

PERTINENCIA DE LA TEORÍA CRÍTICA EN LA
CONSTRUCCIÓN DE UNA TEORÍA EDUCATIVA

Judith Aurora Duarte Ortiz
Docente de Institución Educativa
Puerto Santander
Correo: judaz1959@gmail.com
Código ORCID: 0000-0003-4387-9273

RESUMEN

Inspirado en el argumento de Horkheimer en cuanto a que la educación es la protagonista del proceso de transformación y superación social y como su herramienta de liberación, el hombre primero debe posicionarse como sujeto consciente para poder superar la racionalidad instrumental y poder ser teoría y ciencia que analice de manera clara las relaciones de clases, para llegar a ser un verdadero agente de transformación histórica. El presente artículo parte de los aportes de los filósofos y sociólogos fundadores de la Escuela de Frankfurt (1923), que dan origen a una teoría como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas, cuya tendencia es dejar de lado lo instrumental para la resolución de problemas sociales y educativos enfatizando sus acciones en la comprensión de los significados que tiene el acto pedagógico. Se trata de la teoría crítica que propone recuperar de la filosofía antigua elementos del pensamiento que se ocupan de los valores, juicios e intereses de la sociedad, para insertarlos en un conjunto del pensamiento que permiten proveer una ciencia social con un planteamiento justificable. Luego de haber definido y expuesto brevemente la conformación de la teoría crítica, en este texto se ubican a cuatro representantes de esta teoría y se relacionan con su aporte para la construcción de una teoría educativa crítica pertinente.

Palabras clave: teoría crítica, acto pedagógico, teoría educativa.

RELEVANCE OF CRITICAL THEORY IN THE
CONSTRUCTION OF AN EDUCATIONAL THEORY

ABSTRACT

Inspired by Horkheimer's argument that education is the protagonist of the process of transformation and social improvement, and as its path of liberation, man must first position himself as a conscious subject to overcome instrumental rationality and be able to be theory and science that it analyzes the relations between classes to become a true agent of historical transformation. This article is based on the contributions of the founding philosophers and sociologists of the Frankfurt School (1923), which give rise to a theory in response to positivist and interpretive concepts, traditions whose tendency is to put aside the instrumental for problem solving social and educational emphasizing their actions in understanding the meanings of the pedagogical act. It is about the critical theory that its proposes is recovering from ancient philosophy elements of thought such as values, judgments and interests of society to insert them into a set of thought that allows providing a social science with a justifiable approach. After having defined and briefly exposed the conformation of critical theory, in this text four representatives of this theory are located and are related to their contribution to the construction of a pertinent critical educational theory.

Keywords: critical theory, pedagogical act, educational theory.

PERTINENCIA DE LA TEORÍA CRÍTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TEORÍA EDUCATIVA.

La Escuela de Frankfurt cuyo origen radica desde la segunda década del siglo XX conformada por un grupo de filósofos y sociólogos alemanes que integraban el Instituto para la investigación social (creada en 1923 en la Universidad de Frankfurt, Alemania), entre cuyos principales exponentes se tiene: Horkheimer Max, Marcuse Herbert, Adorno Theodor y Habermas Jürgen, sustentan sus principios en los postulados marxistas con conceptos de algunos movimientos filosóficos de anteriores épocas, entre las cuales Padrón (1992) señala:

la fenomenología de Hursell ("intuición", "esencia", "vivencia" ...); el historicismo de varios autores tales como Hegel ("todo conocimiento es conocimiento histórico"), Dilthey ("experiencia vivida", "comprensión", "interpretación", "hermenéutica", "ciencias de la naturaleza y del espíritu" ...), Windelband y Rickert ("ciencia "nomotéticas" e "ideográficas"); el existencialismo de Heidegger ("temporalidad", vivencia interior", "hermenéutica etc." (p.16)

Horkheimer (2003) expresa, que la teoría crítica marca su contraposición en la abstracción y el idealismo de la teoría tradicional, insiste en la relatividad del conocimiento, a través de la praxis social, se declara materialista y la entiende como el ideal de la vida justa y buena, con el fin de alcanzar la felicidad. Propone las ideas de compromiso y transformación social, en lugar de la misión racionalista por el control de la naturaleza, y por ende el de las estructuras de pensamiento.

A tal efecto el citado autor indica, que la educación es la protagonista del proceso de transformación, ya que la misma tiene como fin último una lucha que logre la superación de la injusticia social, busca ser la herramienta de liberación social del hombre, "para pasar de la forma de sociedad actual a una futura, la humanidad debe constituirse, primero, como sujeto consciente, y determinar de manera activa sus propias formas de vida" (p. 262), es necesario que se supere la racionalidad instrumental, para así poder ser una teoría y ciencia que analice de manera clara las relaciones de clases, logrando así ser un agente de transformación histórica.

Así que, se puede afirmar que a partir de la Escuela Frankfurt se origina un nuevo movimiento que va en contra de las teorías y nociones positivistas de racionalidad y objetividad, y nace una nueva teoría que se convertiría en una nueva tendencia que olvida lo instrumental para la resolución de problemas sociales y educativos, surge la teoría crítica, que enfatiza sus acciones a comprender los significados que tiene el acto pedagógico, asimismo admite la utilización de categorías interpretativas para evaluarla.

Carr y Kemmis (1988) señalan que uno de los objetivos centrales de la teoría crítica fue repensar la relación entre lo teórico y lo práctico, y de alguna manera rechazar los planteamientos positivos de la ciencia. Los autores también indican que los primeros representantes Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse, se mostraban inquietos por la preeminencia de la ciencia positivista y el grado en que esta se había convertido en un elemento poderoso de la ideología del siglo XX. La trascendencia de la investigación en las ciencias físicas invitaba a intentar la rivalidad en el terreno de las ciencias sociales.

Carr y Kemmis (1988) aseveran que

Los teóricos críticos veían un gran peligro para la sociedad moderna en la complacencia de la ciencia moderna: el fin de la razón misma, esa era la amenaza. La razón reemplazada por la técnica, el pensamiento crítico acerca de la sociedad por la norma cientificista. El mismo éxito de las ciencias naturales creaba las condiciones para que el sondeo imaginativo de los científicos hacia las fronteras de lo desconocido degenerase en conformismo con las vías de pensamiento establecidas. La ciencia se convertía en una ideología, en un modo culturalmente producido y socialmente respaldado de contemplar el mundo sin examinarlo, modo que a su vez configuraba y conducía la acción social. De tal manera, que el papel de la ciencia se reducía a legitimar la acción social aportando «hechos objetivos» que justificasen las líneas de acción. En cuanto a los valores subyacentes en tales líneas de acción, éste era un asunto que se consideraba ajeno a los propósitos de la ciencia y que por tanto quedaba sin ser sometido a revisión. Los resultados científicos meramente distinguían las líneas de acción más eficaces de las que no lo eran tanto y explicaban cómo ocurrían las consecuencias, no si era lícito que se les permitiese ocurrir o no. Lejos de ser una indagación incansable sobre la naturaleza y la conducción de la vida social, la ciencia se veía en peligro de considerar las formas de la vida social como algo ya dado, para reflexionar únicamente sobre cuestiones «técnicas». (p.103)

Por tanto, el proyecto de la teoría crítica propone recuperar de la filosofía antigua elementos del pensamiento que se ocupan de los valores, juicios e intereses de la sociedad, para insertarlos en un conjunto del pensamiento que permiten proveer una ciencia social con un planteamiento justificable. Los autores precitados, aclaran que, para Aristóteles, las artes prácticas como la ética, política y educación, no eran ciencias en el sentido estricto.

Igualmente, los teóricos críticos manifiestan que su intención, principal, es rescatar las ciencias sociales del dominio de las ciencias exactas, lo cual marca una posición y criterio en cada uno de sus representantes. Por tanto, se puede sintetizar que la teoría crítica nace como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas, así como por el rechazo al reduccionismo instrumental y técnico del positivismo, además que pretende superar las debilidades del paradigma interpretativo (Arnal, 1992).

Después de haber definido y expuesto brevemente la conformación de la teoría crítica, en este texto, también se van a ubicar a cuatro representantes de esta teoría y se relacionan con su aporte para construcción de una teoría educativa crítica. A continuación, se inicia con Habermas, que desarrolla una teoría de la ciencia social crítica, él revisa exhaustivamente las legitimaciones del positivismo en relación con el saber.

Habermas (Citado en Carr y Kemmis, 1988)

propugna que el saber humano se constituye en virtud de tres intereses constitutivos de saberes, llamados por él «técnico», «práctico» y «emancipatorio». El primero de éstos, el interés técnico, es el de los seres humanos que quieren adquirir conocimientos que les faciliten un control técnico sobre los objetos naturales. El saber resultante de este interés, es, típicamente, un saber instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas. No obstante, al decir que este tipo de saber depende de un interés técnico Habermas no implica que la búsqueda de tal género de conocimiento esté siempre motivada por la preocupación tocante a la aplicación técnica del mismo. Al contrario, la forma que asume dicho saber exige una actitud «desinteresada». Además, se apresura a señalar cómo el interés técnico ha producido buena parte del saber necesario para la industria y los procesos de producción modernos, y que tal forma de conocimiento seguirá siendo necesaria para que la humanidad pueda gozar de las ventajas materiales de la producción. No es intención de Habermas, por tanto, denigrar el saber técnico, sino únicamente rechazar toda pretensión de que éste sea el único tipo de saber legítimo. (p.105)

De esta manera Habermas, alega que el conocimiento es simbólicamente una acción comunicativa, y para comprender a los otros es necesario captar los significados sociales que pertenezcan a la realidad, este critica al método interpretativo porque no pueden suministrar totalmente una base adecuada a las ciencias sociales, porque no se trata solo de análisis subjetivos. Habermas desde su posición, favorece la construcción de una teoría en educación, en la cual resalta el interés humano en lograr la autonomía racional y la libertad, eliminando las condiciones alienantes.

Desde este enfoque, una teoría educativa asume un modo particular de organización social, donde los saberes toman intereses científicos con características emancipadoras, capaces de develar la conciencia de sus objetivos y propósitos dirigidos para lograr las metas verdaderas. Así pues, Habermas y su postura social crítica, incide directamente en la teoría en educación, cuando toma como pilar la competencia comunicativa o argumentación, ya que esta se encuentra presente en el acto pedagógico.

Para la argumentación de Habermas es inherente la distinción entre habla o acción comunicativa y discurso. Fundamentándose en los desarrollos recientes de la filosofía analítica del lenguaje, mantiene que el habla admite siempre implícitamente el cumplimiento de normas, que esas normas están siendo seguidas y que pueden ser justificadas. Cuando deja de regir ese consenso se dificulta la presencia de las normas que el habla admitía de antemano. Es en el discurso donde puede cuestionarse la presencia o la ausencia de las normas implícitas en el habla.

No obstante, si se desea utilizar la teoría de la competencia comunicativa para utilizarla en una teoría educativa, debe evaluarse que Habermas confesó que su propuesta no está acabada, solo que es trascendente comenzando en lo teórico – práctico y sus vínculos con el saber, racionalidad y justicia.

Por otra parte, se encuentra el aporte de Apple con su teoría educacional, basándose en el humanismo desde una visión postmodernista articulada con el pragmatismo y el constructivismo. Él propone un currículo humanista que rechace los modelos que solo pretenden facilitar aprendizajes conductistas, que persiguen la dominación política, económica y cultural del individuo. En otras palabras, el autor insiste en que existe un proceso ideologizante, que repercute en las estructuras sociales, produciéndose un proceso de dominación entre los que tienen poder y aquellos que no lo poseen, y todo esto Apple, desea demoler con diseños curriculares más humanos.

Apple (1986), asevera: "...que la escuela es utilizada con propósitos hegemónicos" (p.85). Esta definición ha ocasionado que los países con mayor poder puedan obtener de los países en vías de desarrollo o subdesarrollados productos a más bajo costo debido a la utilización de mano de obra económica producida por la alta especialización de los individuos en los sectores productivos a costa de los recursos naturales y la desigualdad social. Las investigaciones realizadas por Bowler y Gintis (citado en Torres, 1998) confirman que el papel de la educación en las sociedades capitalistas "Es una de las principales estrategias que se utilizan para la reproducción de este modelo de sociedad y, por tanto, de la desigualdad" (p. 68).

Apple (1996) presenta como reflexión en su obra *Ideología y Currículo* un análisis hermenéutico del sistema educativo e indica categóricamente que se muestra la existencia de una herramienta de poder, utilizada en la práctica académica denominada currículo oculto, definido como el conjunto de: "...normas y valores que son implícitas, pero eficazmente, enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores" (p.113). Hace ver que todo discurso lleva consigo un mensaje implícito que no es de fácil detección. Esto se revela en las contradicciones que presenta el currículo formal y el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde adicionalmente es afectado por deseos inconscientes del docente, que puede ser visto como herramienta de resistencia y/o dialéctica para la transformación de la realidad.

Apple (1996) señala que una de las principales causas del fracaso de la educación se basa en el supuesto control que ejercen los docentes en la aplicación a cabalidad de los contenidos programáticos del currículo, entonces, prevalece la postura de un docente pasivo ante situaciones reales que disminuye el proceso de participación e interacción con los estudiantes. Siempre ha existido y existirá el currículo oculto, porque es eternamente el estado quien formula los planes y programas en materia educativa y controla a la población según la ideología política.

Los aportes de Apple son significativos para la construcción de cualquier teoría en educación crítica, debido a que este subraya con su modelo de tendencia postmodernista, constructivista y crítica que el salón de clases es un ambiente o escenario donde los estudiantes tienen participación activa para el intercambio de conocimiento, a través diálogos generadores contextualizados. Por último, el aporte de Apple para la educación y sus teorías es predominante, ya que además de establecerse en la teoría crítica, mantiene su vigencia.

Al proseguir con el estudio de sus representantes y la conexión e influencia para la construcción de una teoría en educación, se encuentra Adorno (1903-1969) quien puede considerarse como uno de los pensadores críticos de la racionalidad instrumental y el objetivismo universalista del capitalismo moderno, este propone en su teoría filosófica un método de crítica permanente a los valores hegemónicos de la modernidad. Para ello, realiza una recuperación de la dialéctica hegeliana, aunque, siguiendo a Marx, lo hace en clave materialista.

Adorno, describe la importancia de conocer las consecuencias sociales del capitalismo y de los efectos de la lógica del mercado en la vida de las personas donde la sociedad queda reducida sólo a ser un objeto de consumo en el cual el sujeto permanece permanentemente controlado, sin ser capaz de reflexionar por sí mismo. Para enfocar la realidad desde una perspectiva crítica es necesario dejar de lado tanto la posición hegeliana que pretende identificar lo racional con lo real, como el positivismo, que considera a los hechos como el único aspecto de la realidad. El filósofo critica el intento del capitalismo de dominar racionalmente la naturaleza, de la misma manera su línea de análisis contribuye a cualquier teoría en educación, ya que su propósito era utilizar el racionalismo como herramienta de emancipación.

Para concluir el aporte de Adorno (citado en Zamora, 2009) a la conformación de una teoría en la educación, es importante resaltar lo pronunciado por el autor, que fue significativo, él habló de educación después de Auschwitz:

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. Tanto precede a cualquier otra, que no creo ni tener que fundamentarla, ni deber de hacerlo. No puedo entender que hasta el día de hoy se le haya prestado tan poca atención. Fundamentarla tendría algo de monstruoso a la vista de la monstruosidad que aconteció. Pero que se tenga tan poca conciencia de dicha exigencia y de las cuestiones que plantea, muestra que lo monstruoso no ha llegado a calar en los seres humanos, síntoma de que la posibilidad de la repetición, por lo que respecta al estado de la conciencia y la inconsciencia de los seres humanos, se sigue manteniendo. Se habla de la amenazante recaída en la barbarie. Pero ella no amenaza, Auschwitz ya fue (p.21).

La contribución de Adorno, a la educación está orientada a la autonomía del sujeto racional, es decir, lograr que las instituciones, su personal docente y sus prácticas pedagógicas luchan por la emancipación, evitando la presión de la estructura y patrones sociales. En pocas palabras es construir una pedagogía autocrítica que reflexione en función de los problemas reales del contexto. Por tanto, educar desde la teoría crítica siempre supone una reflexión de todos sus actores, de la coacción externa de las instituciones alienantes, y la disputa constante del individuo que sobrevive y busca su autonomía.

Para concluir el ensayo, se considera a Paulo Freire, autor latinoamericano que, a partir de su pensamiento influenciado por la teoría crítica, creó la pedagogía crítica. Para ello, se hace la relación de sus aportes en su obra "Pedagogía del oprimido" (1970) donde se presenta la construcción de una pedagogía que debe ser elaborada con el individuo, por la recuperación de la humanidad. Una pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto

de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización. Freire (1970) plantea:

Sin embargo, hay algo que es necesario considerar en este descubrimiento, que está directamente ligado a la pedagogía liberadora. Es que, casi siempre, en un primer momento de este descubrimiento, los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores. La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial, en que se forman. Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores. Estos son sus testimonios de humanidad. (p.24)

El autor analiza esta situación como aquella postura que tiene el individuo en su experiencia existencial, es decir, los oprimidos asumen una postura que es llamada adherencia al opresor. En estas circunstancias, no llegan a “admirarlo”, lo que los llevaría a objetivarlo, a descubrirlo fuera de sí, y no es que se quiera afirmar que los oprimidos no sepan su condición, sino que su conocimiento de sí mismos, como oprimidos, se encuentra perjudicado por su inmersión en la realidad opresora. En este caso, el “hombre nuevo” para los oprimidos no es el hombre que debe nacer con la superación de la contradicción, con la transformación de la antigua situación, concretamente opresora, que cede su lugar a una nueva, la de la liberación. Para ellos, el hombre nuevo es el mismo, transformándose en opresores de otros, su visión del hombre nuevo es una visión individualista, su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí como personas, ni su conciencia como clase oprimida.

Igual Freire (1970) considera que las escuelas como instituciones oficiales, son las mejores representantes de la opresión, de allí que las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), presentan un carácter especial y determinante —el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. El autor se preocupa por describir el estado de la educación, lo critica, pero propone una teoría pedagógica que lucha contra la opresión, alienación y conductismo, por lo cual afirma:

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador, pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador. (p.50)

En la educación bancaria, que Freire critica, no se verifica ni se puede verificar que el sujeto desea liberarse, tampoco se constata la superación del oprimido, se mantiene la cultura del silencio. El educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida. No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación.

Finalmente, el gran aporte de la pedagogía crítica propuesta por Freire, la cual contribuye en la construcción de una teoría educativa crítica, se enfatiza en el diálogo que busca la acción y reflexión con el propósito de transformar al mundo. El autor concibe el diálogo como el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador, sólo el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generar el pensamiento crítico, sin él no hay verdadera educación.

REFERENCIAS

Apple, M. (1986). Ideología y currículo. Madrid. Editorial AKAL - Universitaria.

Apple, M. (1996). El Conocimiento oficial. Barcelona. Editorial Paidós.

Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y Metodología. Barcelona. España: Labor

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado. Barcelona- España: Martínez Roca.

Freire, Paulo (1970) Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.

Horkheimer, Max (2003). Teoría Crítica. Amorrortu editores. Madrid.

Padrón, J. (1992). La investigación como acción semiótica textual. Caracas: USR.

Torres, J. (1998) El Currículum Oculto. Madrid: Ediciones Morata

Zamora, J. (2009). Th. W. Adorno: Aportaciones para una teoría crítica en la educación. En: Teoría Educativa. Ediciones de la Universidad de Salamanca. 21, 1. 19-48