INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA GENERAL
SUBDIRECCIÓN TÉCNICA
MESA TÉCNICA

La Transformación de la Práctica Educativa Desde la Perspectiva Crítica.

Diplomado

Opción



ÍNDICE

Págs.

PRESENTACIÓN……3

MÓDULO I. TEORÍA CRÍTICA.

LAS PRIMERAS CRÍTICAS DE LA MODERNIDADY LAS RAÍCES DE LA TEORÍA CRÍTICA.. . 5
Bórquez Bustos Rodolfo.
APORTES DE INMANUEL KANT A LA TEORÍA CRÍTICA 25
Jay Martin
TEORÍA CRÍTICA Y PRÁCTICA EDUCATIVAS 27
Giroux, Henry
LA SEGUNDA GENERACIÓN DE LA ESCUELA DE FRANKFURT VINCULADA CON LA TEORÍA CRÍTICA 57
Bórquez Bustos Rodolfo.
LA TERCERA GENERACIÓN VINCULADA CON LA TEORÍA CRÍTICA 70
Bórquez Bustos Rodolfo.
CORRIENTES ACTUALES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA 72
García Alejandro
LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: LECTURA RENOVADA QUE FORTALECE AL MARXISMO. 79
Quiroz Miranda Sergio

MÓDULO II. PEDAGOGÍA CRÍTICA
EDUCACIÓN Y CONCIENCIACIÓN 87
Freire Paulo
PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO. CAPITULO III 94
Freire Paulo
RESISTENCIA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA 127
Giroux, Henry
IDEOLOGÍA, CULTURA Y ESCOLARIZACIÓN 131
Giroux, Henry
LA INOCENCIA DE LA INFANCIA Y LA POLÍTICA DE LA CULTURA EMPRESARIAL 141
Giroux, Henry
NIÑOS EN VENTA: LA CULTURA EMPRESARIAL Y EL RETO DE LA ESCUELA PÚBLICA 169
Giroux, Henry
EL SURGIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA 189
McLaren Peter
PEDAGOGÍA CRÍTICA: UNA REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES CONCEPTOS 197
McLaren Peter
PENSAMIENTO Y ACCIÓN CRÍTICA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN 231
Flecha Ramón

MÓDULO III. DIDÁCTICA CRÍTICA
PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICA 244
González Velasco Juan Miguel
DIDÁCTICA CRÍTICA DESDE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD, LA COMPLEJIDAD Y LA INVESTIGACIÓN. 246
González Velasco Juan Miguel
PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICA 248
Carranza Espinoza Jorge

LA DIDÁCTICA CRÍTICA, CRITICA LA CRÍTICA EDUCACIÓN BANCARIA 250
Rojas Olaya Alí Ramón
LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA..... 265
Morán Oviedo
ANTIDIDÁCTICA O UNA NUEVA DIDÁCTICA..... 277
Barco Susana

MÓDULO IV. EVALUACIÓN
LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA 297
José Gimeno Sacristán
LA EVALUACIÓN ¿POR QUÉ SE DEBE EVALUAR? ACLARACIONES PREVIAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN..... 324
Antony Zavala Vidiela
LA EVALUACIÓN: UN PROCESO DE DIÁLOGO, COMPRENSIÓN Y MEJORA. 349
Santos Guerra Miguel Ángel
UN MODELO EVALUADOR Y SU METODOLOGÍA..... 361
Casanova María Antonia

MÓDULO V. INVESTIGACIÓN ACCIÓN.
EL PROBLEMA DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA..... 379
Elliot John
BIBLIOGRAFÍA..... 418

PRESENTACIÓN

Actualmente la sociedad capitalista presenta una imagen distorsionada de la realidad, que incide en la formación de un sujeto indiferente a las problemáticas sociales. Las instituciones formadoras como la escuela, contribuyen a la reproducción de esta cultura hegemónica, al fomentar en sus prácticas educativas el individualismo, la competencia y el consumismo.

Ante este panorama, es necesario transformar a la escuela, impulsando en los docentes una nueva visión de la educación como proceso de cambio, desde una perspectiva crítica, sustentada en fundamentos teóricos y herramientas metodológicas que les permita enfrentar las nuevas condiciones culturales de la sociedad globalizada.

La transformación de la práctica docente requiere una revisión de la teoría y la pedagogía crítica, que abra el camino hacia la reflexión sobre el proceso de formación con un sentido humanista, que desarrolle en los educandos, conocimientos, habilidades, valores y actitudes para participar en la sociedad de manera activa, crítica y reflexiva.

Para atender las necesidades de formación profesional, la Mesa Técnica del nivel de Educación Primaria General, presenta el diplomado “La Transformación de la Práctica Educativa Desde la Perspectiva Crítica”, dirigido a maestros de grupo, directores, asesores técnicos pedagógicos, supervisores y jefes de sector; con la finalidad de analizar el trabajo pedagógico, mediante el contraste de diversos materiales teóricos que permitan cuestionar y desafiar las prácticas docentes institucionales, con la idea de orientar la labor educativa hacia la construcción de comunidades de aprendizaje.

Este diplomado está estructurado en cinco módulos: en el primero se hace una revisión de los antecedentes y la evolución de la teoría crítica; en el segundo se aborda la influencia de la teoría crítica en la pedagogía y sus aportes a la educación; en el tercer módulo se estudia cómo incide la didáctica crítica en la práctica docente; en el cuarto módulo, se revisa el enfoque formativo de la evaluación, y en el último módulo se identifican los elementos de la investigación acción, que apoyan la transformación de la práctica educativa.

Se considera que los elementos que adquieran los docentes durante el diplomado les permitirán reflexionar sobre la labor que desempeñan y de esta manera seguir impulsando el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO).

MÓDULO I
TEORÍA CRÍTICA

LAS PRIMERAS CRÍTICAS DE LA MODERNIDADY LAS RAÍCES DE LA TEORÍA CRÍTICA.

Bórquez, R. (2012)
Pedagogía Crítica (pp. 31-51) México., Ed. Trillas.

UNA PRIMERA EXPLICACIÓN

En primer lugar, hablar de "teoría crítica" en sentido amplio nos pone en un gran dilema, ya que toda teoría es crítica por esencia; o sea que para llegar a ser teoría se tiene que criticar algo, pues de lo contrario tendríamos que hablar de una ideología o doctrina, y no de teoría.

En segundo lugar, a lo largo de la historia del pensamiento encontramos una serie de teorías críticas con respecto al momento histórico en que ellas nacen. Por ejemplo, la teoría heliocéntrica de Copérnico, ratificada por Galileo Galilei, fue crítica con respecto al pensamiento cristiano dogmático dominante del medievo que sustentaba la teoría geocéntrica, y cuyo principal representante había sido Tolomeo (Siglo II a. C.).

Es por ello que aquí haremos un corte histórico, ya que al referirnos al pensamiento crítico, será con respecto a la modernidad. Pero además, debido a la enorme cantidad de pensadores que han criticado esta época (a nivel filosófico, histórico, político, cultural, social y económico), en un primer momento solo nos referiremos a aquellos autores a quienes se les considera como los críticos clásicos de la modernidad.

Un tercer asunto que hay que explicar es que la principal puerta de entrada a la Teoría Crítica, será la escuela de Frankfurt, ya que ésta es la corriente de pensamiento que puso el énfasis en el componente crítico de la teoría. La Escuela de Frankfurt, pfundada en 1923 y a la que han pertenecido autores muy disímiles, inicialmente fue conocida con el nombre de Instituto de Investigaciones Sociales; después, un círculo de intelectuales de dicho Instituto se reunirán en torno a Max Horkheimer y fundarán la "Teoría Crítica", pensamiento que se impondrá "solamente en los años treinta […] la Kristische Theorie (Teoría Crítica) se introduce apenas en el año 1937 en el escrito programático de Horkheime, *Traditionelle und Kritishe Teorie,* que apareciera en el núm. 6 de la [revista] *Zeitschrift Für Sozialforschung"*[1].

Sin embargo, la corriente crítica tiene tres grandes vertientes o generaciones, en las que nos basaremos principalmente para comprender y describir el fundamento teórico en que se inspiran los modelos de la pedagogía crítica. La primera generación está encabezada en especial por Max Horkheimer, Teodoro Adorno y Herbert Marcuse, cuyas principales ideas se desarrollan a lo largo de la Segunda Guerra Mundial y de la posguerra. Un segundo grupo, en el que destaca la presencia de Jürgen Habermas, se conocerá como la segunda generación de la Teoría Crítica y sus planteamientos tendrán un gran auge desde la década de 1960 hasta nuestros días. En la tercera

[1] Helmut Dubiel, *La Teoría Crítica: ayer y hoy*, UAM-Plaza y Valdés, México, 2000, p.9.

generación de intelectuales (cuyas posiciones, con ciertos matices, son cercanas a Habermas), encontramos a Alain Touraine y a Anthony Giddens, y se destaca principalmente la presencia del germano Helmut Dubiel. Estos últimos pensadores trataran de dar respuesta a los problemas contemporáneos que presenta el mundo global moderno.

Estas tres vertientes, con sus postulados, propuestas y contextos, se analizarán con más detalle en el capítulo 3. A continuación, se realizará un breve recorrido por las críticas clásicas que se han hecho a la razón ilustrada.

LAS CRÍTICAS A LA MODERNIDAD

La idea de la modernidad consideraba una comunidad de individuos libres y racionales, que vivirían sobre los escombros de los viejos sistemas que habían gobernado arbitrariamente a través de la tradición y la ley divina. El objetivo supremo de la modernidad fue convertir al ser humano en un trabajador y ciudadano libre, donde los intereses y necesidades individuales se correspondieran perfectamente; es decir, la organización racional de la sociedad debía permitir el libre desenvolvimiento de todas las necesidades individuales, y lo individual y lo colectivo tenían que completarse o conjugarse totalmente. De esta manera, la historia se inicia con la modernidad, se suponía que constituía el comienzo de una unidad de "continuo progreso".

La razón había desecho los mitos, destruido la tradición, y como lo sostuvo Marx, todo lo que se parecía tan sólido se desvanecía en el aire. Sin embargo, la racionalidad científica, que utiliza a la tecnología como su instrumento, a largo plazo ha provocado no sólo el sometimiento de la naturaleza, sino que también ha subyugado y facilitado el control del propio hombre. Esta dualidad de progreso y sometimiento, será uno de los factores determinantes que guiará el trabajo intelectual de la mayoría de los críticos clásicos de la modernidad.

ROUSSEAU Y LA CRÍTICA A LA IDEA DE PROGRESO

Ya Rousseau lo había advertido, al señalar que la naturaleza desea que el conocimiento humano se aleje de ella por los daños que le puede causar, de la misma manera que una madre le quita un arma peligrosa a su hijo y, en su obra Discurso sobre las ciencias y las artes *(Primer discurso)*,[2] que presentó a la Academia de Dijon en 1750, agrega que los muchos secretos que esconde la naturaleza son los numerosos males de los cuales nos protege. En el fondo, Rousseau visualizaba que la razón ilustrada podría acarrear una desgracia humana y un desastre a nivel de la naturaleza, convirtiéndose de esta manera en un problema en lugar de un beneficio.

Mientras que en la Sorbona Turgot afirmaba tener absoluta confianza en el progreso humano, Rousseau, en su *Discurso* sostenía lo contrario. Para Rousseau, si bien es cierto que la racionalidad científica permitía aumentar nuestro saber y dominio sobre la naturaleza, enunciando leyes sobre el conocimiento obtenido, y además había hecho posible crear un número importante de obras de arte, ello no significaba que nos

[2] Véase Jean-Jacques Rousseau, *"Discurso sobre las ciencias y las artes", en Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*, Tecnos, Madrid, 1998.

encontráramos en proceso de crear un hombre más libre, feliz y bueno. Más bien, todo lo contrario, Rousseau sostenía que la civilización corrompe al hombre, sumiéndolo a una vida viciosa e impura.

Algunos autores consideran que la argumentación crítica de Rousseau (que sostenía en su Primer discurso) con respecto a la ciencia, es poco sólida, ya que la razón-que la Ilustración consideraba como la única esperanza de la civilización y el progreso-, contrapuso la posibilidad de desarrollar "los sentimientos amistosos y benévolos, la buena voluntad y la reverencia".[3] Sin embargo, se considera que el texto en su conjunto y la conclusión a la que llega Rousseau es sumamente interesante y actual. Veremos por qué.

Este pensador sostenía que lo que da un verdadero valor a la vida son las emociones comunes, donde los seres humanos casi no difieren. Son los sentimientos comunes los que determinan los valores morales, y estos valores se construyen en torno a la vida familiar, el cultivo de la tierra, la belleza de la maternidad, la reverencia religiosa y, sobre todo, la participación en una vida común; además, afirma que la actividad científica es consecuencia de la holgazanería, que la filosofía constituye un engaño intelectual y la civilidad de la vida cortesana solamente es una apariencia con escaso valor.

El aforismo de Rousseau *"l´homme qui medite est un animal depravé"* (el hombre que piensa es un animal depravado), en realidad alude a la frialdad de los enciclopedistas, para quienes no había nada sagrado. Esto no significa que Rousseau fuera un irracionalista religioso; todo lo contrario, su posición fue siempre anticlerical y comparte la postura de la existencia de las ideas innatas y del poder especulativo que posee el ser humano, aunque insiste más en sus facultades volitivas, o de "voluntad". En este sentido, tal como lo señalamos en el capítulo 1, hay que destacar que para Rousseau, una sociedad justa es aquella que se basa en la voluntad general de sus miembros, y no en un modelo racional determinado por reglas establecidas a partir de la observación de la conducta de los distintos sectores sociales, tal como lo habían propuesto Locke y Montesquieu.

Tampoco debe pensarse que Rousseau fue el "buen salvaje", que pretendía volver a la vida tradicional; por el contrario, fue un "asombrado burgués" profundamente crítico de la sociedad cortesana de su época. Condenó ese orden social que lo oprimía, pero al mismo tiempo vislumbró que la teoría del progreso sostenida por la racionalidad científica traía un desarrollo técnico y material evidente, pero no moral ni cultural. Por tanto, la importancia de su Primer discurso fue haber distinguido aquello denominado "progreso humano", a lo que era tan sólo un progreso técnico.

¿Por qué Rousseau pensaba que la razón científica acarrearía una decadencia moral del hombre? Él sostenía que la crítica racional, al destruir los dogmas tradicionales de la Iglesia podría también demoler aquellos aspectos de la reverencia que eran convenientes de conservar, ya que los hombres los consideraban sagrados.

[3] Gorge Sabine, *Historia de la teoría política*, Fondo de la Cultura Económica, México, 1984, página 424.

Rousseau afirmaba que "La inteligencia es peligrosa porque mina la veneración, la ciencia es destructora porque elimina la fe, la razón es mala porque antepone la prudencia a la intuición moral".[4] Curiosa paradoja de un intelectual de la Ilustración, puesto que sus colegas centraban toda su fe en la razón y en la ciencia; en cambio, Rousseau, condena de la misma forma tanto el orden social dominante de su época, como también a la filosofía que atacaba las bases de ese orden.

Sin embargo, la verdadera importancia de Rousseau radica en haberle dado un valor superior a la voluntad moral en comparación con la investigación científica. En el fondo, la ciencia debía limitarse a comprender, explicar y buscar soluciones en el mundo de los fenómenos, pero no debía entrometerse en las emociones y sentimientos de los hombres, y menos aún dictar leyes morales. De esta manera Rousseau considera que el egoísmo racional no puede ser un motivo moral bueno, ni tampoco puede ser justificado.

Este Primer discurso puede considerarse un texto pionero en la crítica a la modernidad, donde se desprenden dos grandes conclusiones importantes. Por un lado, Rousseau hace un llamado a mantener la armonía con la naturaleza, y por otra parte, considera que el progreso de la ciencia y de las artes trae consigo también la decadencia de las costumbres.

En su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (1755), conocido también como *Segundo discurso,* Rousseau denuncia la desigualdad; a diferencia de Hobbes, plantea que no es la guerra de "todos contra todos" lo que impulsa a los seres humanos a construir un orden social, cediendo sus derechos a un soberano absoluto sino más bien es la desigualdad que se da en las sociedades modernas lo que induce o incita a crear un orden político contrarío a la sociedad civil. Afirmando que los hombres nacen libres, pero viven como esclavos en la sociedad, donde se encuentran obligados a obedecer a hábitos sociales, normas de urbanidad, buenas maneras y costumbres del Estado. De esta forma, los seres humanos pierden su libertad natural, y cambian su libertad por seguridad. Por su parte, las letras y las artes suavizan, adornan, embellecen y ocultan la esclavitud y la falta de libertad en que viven los hombres civilizados. Concluye afirmando que la ciencia y las letras están al servicio del poder del Estado y, además, que las personas civilizadas son esclavos felices, esclavos contentos con su esclavitud.

Como ya se ha señalado, Rousseau cree que el instrumento para luchar contra la desigualdad es la voluntad general; es decir, para él la soberanía no debe ser ejercida por un monarca sino por los propios ciudadanos. Este modelo permite que las leyes emanen de la voluntad general, único fundamento posible de un orden social justo y que respete al mismo tiempo la libertad individual. En el fondo, Rousseau desconfía del concepto de sociedad y prefiere el de *soberanía popular,* que será plasmado posteriormente en el Estado republicano. Con esta postura estarán de acuerdo los

[4] *Idem.*

sectores más radicales de la Revolución Francesa, esto es, los jacobinos, encabezados por Robespierre.

Se trata, entonces, de un retorno a lo político por sobre la racionalidad jurídica del Estado. Esto queda claro cuando en *El contrato social* se sostiene que los seres humanos comienzan a ser hombres después de haber sido ciudadanos.

Por otra parte, la postura de Rousseau es luchar contra la desigualdad y contra los efectos negativos que provoca el enriquecimiento desmedido en nombre de la razón. Para paliar esta contradicción entre modernidad económica (enriquecimiento justificado por la razón ilustrada) y voluntad de luchar contra la desigualdad, Montesquieu y Voltaire, propusieron limitar el ejercicio del poder político. La solución de Rousseau no es el retorno a una sociedad primitiva sino, más bien, provocar "un vuelco profundo de las contradicciones sociales, con el fin de construir una sociedad de comunicación fundada en el conocimiento intuitivo de la verdad".[5] Volver a una naturaleza donde hay orden y armonía, y escapar del caos creado por la organización social racional de la sociedad. Esta sería la tarea que debe desempeñar la educación (como lo manifiesta Rousseau en su obra *Emilio o de la educación*): formar un ser natural, bueno y responsable.

La modernidad que justifica Voltaire es la del orden social racional, donde se destacan los éxitos económicos y técnicos de la burguesía. Para Rousseau la sociedad no es racional y la modernidad, antes que unir, divide.[6] Por tanto, para él, es necesario el desarrollo de la voluntad popular contra el interés de personas, grupos sociales, o instituciones, pero sobre todo es necesario volver a la naturaleza, o sea a la razón, con el fin de encontrar la verdadera alianza entre el hombre y el universo. Rousseau es, entonces el primero en exponer y defender la idea del individuo como representante de la naturaleza, contra el poder ilimitado del Estado.

Aquí se encuentra la profunda raíz de la idea de la soberanía popular, que ha fecundado muchos regímenes democráticos pero también autoritarios, como el fascismo, el nazismo, el estalinismo o la época de terror durante la Revolución Francesa. Sin embargo, la intensión de Rousseau se inscribe en la búsqueda del hombre natural, que sea capaz de conquistar una identidad como ciudadano libre y crítico.

LA CRÍTICA LIBERAL DE ALEXIS DE TOCQUELVILLE

La independencia de Estados Unidos de América y el triunfo de la Revolución Francesa pusieron fin (simbólicamente y de manera convencional) a tres siglos donde se forjó una visión racional del mundo, marcada por la secularización del pensamiento cristiano y el desarrollo del espíritu del capitalismo, que muchos historiadores le han denominado "periodo moderno".

[5] Alain Touraine, *Critica de la modernidad,* Fondo de la Cultura Económica, México, 1999, página 28.
[6] Op. Cit., p. 29.

La *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, aprobada por la Asamblea Nacional el 26 de agosto de 1789,[7] le dará el fundamento ético a esta nueva etapa que se abre con la secularización del pensamiento cristiano, donde el sujeto divino se oscurece y es remplazado por el sujeto humano, el cual ya no vive solamente bajo el asombro de un Dios oculto, sino que pasa a ser "un actor, un trabajador […] una conciencia moral".[8] Para Touraine, la importancia de este texto es que deja al descubierto la doble naturaleza de la modernidad construida a la vez de *racionalización* y de *subjetivación,* y los dos temas que se desprenden son la importancia de los derechos individuales (asociados a Locke), y la voluntad general (asociados a Rousseau). También, esta doble naturaleza se manifiesta en el hecho de que la mayoría de los pensadores tratan de conciliar el interés individual con el bien común.

La *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* resuelve a través de la ley la dicotomía entre el interés individual (libertad del individuo), y el interés común de todos los individuos (bien social común). En efecto, es la ley la que va a mediar y fijar los límites de la libertad individual y el respeto de los derechos de los demás. En términos actuales, puede decirse que este principio es la base sobre la cual se sustentan los sistemas democráticos: "La Ley como la expresión de la voluntad general y como instrumento de igualdad."[9] Este es el principal tema de la modernidad que aborda Alexis de Tocqueville, especialmente en sus dos volúmenes de la *Democracia en América.*

Tocqueville considera la igualdad como igualdad de condiciones, que, en otros términos, es la supresión de obstáculos. Para él, la sociedad moderna, al eliminar los obstáculos de particularismos, las tradiciones sociales y culturales, permite el ascenso de las masas, lo cual representa un peligro ya que promueve la revolución, que siempre arroja miseria y desolación.[10] Esta muchedumbre atomizada puede crear las condiciones para gobernar por medio de un poder absoluto y con excesos, como fue la época del terror posrevolucionario en Francia.

El pensador francés señala que esto no sucedió en Estados Unidos de América, debido que existía un gobierno federal que respetaba las decisiones tomadas por las comunas (municipios), y que el poder judicial poseía independencia. Sin embargo, él va más allá, afirmando que la religión promueve entre los hombres un principio de igualdad, lo que provoca una disminución de los conflictos, vale decir, seculariza la actividad política.[11] Por tanto, a la famosa igualdad de condiciones Tocqueville la sitúa en la cultura, en las ideas y formas de ser de los hombres, y no a nivel social, político o económico.

---

[7] Véase el apéndice.
[8] Alain Touraine, op. cit., p.57.
[9] Op.cit., p.59.
[10] Véase, Alexis de Tocqueville, Recuerdos de la Revolución de 1848, Nacional Madrid, 1984.
[11] Véase, Alexis de Tocqueville, De la démocratie en Amérique, t. I, Capitulo IX, Segunda parte, Flammarion, París, 1981, pp. 379-425.

Por otra parte, este pensador acepta la derrota del antiguo régimen y el avance a una cierta igualdad, pero no cree que la modernidad traerá como consecuencia un progreso inherente a nivel de la libertad, la riqueza y la democracia, lo cual serviría como cimiento a la libertad del ser humano. Él piensa, más bien, que las costumbres y convicciones de las personas inciden en las instituciones y pueden entrar en conflicto con el proyecto de modernidad.

Otro asunto que trata Tocqueville es el temor a que las masas impongan dictaduras de mayorías y que la pobreza estimule la pasión por sobre la razón. La solución que él busca a estos posibles escenarios que se abren con la modernidad es evitar las revoluciones; para ello, considera que es importante poner ciertos límites tanto a la modernización económica, como al poder político central. Pero también deben promoverse valores morales o religiosos que estimulen el orden social.

Ésta será, en efecto, una última tentativa para tratar de resolver los problemas planteados por la modernidad desde el pensamiento natural y del dualismo religioso-cristiano, racional-cartesiano.

A partir de este momento, el análisis posterior de la modernidad ya no se va a centrar en la naturaleza de los sujetos sociales, sino, más bien, en lo que hacen socialmente estos sujetos. De esta manera, la filosofía política le abrirá el paso a la reflexión desde la economía política, cuyo principal crítico será el alemán Karl Marx.

MARX Y LA CRÍTICA AL CAPITALISMO

Sería imposible detallar en este pequeño apartado la crítica que Marx hace al capitalismo de su época. Nuestro objetivo es desprender desde su pensamiento las observaciones que plantea con respecto a la modernidad y, en forma particular, en relación con la modernización económica y política.

Karl Marx, intelectual del siglo XIX, queda perplejo por la capacidad económica y tecnológica que se desarrolla en el mundo moderno para producir y reproducir mercancías a una velocidad y volumen como nunca antes se había visto, afirmando que ello solo es posible gracias al uso de la ciencia y la tecnología que aplica en el sistema productivo la burguesía (clase dominante), la cual tiene el capital suficiente, que aumenta constantemente (acumulación capitalista), gracias a la explotación de la fuerza de trabajo ejercida contra el proletariado (clase dominada). La burguesía sustenta la reproducción de su capital, debido, fundamentalmente, a que le paga al trabajador un salario que le permite a este solamente recuperar su energía para volver a trabajar. Los dueños de los medios de producción no le remuneran al obrero un salario equivalente a las ganancias obtenidas. Para Marx, la masa de capital es invertida en materia prima, tecnología, infraestructura, mantenimiento de los instrumentos de producción, etc., pero no en un salario justo y equitativo al trabajo realizado por el obrero (horas de labor). Esa parte del “salario” no pagado, Marx la denomina plusvalía y constituye la base del proceso de acumulación capitalista.

Curiosamente este pensador alemán es un intelectual que comparte el proyecto de la modernidad, en el sentido de que se sustenta en la ciencia, en la razón y, sobre

todo, porque persigue valores de igualdad y solidaridad. Sin embargo, constata que la modernización económica (capitalismo), ha provocado una especie de resultado "atípico" en el proyecto de la modernidad, ya que ha suscitado efectos perversos que van contra los objetivos genuinos de ésta, como son la explotación del hombre por el hombre y el empobrecimiento de las mayorías.

En el fondo, Marx observa que la modernidad trae aparejado un crecimiento repentino de las ciudades, automatización de la producción, nacimiento extensivo de las vías férreas para que la distribución de mercancías y el desplazamiento de personas se haga en forma rápida, nacimiento de la prensa masiva, surgimiento del telégrafo, etc. Todo ello le sorprende pero lo comparte; más aún, ve a la modernidad como un proyecto ligado al progreso de la humanidad. Sin embargo, también comparte y promueve la idea de que los pobres deben luchar "desde abajo" contra la modernización económica que los oprime.[12]

Esta contradicción, que se manifiesta con el crecimiento económico y el aumento de la pobreza, Marx la vive al calor de los grandes movimientos revolucionarios a lo largo del siglo XIX, donde interpreta estos hechos como acontecimientos heroicos que fracturan la dura corteza de la sociedad capitalista europea y señala que bajo esta superficie tan sólida, en apariencia, existen verdaderos océanos (masas proletarias) que solo necesitan ponerse en movimiento para hacer saltar en pedazos continentes enteros. En el siguiente párrafo, Marx alude metafóricamente a la insurrección y a la revolución encabezada por el proletariado: "el movimiento proletario es un movimiento propio de la inmensa mayoría en provecho de la inmensa mayoría. El proletariado, capa inferior de la sociedad actual, no puede levantarse, no puede enderezarse sin hacer saltar toda la superestructura formada por las capas de la sociedad oficial".[13] También explica que esta situación de constante malestar y acción revolucionaria se da debido a que la burguesía explota a la clase obrera, convirtiéndola en esclavos modernos.

Por su parte, la burguesía, haciendo uso de las fuerzas científicas, revoluciona constantemente los instrumentos de producción y, por tanto, las relaciones de producción que inciden en todas las relaciones sociales. Para Marx, la revolución provocada por la burguesía a nivel de la producción determina las condiciones y los continuos movimientos sociales. Esto es lo que distingue –según él- la época burguesa de todas las anteriores.

Este pensador alemán sostiene que, así como la burguesía rompió con las creencias y con el modelo económico, social y político sostenido por la aristocracia y la Iglesia a lo largo de la Edad Media, y provocó que todo lo sólido se desvaneciera en el aire, de la misma manera la clase obrera –que constituye la clase en cuyos hombros la

[12] Para ampliar esta postura, consultar en Karl Marx y Federico Engels, El manifiesto comunista en Obras escogidas, t. I, Progreso, Moscú, 1976; Karl Marx, La lucha de clases en Francia, en Karl Marx y Federico Engels, Obras escogidas, t. I, Progreso, Moscú, 1976, Karls Marx, El dieciocho brumario de Luis Bonaparte, en Karl Marx y Federico Engels, Obras escogidas, t. I, Progreso, Moscú, 1976.

[13] Karl Marx y Federico Engels, El manifiesto comunista, en: Obras escogidas, op.cit., p. 121

burguesía sustenta su poder y su riqueza- , deberá destruir a esta clase dominante a través de la revolución, conquistar el poder y resolver las contradicciones de la modernidad.

Si bien la burguesía necesita del proletariado, Marx explica –por medio del método dialéctico aplicado a los fenómenos sociales- ,que el proletariado, a la larga, se transforma en el sepulturero de la burguesía. Él sostiene que históricamente, todas las formas de dominación terminan descomponiéndose. Así, al conquistar el poder el proletariado, se confirmaría que todo lo sólido de la vida moderna se evapora en el aire.

Pero siguiendo esta misma lógica, ¿qué hace pensar a Marx que las leyes de la historia moderna no harían también saltar en añicos el poder del proletariado, haciendo que esa forma de dominación se desvaneciera igualmente en el aire? Por lo menos esto fue lo que sucedió con el llamado "socialismo real", donde –aclaramos- , el proletariado nunca controló realmente el poder sino que, más bien, una élite burocrática fue la que tuvo, dominó y ejerció el poder. Esta "casta" burocrática, que gozaba de una serie de privilegios era la que verdaderamente," en nombre del proletariado", gobernaba.

Por su parte Marx confía en el proletariado, en esta clase de hombres nuevos; tiene fe en que ellos poseerán nuevos valores y, a través de la imaginación, podrán resolver las contradicciones de la modernidad, superar las presiones aplastantes, los hechizos sobrenaturales y los abismos personales y sociales, en medio de los cuales están obligados a vivir las mujeres y hombres modernos.[14]

En el fondo, Marx concibe la modernidad como un constante progreso, pero no del triunfo de la razón, ni tampoco como la realización del espíritu absoluto como lo sostenía Hegel. Marx ve el progreso como "la liberación de una energía y de necesidades naturales a las que se oponen las construcciones institucionales e ideológicas".[15] Esto quiere decir que encontramos *necesidades* naturales, que se traducen en la lucha contra el poder, que los proletarios que viven miserablemente emprenden contra la clase dominante y, por otro lado, están las *utilidades* que obtiene una clase explotadora (la burguesía). Esta última construye instituciones y promueve una ideología opresora con el fin de que el proletariado mantenga una falsa conciencia y así permanezca sometido.

Para que la estrategia revolucionaria tenga éxito, Marx afirma que serán los intelectuales revolucionarios, los únicos capaces de comprender e interpretar correctamente las leyes de la historia, y el proletariado el motor del cambio revolucionario. Lenin, como seguidor de los postulados de Marx irá más lejos aún: dirá que es la vanguardia compuesta por intelectuales revolucionarios organizados en el

[14] Marshall Berman, Todo lo sólido se desvanece en el aire, la experiencia de la modernidad, Siglo XXI, México 1998, pp. 5-9.
[15] Alain Touranie, op. cit., p. 107.

partido político la que tendrá como misión "introducir" desde el exterior la conciencia a los trabajadores para que éstos tomen el poder.[16]

Por tanto, los intelectuales, únicos capaces de entender las leyes de la historia, cumplen un papel fundamental en el desarrollo y consolidación del poder socialista. El último objetivo de esta nueva forma del poder es lograr el progreso como "liberación de la naturaleza […] reemplazar la rebelión realizada en nombre del sujeto humano por el análisis de las contradicciones del capitalismo […] oponer la energía natural de las fuerzas de producción –incluso el trabajo humano- [a] la presión de las necesidades que terminarán por desarrollarse libremente en la sociedad comunista";[17] y en esta sociedad prevalecerá la máxima de "a cada quien según sus necesidades". En estos términos Touraine considera a Marx como el primer gran intelectual posmoderno debido a que define el progreso como liberación de la naturaleza, y no solamente como la realización del hombre.

Puede afirmarse que Marx es un historicista, puesto que todo su modelo teórico está sustentado en supuestas "leyes históricas inevitables", cuyo dictamen es destruir el orden antiguo (capitalismo), y reemplazarlo por un nuevo (socialismo), donde se desconfía del individualismo y los individuos se subordinan a las instituciones que los representan, como son el partido, el sindicato, las asociaciones de trabajo y el Estado.

En el socialismo real, este modelo se manifestó de una manera brutal. Primero se hace un llamado a la movilización social y política, debido a los conflictos de clase entre los sectores dominantes y dominados. Después del triunfo de la revolución, la movilización de los trabajadores tienen como fin principal apoyar a los "representantes del proletariado" (el partido comunista). Finalmente, las demandas individuales o de grupos desaparecen producto de la "confianza" que se tiene en los dirigentes, quienes por medio de la coerción y la represión, reducen los conflictos al mínimo, anulando así gran parte de las libertades individuales consideradas burguesas, logrando de esta manera la "integración social". Por tanto, en el socialismo real el ser humano prácticamente desaparece y pasa a cumplir un papel puramente funcional, frente a un imponente aparato burocrático de dominación, centralizado por aquellos militantes que detentan el poder en el partido.

Resulta interesante destacar que los teóricos del Derecho Natural de los siglos XVII y XVIII reflexionaron acerca del orden, la paz y la libertad de los seres humanos en la sociedad. Es decir, que la modernidad era *una idea*. En cambio los pensadores de los siglos XIX y XX, consideran a la modernidad como *una voluntad colectiva*, donde el sujeto se identifica con el sentido de la historia, que se expresa en un constante progreso. En Marx, el proletariado es el agente de cambio que traerá consigo una sociedad más justa. En estos términos, el progreso no es sólo un progreso de las ideas, sino que pasa a ser un progreso concreto a nivel de trabajo, de la producción y de la vida colectiva, que se manifiesta como voluntad de autoproducción y

[16] Véase Vladimir Ilich Lenin, ¿Qué hacer?, en Obres escogidas, op. cit.
[17] Alin Touranie, op.cit., p. 108.

autotransformación de la sociedad. El sujeto ya no es un ser abstracto, sino que participa activamente tanto en obras (organizar la vanguardia), como en una vida social (luchar por el socialismo como destino inevitable). Con esta postura se confirma el historicismo de Marx, ya que él que piensa que la historia está subordinada a ciertas "leyes universales" y al sujeto no le queda otra alternativa que integrarse al sentido que tiene la historia, o quedar enterrado por ésta.

Sin embargo, la profundidad del pensamiento de Marx tiene un inmenso alcance, ya que ve a los hombres de la sociedad industrial como mercancías (obreros), quienes en su situación alienante han perdido la creatividad humana. Según Marx, la destrucción del capitalismo no basta para que el hombre recupere su creatividad desenajenada. Para que ello suceda deben suprimirse las clases sociales. Por tal razón, el llamado que hace este pensador es a la totalidad, es decir, a la liberación de las fuerzas productivas, de la naturaleza humana y a todas sus necesidades. El postulado de Marx se acerca a la naturaleza y a la acción social, que traen como resultado las grandes reformas sociales. Su postura es radical y solamente cree en que "la fuerza irresistible de la naturaleza, del progreso, de la razón, de la presión de las necesidades humanas […] está mucho más cerca de los grandes destructores de la idea de modernidad",[18] como lo fueron Nietzsche y Freud.

Al parecer, Marx entiende por naturaleza no sólo el dominio de su existencia física o realidad material. No se refiere al ser de las cosas, sino al origen y a la función de las verdades. Por tanto, pertenecen a la "naturaleza" indistintamente de su contenido-, todas las verdades susceptibles de una fundación puramente inmanente, que no depende de ninguna revelación divina o trascendente y que por sí mismas son ciertas y evidentes. Estas verdades se buscan tanto en el mundo físico como en el mundo intelectual y moral.[19] En Marx, la verdad cierta y evidente es que el ser humano vive en un mundo sometido a un estado de alienación, a causa de que se ha convertido en una mercancía. Para sacarlo de ese estado de enajenación se deben suprimir las clases sociales. Este es, someramente, el sentido esencial de su proyecto.

A manera de conclusión puede decirse que Marx, a través de su extensa obra, demuestra la forma en que opera el capitalismo, particularmente hace una descripción detallada de cómo se realiza la explotación bajo este sistema, el estado de enajenación al que son sometidos los seres humanos, la función del Estado, que abandona su papel original asignado por los enciclopedistas, como promotor de un ethos igualitario, libertario y emancipador, para convertirse en un instrumento de poder utilizando en beneficio de la clase dominante. Pero también observa, que el sistema económico capitalista produce fundamentalmente mercancías, cuya esencia la contribuye el valor de cambio, no el valor de uso, destinado a satisfacer las necesidades de la población. Este principio se filtra, moldea y determina al conjunto de la sociedad. Por tanto, el

[18] Op.cit.,p.83

[19] Véase Ernest Cassirer, La filosofía de la Ilustración, Fondo de Cultura Económica, México, 1984, pp. 240-246.

sistema capitalista es el único modelo conocido hasta ese entonces, que universaliza la producción y las relaciones sociales a partir del principio dominante del valor de cambio.

De lo anterior, puede desprenderse que el pensamiento de Marx deja al descubierto la postura original de la Ilustración, que planteaba la idea de la razón emancipadora; con el capitalismo esta perspectiva se había abandonado paulatinamente, y la razón había pasado a desempeñar un papel instrumental y opresor.

La propuesta de Marx es que la razón debe retomar su función emancipadora. Pero ello solamente podrá ocurrir cuando el proletariado conquiste el poder, se construya el socialismo y, posteriormente, se consolide una sociedad comunista-igualitaria.

WEBER Y LA CRÍTICA A LA SOCIEDAD RACIONAL MODERNA

El punto de partida del análisis weberiano de la modernidad no es el estudio y evolución de las ciencias, sino de la evolución de las imágenes religiosas del mundo.

Para él, la aparición del racionalismo occidental es producto del proceso universal de desencadenamiento que se da en las grandes religiones, el cual se origina debido a que el pensamiento científico no puede justificar ni explicar el discurso religioso, que nos muestra un cosmos ordenado por Dios, con una orientación y un sentido ético. En efecto, el entendimiento empírico del mundo no vislumbra la posibilidad de “entender” el sentido del acontecer divino. Por tanto, Marx Weber considera que los procesos fundamentados en la ciencia moderna constituyen la base de la sociedad racionalizada.

Es un tanto difícil dar una sola definición del concepto de racionalidad utilizado por Weber, ya que él lo emplea en sentidos distintos, lo cual hace confuso (cuestión que el propio sociólogo alemán reconoció más de una vez, al señalar que la racionalización asume formas inusitadamente variadas). Con el fin de aclarar este aspecto, que es central en el pensamiento de Weber, haremos una pequeña síntesis aproximándonos a los distintos que le da este concepto.

De manera general, Weber llamó *racionalización* a toda ampliación del saber empírico, a toda capacidad de predicción, y a toda forma de dominio instrumental y organizativo que se realiza a través de procesos empíricos.

Pero, al mismo tiempo, Weber utiliza el concepto de *racionalidad con arreglo a fines y a valores*. Para poder comprender estas dos definiciones, primero señalaremos que Weber pensaba que la principal tarea de la sociología era comprender la acción definida como:

Una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir), siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La “acción social”, por lo tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por

ésta en su desarrollo. La capacitación de la conexión de sentidos de la acción es cabalmente el objeto de la sociología […] y también de la historia.[20]

Es decir, la acción se da cuando los individuos le atribuyen significados subjetivos a sus acciones. Entonces, el fin de la sociología es comprender e interpretar la acción en términos de su significado subjetivo, y concierne en última instancia a los individuos y no a las actividades. Sin embargo, en cierta medida, en el análisis de la acción, Weber amplió su estudio hacia las instituciones sociales.

Después de este rodeo, puede señalarse que Weber consideró en primer lugar a la acción social racional con arreglo a fines, como:

[La] acción que está determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando estas expectativas como "condiciones" o "medios" para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos. [En segundo lugar] *Racional con arreglo a valores*, o acción determinada por la creencia consciente en el valor –ético, estético, religioso o de cualquier otra forma como se le interprete- propio y absoluto de una determinada conducta, [como la acción] sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor.[21]

Finalmente, Weber señala que la acción también puede ser afectiva, determinada por el estado sentimental y afectos, y tradicional, determinada por una costumbre arraigada.

En todo caso, si bien es cierto que estos matices son importantes, lo que más interesa es definir los otros niveles desde el sociólogo alemán considera la racionalidad.

Como vimos, Weber define la racionalidad con arreglo a fines y valores, en relación con la acción, y son la base de la racionalización a un nivel de gran escala. Sin embargo, el interés del sociólogo alemán va mucho más lejos y rebasa las orientaciones limitadas exclusivamente a la acción entendida como categoría abstracta, desplazando su atención a las pautas de la acción al interior de las civilizaciones, instituciones, organizaciones, estratos, clases y grupos. Concretamente, él se interesaba en la racionalidad objetiva, o sea, en la acción vinculada con procesos de sistematización externa.

En la obra de Weber pueden distinguirse cuatro tipos básicos de racionalidad objetiva, que eran empleados por el autor como instrumentos heurísticos para analizar el destino histórico de la racionalización vista como proceso sociocultural.

En primer lugar, encontramos la *racionalidad práctica*, que es la manera en que las personas juzgan las actividades cotidianas con base en los intereses pragmáticos, egoístas e individuales. Se acepta la realidad tal y como se nos presenta, y los individuos solamente se limitan a calcular la mejor manera de enfrentar las dificultades por las clases se deben atravesar. Esta forma de racionalidad desconfía de los valores religiosos o de las utopías seculares, por considerarlas "poco prácticas". Por este

[20] Max Weber, Economía y sociedad, Fondo de Cultura Económica, México, 1984, pp. 5 y 12.
[21] Op. cit., p. 20. Las cursivas son nuestras.

mismo motivo, también desconfía de la *racionalidad teórica*, a la cual nos referimos a continuación.

Este tipo de racionalidad, al igual que la racionalidad política, se da a lo largo de distintas civilizaciones. Su fin es lograr captar la realidad por medio de proceso cognitivos, abstractos (inducciones y deducciones lógicas), con el propósito de poder comprender el mundo como un ente significativo, trascendiendo así las relaciones cotidianas. Esta forma de racionalidad ha existido desde siempre en la historia del ser humano. Primero, la pusieron en práctica los brujos y los sacerdotes espirituales, posteriormente hicieron uso de ella los filósofos y los científicos.

En tercer lugar, Weber menciona la *racionalidad sustantiva* (existía real). Al igual que la racionalidad práctica, ésta ordena la acción en pautas a partir de conjuntos de valores. O sea, se eligen los medios con base en los fines que se desea alcanzar, todo ello dependiendo siempre del contexto de un sistema de valores. Esto implica que los sistemas de valores de una civilización no son más racionales (sustantivamente) que otros, a condición que exista un sistema de valores coherente.

La cuarta manera de entender la racionalidad es la que más le interesó y teorizó el sociólogo alemán, denominándola *racional formal*, la cual implica el cálculo de medios-fines. Este cálculo, en la racionalidad práctica, implica los propios interese pragmáticos; en cambio, en la formal se refiere a las reglas, leyes o regulaciones que universalmente se aplican. Esta forma de racionalidad objetiva e institucionalizada y supraindividual es propia del capitalismo industrial, el derecho formalista y la burocracia administrativa.

En su origen, la racionalidad formal se presentó solamente en Occidente y fue durante el proceso de la industrialización, que se extendió hacia las instituciones económicas, políticas, sociales y administrativas. Weber afirma que, en esta etapa, la dominación se manifiesta bajo formas burocráticas, legales y racionales.

A pesar de que Weber estudió los procesos de racionalización a nivel de las instituciones religiosas, de los sistemas políticos, de las ciudades, del derecho, etc., su interés mayor se centró particularmente en las economías capitalistas y en las burocracias, ya que consideraba que constituían dos grandes fuerzas racionalizadoras del mundo moderno, cuyas características principales pueden sistematizarse en los siguientes puntos:

Primeramente, las estructuras racionales formales y las instituciones le otorgan una importancia de primer orden a la *calculabilidad;* o sea, a todo aquello que es posible medir o cuantificar.

En segundo término, la *eficiencia* constituye otro rasgo importante, y consiste en utilizar el medio más adecuado para alcanzar un fin determinado.

Una tercera característica es la *predictibilidad*, entendida como todo aquello que se realiza del mismo modo pero en tiempos y lugares distintos.

El cuarto rasgo lo constituye la *reducción paulatina de la tecnología humana*, y su remplazo progresivo por la tecnología no humana. Como es el caso de los sistemas

informatizados, que pueden ser considerados más eficientes, con mayor capacidad de cálculo y más predecible que las tecnologías humanas.

La quinta característica, es que se considera que uno de los principales objetivos o aspiraciones de los sistemas racionales formales es lograr un *control total de las dudas o incertidumbres* que tienen los seres humanos que trabajan con estos sistemas, que se apoyan en ellos.

Un último aspecto, que Weber considera relevante, es que las consecuencias que provocan estos sistemas racionales formales son una serie de *resultados irracionales*, tanto para las personas implicadas como para los sistemas y, en última instancia, para toda la sociedad en el sentido amplio del término.

¿Cuál es el fundamento de esta apreciación? Weber observó que el capitalismo constituyó la forma más alta y acabada de organización alcanzada por la sociedad hasta ese entonces, y que el mundo racionalizado había logrado que el ser humano pudiese obtener grandes beneficios.

Dicha idea de Weber está claramente expresada a lo largo de su libro *la ética protestante*, cuando asevera que el interés particular del capitalismo moderno es el cálculo, tanto a nivel del sistema de justicia, de administración como de la economía; agrega que una de las particularidades más destacadas de este sistema es la organización del trabajo sobre bases estrictamente racionales y el uso de la tecnología racional. Esto fue posible cuando se desarrolló un Estado burocrático con leyes racionales, donde las decisiones, tanto de los jueces como de los funcionarios, fueron perfectamente predecibles[22].

A simple vista, Weber comparte los beneficios promisorios de un capitalismo moderno y racionalmente ordenado. Este sería el lado positivo, pero que implica una gran pérdida para la experiencia humana e incluso para la historia, ya que la vida social está sometida al cálculo y programación donde prevalece la operatividad matemática, y cuyos preceptos asumen una función de conocimiento científico, adquiriendo desde su inicio un estatus cognoscitivo.

La tecnología constituye el instrumento que la racionalidad capitalista usa para el desarrollo del progreso. Lo que constata Weber, es que esa racionalidad instrumental bajo el capitalismo ha sido utilizada con el fin de consolidar un mandato jerárquico, basado en un orden legal bajo la forma de dominación burocrática, donde las funciones son: calcular y dividir el trabajo, planificar, fabricar, almacenar, hacer circular, consumir, etc., tanto los objetivos como la vida misma.

De esta manera, la dominación burocrática, apoyada en la razón instrumental, se transforma en el principal ordenador y clasificador de la vida. La razón se instrumentaliza, el conocimiento científico asume un papel pragmático, manipulador de los fenómenos humanos y de las cosas.

---

[22] Véase Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Premia Editora, la Red de Jonás, México, 1984, pp. 44-47, y *Economía y sociedad*, op. Cit., pp. 173-180.

En consecuencia, Weber observa que a pesar del tremendo empuje económico y tecnológico del capitalismo que él comparte y aprueba (aspecto positivo de la racionalidad, también existe un uso instrumental de la razón que provoca el abandono de *ethos* liberador que lo había inspirado; esto sería el aspecto "oscuro" de la razón. En efecto, como ya se ha señalado, la ilustración tenía como último fin poner la razón al servicio de la ciencia y así lograr un control "científico" de la naturaleza, y con ello alcanzar una *buena vida* humana. Sin embargo, lo que ocurrió, según el sociólogo alemán, fue el triunfo de la racionalidad con arreglo a fines o *zweckrationalität,* la cual tiende a expandirse en todas las esferas de la vida social, abarcando las relaciones económicas, la administración burocrática y todo tipo de producción cultural.

La expansión de *zweckrationalität* cierra la posibilidad de realizar efectivamente la emancipación humana universal y abre un mundo marcado por la cerrazón, a lo que Weber denominó *jaula de hierro*, que es propia de la racionalidad burocrática y de la cual nadie puede escapar. La razón se había transformado así, en el principal promotor de un orden sin cualidades. Este proceso fue uno de los temas que más le intereso al pensador germano, y lo denomino racionalización de la sociedad.[23]

Frente a esta problemática, Weber propone una serie de soluciones, siempre estando en última instancia y a pesar de todas las críticas- de acuerdo con el sistema democrático capitalista. Debido a ello se sostiene que su postura es un tanto ambigua y polivalente, sin desmerecer el rigor de su análisis. Por ejemplo, para resolver los problemas de orden político, en relación con las demandas a favor de la democratización, él comparte la idea de que sean los partidos políticos racionalmente organizados quienes impulsen estas medidas, ya que en dicha actividad prevalece el orden legal, y las formas de dominación racional. En cambio se opone a que líderes carismáticos, ajenos a toda regla y racionalidad, utilizando un cierto "don extraordinario" luchen y tomen el poder, ya que ello podría llevar hacia una dictadura irracional. En este sentido, Weber, al analizar la situación alemana, previno en cierta forma la llegada de Hitler al poder.

FRIEDRICH NIETZSCHE Y SU CRÍTICA A LA RAZÓN MODERNA

La filosofía de Friedrich Nietzsche no está expuesta de manera "ordenada" y su obra no se presenta en forma sistematizada, debido a que sus escritos fluctúan entre estilos y géneros diferentes, como son el ensayo, la prosa política, los aforismos, los diálogos y las sentencias. Sin embargo, esto no significa que no exista en Nietzsche un pensamiento filosófico coherente. Más aún, puede afirmarse que probablemente el pensamiento de este filósofo constituye un parteaguas en la historia de la filosofía, ya que cuestiona no sólo el racionalismo, el cientificismo y los valores promovidos por la Ilustración, sino que va más lejos; su crítica apunta hacia las bases mismas del conocimiento y de la cultura moderna; es decir, su crítica es hacia la civilización.

Esta crítica que hace el filósofo alemán desde una postura individualista, deja en claro que se opone a todo tipo de subordinación del ser humano con respecto a la

[23] Max Wever, *Ensayos sobre la sociología de la religión*, vol. I, Taurus, Madrid, 1968, pp. 11-24

sociedad. El desencanto que él tiene con la civilización moderna, y su reafirmación del individuo, hace que sus postulados muchas veces sean vistos, hasta cierto punto, como antisociales.

También puede señalarse que la crítica que plantea no está centrada sólo en la modernidad y en su idea de progreso, él critica incluso la idea misma de la vida en sociedad. El hilo conductor de la crítica que realiza Nietzsche se fundamenta en el hecho de que al individuo se le han impuesto valores morales como son las prácticas de compasión, la bondad y el sacrificio con el prójimo. Estos valores son el resultado de la tradición religiosa judeocristiana, lo que ha traído como consecuencia la decadencia y domesticación del hombre. Asimismo, estos valores promueven el nihilismo, ya que hacen lo posible por impedir la sobrevivencia del hombre, y afirma que la compasión es la práctica del nihilismo. La cultura, con su sistema de valores dominantes, obstruye los valores instintivos y doma al ser humano a través de la educación, colocándole un freno al principal instinto del hombre, que es la voluntad de poder.

Por otra parte, puede decirse que en el pensamiento de Nietzsche destacan las siguientes ideas centrales:

En primer lugar, en su obra *El origen de la tragedia en el espíritu de la música,* escrita bajo la influencia de Wagner y Schopenhauer, Nietzsche afirma que en la cultura griega -la cual constituye la base de nuestra cultura occidental- pueden apreciarse dos grandes e importantes tendencias. La primera de éstas es el espíritu *apolíneo,* que deriva de Apolo, quien fue después de Zeus, el Dios más venerado del panteón griego y su influencia alcanzó hasta el Imperio Romano. Estéticamente, a este Dios se le caracterizó durante la civilización grecorromana como en la etapa barroca y renacentista, como una divinidad de perfecta belleza. Los principales atributos de este espíritu, eran su mesura, el orden racionalista, y el dominio que tenía en las artes plásticas, donde el criterio más importante era la armonía de las formas. A la otra tendencia, Nietzsche la denominó espíritu *dionisiaco,* que deriva de Dioniso (Baco para los romanos), que en la mitología griega representaba al Dios del vino. De las frenéticas ceremonias que se hacían en beneficio de su culto, nacieron la tragedia, la comedia y el drama satírico griego. Esta divinidad representaba la encamación de lo primitivo, lo romántico, la pasión vital, la intuición e impulso creador. En este espíritu domina la música, la cual no tiene forma debido a que es ebriedad y fervor.

Este segundo espíritu es irreductible a todo esquema, y está constantemente rompiendo con las reglas o modelos impuestos por apolíneo; constituye la aceptación de la vida en todas sus dimensiones, no renegada ni quebrada, y simboliza la perseverancia de afirmarla y repetirla.

En la antigua Grecia, al imponerse el pensamiento racionalista socrático sustentado en el espíritu apolíneo, se había provocado como consecuencia la muerte de la tragedia, y la separación entre el pensamiento y la vida. Esta manera dominante de ver y entender el mundo perdurará en toda la cultura occidental; o sea, prevalece la

razón, la certeza por sobre la sensibilidad de la intuición, y su máxima será, "la verdad es una sola".

Este pensador alemán también culpó a Platón de esta situación, ya que sostuvo que el mundo solamente podía explicarse mediante la razón. En esta controversia, Nietzsche toma partido a favor del espíritu dionisiaco, es decir, se muestra como defensor del instinto frente a la razón, ya que considera a la razón como una apariencia, y lo que es verdaderamente real en los seres humanos es el instinto. Nietzsche afirma que nuestra razón hace que olvidemos nuestra vida.

En segundo lugar, en su texto *Humano demasiado humano,* Nietzsche arremete contra los valores occidentales regidos por la sumisión a las falsas esperanzas del cristianismo que ofrece un mundo celestial que nos salvará de los pecados; mientras que en su obra *Así hablaba Zaratustra,* manifiesta que los seres humanos deben permanecer fieles a la tierra y no creer en las esperanzas ultraterrenales. Además, afirma que en lugar de alabar a Dios, deberíamos mejorar y perfeccionar nuestra vida en este mundo, y remata con esta sentencia: "en la tierra no hay nada más grande que yo: yo soy el ordenador de Dios".[24]

En el cristianismo, ni la moral ni la religión están en contacto con la realidad. El universo construido por el cristianismo (donde todo gira en tomo a Dios, alma, espíritu, pecado, salvación, perdón de los pecados, etc.) es completamente imaginario, es un mundo de puras ficciones.[25] También afirma que el cristianismo se "ha puesto del lado de todo lo débil, de todo lo bajo, de todo lo fracasado, fomentando un ideal que se opone a los instintos de conservación de la vida fuerte [...] enseñando que los valores superiores de la inteligencia no son más que pecados, extravíos o tentaciones".[26] Por tanto, "la compasión [...] [constituye] uno de los principales instrumentos de la decadencia [...] [y no hay] nada tan insano en nuestro insano modernismo como la misericordia cristiana".[27]

En el fondo para Nietzsche- el cristianismo impuso una dudosa moral, suprimiendo la moral verdadera, ya que impidió el desarrollo de los valores vitales, y los sustituyó por valores espirituales de sospechosa procedencia, como son la caridad y el amor al prójimo, limitando indiscutiblemente el valor básico del hombre, que es la voluntad de poder.

Por otra parte, el hombre es el único animal no fijado, o sea que puede cambiar. Esta capacidad de cambio constituye su libertad, y gracias a ésta el hombre mató a Dios. En efecto, el filósofo alemán afirma que ha sido la Ilustración la que inició la muerte de Dios. Este hecho implica que debemos buscar otras explicaciones, otros fundamentos que le den un sentido distinto al mundo y al hombre, que excluya la construcción de una dimensión divina. Al abandonar la compasión moral y tradicional del mundo, debido a la muerte de Dios, el hombre deberá encontrar mayor impulso vital,

---

[24] Friedrich Nietzsche, *Así hablaba Zaratustra, un libro para todos y para nadie*, Gómez-Gómez Hnos. México, 1975, p. 31

[25] Friedrich Nietzsche, *El anticristo*, Gómez-Gómez Hnos. México, 1975, p. 18

[26] *Op. Cit.*, p. 8

[27] *Op. Cit.*, p. 10

fuerza, poder y libertad. De esta forma, la humanidad moderna permanece sorprendida en medio de una gran ausencia (Dios ha muerto), con un vacío de valores, pero simultáneamente con una abundancia de posibilidades.

En tercer lugar, Nietzsche señala que el heredero de la muerte de Dios será el superhombre, caracterizado por los seres libres que crean valores y formas de vida, ya que poseen la fuerza, la lucidez y la naturaleza de los dioses griegos, cuya máxima no será "tú debes" ni el "yo quiero", sino el *"yo soy".*

La potencia que posee el superhombre se encuentra en una fuerza-origen, que Nietzsche llama voluntad de poder, que es la energía vital. El hombre no debe escapar a esa voluntad, sino afrontarla e integrarse en ella. Como se mencionó, este pensador afirma que toda la vida humana depende de los instintos. El instinto básico que impulsa a todos los hombres es el de la voluntad de poder, y éste se alcanza cuando se abandona la visión de temporalidad entendida como progreso, idea que contaba con el consentimiento de la modernidad y el cristianismo, y se opta por la idea del eterno retomo, que consiste en reivindicar el instante convirtiéndolo en eterno; para ello el superhombre debe ser capaz de trascender el plano de la moral, desprendiéndose de las ataduras de los valores judeocristianos.

Este postulado Nietzsche lo retoma probablemente de algunos autores presocráticos, principalmente de Heráclito, quien repetía "del fuego al fuego", lo que constituía uno de los grandes mitos antiguos de la humanidad; ese mito del eterno retomo que había sido enterrado por el racionalismo de Platón.

Por otro lado, más que una nueva raza (como lo creyó y practicó Hitler), el superhombre funda un ideal. No es una realidad, es una abstracción; constituye una versión trágica que acepta el devenir, el eterno pasar, el puro cambio, el sin sentido, la nada, el no ser. Este superhombre es un descubridor, creador de valores, que no acepta ningún principio superior al cual deba someterse; es libre, posee la capacidad de armonizar sus instintos naturales, recordando que "la mayor parte del pensamiento de un filósofo está gobernada por sus instintos".[28] El superhombre puede soportar la verdad más dura que es la del eterno retomo, según la cual todo regresa, y lo hará en el mismo orden, siguiendo la misma sucesión. El superhombre es la encamación de la voluntad de poder y de vida. Con el superhombre ya no existirán ni habrán más metas, sino que se tendrá que vivir según el caos de las fuerzas que eternamente retornan hacia sí mismas, encontrando la finalidad sin fin.

Puesto que el mundo está determinado por su naturaleza irracional y caótica, éste se ve obligado a aceptar y afirmarse a sí mismo. Debido a esta aceptación, el mundo se encierra en un círculo y, por tal motivo, se produce el eterno retomo. Este eterno retomo es, entonces, la vía cósmica del espíritu dionisiaco, a través del cual la vida se realza y glorifica a sí misma.

La magnificencia y esplendor del hombre estriban entonces en entregarse al eterno retorno, donde la necesidad es virtud y modifica la necesidad cósmica en un acto

[28] Friedrich Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1986, página 9.

de aceptación. Cuando el ser humano (superhombre) alcance ese nivel de acogimiento, tendrá acceso a conocer la verdad cruel, total de la vida y del mundo que lo rodea; por consiguiente, podrá amar y aceptar tal como es la vida y el mundo. Cuando el hombre acepte este destino se va a liberar. Una vez que sea rechazado todo valor, y el devenir no tenga finalidad, el superhombre podrá darle un nuevo sentido a la vida. Incluso, el arte será considerado como un sentimiento de plenitud y fuerza, una verdadera manifestación del espíritu dionisiaco que, según Nietzsche, es mucho mejor y superior al sosiego o tranquilidad de Apolo.

Es, a partir de esta visión, que Nietzsche critica no sólo la modernidad, sino a la cultura y a la civilización modernas, y abre una veta en la cual se inspirarán en gran medida muchos posmodernistas.

En cuarto lugar, Nietzsche considera que la cultura occidental atraviesa por una profunda crisis, debido a que está dominada por empresarios que no poseen virtud o fuerza vital de hombres extraordinarios. Además, en ella predomina la regimentación de las masas. Estas circunstancias hacen que la sociedad tienda a ser homogénea, impersonal y decadente.

Igualmente, la cultura de masas, creada por la razón ilustrada, promueve una ilusión de autonomía cuando en realidad lo que provoca es una falta de posibilidad y de libertad, "rechaza a los humanos pero atrae al epígono".[29] Las élites que deberían dirigir a la sociedad son los superhombres con voluntad de poder; sin embargo, los hombres mediocres son los que rigen y amenazan la alta cultura (ciencia, filosofía, arte y literatura), al imponer una cultura de mal gusto, que Nietzsche la identifica como la enfermedad histórica, cuya forma más típica la constituye el periodismo, que ha reducido la cultura a una mercancía, convirtiéndola en algo mediocre.[30]

Finalmente, este filósofo alemán también critica la sociedad de masas, ya que las masas encaman según él todo lo negativo de la naturaleza humana, y afirma que esta sociedad está fundamentada en la búsqueda del igualitarismo y del ascenso democrático de las multitudes. Este fenómeno ha conformado un tipo de persona y razonamiento limitado, débil, adecuado y funcional para un hombre vulgar, común, inferior y no para un ser superior. De esta postura, se deduce que Nietzsche consideraba a la masa como un grupo gregario e irresponsable.

Estos distintos autores críticos de la modernidad muestran, de una u otra manera, lo que el escritor francés Baudelaire, había captado acertadamente acerca de este fenómeno histórico, al señalar que la modernidad tiene dos mitades que se manifiestan de manera simultánea: una es lo efímero, lo contingente; la otra es lo eterno e inmutable.[31] Es decir, con la modernidad se forja la idea occidental de que vivimos en un proceso de eterno progreso, de perfeccionamiento "hacia delante", que se lleva a cabo a través de la razón y la ciencia, lo que trae consigo el crecimiento y la

[29]George Friedman, *La filosofía política de la Escuela de Frankfurt,* Fondo de Cultura Económica, México, 1986, p. 69.

[30] "Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados,* Lumen, España, 1990, p. 53.

[31] Charles Baudelaire, "El pintor de la vida moderna", citado por Marshall Berman, *op.cit.,* página 131.

transformación positiva de nosotros mismos y de la sociedad; pero, en forma paralela, este progreso ascendente conduce hacia un mundo de la sinrazón, fugaz, breve, precario, ya que amenaza con destruir nuestros bienes, creencias y lo que somos. En efecto, por debajo del mundo moderno, dominado por el progreso, se desarrollan fuerzas destructivamente creativas y, al destruirse, se reconstruye. De ahí lo paradójico de la naturaleza de la modernidad, que no puede sobrevivir sin su propia destrucción creativa, y reconstrucción constante.

APORTES DE INMANUEL KANT A LA TEORÍA CRÍTICA

Jay, M. (1988)
La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt (P.p. 90) Madrid España. Ed. Taurus

Inmanuel Kant (1724-1804) filósofo alemán, considerado como el pensador más influyente de la era moderna. En su obra “Crítica de la razón pura” (1781) examinó las bases del conocimiento humano y creó una epistemología individual. Al igual que los primeros filósofos, Kant diferenciaba los modos de pensar en oposiciones analíticas y sintéticas. Una proposición analítica es aquella en la que el predicado está contenido en el sujeto, como en la afirmación “las casas negras son casas”. La verdad de este tipo de proposiciones es evidente, porque afirmar lo contrario supondría plantear una proposición contradictoria. Tales proposiciones son llamadas analíticas porque la verdad se descubre por el análisis del concepto en sí mismo. Las proposiciones sintéticas, en cambio, son aquellas a las que no se puede llegar por análisis puro, como en la expresión “la casa es negra”. Todas las proposiciones comunes que resultan de la experiencia del mundo son sintéticas.

En conclusión Kant distingue:

Juicios sintéticos (a posteriori)

Juicios analíticos (a priori)

Kant descubrió su sistema ético basado en la idea de que la razón es la autoridad última de la moral. Afirmaba que los actos de cualquier clase han de ser emprendidos desde un sentido del deber que dicte la razón, y que ningún acto realizado por conveniencia o sólo por obediencia a la ley o costumbre puede considerarse como moral.

Así mismo habla de la filosofía trascendental que se entiende como el examen al que hay que someter a la razón humana para indagar las condiciones que hacen posible el conocimiento a priori, o bien intentar responder a la pregunta de ¿cómo son

posibles los juicios sintéticos a priori?, o a la de ¿cómo es posible la experiencia?, o bien a la de ¿cómo es posible la naturaleza?

Los tres grandes temas de la filosofía tradicional no son más que inferencias dialécticas de la razón pura, que Kant llama “ideas puras” o “formas a priori de la razón” y son:

El «yo» del individuo como sujeto de conocimiento, una síntesis de todas las vivencias del ser humano.

El «mundo» que estudia la realidad en su globalidad, son ideas trascendentales de la razón.

«Dios» en teología racional que estudia su existencia y naturaleza

La razón, en definitiva, es el fundamento de la Teoría Crítica. Una racionalidad que tiene su herencia en Kant-Hegel y en la universidad griega clásica. Así la razón se define como un proceso de análisis causal, pero desde la comprensión de las contradicciones, en una dialéctica histórica que busca, preferentemente, las causas de la dominación.

En la década de 1920, Horkheimer se hallaba entusiasmado por el potencial revolucionario de la clase obrera. Correlativamente su análisis de la *Crítica de la Razón Pura* mostró poca evidencia de resignación o desesperación; demostró en cambio su convicción de que la *praxis* podría superar las condiciones del orden social, al mismo tiempo que conduciría a una revolución cultural. De Kant, sin embargo tomo ciertas convicciones que ya nunca abandonaría.

La lectura de Kant ayudo a Horkheimer a desarrollar su sensibilidad frente a la importancia de la individualidad, como un valor que nunca debiera ahogarse enteramente bajo las demandas de la totalidad. Robusteció también su apreciación de los elementos activos en el conocimiento, lo cual impidió su aceptación de la teoría de la percepción como una copia postulada por marxistas más ortodoxos. ”La dualidad fundamental de Kant entre voluntad y conocimiento, razón pura y práctica, podía y debía reconciliarse”. Al razonar de éste modo Horkheimer demostraba la influencia de la crítica de Kant hecha por Hegel sobre la suya propia.[32]

[32] Jay Martìn, *La imaginación dialéctica, Una historia de la Escuela de Frankfurt* , Taurus Ediciones, S.A Madrid España, pàg.90

TEORÍA CRÍTICA Y PRÁCTICA EDUCATIVAS

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación.* (pp.26-66). Distrito Federal, México: Siglo XXI.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo intenta contribuir a la búsqueda de bases teóricas sobre las que se pueda desarrollar una teoría crítica de la educación. Dentro de los parámetros de esta tarea, la noción de teoría crítica tiene doble significado. Primero, se refiere a la herencia del trabajo teórico desarrollado por ciertos miembros de lo que puede ser, *grosso modo,* descrito como "la Escuela de Frankfurt". Esto sugiere que la teoría crítica no fue nunca una filosofía articulada completamente y tampoco fue compartida sin problemas por todos los miembros de esa escuela. Pero debe ser enfatizado que aun cuando uno no puede señalar una sola teoría crítica universalmente compartida, sí se puede indicar el intento común de evaluar las nuevas conformaciones del capitalismo que surgieron junto con las formas cambiantes de dominación que les acompañaron. De manera similar hubo un intento por parte de todos los miembros de la Escuela de Frankfurt, de repensar y reconstruir radicalmente el significado de la emancipación humana, un proyecto que difiriera considerablemente del bagaje teorético del marxismo ortodoxo. Específicamente, en este capítulo argumento la importancia de la teoría crítica original y de las ideas que ofrece al desarrollo de un fundamento crítico para una teoría de pedagogía radical. Al hacer esto me concentro en el trabajo de Adorno, Horkheimer y Marcuse. Esto parece ser un asunto importante, especialmente debido a que mucho del trabajo de la Escuela de Frankfurt que está siendo usado por los educadores, se enfoca casi exclusivamente en el trabajo de Jürgen Habermas.

Segundo, el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. En otras palabras, la teoría crítica se refiere tanto a la "escuela de pensamiento" como al proceso de crítica. Señala un cuerpo de pensamiento que es, desde mi punto de vista, invaluable para los teóricos educativos; también ejemplifica un modelo de trabajo que demuestra y simultáneamente requiere de una necesidad de crítica continua en la que los reclamos de cualquier teoría deben ser confrontados con la distinción entre el mundo que examina y describe y el mundo como existe en la realidad.

La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan. En otras palabras, penetrar en esas apariencias significaba exponer, a través del análisis crítico, las relaciones

sociales que toman el estatus de cosas u objetos. Por ejemplo, al examinar nociones como dinero, consumo, distribución y producción, se hace claro que ninguna de éstas representa un hecho o cosa objetiva, sin embargo, todos son contextos históricamente contingentes mediados por las relaciones de dominación y subordinación. Al adoptar tal perspectiva, la Escuela de Frankfurt no sólo rompió con las formas de racionalidad que unían ciencia y tecnología en una nueva forma de dominación, sino que también rechazó todas las formas de racionalidad que subordinan la conciencia y acción humanas a los imperativos de leyes universales, sea el legado o la victoria del pensamiento intelectual del positivismo europeo o el edificio teórico desarrollado por Engels, Kautsky, Stalin y otros herederos del marxismo.

La Escuela de Frankfurt argumentó en contra de la supresión de la "subjetividad, conciencia y cultura en la historia" (Breines, 1979-1980). Al hacer esto articuló una noción de negatividad o crítica que se opuso a todas las teorías que enfatizaban la armonía social mientras que dejaban sin problematizar las nociones básicas de la sociedad más amplia. En términos más específicos, la Escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y del cambio social. Además, sus miembros argumentaron que en las contradicciones de la sociedad era donde uno podía empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analizaran la distinción entre lo *que* es y lo *que debería ser.* Finalmente, esta escuela apoyó de manera sólida el supuesto de que las bases para el pensamiento y la acción deberían estar apoyadas, como Marcuse argumentó justamente antes de su muerte, "en la compasión (y) en nuestro sentido del sufrimiento de los otros" (Habermas, 1980).

En términos generales, la Escuela de Frankfurt suministró una serie de valiosas revelaciones para el estudio de la relación entre teoría y sociedad. Al hacer eso, sus miembros desarrollaron un marco de referencia dialéctico con el que se podían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia. La naturaleza característica de la forma del cuestionamiento social que surgió de tal marco de referencia fue articulado por Horkheimer cuando sugirió que los miembros del Instituto para la Investigación Social (Institute for the Social Research) exploraran la problemática de "la interconexión entre la vida económica de la sociedad, el desarrollo físico del individuo y las transformaciones en el reino de la cultura[...] incluyendo no sólo lo así llamado contenido espiritual de la ciencia, arte y religión, sino también legislación, ética, moda, opinión pública, deportes, diversiones, estilo de vida, etcétera" (Horkheimer, 1972).

Los problemas formulados aquí por Horkheimer no han perdido importancia con el tiempo; todavía representan una crítica y un reto para muchas de las corrientes teóricas que actualmente caracterizan las teorías sociales de la educación. La necesidad de una renovación teórica en el campo de la educación junto con el masivo número de fuentes primarias y secundarias que han sido traducidas o publicadas recientemente en inglés, dan la oportunidad a los pedagogos estadunidenses —y de habla inglesa— de empezar a apropiarse del discurso y de las ideas de la Escuela de Frankfurt.

No es necesario decir que esa tarea no será fácilmente alcanzada debido tanto a la complejidad del lenguaje usado por los miembros de la escuela y la diversidad de las posturas y temas, como a su propia exigencia de una lectura crítica y selectiva de sus trabajos. Hasta su crítica a la cultura, a la racionalidad instrumental, al autoritarismo y a la ideología en la línea del contexto interdisciplinario, generaron categorías, relaciones y formas de cuestionamiento social que constituyeron un recurso vital para desarrollar una teoría crítica de la educación social. Ya que será imposible en el ámbito de este capítulo analizar la diversidad de los temas examinados por la Escuela de Frankfurt, limitaré mi análisis al tratamiento de racionalidad, teoría, cultura y psicología profunda. Finalmente, discutiré las implicaciones de éstos para la teoría y la práctica educativas.

Historia y antecedentes de la Escuela de Frankfurt

El Instituto para la Investigación Social (Das Institute fur Sozialfors-hung), oficialmente creado en Frankfurt, Alemania, en febrero de 1923, fue el hogar original de la Escuela de Frankfurt. Establecido por el rico comerciante de granos llamado Félix Weil, el instituto estuvo bajo la dirección de Max Horkheimer en 1930. Bajo esta dirección se integraron al instituto la mayoría de los miembros que posteriormente se hicieron famosos. Entre ellos encontramos a Erich Fromm, Herbert Marcuse y Theodor Adorno. Martin Jay señala en su ahora famosa historia de la Escuela de Frankfurt: "Si se puede decir que en los primeros años de la historia del instituto éste se ocupaba esencialmente del análisis de la infraestructura socioeconómica de la sociedad, en los años posteriores a los treinta sus intereses principales se ocupaban de su superestructura cultural" (Jay, 1973).

La modificación en el enfoque teórico fue rápidamente seguida por un cambio en su residencia. Amenazado por los nazis, debido a la declarada orientación marxista de su trabajo y al hecho de que la mayoría de sus miembros eran judíos, el instituto fue obligado a cambiarse por un corto tiempo, en 1933, a Genova y después, en 1934, a Nueva York, donde se alojó en uno de los edificios de la Universidad de Columbia. Su emigración a Nueva York fue seguida por una estancia en Los Ángeles, en 1941, y en 1953 el instituto volvió a establecerse en Frankfurt, Alemania.

La fortaleza y debilidades del proyecto de la Escuela de Frankfurt son inteligibles sólo si son vistas como parte de los contextos sociales e históricos en que se desarrollaron. En esencia, las problemáticas que perseguía y las formas de cuestionamiento social que sustentaba, representaban tanto el momento particular del desarrollo del marxismo en Occidente como la crítica a éste. Como reacción al surgimiento del fascismo y del nazismo, por un lado, y al fracaso del marxismo ortodoxo, por el otro, la Escuela de Frankfurt tuvo que reformar y repensar el significado de la dominación y de la emancipación. El surgimiento del stalinismo, el fracaso de la clase trabajadora europea y de Occidente al no poder entablar una contienda en contra de la hegemonía capitalista en una forma revolucionaria y el poder del capitalismo para reconstituir y reforzar su control económico e ideológico, forzó a la Escuela de Frankfurt a rechazar la lectura ortodoxa de Marx y Engels, particularmente como ésta se

desarrolló a través de la interpretación de la Segunda y Tercera Internacionales. Particularmente en el rechazo a ciertos supuestos doctrinales marxistas, desarrollados bajo la sombra histórica del totalitarismo y a través del crecimiento de la sociedad de consumo en el Oeste, Horkheimer, Adorno y Marcuse intentaron construir fundamentos más adecuados para una teoría social y para la acción política. Desde luego, tales fundamentos no podrían ser encontrados en supuestos marxistas como *a)* la noción de la inevitabilidad histórica, *b)* la primacía del modo de producción para dar forma a la historia y *c)* la noción de que la lucha de clases así como los mecanismos de dominación tienen lugar principalmente en los confines del proceso de trabajo. Para la Escuela de Frankfurt, el marxismo ortodoxo suponía demasiado mientras que simultáneamente ignoraba los beneficios de la autocrítica. Había fracasado en desarrollar una teoría de toma de conciencia y por lo tanto había expulsado al sujeto humano de su propio cálculo teórico. No es sorprendente entonces, que el enfoque de la investigación de la Escuela de Frankfurt quitara importancia al área de la economía política para, en vez de esto, analizar cómo la subjetividad era constituida y de qué manera las esferas de la cultura y de la vida cotidiana representaban un nuevo terreno de dominación. En contra de este panorama histórico y teórico podemos empezar a abstraer categorías y formas de análisis que hablan de la naturaleza de la escuela tal y como existe actualmente, y de su potencial inherente para el desarrollo de una fuerza que encamine hacia el cambio social.

Racionalidad y crítica a la razón instrumental

El análisis de la herencia de la racionalidad de la Ilustración es fundamental para la comprensión de la perspectiva teórica de la Escuela de Frankfurt y de su crítica a la razón instrumental. Parafraseando la temprana advertencia de Nietzsche acerca de la ilimitada fe de la humanidad en la razón, Adorno y Horkheimer expresaron una incisiva crítica a fe leal de la promesa de la racionalidad de la Ilustración de rescatar al mundo de las cadenas de la superstición, la ignorancia y el sufrimiento. La naturaleza problemática de tal promesa, marca las líneas de apertura de la *dialéctica de Ilustración* (cursivas del autor): "En el sentido más general del pensamiento progresista la Ilustración siempre ha tenido como propósito la liberación del hombre del miedo a establecer su soberanía. Aun la tierra totalmente iluminada radia el desastre triunfante" (Adorno y Horkheimer, 1972).

La fe en la racionalidad científica y en los principios del juicio práctico no constituyeron un legado que se desarrolla exclusivamente en los siglos XVII y XVIII, cuando la gente de razón se unió en un vasto frente intelectual para dominar al mundo a través de la apelación a los reclamos del pensamiento racional. De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, el legado de la racionalidad científica representa uno de los temas centrales del pensamiento de Occidente desde Platón (Horkheimer, 1974). Habermas, un miembro de un periodo posterior de la Escuela de Frankfurt, argumenta que la noción progresista de la razón alcanza su punto más alto y su expresión más compleja en el trabajo de Karl Marx, después del cual, ésta se reduce de un concepto

de racionalidad que abarca todo, a un instrumento particular para el servicio de la sociedad industrializada. De acuerdo con Habermas:

> En el nivel de la autorreflexión histórica de la ciencia con sentido crítico, Marx identifica por última vez a la razón como un compromiso con la racionalidad y su ataque contra el dogmatismo. En la segunda mitad del siglo XIX, durante el curso de la reducción de la ciencia a la fuerza productiva en la sociedad industrial, positivismo, historicismo y pragmatismo, cada uno en su tiempo, aislaron una parte de este concepto de racionalidad que abarcaba todo. El hasta ahora indisputado intento de las grandes teorías de reflexionar en la complejidad de la vida como un todo se ha, de ahora en adelante, desacreditado a sí mismo como un dogma [...] La espontaneidad de la esperanza, el arte de tomar una postura, la experiencia de la relevancia o de la indiferencia, y sobre todo, la respuesta al sufrimiento y a la opresión, el deseo de una autonomía madura, el deseo de la emancipación y la felicidad del descubrimiento de la identidad propia, todos éstos son abandonados por el interés obligado de la razón (Habermas, 1973).

Marx pudo haber empleado la razón en el nombre de la crítica y de la emancipación, pero era todavía una noción de razón limitada a dar demasiado énfasis al proceso de trabajo y al cambio de racionalidad que era a la vez su fuerza conductora y su mistificación última. Adorno, Horkheimer y Marcuse, en contraste con Marx, creían que "el fatídico proceso de la racionalización" (Welmer, 1974) había penetrado todos los aspectos de la vida cotidiana, ya fuera por los medios de comunicación masiva, la escuela, o el lugar de trabajo. El punto crucial es que ninguna esfera social era libre de transgredir una forma de razón en la que "todos los medios teóricos para trascender la realidad se convertían en absurdos metafísicos" (Horkheimer, 1974).

Desde el punto de vista de la Escuela de Frankfurt, la razón no ha sido permanentemente despojada de sus dimensiones positivas. Marcuse, por ejemplo, creía que la razón contenía un elemento crítico y que era todavía capaz de reconstituir la historia. Como él lo dijo: "La razón representa la más alta potencialidad del hombre y de la existencia; los dos se pertenecen" (Marcuse, 1968a). Pero si la razón iba a conservar su promesa de crear una sociedad más justa, ésta tendría que demostrar sus poderes de crítica y negatividad. De acuerdo con Adorno (1973), la crisis de la razón tiene lugar cuando la sociedad se vuelve más racionalizada; bajo esas circunstancias históricas, ésta pierde su facultad crítica en la búsqueda de la armonía social, y se convierte en un instrumento de la sociedad existente. Como resultado, la razón como ideal y crítica se convierte en su opuesto, la irracionalidad.

Para la Escuela de Frankfurt, la crisis de la razón está asociada con crisis más generales de la ciencia y de la sociedad como un todo. Horkheimer argumentó en 1972 que el punto de partida para comprender "la crisis de la ciencia depende de una correcta teoría de la situación social presente". En esencia, esto habla de dos aspectos fundamentales del pensamiento de la Escuela de Frankfurt. Primero, arguye que la única solución a la crisis presente se encuentra en el pleno desarrollo de la noción de autoconciencia de la razón, que incluya elementos de crítica así como de voluntad humana y acción transformadora. Segundo, significa confiar a la teoría la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista. La Escuela de

Frankfurt opinó que el positivismo había emergido como la expresión ideológica final de la Ilustración. La victoria del positivismo representó no el punto alto sino el punto bajo del pensamiento de la Ilustración. El positivismo se convirtió en el enemigo de la razón más que en su agente y emergió en el siglo XX como una nueva forma de administración y dominación social. Friedman resume la esencia de esta postura:

> Para la Escuela de Frankfurt, el positivismo filosófico y práctico constituyó el punto final de la ilustración. La función social de la ideología del positivismo fue la de negar la facultad crítica de la razón permitiéndole solamente operar en el terreno de los hechos totalmente fácticos. Al hacer esto, ellos negaron a la razón un momento crítico. La razón, bajo la regla del positivismo, admira el hecho. Su función es simplemente caracterizar al hecho. Su tarea termina cuando ha afirmado y explicado el hecho [...] Bajo las reglas del positivismo, la razón inevitablemente para en seco a la crítica (Friedman, 1981).

En su crítica al pensamiento positivista la Escuela de Frankfurt hace claros los mecanismos específicos del control ideológico que penetran la conciencia y las prácticas de las sociedades del capitalismo avanzado. También en su crítica al positivismo desarrolla una noción de teoría que tiene grandes implicaciones en la crítica de la educación. Pero la ruta de comprensión de este concepto necesita que primero se analice la crítica del positivismo de la Escuela de Frankfurt, particularmente desde que la lógica del pensamiento positivista (aunque en formas variadas) representa el mayor impulso teórico que actualmente delinea la teoría y la práctica educativas.

La Escuela de Frankfurt definía al positivismo, en un sentido amplio, como una amalgama de diversas tradiciones que incluían el trabajo de Saint-Simón y Comte, el positivismo lógico del círculo de Viena, los primeros trabajos de Wittgenstein, y las formas más recientes de la lógica empirista y pragmática que dominan las ciencias sociales en Occidente. Mientras que la historia de estas tradiciones es compleja y esparcida desordenadamente con desvíos y restricciones, cada una de ellas ha sostenido la meta de desarrollar formas de cuestionamiento social regulado por las ciencias naturales y basadas en principios metodológicos dogmáticos de la observación y en la cuantificación. Marcuse ofrece tanto una definición general del positivismo como las bases para algunos de los cuestionamientos de la Escuela de Frankfurt, tomando en cuenta sus supuestos fundamentales:

> Desde su primer empleo, probablemente en la escuela de Saint-Simón, el término "positivismo" ha encerrado: 1) la rectificación del pensamiento cognoscitivo mediante la experiencia de los hechos; 2) la orientación del pensamiento cognoscitivo hacia las ciencias físicas como un modelo de certidumbre y exactitud; 3) la fe de que el progreso en el conocimiento depende de esta orientación. Consecuentemente, el positivismo es una lucha contra toda metafísica, trascendentalismo e idealismo como formas de pensamiento regresivos y oscurantistas. En el grado en que la realidad es científicamente comprendida y transformada, en el grado en que la sociedad se hace industrial y tecnológica, el positivismo halla en la sociedad el medio para la realización (y la ratificación) de sus conceptos: la armonía entre la teoría y la práctica, la verdad y los hechos. El pensamiento filosófico se transforma en el pensamiento afirmativo; el

> crítico filosófico critica, dentro del marco social, y estigmatiza las nociones no positivas como meras especulaciones, sueños y fantasías (Marcuse, 1964).*

El positivismo, de acuerdo con Horkheimer, presentaba una noción de conocimiento y ciencia que despojaba a ambos de sus posibilidades críticas. El conocimiento fue reducido al dominio exclusivo de la ciencia y la ciencia, en sí misma, fue subsumida dentro de una metodología que limitaba "la actividad científica a la descripción, clasificación y generalización de los fenómenos, sin la preocupación por distinguir lo esencial de lo que no tiene importancia" (Horkheimer, 1972). Junto con esta postura destacan las ideas de que el conocimiento deriva de la experiencia sensible y de que el ideal que persigue tiene lugar "en la forma de un universo matemáticamente formulado que se puede deducir de más pequeños números de axiomas, un sistema que asegura el cálculo de la probabilidad de ocurrencia de todos los eventos" *(ibid.).*

Para la Escuela de Frankfurt, el positivismo no representa una denuncia de la ciencia; en vez de esto retoma la idea de Nietzsche de que "no es la victoria de la ciencia la distinción característica del siglo XIX, sino la victoria del método científico sobre las ciencias" (Nietzsche, 1966). La ciencia, desde esta perspectiva, estaba separada del cuestionamiento de los fines y de la ética, los cuales fueron interpretados como insignificantes porque desafiaban "a la explicación en términos de estructuras matemáticas" (Marcuse, 1964).

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, la supresión de la ética en la racionalidad positivista excluye la autocrítica o, más específicamente, la posibilidad de cuestionar su propia estructura normativa. Los hechos se separan de los valores, la objetividad socava la crítica y si las nociones de esencia y apariencia no coinciden, se pierden en la visión positivista del mundo. Este último punto es particularmente claro en el pronunciamiento del círculo de Viena: "La idea de que el pensamiento es un medio para conocer más acerca del mundo de lo que puede ser directamente observable [...] nos parece completamente misteriosa" (Hahn, 1933). Para Adorno la idea del valor de la libertad estuvo perfectamente ubicada en una perspectiva que insistía en una forma universal de conocimiento mientras que simultáneamente rechazaba el cuestionamiento dentro de su propio desarrollo socioideológico y dentro de su función en la sociedad.

Según la Escuela de Frankfurt, la consecuencia de la racionalidad positivista y su visión tecnocrática, representan una amenaza a la noción de subjetividad y al pensamiento crítico. A través del funcionamiento dentro de un contexto libre de compromisos éticos, el positivismo se casó a sí mismo con el inmediato y "celebrado" mundo de los "hechos". La cuestión en esencia —de la diferencia entre el mundo como es y cómo podría ser— es reducida a la mera tarea metodológica de recolectar y clasificar los hechos. Dentro de este esquema, "el conocimiento se relaciona solamente a lo que es y a su recurrencia" (Horkheimer, 1972). Los problemas relacionados con la

* La cita de Marcuse se tomó de la traducción directa al español de Juan García Ponce (1968). *El hombre unidimensional,* México, Joaquín Mortiz, 1970, p. 189. [T.]

génesis, desarrollo y noción normativa de los sistemas conceptuales que seleccionan, organizan y definen los hechos parecen encontrarse fuera de las preocupaciones de la racionalidad positivista.

Como no reconoce los factores que se encuentran detrás del "hecho", el positivismo congela tanto al ser humano como a la historia. En este caso, el problema del desarrollo histórico es ignorado, ya que la dimensión histórica contiene verdades que no pueden ser asignadas *a una rama de la ciencia que se especialice en la recolección de datos* (Adorno, cursivas del autor, 1979). Por supuesto, el positivismo no es insensible a la historia o a la relación entre historia y entendimiento, en ninguna medida. Por el contrario, sus nociones básicas de objetividad, teoría y valores así como sus modos de investigación, son paradójicamente una consecuencia y una fuerza en la configuración de la historia. En otras palabras, el positivismo puede ignorar a la historia pero no puede escapar de ésta. Lo que es importante enfatizar es que las categorías fundamentales del desarrollo sociohistórico singularmente tienen el énfasis en lo inmediato, o más específicamente, en aquello que puede ser expresado, medido y calculado en formas matemáticas precisas. Russell Jacoby (1980) se refiere a este problema de manera concisa cuando afirma que "la realidad natural y las ciencias naturales no conocen las categorías históricas fundamentales: conciencia y auto-conciencia, subjetividad y objetividad, apariencia y esencia".

Al no reflexionar en las premisas de su paradigma, el pensamiento positivista ignora el valor de la conciencia histórica y consecuentemente pone en peligro la naturaleza del propio pensamiento crítico. Esto es, inherente a la estructura del pensamiento positivo, con énfasis en la objetividad y su falta de fundamento teórico con respecto a un marco de trabajo (Horkheimer, 1972), hay una serie de supuestos que parecen excluir su habilidad de juzgar la complicada interacción de poder, conocimiento y valores y reflexionar críticamente sobre la génesis y la naturaleza de sus propias presuposiciones ideológicas. Además, al situarse a sí mismo dentro de un número de dualismos falsos (hechos contra valores, conocimiento científico contra normas y descripción contra prescripción) el positivismo disuelve las tensiones entre potencialidad y realidad en todas las esferas de la existencia social. Por lo tanto, bajo el pretexto de neutralidad, el conocimiento científico y toda la teoría se convierte en racional sobre las bases de ser o no eficientes, económicos o correctos. En este caso, la noción de exactitud metodológica, subsume y devalúa el complejo concepto filosófico de la verdad. Como Marcuse lo señala, "el hecho de que un juicio puede ser correcto y no obstante no sea verdadero, ha sido el problema crucial de la lógica formal desde tiempo inmemorial" (citado en Arato y Gebhardt, 1978).

Por ejemplo, un estudio empírico que concluye que los trabajadores nativos en un país colonizado trabajan más lento que los trabajadores importados que realizan el mismo trabajo de manera óptima y eficiente; puede ofrecer una respuesta que es correcta, pero tal respuesta nos dice poco acerca de la noción de dominación o de resistencia que presentan los trabajadores bajo características de dominio. Si los

trabajadores nativos disminuyen su velocidad como un acto de resistencia no está considerado aquí. De ahí que las nociones de intencionalidad y contexto histórico son disueltas dentro de los confines de una metodología limitante y cuantificable.

Para Adorno, Marcuse y Horkheimer, el fetichismo de los hechos y la creencia del valor de la neutralidad representaba más que un error epistemológico. Más importante aún es que dicha postura servía como una forma de hegemonía ideológica que infundió la racionalidad positivista con un conservadurismo político que lo hizo un sostén ideológico del *statu quo.* Sin embargo, esto no sugiere un soporte intencional para el *statu quo* por parte de todos los individuos que trabajaron dentro de una racionalidad positivista. En vez de eso, implica una relación particular con el *statu quo;* en algunas situaciones esta relación es conscientemente política, en otras no lo es. Dicho de otro modo, en última instancia la relación con el *statu quo* es conservadora, pero no es autoconscientemente reconocida por aquellos que ayudan a reproducirla.

La noción de teoría de la Escuela de Frankfurt

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, cualquier opinión acerca de la naturaleza de la teoría tiene que empezar con la comprensión de las relaciones que existen en la sociedad entre lo particular y el todo, entre lo específico y lo universal. Esta posición parece estar en contradicción directa con el reclamo empirista de que la teoría es principalmente un asunto de clasificar y ordenar hechos. Como rechazo a la absolutización de los hechos, la Escuela de Frankfurt argumentó que en la relación amplia entre la teoría y la sociedad existen mediaciones que dan significado no sólo a la naturaleza constitutiva del hecho sino también a la propia naturaleza y sustancia del discurso teórico. Como Horkheimer escribe.

> Los hechos de la ciencia y la ciencia en sí misma no son sino segmentos del proceso de vida de la sociedad, y para comprender el significado de los hechos o de la ciencia, generalmente uno debe poseer la llave de la situación histórica, la correcta teoría social (Horkheimer, 1972).

Esto nos lleva a un segundo elemento constitutivo de la teoría crítica. Si la teoría ha de ir más allá del legado positivista de la neutralidad, debe desarrollar la capacidad de la metateoría. Esto es, debe reconocer la tendencia de los intereses que representa y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o génesis de tales intereses como en las limitaciones que éstos pueden presentar dentro de ciertos contextos históricos y sociales. En otras palabras, "el rigor metodológico" no suministra una garantía de verdad, ni plantea la pregunta fundamental de por qué la teoría funciona de una forma bajo condiciones históricas específicas para servir a algunos intereses y no a otros. Por lo tanto, la noción de autocrítica es esencial para la teoría crítica.

Un tercer elemento constitutivo para una teoría crítica se guía por el dictamen de Nietzsche que dice: "Una gran verdad quiere ser criticada, no idolatrada" (citado en Arato y Gebhardt, 1978). La Escuela de Frankfurt creía que el espíritu crítico de la teoría debería ser representado en su función desenmascarante. La fuerza conductora de esa función podía ser encontrada en las nociones de la Escuela de Frankfurt sobre

la crítica inmanente y el pensamiento dialéctico. La crítica inmanente es la afirmación de diferencia y de rechazo a unir apariencia y esencia, el deseo de analizar la realidad del objeto social respecto a sus posibilidades. Como Adorno escribió:

> La teoría [...] debe transformar los conceptos que formula, como si fuera desde afuera hacia esos conceptos que el objeto tiene en sí mismo, hacia lo que el objeto, dejado a sí mismo, busca ser, y confrontarlo con lo que es. Debe disolver la rigidez del objeto temporal y espacialmente fijado, hacia un campo de tensión entre lo posible y lo real: cada uno, para existir, depende del otro. En otras palabras, la teoría es indisputablemente crítica (Adorno *et. al,* 1976).

Por otro lado, el pensamiento dialéctico se refiere tanto a la crítica como a la reconstrucción teórica (Giroux, 1981a). A modo de crítica, éste descubre los valores que a menudo son negados por el objeto social que es analizado. La noción de dialéctica es crucial porque revela "las insuficiencias o imperfecciones de sistemas de pensamiento 'terminados' [...] revela cuando algo no está completo aunque se afirme que sí lo está. Éste incluye tanto aquello que está en condiciones como lo que no está, y lo que es real en términos de potencialidades aún no realizadas" (Held, 1980).

A modo de reconstrucción teórica el pensamiento dialéctico señala el análisis histórico en la crítica a la lógica conformista y delinea la "historia interna" de las categorías recientes y la forma en que éstas se han mediado con el contexto histórico específico. Al ver las constelaciones sociales y políticas almacenadas en las categorías de cualquier teoría, Adorno (1973) creía que la historia de éstas podía ser localizada y reveladas sus limitaciones existentes. Así, el pensamiento dialéctico patentiza el poder de la actividad humana y del conocimiento humano como producto y como tuerza en la configuración de la realidad social. Pero el pensamiento dialéctico no hace eso para proclamar simplemente que los humanos dan significado al mundo. Al contrario, el pensamiento dialéctico como forma de crítica argumenta que hay una conexión entre conocimiento, poder y dominación, por lo que reconoce que algún conocimiento es falso, y que el último propósito de la crítica debería ser el pensamiento crítico por el interés de un cambio social. Por lo tanto, como lo mencioné anteriormente, uno puede practicar el pensamiento crítico y no caer en la trampa ideológica del relativismo, en la cual la noción de crítica es negada por la suposición de que debería de dárseles igual peso a todas las ideas. Marcuse señala la conexión entre pensamiento y acción en el pensamiento dialéctico:

> El pensamiento dialéctico se inicia con la experiencia de que el mundo no es libre; o sea, el hombre y la naturaleza existen en condiciones de alienación, existen como "lo otro que ellos mismos". Cualquier forma de pensamiento que excluye de su lógica esta contradicción, es una lógica defectuosa. El pensamiento "corresponde" a la realidad sólo en cuanto que éste la transforma a través de la comprensión de su estructura contradictoria. Aquí el principio de la dialéctica lleva al pensamiento más allá de los límites de la filosofía. Ya que comprender la realidad significa comprender lo que las cosas realmente son, y esto al mismo tiempo significa rechazar su mera factualidad. El rechazo es el proceso de pensamiento así como de la acción [...] El pensamiento dialéctico por lo tanto se convierte en negativo en sí mismo. Su función es la de romper la autocerteza y la autosatisfacción del sentido común, que socavan la confianza siniestra en el poder y en el lenguaje de los hechos fácticos, para demostrar que la falta de libertad está arraigada en el corazón de las cosas, que el desarrollo de sus contradicciones internas nos lleva necesariamente a un cambio

> cualitativo: la explosión y la catástrofe del estado de cosas establecido (Marcuse, 1960).

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, todo pensamiento y toda teoría están atados a un interés específico en el desarrollo de una sociedad sin justicia. La teoría, en este caso, llega a ser una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete a la proyección de un futuro inacabado. Por lo tanto, la teoría crítica contiene un elemento trascendente que en el pensamiento crítico se convierte en la precondición para la libertad humana. En vez de proclamar al positivismo como la noción de neutralidad, la teoría crítica abiertamente toma partido por el interés de luchar por un mundo mejor. En uno de sus más famosos primeros ensayos donde compara las teorías tradicional y crítica, Horkheimer expuso el valor esencial de la teoría como lucha política:

> No es sólo la hipótesis de investigación la que muestra su valor en el continuo quehacer del hombre; es un elemento esencial en el esfuerzo histórico el crear un mundo que satisfaga las necesidades y el poder del hombre. No importa cuan extensa sea la interacción entre la teoría crítica y las ciencias en particular, cuyo progreso debe respetar la teoría y sobre las cuales, por décadas, ha ejercitado una liberación y una influencia estimulante. La teoría nunca aspira simplemente al incremento del conocimiento en sí; su fin es la emancipación del hombre de la esclavitud (Horkheimer, 1972).

Finalmente, existe la pregunta sobre la relación entre la teoría crítica y los estudios empíricos. En el continuo debate entre la teoría y el trabajo empírico, reconocemos versiones recicladas del mismo viejo dualismo en el que uno propone la exclusión del otro. Una manifestación en este debate es la crítica a la Escuela de Frankfurt, que rechazaba el valor del trabajo empírico, crítica que también está siendo actualmente colocada en contra de muchas críticas educativas que se han sustentado en el trabajo de la Escuela de Frankfurt. Ambos grupos de críticas parecen haberse desviado. Resulta completamente verdadero que para la Escuela de Frankfurt la cuestión del trabajo empírico era problemática, pero lo que se llevó a discusión fue su universalización a costa de una noción de racionalidad más comprensiva. Al escribir acerca de sus experiencias como especialista, en su estancia en Estados Unidos, Adorno expuso una postura sobre los estudios empíricos que fue representativa de la Escuela de Frankfurt en general:

> Mi propia posición en la controversia entre la sociología empírica y teórica [...] debo resumir diciendo que las investigaciones empíricas no son sólo lícitas sino esenciales hasta en el terreno de los fenómenos culturales. Pero uno no debe conferir autonomía sobre ellos o considerarlos como una llave universal. Sobre todo deben concluir en un conocimiento teórico. La teoría no es un mero vehículo que se vuelve superfluo en cuanto la información se tiene en la mano (Adorno, 1969).

Al insistir en la primacía del conocimiento teórico en el terreno de las investigaciones empíricas, la Escuela de Frankfurt también quería subrayar los límites de la noción positivista de experiencia, donde la investigación se tenía que confinar a las experiencias físicas controladas que podían ser dirigidas por cualquier investigador. Bajo tales condiciones la experiencia de la investigación está limitada a la simple observación. Como tal, la metodología abstracta sigue reglas que excluyen cualquier opinión de las fuerzas que delinean tanto el objeto de análisis como el sujeto que

conduce la investigación. En contraste, la noción dialéctica de sociedad y teoría argumentaría que la observación no puede tomar el lugar de la reflexión y el entendimiento críticos. Esto es, uno no empieza con la observación sino con un marco de referencia teórico que ubica a la observación en reglas y convenciones que le dan significado, mientras que simultáneamente reconoce las limitaciones de tal perspectiva o marco de referencia. Por lo tanto, la posición de la Escuela de Frankfurt respecto de la relación entre teoría y estudios empíricos ayuda a aclarar su opinión de teoría y práctica.

Pero debe de hacerse aquí una caracterización más amplia. Mientras que la teoría crítica insiste en que teoría y práctica están interrelacionadas, ésta, no obstante, advierte en contra de evocar una unidad engañosa, como Adorno señala:

> La necesidad de unidad de la teoría y la práctica ha degradado irresistiblemente la teoría al papel de sirviente, eliminando las mismas características que debería de haber llevado a tal unidad. El sello de entrada de práctica que demandamos de toda teoría se convirtió en el lugar de la censura. Inclusive, mientras que la teoría sucumbió en la jactanciosa mezcla, la práctica llegó a ser no conceptual, un pedazo de la política de la cual supuestamente quería salir; llegó a ser la oración del poder (Adorno, 1973).

La teoría, en este caso, debería tener como meta la práctica emancipatoria, pero al mismo tiempo requiere de cierta distancia de esa práctica. La teoría y la práctica representan una alianza particular, no una unidad que se disuelve una en la otra. La naturaleza de esa alianza será mejor entendida si se comprenden las desventajas inherentes en la tradicional postura antiteórica de la educación estadunidense, en la que se argumenta que la experiencia concreta es el gran "maestro".

La experiencia, ya sea en la parte de los investigadores o de otros, no contiene garantías inherentes para generar ideas necesarias que la hagan transparente a sí misma. En otras palabras, mientras que es indiscutible que la experiencia nos puede ofrecer conocimiento, también es indiscutible que tal conocimiento puede distorsionar más que iluminar la naturaleza de la realidad social. El punto aquí, es que el valor de cualquier experiencia "dependerá no de la experiencia del sujeto sino de las luchas alrededor de las que la experiencia es interpretada y definida" (Bennet, 19806). Más aún, la teoría no puede reducirse a ser percibida como la dueña de la experiencia, a quien se le ha conferido poder para proveer recetas para la práctica pedagógica. Su valor real radica en su potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexivos por parte de quienes la usan; en el caso de los maestros, llega a ser invaluable como instrumento de crítica y comprensión. A modo de crítica y análisis, la teoría funciona como un conjunto de herramientas inextricablemente afectadas por el contexto en el cual es utilizada, pero no se puede reducir a ese contexto. Tiene su propia distancia y propósito, su propio elemento de práctica. El elemento crucial tanto en su producción como en su uso, no es la estructura a la cual se aspira, sino los agentes humanos que la usan para dar significado a sus vidas.

En corto tiempo, Adorno, Horkheimer y Marcuse ofrecieron formas de análisis histórico y sociológico que señalaban la promesa, así como las limitaciones de la

racionalidad dominante existente, como se desarrolló en el siglo XX. Ese análisis tomó como punto de partida la convicción de que para que los seres humanos con conciencia propia actuaran colectivamente en contra de los modos de racionalidad tecnocrática que se infiltran en el lugar de trabajo y en otras esferas socioculturales, su comportamiento tendría que ser precedido y mediado por una forma de análisis crítico; en otras palabras, la precondición para que esa acción sea una forma de teoría crítica. Pero es importante hacer énfasis en la unión de la teoría crítica con las metas de la emancipación social y política, para ello la Escuela de Frankfurt redefinió la noción misma de racionalidad. Racionalidad no era ya sólo el ejercicio del pensamiento crítico, y la acción con el interés de liberar a la comunidad o a la sociedad como un todo. Este criterio de racionalidad superior contenía un proyecto trascendente en el que la libertad individual se fusiona con la libertad social, como lo había sido su contraparte en el Iluminismo. En vez de esto, la racionalidad ahora llegaba a ser el nexo del pensamiento y la acción con el interés de liberar a la comunidad o a la sociedad como un todo. Este criterio de racionalidad superior contenía un proyecto trascendente en el que la libertad individual se fusiona con la libertad social.

El análisis de la cultura en la Escuela de Frankfurt

Para la Escuela de Frankfurt el análisis de la cultura fue esencial en la crítica a la racionalidad positiva. Rechazando la definición y el papel de cultura avalados tanto en los supuestos sociológicos tradicionales como en la teoría marxista ortodoxa, Adorno y Horkheimer (1972) fueron notables en la evolución de una visión de la cultura que le asignó un lugar clave en el desarrollo de la experiencia histórica y de la vida cotidiana. Por otro lado, la Escuela de Frankfurt rechazó la noción sociológica central de que la cultura existía en forma autónoma, sin relación con los procesos políticos y económicos de la sociedad. Desde su punto de vista, esa perspectiva neutralizaba la cultura y al hacer esto la abstraía del contexto histórico y social que le daba significado. Para Adorno esta noción convencional fue destruida con base en la contradicción que reducía a la cultura a una pieza de taquigrafía ideológica:

> [La idea convencional de cultura] pasa por alto lo que es decisivo: el papel de la ideología en los conflictos sociales. Para suponer, aunque sea sólo metodológicamente, cómo cualquier cosa independientemente de una lógica de la cultura colabora en la hipostasis de la cultura, el seudoprotón de la ideología. La sustancia de la cultura [...] reside no en la cultura por sí sola, sino en la relación con algo externo, con el proceso de vida material. La cultura, como Marx observó en los sistemas jurídicos y políticos, no puede ser completamente "entendida ni en términos de sí misma [...] ni en términos del tan universalmente llamado desarrollo de la mente". Para ignorar esto [...] se necesita hacer a la ideología la materia básica y establecerla firmemente (Adorno, 1967a).

Por otro lado, la teoría marxista ortodoxa establecía una relación entre cultura y fuerzas materiales de la sociedad, a través de la reducción de la cultura al mero reflejo del campo económico. En esta perspectiva, la primacía de las fuerzas económicas y la lógica de las leyes científicas tuvieron prioridad sobre los problemas relacionados con el terreno de la vida cotidiana, la conciencia o la sexualidad (Aronowitz, 1981a). Para la Escuela de Frankfurt, el cambiar las condiciones socioeconómicas había dejado en estado de indefensión a las

categorías del marxismo de los años 1930 y 1940. Ya no eran adecuadas para comprender la integración de la clase trabajadora en Occidente a los efectos políticos de la racionalidad tecnocrática en el ámbito cultural.

Dentro de la perspectiva de la Escuela de Frankfurt, el papel de la cultura de la sociedad occidental había sido modificado con la transformación de la racionalidad crítica iluminista en fórmulas represivas de racionalidad positivista. Como resultado del desarrollo de las nuevas capacidades técnicas, grandes concentraciones de poder económico y más sofisticadas formas de administración, la racionalidad de la dominación expandió cada vez más su influencia a esferas fuera del terreno de la producción económica. Bajo las señales del taylorismo y la administración científica, la racionalidad instrumental extendió su influencia de dominación de la naturaleza a la dominación de los seres humanos, de la misma manera como las instituciones culturales de masa —por ejemplo las escuelas-tomaron un nuevo papel en la primera mitad del siglo XX; ambos, como "componentes determinantes y fundamentales de la conciencia social" (Aronowitz, 1976). De acuerdo con la Escuela de Frankfurt esto significa que el ámbito cultural ahora constituye el lugar central en la producción y transformación de la experiencia histórica.

Como Gramsci (1971), Adorno y Horkheimer (1972) argumentaron que la dominación ha tomado una nueva forma. En vez de ejercer el poder de las clases dominantes a través del uso de la fuerza física (el ejército y la policía), fue reproducida por medio de una forma de hegemonía ideológica; esto es, fue establecida primariamente a través del dominio del consentimiento, mediado éste por instituciones culturales tales como escuelas, familias, medios de comunicación masiva, iglesias, etc. Abreviando, la colonización del lugar de trabajo fue suplantada por la colonización de todas las otras esferas culturales (Aronowitz, 1973; Enzerberger, 1974; Ewen, 1976).

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, la cultura, como todo lo demás en la sociedad capitalista, había sido convertida en un objeto. Los elementos de crítica y oposición, que la Escuela de Frankfurt creía inherentes a la cultura tradicional, habían sido perdidos bajo racionalidades duales de administración e intercambio. Asimismo, la objetivización de la cultura no sólo dio como resultado la represión de los elementos críticos en su forma y contenido; esta objetivización también representó la negación del pensamiento crítico en sí mismo. En palabras de Adorno:

> [...] La cultura, en el sentido verdadero, no sólo se acomodó a los seres humanos [...]; simultáneamente siempre levantó una protesta en contra de las relaciones petrificadas bajo las cuales ellos vivían, por lo que ellos las honraban. En la medida en que la cultura llega a ser completamente asimilada e integrada a esas relaciones petrificadas, los seres humanos son una vez más degradados (Adorno, 1975).

En lo que respecta a la Escuela de Frankfurt, el ámbito cultural había llegado a ser un nuevo sitio de control para ese aspecto de la racionalidad de las luces en el que la dominación de la naturaleza y la sociedad se llevaba a cabo bajo el pretexto del progreso técnico y el crecimiento económico. Para Adorno y Horkheimer (1972) la cultura había llegado a ser otra industria, una que no sólo producía bienes sino que también legitimaba la lógica del capital y sus instituciones. El término "industria cultural"

fue acuñado por Adorno como respuesta a la reificación de cultura, y tuvo dos propósitos inmediatos. Primero, fue acuñado con el fin de exponer la noción de que "la cultura surge espontáneamente de las masas en sí mismas" (Lowenthal, 1979). Segundo, señalaba la concentración económica y los determinantes políticos que controlan la esfera cultural, en favor de la dominación social y política. El término "industria" en la metáfora, ofreció un punto de análisis crítico. Es decir, señaló no sólo la concentración de grupos políticos y económicos que reproducían y legitimaban los sistemas de creencias y valores dominantes, sino que también se refirió a los mecanismos de racionalización y estandarización tal como se infiltran en la vida cotidiana. En otras palabras,

> la expresión "industria" no debe tomarse literalmente. Se refiere a la estandarización de la cosa en sí misma —como en las películas del Oeste que son familiares a cualquier espectador del cine— y a la racionalización de técnicas de distribución [...] [y] no estrictamente al proceso de producción (Adorno, 1975).

Como parte esencial de la teoría de la cultura desarrollada por Horkheimer, Adorno y Marcuse hubo un intento de exponer, con la necesidad y la evidencia de la crítica, cómo el positivismo se manifestó a sí mismo en el terreno de lo cultural. Por ejemplo, ellos criticaron algunas producciones culturales como el arte, ya que éste excluye los principios de resistencia y oposición que en otro momento mostraron su relación con el mundo y simultáneamente ayudaron a exponerlo (Horkheimer, 1972). Asimismo, para Marcuse (1978), "la verdad de las mentiras del arte reside en su poder de romper el monopolio de la realidad establecida (esto es, de esos que la establecieron) para definir lo que es real. En esta ruptura [...] el mundo ficticio del arte aparece como realidad verdadera". La Escuela de Frankfurt argumentó que en una sociedad unidimensional el arte colapsa, en vez de enfatizar, la distinción entre la realidad y la posibilidad de una realidad más elevada o de un mundo mejor. En otras palabras, en el verdadero espíritu de la armonía del positivismo, el arte se convierte en el simple espejo de la realidad existente y en una ratificación de ésta. Por lo tanto, la memoria de una verdad histórica a la imagen de una mejor forma de vida se dejan impotentes en el ultrarrealismo de la pintura *Campbells Soup* de Warhol o en las pinturas del realismo socialista stajanovista.

Los dictados de la racionalidad positivista y la concurrente mutilación de los poderes de la imaginación están también contenidos en las técnicas y formas que moldean los mensajes y los discursos de la industria de la cultura. Ya sea en la abundancia de tramas, mordazas o historias intercambiables, o en el rápido ritmo del desarrollo de una película, la lógica de la estandarización tiene un dominio supremo.

El mensaje es la conformidad, y el medio para su realización es la diversión, la cual arrogantemente se empaqueta a sí misma como un medio de escape a la necesidad del pensamiento crítico. Bajo el dominio de la industria de la cultura, el estilo subsume a la sustancia y por lo tanto es desterrado del templo de la cultura oficial.

Marcuse desarrolla este argumento espléndidamente:

> Las palabras, los sonidos, las formas y los colores, al llegar a ser parte de los componentes de las formas estéticas son aislados de su uso y función familiares y

> ordinarios; éste es el logro del estilo, mismo que es el poema, la novela, la pintura, la composición. El estilo, personificación de la forma estética, al someter la realidad a un orden diferente, la somete a las leyes de la belleza. Verdadero y falso, correcto e incorrecto, dolor y placer, calma y violencia llegan a ser categorías estéticas dentro del marco de la obra de arte. Por lo tanto, privada de su realidad inmediata, ellas entran a un contexto diferente en el que hasta lo feo, lo cruel y lo enfermo llegan a ser parte de la armonía estética gobernante del todo (Marcuse, 1972).

Inherente en la reducción del concepto cultural de entretenimiento, hay un mensaje significativo el cual señala la raíz del *ethos* de la racionalidad positivista —la división estructural entre trabajo y juego. Dentro de esta división, el trabajo se confina a los imperativos de la faena pesada, aburrimiento e impotencia para la gran mayoría; la cultura llega a ser el vehículo por medio del cual se escapa del trabajo. El poder de análisis de la Escuela de Frankfurt reside en la exposición del fraude ideológico que constituye esta división del trabajo. En vez de ser un escape del proceso de trabajo mecanizado, el ámbito cultural se convierte en la extensión de éste. Adorno y Horkheimer escriben:

> El entretenimiento en el capitalismo tardío es la prolongación del trabajo. Es perseguido como escape de un proceso de trabajo mecanizado y como medio de ganar fuerza para poder aguantarlo otra vez. Pero al mismo tiempo la mecanización tiene tal poder sobre el ocio y la felicidad humana, y determina tan profundamente la fabricación de bienes para el entretenimiento, que sus experiencias son imágenes consecutivas del proceso de trabajo en sí mismo. El contenido que ostentan es simplemente un fondo desvanecido; que se hunde en la sucesión automática de operaciones estandarizadas (Adorno y Horkheimer, 1972).

La crítica más radical acerca de la división del trabajo de los tres teóricos sometidos a estudio, encuentra su expresión en el trabajo de Herbert Marcuse (1955, 1968b). Marcuse (1968b) afirma que el marxismo no ha sido lo suficientemente radical en su intento por desarrollar una nueva sensibilidad que se desenvolvería como "una barrera instintiva en contra de la crueldad, brutalidad y fealdad". La idea de Marcuse (1955) es que una nueva racionalidad que toma como su objetivo la erotización del trabajo y el "desarrollo y cobertura de las necesidades humanas" requeriría nuevas relaciones de producción y estructuras organizacionales bajo las cuales el trabajo no tendría un lugar. Esto no quiere sugerir que Marcuse abandona todas las formas de autoridad o que iguala las relaciones jerárquicas en el ámbito de la dominación. Por el contrario, argumenta que trabajo y juego se pueden interpenetrar entre sí sin la pérdida del carácter primario de ambas. Como Agger señala:

> Marcuse está [...] diciendo que [...] trabajo y juego convergen sin abandonar el carácter del "trabajo" en sí mismo. Él conserva la organización racional del trabajo sin abandonar la meta marxiana de la praxis creativa. Como él hace notar [...] —"las relaciones jerárquicas no son libres *per se".* Esto es, depende del tipo de jerarquía que conforman las relaciones [...] Marcuse [...] sugiere dos cosas: en primer lugar alude a una teoría del trabajo que descansa sobre la fusión de componentes de trabajo y de juego. Sus ideas al respecto son capturadas en su visión de la "erotización del trabajo". En segundo lugar, alude a una forma de racionalidad organizacional que es no-dominante (Agger, 1978).

De acuerdo con Marcuse (1964) la ciencia y la tecnología han estado integradas bajo la influencia de la racionalidad dominante que ha penetrado el mundo de la interacción comunicativa (la esfera pública), así como el mundo del trabajo. Vale la

pena mencionar, en contraste, el argumento de Habermas (1973) de que la ciencia y la tecnología, en la esfera del trabajo, están necesariamente limitadas a consideraciones técnicas y que la reciente organización del trabajo representa el precio que un orden industrializado avanzado debe pagar para su confort material. Esta posición ha sido desafiada por un gran número de teóricos, incluyendo a Aronowitz (1981), quien astutamente argumenta que Habermas separa "las comunicaciones y los juicios normativos del proceso de trabajo" y por lo tanto "cede a la conciencia tecnológica toda la esfera de la acción racional y propositiva (de trabajo)". En oposiciones siguientes a Habermas, Marcuse (1964) argumenta que el cambio radical significa más que la simple creación de condiciones que promueven el pensamiento crítico y la competencia comunicativa. Ese cambio también implica la transformación del proceso de trabajo en sí mismo y la fusión de ciencia y tecnología bajo la excusa de una cooperación que enfatiza la racionalidad y la administración propia en favor de la comunidad democrática y la libertad social.

Mientras que existen diferencias significativas entre Adorno, Horkheimer y Marcuse en su denuncia de la racionalidad positivista y en sus respectivas nociones acerca de lo que constituye una sensibilidad estética o radical, sus ideas convergen en la represión que existe detrás de la racionalidad positivista y en la necesidad del desarrollo de una conciencia crítica colectiva y una sensibilidad que abarque un discurso de oposición y de no—identidad como una precondición para la libertad humana. Por lo tanto, para ellos, la crítica representa un elemento indispensable en la lucha por la emancipación y es precisamente en su necesidad de crítica y de una nueva sensibilidad, que uno encuentra que el análisis de la naturaleza de la dominación contiene ideas invaluables para una teoría de la educación. El análisis, en este caso, incluye la teoría de la psicología profunda de la Escuela de Frankfurt, a la cual me referiré ahora brevemente.

El análisis de la psicología profunda de la Escuela de Frankfurt

Como lo señalé previamente, la Escuela de Frankfurt se enfrentó con una gran contradicción al tratar de desarrollar una tradición crítica dentro de la teoría marxista. Por un lado, el legado histórico desde Marx había presenciado un incremento en la producción material, por otro, la continua conquista de la naturaleza tanto en los países industriales avanzados de Occidente, como en los países del bloque socialista. En ambos campos, parecía que a pesar del crecimiento económico las condiciones objetivas que promovieron la alienación se habían profundizado. Por ejemplo, en Occidente, la producción de bienes y el resultante fetichismo de la comodidad hicieron una mofa del concepto de la buena vida, reduciéndola al problema del poder de compra. En el bloque socialista, la centralización del poder político llevó a una represión política en vez de una libertad política y económica como se había prometido. Aún más, en ambos casos la conciencia de las masas no logró mantener la paz en esas condiciones.

Para la Escuela de Frankfurt llegó a ser claro que la teoría de la conciencia y la psicología profunda eran necesarias para explicar las dimensiones subjetivas de la liberación y la dominación. Marx había suministrado los principios políticos y económicos de la dominación, pero había relegado la dimensión psíquica a un segundo término, creyendo que ésta seguiría cualquier cambio significativo en el ámbito económico. Por lo tanto fue asignado a la Escuela de Frankfurt, especialmente a Marcuse (1955, 1964, 1968b, 1970), analizar la estructura formal de la conciencia a fin de descubrir cómo una sociedad deshumanizada puede seguir manteniendo su control sobre sus habitantes y cómo es posible que los humanos participen voluntariamente en el nivel de la vida cotidiana, en la reproducción de su propia deshumanización y explotación.[33]

---

[33] Por supuesto, la noción de psicología profunda como categoría social y política no tuvo su primera presentación en el trabajo de la Escuela de Frankfurt; sus raíces históricas, políticas y teóricas fueron establecidas inicialmente en los trabajos de Wilhelm Reich (1949, 1970, 1971, 1972). La obra de Reich es importante porque ejerció una fuerte influencia en figuras como Erich Fromm, quien fue uno de los primeros miembros de la Escuela de Frankfurt que mostró un interés serio en las investigaciones de Freud. Además, los análisis de Reich y Fromm influyeron tanto positiva como negativamente la forma en que Adorno, Horkheimer y Marcuse desarrollaron sus propias perspectivas acerca de la psicología freudiana.

Wilhelm Reich (1949,1970) inició su investigación bajo el supuesto de que el aumento del autoritarismo en Europa, en los años veinte, y la voluntad de las organizaciones de la clase trabajadora de participar en tales movimientos no podía ser explicado por la descomposición de las relaciones sociales en meras categorías económicas y políticas. Mientras que estas últimas eran claramente importantes en cualquier discusión de dominación, no se dirigía a la cuestión de cómo la dominación era internalizada por los oprimidos. Dicho de otra forma, tales categorías no podían ofrecer una respuesta a la cuestión de cómo era posible que los oprimidos pudieran participar activamente en su propia opresión.

Al intentar responder a estos problemas, los primeros trabajos de Reich hicieron una crítica al marxismo ortodoxo y una elaboración del papel que el pensamiento freudiano pudiera desempeñar en la profundización y extensión de una perspectiva marxista crítica. Para Reich así como para la Escuela de Frankfurt, el marxismo "crudo" había eliminado la noción de subjetividad y había cometido un error tanto teórico como político. Teóricamente, el marxismo europeo a principios de los años veinte había fallado al no desarrollar la tan necesitada psicología política por su indiferencia a los problemas de subjetividad y a la política de la vida cotidiana. Por otro lado, tuvo un error político porque al abandonar una preocupación por cuestiones como la motivación humana, la naturaleza del deseo humano y la importancia de las necesidades humanas como componentes fundamentales de una teoría del cambio político, se había dado a Hitler y al fascismo la oportunidad de movilizar tanto a grupos de la clase trabajadora como de la clase media. Esto se logró comprometiendo sus emociones y recurriendo, a través de técnicas propagandísticas, a necesidades psíquicas importantes como la solidaridad, la comunidad, el nacionalismo y la identidad propia. En este sentido vale la pena citar textualmente a Reich:

"Un elemento de la causa fundamental de la falla del socialismo —sólo un elemento, pero muy importante, a no ser ignorado ya más, y a no ser más considerado como secundario— es la ausencia de una doctrina efectiva de psicología política [...] Este defecto nuestro se ha convertido en la mayor ventaja del enemigo de clase, el arma más poderosa del fascismo. Mientras que nosotros exponemos a las masas los soberbios análisis históricos y los tratados económicos de las contradicciones del imperialismo, Hitler incitó las raíces profundas de su ser emocional. Como Marx lo hubiera dicho, dejamos a los idealistas la praxis del factor subjetivo; actuamos como materialistas económicos mecanicistas" (Reich, 1971).

Para Reich, los obstáculos para el cambio político pueden ser superados, en parte, delineando "el lugar exacto del psicoanálisis dentro del marxismo" (Jacoby, 1975). En términos de Reich (1972), esto significó descubrir la manera en que las mediaciones concretas, fueran en la forma de discurso de relaciones sociales o las producciones de los medios de comunicación masivas, funcionaban para producir la internalización de valores e ideologías que inhibían el desarrollo de la conciencia social, individual y colectiva. El enfoque temprano de Reich (1970, 1971) en la explicación del papel del psicoanálisis dentro de una perspectiva marxista puso énfasis en la estructura del carácter, el papel de la familia como una agencia opresiva de socialización y la importancia de la represión sexual como base para el autoritarismo.

Erich Fromm (1941,1947), uno de los primeros miembros de la Escuela de Frankfurt que mostró un interés sostenido en el trabajo de Freud, ocupa un lugar importante en el intento de ubicar al psicoanálisis dentro de un marco de referencia marxista. Como Reich, Fromm estaba interesado en el intento de Freud por revelar los vínculos entre el individuo y la sociedad que aclararon la dinámica de la represión psicológica y la dominación social. Los

En la búsqueda de respuestas, la Escuela de Frankfurt se volvió hacia el estudio crítico de Freud. La metapsicología de Freud le ofreció un fundamento teórico importante para revelar la interacción entre lo individual y lo social. Más específicamente, el valor de la psicología freudiana en este caso residía en la aclaración del carácter antagónico de la realidad social. Como teórico de las contradicciones, Freud suministró una idea radical acerca de la forma en que la sociedad reproducía sus poderes en y por encima del individuo. Como lo escribe Jacoby:

> El psicoanálisis muestra su fuerza; desmistifica los reclamos de libertad, valores, sensibilidades y emociones al llevarlos a una dimensión psíquica, social y biológica reprimida se mantiene la pulsión del subsuelo psíquico. Como tal, es más capaz de agarrarse a la intensa sinrazón social que las psicologías conformistas reprimen y olvidan: el barbarismo de la civilización en sí misma, la miseria de la vida escasamente suprimida, la locura que persigue a la sociedad (Jacoby, 1975).

Los teóricos de la Escuela de Frankfurt creían que la profundidad y extensión de la dominación —que existía tanto dentro como fuera de lo individual— podían ser abiertas a la modificación y transformación sólo a través de la comprensión de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Por lo tanto para Adorno, Horkheimer y Marcuse, el énfasis de Freud en la lucha constante entre el deseo individual de gratificación de los instintos y la dinámica de una represión social ofrecieron una guía indispensable para la comprensión de la naturaleza de la sociedad y la dinámica de la dominación psíquica y la liberación. Adorno lo señala en los comentarios siguientes:

> La única totalidad de la que el estudioso de la sociedad puede hacer gala de conocer es la del todo antagónico, y si del todo él ha de alcanzar a la totalidad, sólo será en la contradicción. Los elementos discordantes que hacen del individuo sus "propiedades", son momentos invariables de la totalidad social. Él es, en sentido estricto, una unidad representando el todo de sus contradicciones, sin ser, no obstante, consciente del todo en ningún momento (Adorno, 1967b).

Para explorar la profundidad del conflicto entre el individuo y la sociedad, la Escuela de Frankfurt aceptó, con algunas modificaciones importantes, la mayoría de los supuestos más radicales de Freud. Más específicamente, el esquema teórico de Freud contenía tres elementos principales para desarrollar una psicología profunda. Primero, Freud suministró una estructura psicológica formal con la que trabajaron los teóricos de la Escuela de Frankfurt. Esto es, la descripción freudiana de la estructura de la psique con su subyacente lucha entre Eros (el instinto de vida) y Thanatos (el instinto de muerte), así como el mundo exterior representaron una concepción clave en la psicología profunda desarrollada por la Escuela de Frankfurt.

En segundo término, los estudios de Freud en psicopatología, particularmente su sensibilidad hacia la capacidad humana de autodestrucción y su enfoque en la pérdida

---

primeros trabajos de Fromm (1970) acerca de la familia patriarcal así como sus modificaciones de la perspectiva ahistórica de Freud acerca de la inconsciencia, ejercieron una influencia significativa en Adorno, Horkheimer y Marcuse. Igualmente importante es la influencia negativa que tuvo Fromm en estos teóricos. Fromm rechazó más tarde algunas de sus formulaciones respecto del trabajo de Freud, particularmente cuando cambió su enfoque de la psicología de la inconsciencia a la de la conciencia, de la sexualidad a la moralidad y de la represión al desarrollo de la personalidad, y la Escuela de Frankfurt comenzó a conformar sus propias y diversas versiones de la teoría freudiana. Este desarrollo, entonces, fue una reacción a la lectura revisionista del psicoanálisis de Fromm.

de estabilidad del ego y la disminución de la influencia de la familia en la sociedad contemporánea, se sumaron significativamente a los análisis de la Escuela de Frankfurt sobre la sociedad de masas y el surgimiento de la personalidad autoritaria. Para la Escuela de Frankfurt el crecimiento de la concentración del poder en la sociedad capitalista paralelamente con la intervención penetrante del Estado en los asuntos de la vida cotidiana habían desempeñado el papel dialéctico de la familia tradicional como un sitio tanto positivo como negativo para la formación de la identidad. O sea, la familia había ofrecido tradicionalmente, por un lado, una esfera de calor y protección a sus miembros, mientras que, por otro, también funcionaba como el depósito de la represión social y sexual. Pero en el desarrollo del capitalismo industrial avanzado, la función dual de la familia gradualmente fue cediendo, y comenzó a funcionar exclusivamente como sitio para la reproducción social y cultural.

Finalmente, al enfocar la teoría de los instintos y la metapsicología de Freud, la Escuela de Frankfurt ideó un marco de referencia teórico para investigar y exponer los obstáculos objetivos y psicológicos para el cambio social. Este problema es importante porque da ideas significativas respecto de cómo la psicología profunda puede ser de utilidad para una teoría de la educación más comprensiva. Ya que Adorno compartió algunas diferencias importantes tanto con Horkheimer como con Marcuse respecto de la teoría de los instintos de Freud, y su opinión acerca de la relación entre el individuo y la sociedad, trataré de manera separada sus respectivas contribuciones.

Adorno (1968) fue penetrante al señalar que aunque la denuncia de Freud acerca de la "falta de libertad del hombre" se identificó plenamente con un periodo histórico particular y por lo tanto se "petrificó en una constante antropológica", esto no le resta su grandeza como teórico de las contradicciones. O sea, en vez de las limitantes de la teoría freudiana, Adorno —y Horkheimer también— creían firmemente que el psicoanálisis suministraba un fuerte baluarte teórico en contra de las teorías sociales y psicológicas que exaltaban la idea de la "personalidad integrada" y de las "maravillas" de la armonía social. Era verdadero, desde el punto de vista de Adorno (1968), que "cada imagen del hombre es ideología, excepto la negación". El trabajo de Freud pareció haber trascendido sus propios defectos porque en un nivel personificó el espíritu de la negación. Adorno (19676, 1968) claramente exaltó las características de la negación y de la crítica del psicoanálisis y las vio como las principales armas teóricas a usar en contra de cada forma de la teoría de la identidad. Tanto los fines de la teoría de la identidad como la psicología revisionista tenían una naturaleza política e ideológica y fue precisamente a través del uso de la metapsicología de Freud que fue posible exponerlas como tales. Adorno lo señala de esta manera:

> El fin de una personalidad bien integrada es objetable porque ésta espera que el individuo establezca un equilibrio entre las fuerzas conflictivas, lo cual no se obtiene en la sociedad existente. Ni lo ha de hacer, porque estas fuerzas no tienen el mismo valor moral. A la gente se le enseña a olvidar los conflictos objetivos, que necesariamente se repiten en cada individuo, en vez de ayudarles a enfrentarlos (Adorno, 1968).

Mientras que para la Escuela de Frankfurt era claro que el psicoanálisis no podría resolver los problemas de represión y autoritarismo, ellos creían que aportaban ideas importantes respecto de cómo "la gente se convertía en cómplice de su propia subyugación" (Benjamín, J., 1977). Aun por debajo del análisis del psicoanálisis expuesto por Adorno (1967b, 1968, 1972,1973) y por Horkheimer (1972) se encontraba al acecho una paradoja perturbante: mientras que ambos teóricos avanzaron enormemente en la explicación de la dinámica del autoritarismo y de la dominación psicológica, dijeron poco acerca de los aspectos formales de la conciencia que podrían suministrar las bases para la resistencia y la rebelión. En otras palabras, Horkheimer y Adorno reconocían que la psicología freudiana registraba una crítica poderosa de la sociedad existente al exponer su carácter antagonista, pero que había fallado al no extender esta idea y al no ubicarla en el terreno psicológico o político, ya fuera en los individuos o en las clases sociales, para el reconocimiento autoconsciente de tales contradicciones y de la habilidad de los agentes humanos para transformarlas. Consecuentemente, ellos suministraron una visión de la psicología freudiana que consignaba a Freud a una posición ambigua de radical así como de profeta de las tinieblas.

Si Adorno y Horkheimer vieron a Freud como un pesimista revolucionario, Marcuse (1955) lo leyó como a un utópico revolucionario. Esto es, aunque acepta la mayoría de los supuestos más controvertidos de Freud, su interpretación de ellos es única y provocativa. En un sentido, el análisis de Marcuse (1955, 1968, 1970) contenía un giro dialéctico original en el que señalaba la integración utópica de Marx y Freud. Marcuse (1955) aceptaba el punto de vista de Freud respecto de las relaciones antagónicas entre el individuo y la sociedad como idea fundamental, pero, sin embargo, alteró algunas de las categorías básicas de Freud, y al hacerlo situó el pesimismo de Freud dentro del contexto histórico que reveló sus fortalezas así como sus limitaciones, es decir, Marcuse fue capaz de aclarar la importancia de la metapsicología de Freud como una base para el cambio social. Esto se hace particularmente claro si examinamos la forma en que Marcuse (1955, 1968, 1970) retrabajó las demandas básicas de Freud con respecto a los instintos de vida y muerte; la lucha entre el individuo y la sociedad; la relación entre la penuria y la represión social y, finalmente, los problemas de libertad y emancipación humanas.

Marcuse (1955, 1964) comienza con el supuesto básico de que inherente a la teoría del inconsciente de Freud y a su teoría de los instintos se encontraban los elementos teóricos para entender una visión más comprensiva de la naturaleza del individuo y de la dominación social. Marcuse señala esta posibilidad cuando escribe:

> La lucha en contra de la libertad se reproduce en la psique del hombre como la autorrepresión del individuo reprimido, y la represión de sí mismo, a la vez, sostiene a sus amos y a las instituciones de éstos. Esta dinámica mental es la que Freud desarrolla como dinámica de la civilización [...] La metapsicología de Freud es un constante y renovado intento de desenmascarar y de cuestionar la terrible necesidad de una interconexión entre civilización y barbarismo, progreso y sufrimiento, libertad e

> infelicidad —una conexión que se revela a sí misma, finalmente, como la existente entre Eros y Thanatos (Marcuse, 1955).

Para Marcuse (1955,1970) la psicología freudiana, como resultado de su análisis de la relación entre civilización y represión de los instintos, apostó las bases teóricas para comprender la distinción entre la autoridad socialmente necesaria y el autoritarismo. O sea, en la interacción entre la necesidad social del trabajo y la igualmente importante necesidad de la sublimación de la energía sexual, la conexión dinámica entre dominación y libertad, por un lado, y autoridad y autoritarismo por el otro, comienzan a ser discernibles. Freud presentó el conflicto entre la necesidad instintiva de placer del individuo y la demanda de represión de la sociedad, como un problema insoluble enraizado en la lucha transhistórica. Como resultado de lo anterior, señaló la continua transformación represiva de Eros en la sociedad así como el aumento de la propensión a la autodestrucción. Marcuse (1970) creía que la concepción "freudiana de la relación entre la civilización y la dinámica de los instintos era debida a la necesidad de una corrección decisiva". O sea, mientras que Freud (1949) vio la necesidad del aumento de la represión social y de los instintos, Marcuse (1955,1970) argumentó que cualquier opinión acerca de la represión social tenía que ser situada dentro de un contexto histórico específico y juzgada como si esos sistemas de dominación excedieran sus límites. Como castigo por ignorar tal distinción era necesario que perdiera la posibilidad de analizar la diferencia entre el ejercicio de legitimar la autoridad y de hacer ilegítimas las formas de dominación. Marcuse (1955) consideró que Freud no había logrado captar en su análisis la dinámica histórica de la dominación organizada y, por lo tanto, le había dado a ésta la posición y dignidad de un desarrollo biológico que era universal más que meramente su contingente histórico.

Mientras Marcuse (1955) acepta la noción freudiana de que el conflicto central de la sociedad se encuentra entre el principio de la realidad y el principio del placer, Freud rechaza la posición de que este último tuviera que ajustarse al primero. En otras palabras, Freud creía que "el precio de la felicidad en la civilización es pagado dando como prenda el aumento del sentimiento de culpa" (Freud, 1949). Esto es importante porque, en la esencia de la noción freudiana, la humanidad estaba condenada para siempre a desviar el placer y la energía sexual hacia el trabajo alienado que era una instancia de la "verdad" transhistórica: la escasez era inevitable en la sociedad y el trabajo era inherentemente alienante. En oposición a Freud, Marcuse argumentó que el principio de realidad se refería a una forma particular de existencia histórica, cuando la escasez legítimamente dictaba la represión de los instintos. Pero en el periodo contemporáneo, esas condiciones habían sido superadas y la abundancia —no la escasez—, caracterizaba o conformaba el principio de la realidad reinante en los países industriales avanzados de Occidente.

A fin de profundizar en la dimensión histórica del análisis de Freud, Marcuse (1955) introdujo los conceptos del principio de performatividad[*] y el principio de la ultrarrepresión.[**] Al argumentar que la escasez no era un aspecto universal de la condición humana, Marcuse (1955,1970) afirmó que había llegado el momento para el Occidente industrial en que ya no era necesario someter a la mujer y al hombre a las demandas del trabajo alienante.

El principio de la realidad existente, al que Marcuse (1955) nombró como el principio de performatividad, había sobrepasado su función histórica, esto es, la sublimación del eros en beneficio de la necesidad social del trabajo» El principio de performatividad, con su énfasis en la razón tecnocrática *y* racionalidad del intercambio fue, en términos de Marcuse (1955), tanto históricamente contingente como socialmente represivo. Visto como un modo relativamente nuevo de dominación, amarró los valores, ideas y prácticas sociales de la gente que acabaron por bloquear sus posibilidades de gratificación y felicidad como fines en sí mismos.

En poco tiempo Marcuse (1955) creyó que inherente a la idea de Marx, respecto de la abundancia social y a la teoría de los instintos de Freud, estaban las bases para un nuevo principio de performatividad, que estuviera gobernado por los principios de la necesidad social del trabajo y por esos aspectos del principio de placer que integraban el trabajo, el juego y la sexualidad. Esto nos conduce a la segunda idea importante de Marcuse, el concepto de la ultrarrepresión. La excesividad de la naturaleza de la dominación existente podría ser medida a través de lo que Marcuse llamó la ultrarrepresión. Distinguiendo a ésta de la represión social útil, Marcuse afirma que:

> Dentro de la estructura total de la personalidad reprimida, la ultrarrepresión es esa porción que es el resultado de condiciones sociales específicas sostenidas en el acto específico de dominación. El grado de esta ultrarrepresión suministra el criterio de medida: mientras más pequeño es, la etapa de civilización es menos represiva. La distinción es equivalente a la que se hace entre las fuentes biológicas e históricas del sufrimiento humano (Marcuse, 1955).

De acuerdo con Marcuse (1955, 1970), dentro de esta interacción dialéctica de la estructura de la personalidad y la represión históricamente condicionada existe el nexo para descubrir la naturaleza histórica y contemporánea de la dominación. La dominación en este sentido es doblemente histórica: primero, está arraigada a las condiciones socioeconómicas de una sociedad que se ha desarrollado históricamente; más aún, está arraigada a la historia sedimentada de la estructura de la personalidad de los individuos. Así, al hablar de la dominación como un fenómeno tanto psicológico como político, Marcuse no dio *carte blanche* a la gratificación en general. Por el contrario, estuvo de acuerdo con Freud en que algunas formas de represión eran generalmente necesarias. Lo que él objetó fue la represión innecesaria que estaba

[*] En el contexto de la teoría social contemporánea performatividad (del inglés *performance)* significa una ejecución óptima, eficiente y funcional de un sistema. [T.]

[**] *Surplus represión,* término en inglés. [T.]

contenida en el *ethos* y en las prácticas sociales que caracterizaban a las instituciones sociales como la escuela, el lugar de trabajo y la familia.

Para Marcuse (1964), las marcas de represión social son generadas en el interior de las historias individuales, en "las necesidades, las satisfacciones y en los valores que reproducen la servidumbre de la existencia humana". Tales necesidades son mediadas y reforzadas a través de patrones y rutinas sociales de la vida cotidiana, y las falsas necesidades, que perpetúan el esfuerzo duro, la miseria y la agresividad, se anclan en la estructura de la personalidad como una segunda naturaleza; es decir, su carácter histórico se olvida y se reduce a patrones de hábito.

Al final, Marcuse (1955) fundamenta, dentro de una problemática radical, la importante noción de Freud del instinto de muerte (el impulso autónomo que cada vez más conlleva a la autodestrucción). O sea, al asegurar que el impulso primario de la humanidad es el placer, Marcuse redefine el impulso de muerte argumentando que es mediado no por la necesidad de autodestrucción —aunque ésta es una forma que puede tomar— sino por la necesidad de dar solución a la tensión. Arraigado en tal perspectiva, el instinto de muerte no sólo es redefinido sino que también es politizado, ya que Marcuse argumenta que en una sociedad no represiva estaría subordinado a las demandas del eros. Por tanto, Marcuse (1955-1964) termina por apoyar la noción de la negación de la Escuela de Frankfurt, pero con una modificación importante. Él insiste en su valor como forma de crítica, pero mantiene igualmente que está basada en condiciones socioeconómicas que pueden ser transformadas. Es la promesa de un futuro mejor más que la desesperación por la naturaleza existente de la sociedad, lo que caracteriza el trabajo de Marcuse y sus posibilidades como modo de crítica para los educadores.

Hacia una teoría crítica de la educación

Si bien es imposible desarrollar en detalle las implicaciones del trabajo de la Escuela de Frankfurt respecto de la teoría de la pedagogía radical, puedo sólo señalar brevemente algunas de sus consideraciones generales. Creo que es claro que el pensamiento de la Escuela de Frankfurt proporciona un gran reto y un estímulo para los teóricos de la educación que son críticos de las teorías educacionales ligadas a los paradigmas funcionalistas basados en supuestos extraídos de una racionalidad positivista. Por ejemplo, en contra del espíritu positivista que infunden la teoría y la práctica educacionales existentes, ya sea que tome la forma del modelo de Tyler o de varios acercamientos a sistemas, la Escuela de Frankfurt ofrece un análisis histórico y un marco de referencia filosófico penetrante que enjuicia a la amplia cultura del positivismo, mientras que al mismo tiempo da ideas de cómo esta última se incorpora en el *ethos* y en las prácticas de las escuelas. Aunque hay un cuerpo creciente de literatura educacional, o sea crítica de la racionalidad positivista en las escuelas, ésta carece de una complejidad teórica característica de los trabajos de Horkheimer, Adorno y Marcuse. De manera similar, la importancia de la conciencia histórica es una dimensión fundamental del pensamiento crítico que en la perspectiva de la Escuela de

Frankfurt crea un ámbito epistemológico de valor sobre el que se desarrollan modos de crítica que iluminan la interacción de lo, social y lo personal así como la historia y la experiencia privadas. A través de esta forma de análisis, el pensamiento dialéctico remplaza las formas positivistas de cuestionamiento social. Esto es, la lógica del carácter predecible, verificable, transferible y operable es remplazado por un modo dialéctico de pensamiento que hace énfasis en las dimensiones históricas, relaciónales y normativas del cuestionamiento y conocimiento social, La noción del pensamiento dialéctico, como pensamiento crítico y sus implicaciones para la pedagogía, se ve de una manera más o menos clara en lo que comenta Jameson:

> [E]l pensamiento dialéctico es [...] el pensamiento acerca del pensamiento mismo, en el que la mente debe de lidiar tanto con su propio proceso de pensamiento como con el material acerca del que trabaja, en el que tanto el contenido particular involucrado como el estilo de pensamiento que se adapta a éste deben ser sostenidos juntos en la mente al mismo tiempo (Jameson, 1971).

Lo que obtenemos aquí son ideas de cómo se concebiría una perspectiva radical de conocimiento. En este caso, sería el conocimiento lo que instruiría a los oprimidos acerca de su situación de grupo, situados dentro de relaciones específicas de dominación y subordinación. Sólo el conocimiento podría aclarar cómo los oprimidos serían capaces de desarrollar un discurso libre de distorsiones de su propia, y en parte mutilada, herencia cultural. Por otro lado, sería una forma de conocimiento que instruiría al oprimido respecto de cómo apropiarse de las dimensiones más progresistas de sus propias historias culturales, así como a reestructurar y apropiarse de los aspectos más radicales de la cultura burguesa. Finalmente, ese conocimiento tendría que suministrar una conexión motivacional a la acción en sí misma; tendría que unir una decodificación radical de la historia a una visión del futuro que no sólo explorara las reificaciones de la sociedad existente sino que también llegara hasta aquellos depósitos de los deseos y las necesidades que resguardan el anhelo de una sociedad nueva y de nuevas formas de relaciones sociales. En este punto la unión entre historia, cultura y psicología se vuelve importante.

Relacionado con lo anterior, la noción de la comprensión histórica en el trabajo de la Escuela de Frankfurt hace algunas contribuciones importantes a la noción de la pedagogía radical. La historia, para Adorno y otros conectados con la teoría crítica, tenía un doble significado y no podía ser interpretada como un patrón continuo que se extiende bajo los imperativos de las leyes "naturales". Por el contrario, debía ser vista como un fenómeno emergente que tiene un final abierto; la significación del mismo debía recogerse y unirse en las rupturas y tensiones que separaban a los individuos y a las clases sociales de los imperativos de la sociedad dominante. En otras palabras, no había leyes de la historia que prefiguraran el progreso humano, que funcionaran independientemente de la acción humana. Más aún, la historia llegó a ser significativa no porque abasteciera al presente de los frutos de una cultura "interesante" o "estimulante", sino porque llegó a ser el propio objeto de análisis con el fin de aclarar las

posibilidades revolucionarias que existían en la sociedad dada. Para el educador radical, esto sugiere usar la historia con el fin de "luchar en contra del espíritu de los tiempos más que abrazarla para ver hacia atrás, usarla para ver hacia adelante" (Buck-Morss, 1977). En otras palabras, significaba, como lo señaló Benjamín "ir en contra del curso de la historia" (Benjamín, 1974).

Esa postura no sólo une el análisis histórico con las nociones de crítica y emancipación, también politiza la noción de conocimiento, o sea, insiste en ver al conocimiento críticamente, dentro de constelaciones de ideas suprimidas (imágenes dialécticas) que señalan las formas en que las culturas y las luchas históricamente reprimidas podrían ser usadas para aclarar potencialidades radicales en el presente. El conocimiento es esa instancia que llega a ser el objeto de análisis en un doble sentido. Por un lado, es examinado por su función social, la forma en que legitima a la sociedad existente. Al mismo tiempo podría ser examinado para revelar, en sus planes, palabras, estructura y estilo, todas esas verdades no intencionadas que pudieran contener "imágenes efímeras" de una sociedad diferente, prácticas más radicales y nuevas formas de comprensión. Por ejemplo, casi todos los textos culturales contienen una combinación de momentos ideológicos y utópicos. Inherentes a los mensajes más abiertos que caracterizan a la cultura de masas, están los elementos de su antítesis, Todos los artefactos culturales tienen un referente oculto que se refiere a las bases iniciales de la represión. En contra de la imagen de la modelo femenina semidesnuda que vende el modelo de automóvil nuevo, está la tensión latente del deseo sexual desubicado y malversado. Dentro de los modos más autoritarios de disciplina y control del salón de clases están las imágenes efímeras de libertad que se refieren a relaciones muy diferentes. Este aspecto dialéctico del conocimiento es el que se necesita desarrollar como parte de la pedagogía radical.

Diferente a los supuestos tradicionales y liberales de la enseñanza, con su énfasis en la continuidad y el desarrollo histórico, la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, mismas que llegan a tener un valor al subrayar a la intervención humana y a la lucha como aspectos centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre la sociedad como de hecho existe y la sociedad como podría ser.

La teoría de la Escuela de Frankfurt también ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de reproducción cultural y social. Al ilustrar la relación entre poder y cultura, la Escuela de Frankfurt ofrece una perspectiva de la forma como las ideologías dominantes son constituidas y mediadas a través de formaciones culturales específicas. El concepto de cultura desde esta perspectiva existe en una relación particular con la base material de la sociedad. El valor explicativo de tal relación se encuentra en hacer problemático el contenido específico de la cultura, su relación con los grupos dominantes y subordinados, así como la génesis sociohistórica del *ethos* y las prácticas de culturas legitimantes y su papel en la constitución de relaciones de dominación y resistencia. Por

ejemplo, al señalar a las escuelas como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad. El estudio de Marcuse (1964) acerca de la naturaleza ideológica del lenguaje, el análisis de Adorno (1975) sobre la sociología de la música, el método de la dialéctica crítica de Horkheimer (1972) y la teoría de la cognición de W. Benjamín (1969,1977) suministraron una serie de construcciones teóricas valiosas por medio de las cuales se pudieron investigar la naturaleza del conocimiento producido socialmente y la experiencia en las escuelas.

La cultura como aspecto central en el trabajo de los teóricos de la Escuela de Frankfurt (a pesar de la diferencia de opiniones entre sus miembros) señala una serie de ideas importantes que ilustran las subjetividades que se constituyen dentro y fuera de las escuelas. Aunque su análisis de la cultura es de alguna manera no-dialéctica y claramente subdesarrollada, sí ofrece las bases para una mayor elaboración y comprensión de la relación entre cultura y poder, al mismo tiempo que reconoce el poder como un terreno importante sobre el que se puede analizar la naturaleza de la dominación y la resistencia. Al llamar la atención sobre los momentos de la historia suprimidos, la teoría crítica señala la necesidad de desarrollar una sensibilidad igual hacia ciertos aspectos de la cultura. Por ejemplo, los estudiantes de las clases trabajadoras, las mujeres, los negros y otros necesitan afirmar sus propias historias por medio del uso del lenguaje, de, un conjunto de relaciones sociales, y de un cuerpo de conocimientos que críticamente reconstruyan y dignifiquen las experiencias culturales que conformen un tejido, textura e historia de sus vidas cotidianas. No es algo sencillo, ya que una vez que la naturaleza afirmativa de tal pedagogía queda establecida, los estudiantes que tradicionalmente han carecido de voz en las escuelas, tienen la posibilidad de aprender habilidades, conocimientos y formas de cuestionamiento que les permitirán examinar críticamente el papel que la sociedad ha desempeñado en su propia formación. Más específicamente, tendrán las herramientas para analizar cómo ha funcionado esta sociedad para dar forma y frustrar sus metas y aspiraciones o evitar que imaginen una vida fuera de la que actualmente llevan. Por lo tanto, es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho de ellos, cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia autodirigida.

Si bien es verdad que Adorno, Marcuse y Horkheimer dieron fuerte énfasis a la noción de dominación en sus análisis de la cultura —y de hecho parecieron igualar a la cultura de masas con la manipulación de masas—, el valor de sus análisis reside en la forma de crítica que ellos desarrollan en su intento por reconstruir la noción de cultura como una fuerza política, como un momento político poderoso en el proceso de la dominación. Sin embargo existe una paradoja en sus análisis de la cultura y de la intervención humana, esto es, una paradoja emergió con énfasis en la abrumadora y

unilateral naturaleza de la cultura de masas como una fuerza dominante, por un lado, y su implacable insistencia de la necesidad de crítica, negatividad y mediación crítica, por el otro lado. Dentro de esta aparente contradicción tienen que ser desarrolladas las nociones más dialécticas de poder y resistencia, posiciones que distinguen determinaciones estructurales e ideológicas más amplias mientras que reconocen que los seres humanos nunca son el simple reflejo de tales determinaciones. Los seres humanos no sólo hacen historia sino también la determinan; innecesario es decir, que también modifican los límites. Se necesita recordar que el poder es una fuerza que así como posibilita también restringe, como Foucault (1980) lo señala ávidamente.

Debe enfatizarse que la justificación ideológica del orden social no puede encontrarse simplemente en las formas de interpretación que entienden a la historia como un proceso de evolución "natural" o en las ideologías distribuidas por medio de la industria cultural. También se ubica en la realidad material de las necesidades y los deseos que sostienen la inscripción de la historia. Es decir, la historia debe ser captada como una "segunda naturaleza" en esos conceptos e ideas del mundo que hacen los aspectos más dominantes del orden social y que parecen inmunes al desarrollo histórico y sociopolítico. Esos aspectos de la realidad que se basan en la apelación de lo universal e invariable, a menudo escabullen la conciencia histórica y se fijan a las necesidades y deseos históricos específicos que unen a los individuos con la lógica de la conformidad y la dominación. Hay una cierta ironía en el hecho de que lo personal y lo político se unen en la estructura de la dominación, precisamente en esos momentos en que la historia funciona para sujetar a los individuos a un conjunto de supuestos y prácticas que niegan la naturaleza histórica de lo político. La "segunda naturaleza" representa la historia que se ha solidificado en una forma de amnesia social (Jacoby, 1975), una forma de conciencia que "olvida" su propio desarrollo. El significado de esta perspectiva para la pedagogía radical es que señala el valor de la psicología profunda que puede descifrar la manera en que penetran los mecanismos de dominación y las potencialidades de liberación en la propia estructura de la psique humana. La pedagogía radical es mucho más cognitiva en su orientación y necesita desarrollar una teoría de la dominación que incorpore las necesidades y las demandas. La pedagogía radical carece de una psicología profunda así como de una apreciación de la sensibilidad que señala la importancia de lo sensual y lo imaginativo como dimensiones centrales de la experiencia escolar. La noción de psicología profunda de la Escuela de Frankfurt, especialmente el trabajo de Marcuse, abre un nuevo terreno para el desarrollo de la pedagogía crítica. Señala la necesidad de moldear nuevas categorías de análisis que permitirían a los educadores ser más conscientes de la forma en que los maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación llegan a ser parte del sistema de reproducción social y cultural, particularmente mediante mensajes y valores que son constituidos a través de las prácticas sociales del curriculum oculto (Giroux, 1981c). Al reconocer la necesidad de una psicología social crítica los educadores pueden identificar cómo se constituyen las ideologías e identificar y reconstruir las

prácticas y procesos sociales que destruyen en vez de continuar las formas existentes de dominación psicológica y social.

La relevancia del análisis de la psicología profunda de Marcuse para la teoría educativa se hace obvia en el reciente trabajo de Pierre Bourdieu (1977a, 1977b). Bourdieu argumenta que la escuela y otras instituciones sociales legitiman y refuerzan los sistemas de comportamiento y disposiciones basados en las diferencias de clases por medio de un conjunto de prácticas y discursos que reproducen a la sociedad dominante existente. Bourdieu amplía las ideas de Marcuse señalando que en la noción de aprendizaje el niño no sólo internaliza los mensajes culturales de la escuela a través del discurso oficial (conocimiento simbólico) sino también los mensajes contenidos en las prácticas "insignificantes" de la vida en las aulas. Es conveniente citar textualmente a Bourdieu:

> [Las escuelas] [...] fijan una serie de detalles aparentemente insignificantes del vestido, conducción, modales físicos y verbales [...] Los principios contenidos en esta forma se ubican más allá del alcance de la conciencia, y por lo tanto no pueden ser tocados voluntariamente; la transformación deliberada no puede ni siquiera ser explícita [...] Todo el truco de la razón pedagógica reside precisamente en la forma en que ésta enfatiza lo esencial mientras que aparentemente demanda lo insignificante: obtener respeto por las formas y modos de respeto que constituyen las más visibles y al mismo tiempo más ocultas manifestaciones del orden establecido (Bourdieu, 1977b).

De manera diferente a Bourdieu, Marcuse considera que las necesidades históricamente condicionadas que funcionan para los intereses de la dominación pueden ser cambiadas. O sea, desde el punto de vista de Marcuse (1955), cualquier forma viable de acción política debe empezar con una noción de educación política en la que un nuevo lenguaje, relaciones sociales cualitativamente diferentes y un nuevo conjunto de valores tendrían que operar con el propósito de crear un nuevo ambiente "en el que las facultades no-agresivas, eróticas y receptivas del hombre, en armonía con la conciencia de la libertad, se esforzaran por la pacificación del hombre y de la naturaleza" (Marcuse, 1969). Por lo tanto, la noción de psicología profunda desarrollada por la Escuela de Frankfurt no sólo brinda nuevas ideas de cómo están formadas las subjetividades y de qué modo funciona la ideología como experiencia vivida, sino que también ofrece las herramientas teóricas para establecer las condiciones de las nuevas necesidades, de los nuevos sistemas de valores y prácticas sociales que toman en serio los imperativos de la pedagogía crítica.

Conclusión

He intentado presentar aspectos seleccionados del trabajo de los teóricos críticos como Adorno, Horkheimer y Marcuse, que ofrecieron ideas teóricas para el desarrollo de la teoría crítica de la educación. Específicamente me he abocado a su crítica a la racionalidad positivista, a su concepción de la teoría y a la reconstrucción crítica de la teoría de la cultura y, finalmente, a sus análisis de la psicología profunda. Dentro del contexto de estas cuatro áreas los educadores radicales pueden comenzar a reconstruir y aplicar las ideas de la teoría crítica de la enseñanza. Por supuesto, la tarea de trasladar el trabajo de la Escuela de Frankfurt a los términos que dan forma y

enriquecen a la teoría y la práctica educativa radical será difícil. Esto es especialmente cierto ya que cualquier intento de usar ese trabajo tendrá que iniciarse con la comprensión de que éste contiene un número de defectos y, más aún, que no puede ser impuesto de manera esquemática sobre una teoría de pedagogía radical. Por ejemplo, los teóricos críticos que he discutido, no desarrollaron un enfoque teórico comprensivo para tratar patrones de conflicto ni contradicciones que existían en varias esferas culturales. Por el contrario, desarrollaron una noción de dominación insatisfactoria y una idea exagerada de la naturaleza integrada del público estadunidense; subestimaron constantemente el potencial radical inherente a la cultura de la clase trabajadora y nunca conformaron una teoría adecuada de la conciencia social. Esto es, a pesar de su insistencia en la importancia de la noción de mediación, nunca exploraron las formas, contradictorias de pensamiento que caracteriza la forma en que la mayoría de la gente ve al mundo. Por supuesto, esta última selección no agota la diversidad de juicios que podrían ser hechos en contra del trabajo de los teóricos críticos que se están analizando aquí. Lo cierto es que la teoría crítica necesita ser reformulada para dar oportunidad tanto de criticar como de elaborar sus ideas más allá de las restricciones y condiciones históricas bajo las que originalmente fueron generadas. Debe enfatizarse que las ideas que la teoría crítica ha aportado no han sido agotadas. De hecho, se puede argumentar que apenas estamos empezando a explotar las implicaciones de sus análisis. El problema verdadero es reformular las contribuciones centrales de la teoría crítica con vistas a crear nuevas condiciones históricas, sin sacrificar el espíritu emancipatorio que las generó.

LA SEGUNDA GENERACIÓN DE LA ESCUELA DE FRANKFURT VINCULADA CON LA TEORÍA CRÍTICA

Bórquez, R. (2012)
Pedagogía Crítica (Pp. 67-80) México., Ed. Trillas.

El representante más distinguido de esta generación es el sociólogo Jürgen Habermas, erudito alemán sólidamente formado también en las aras de ciencia política, historia, lingüística, comunicación y filosofía de las ciencias. Los otros miembros más conocidos son: Claaus Offe, cuyos escritos están enmarcados en temáticas vinculadas con la ciencia política y con la sociología; Arkadij Gurland, que ha escrito especialmente sobre temas económicos y sociológicos; Oskar Negt, quien desarrolló una revisión de autores dialecticos, planteo una nueva imaginación sociológica, también estudió temas vinculados con los medios de comunicación masivos; Abrech Wellmer, especializado en filosofía de las ciencias, centró su esfuerzo en problemas epistemológicos, y en la dialéctica de la modernidad y de la postmodernidad.

En este apartado se hará referencia, sólo de manera breve, al pensamiento -sumamente abstracto y complejo- de Habermas, en primer lugar por considerarlo el miembro más importante de esta generación, y también debido a que una parte sustantiva de su obra se vincula de una u otra forma con los problemas educativos y pedagógicos.

Como la obra de Habermas es sumamente vasta, y los temas que él investiga son en extremo distintos, sólo se hará una breve descripción general de su pensamiento, tomando como ejemplo principal sus postulados ligados directamente con nuestro objeto de estudio.

Sin embargo, constantemente recurriremos aquí a la aplicación del programa habermasiano, en especial cuando, en el capítulo seis, se desarrolle el tema de la pedagogía crítica desde una visión comunicativa de la resistencia, puesto que una buena parte de las propuestas que presentan los críticos de este tipo de pedagogía se inspiran en las ideas desarrolladas por el sociólogo germano.

Habermas fue el discípulo más joven de Adorno, Horkheimer y Marcuse, y su gran reto ha sido, hasta ahora, analizar la modernidad en la época contemporánea y buscar una solución teórica a los problemas planteados por l primera generación de la escuela de Frankfurt, ya que considera que muchas de las respuestas que ellos dieron no fueron del todo convincentes. En efecto, la primera generación de la Escuela concluyo que la razón ilustrada, en su afán por explicar y controlar la naturaleza a través de los instrumentos técnicos, permitió a las personas aumentar el horizonte del pensamiento y de la acción, pero al mismo tiempo provocó en el individuo una disminución de autonomía, ya que este menguo su fuerza de imaginación e independencia de juicio. El progreso de los recursos técnicos, que debían haber servido para iluminar la mente humana, resultó por el contrario en un proceso de deshumanización.

Por estas razones, es que, para la primera generación de la escuela, el “progreso” amenaza con destruir lo que debía promover, es decir, la noción de hombre en todas sus dimensiones, principalmente como ser humano capaz de emanciparse a través de

la crítica y de la creatividad. Estos elementos se ven amenazados por el desarrollo de una sociedad industria que ha sustituido los fines por los medios, y ha transformado la razón en un instrumento cuyo objetivo es alcanzar fines que la razón ya no entiende, como el consumismo, el racismo, la falta de solidaridad, las guerras, el hambre, el desempleo masivo, etcétera.

En estos términos, la filosofía de la civilización industrial que considera a la razón como principio inminente de la realidad, no se apoya de la razón objetiva, sino que más bien es una filosofía de la razón subjetiva, cuya principal característica es poseer una capacidad de calcular las probabilidades para adoptar los medios adecuados con el propósito de alcanzar determinados fines. Según este principio, el pensamiento puede servir para cualquier propósito, ya sea este bueno o malo; es un *instrumento* que puede actuar en distintos momentos. Esta razón no posee la capacidad para establecer lo bienhechor y lo protervo, que en toda sociedad sirve para orientar nuestra vida; quien tiene esta capacidad es el poder. La razón subjetiva, al someterse al poder se transforma en un instrumento de este, renunciando a su autonomía.

Tal decadencia del pensamiento fomenta la obediencia a los poderes establecidos, como son los grupos que controlan el capital, medios de comunicación de masas, sistemas educativos, etc. en conclusión, la razón ilustrada había orillado al ser humano a la sinrazón, debido a que la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se había hundido en la barbarie.

Frente a este diagnóstico tan pesimista que la primera generación de la Escuela de Frankfurt hace de la modernidad, se levanta como alternativa la fuerza de lo que el propio Habermas denominó programa de investigación. Al parecer, los fundadores de la Escuela de Frankfurt diagnosticaron un terrible desenlace de la modernidad, donde el hombre vivirá en un mundo de *cosas* completamente deshumanizado.

En esta misma tónica, algunos postmodernistas señalan que estamos viviendo el fin de la historia, el fin de los metarrelatos, el fin de las utopías y de las ideologías; en efecto, el fin del proyecto de la modernidad[34].

Para Habermas, la crisis de la razón iluminista y el declive de la modernidad no constituyen el objetivo de su proyecto. Para él, más bien, debe recuperarse y replantearse lo que el proyecto de la modernidad tiene de emancipativo, o sea los valores de libertad, solidaridad, igualdad y tolerancia, así como las formas de vida democráticas basadas en el dialogo y en la comprensión del otro. Es decir, Habermas parte del supuesto de que el proyecto de la modernidad está aún inacabado.

El programa de investigación de Habermas

Para poder responder a los problemas planteados por la primera generación de la escuela de Frankfurt, Habermas re conoce los elementos de crisis y recupera lo emancipativo de la modernidad. Con el fin de alcanzar esta meta, a través de toda su obra el sociólogo alemán se propone edificar un programa de investigación inspirado en la construcción del materialismo histórico.[35] Por otra parte, este pensador no comparte la actitud pesimista desilusionada de sus maestros con respecto a que la razón no ofrece alguna posibilidad de liberar a las sociedades modernas- en este sentido, Habermas propone su propia visión crítica de la sociedad moderna y, al mismo tiempo,

[34] Cesar Cansino Ortiz, "Gianni Vattimo y la postmodernidad (el camino de Nietzsche y Heidegger)", en revista Topodrillo, núm 3, Otoño, UAM-Iztapalapa, México, 1988, p.26.
[35] *Véase* Jurgüen Habermas, *La reconstrucción el materialismo histórico*, Taurus España, 1992, pp. 131-180

las alternativas para su superación por medio de la *acción comunicativa* y su *ética del discurso,* conceptos que se desarrollaran más adelante.

En su programa, Habermas adopta el punto de partida de Marx; ver al ser humano en toda su potencialidad, como un ser genérico, creativo, sensual. Sin embargo, sostiene que Marx no distinguió dos elementos que analíticamente son diferentes en el ser genérico. Por un lado el *trabajo*, que se caracteriza por la *acción racional intencionada* y, por otro, la interacción, que se caracteriza por lo que el denominó la *acción comunicativa*. Dependiendo de la corriente sociológica, esta interacción puede ser analizada desde lo social a lo simbólico. Según Habermas, Marx analíticamente no separa estos elementos del ser genérico, y reduce la interacción o acto autogenerativo del ser humano simplemente al trabajo. Habermas hará esta distinción utilizando al termino de *acción racional intencionada* cuando se refiere al trabajo y, como se mencionó, *acción comunicativa* cuando se trata de interacciones.

Para Habermas, la acción racional intencional se distingue por buscar un interés calculado; al mismo tiempo se manifiesta como acción instrumental, e involucra solamente a un individuo que calcula racionalmente los medios más adecuados para lograr un determinado objetivo. Por otra parte, la acción estratégica se da cuando están implicados dos o más individuos, que se ponen de acuerdo en llevar a cabo la acción racional intencional con el propósito de alcanzar un objetivo de manera calculada. De esta forma, tanto la acción instrumental como la estratégica tiene el propósito común lograr un dominio instrumental.

En este cuadro general lo que más le interesa a Habermas es la acción comunicativa, donde las acciones de los agentes implicados en ella se coordinan no mediante cálculos egocéntricos del éxito, sino mediante actos para lograr la comprensión. En la acción comunicativa los participantes no se orientan principalmente hacia su éxito, sino que persiguen sus metas individuales con la condición de que sean capaces de armonizar sus planes de acción sobre la base de definiciones comunes de las situaciones.[36]

Es decir, el objetivo último de la acción racional intencional es alcanzar una *meta*; en cambio el de la acción comunicativa es lograr la *comprensión comunicativa*. Esta apreciación fue la que distancio a Habermas de Marx, ya que el primero considero que la acción comunicativa es mucho más característica a los fenómenos humanos, y constituye el fundamento de toda la vida sociocultural. Mientras que Marx centro todo su modelo teórico en el trabajo, Habermas lo hizo en la comunicación.[37]

Marx analizó el trabajo creativo y libre de coacción, para criticar las formas en que se había dado el trabajo bajo los distintos modelos de producción, particularmente en el capitalismo. Por su parte, Habermas retomó el mismo procedimiento, pero en su dimensión comunicativa, libre de distorsiones, su fin fue analizar la comunicación

[36] *Cfr*. Jurgüen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, t. I. *Racionalidad de la acción y racionalización social*, Turus, Madris, 1988, pp. 136-146.
[37] *Cfr*. Jurgüen Habermas, *La reconstrucción el materialismo histórico*, *op. cit.,* pp. 131-137.

deformada. Por otra parte, a Marx le interesó estudiar y desenmascarar a las instituciones que distorsionan el trabajo, como son la propiedad de los medios de producción o el Estado. En cambio, Habermas investigó sobre las estructuras sociales que provocan procesos de comunicación distorsionados como son, por ejemplo, los medios masivos de comunicación, instituciones, asociaciones incluso el propio Estado.

El paralelismo entre ambos pensadores alemanes también se manifiesta en dos planos. El primero, en la búsqueda de objetivos políticos que puedan liberar al ser humano. Marx propuso liberar al individuo de la sociedad capitalista, ya que esta le imponía un trabajo no liberador, y remplazarla por una sociedad comunista, donde el trabajo humano debería estar libre de cualquier distorsión. En cambio, Habermas propone superar las barreras que impiden una comunicación libre, lo cual solo puede alcanzarse a través de la acción comunicativa.

En segundo lugar, para ambos pensadores sus proyectos liberadores tienen su sustento en la sociedad contemporánea; es decir, Marx en la sociedad capitalista se encuentran elementos que proyectan o que prefiguran a un ser humano con capacidades creativas en el proceso de trabajo. Habermas, por su parte, encuentra que en la sociedad actual existen elementos que no distorsionan la comunicación.

Por tanto, la propuesta teórica del programa de investigación de Habermas tiene como propósito construir una sociedad racional que supone la exclusión de todas las barreras que impiden la comunicación; es decir, las ideas deben expresar libremente, y también defenderse abiertamente frente a las críticas. Habermas, en su afán por construir este modelo teórico, ha tenido que dar una serie de pasos que a continuación explicaremos de manera general.

La reconstrucción del programa de investigación de Habermas

La extensa obra de Habermas[38] no se inició como un sistema teórico prediseñado, sino como un programa de investigación, donde en cada texto ofrece un punto de vista, escrito al calor de la polémica con distintos autores.

Por medio de la argumentación, el sociólogo alemán aprueba, desaprueba o construye entramados categoriales propios. Por tanto, se deben "desenlazar" sus conceptos, los cuales siempre están intrincadamente unidos en "redes semánticas" no siempre fáciles de entender. Con el fin de que lo fundamental del pensamiento de Habermas, vinculado con nuestro tema, quede claro para el lector, se hará una reconstrucción del programa habermasiano, para que en un segundo apartado se examinen sus conceptos más importantes que están ligados con la pedagogía crítica.

El punto de partida de Habermas para construir su programa fue el estudio que realizó sobre la publicidad burguesa o lo público burgués[39]. En este texto se analiza la

[38]Habermas publicó un libro en 1950, seis en la de1960, cinco en la de 1970, 13 en la de 1980 y otros cuatro en el primer tercio de la década de 1990. Adrián Gurza Lavalle, "El programa de investigación de Jürgen Habermas", en revista *Metapolítica,* vol. 3, núm. 9, enero-marzo, CEPCOM, México, 1999, p. 151.

[39] *Véase* Jürgen Habermas, *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública,* Gustavo Gili, México, 1986.

esfera pública moderna, en contraste con la publicidad representativa, típica de la sociedad feudal.

Habermas considera que la clase burguesa, ya en el siglo XVIII, poseía una identidad propia (identidad civil), por el hecho de ser dueños autónomos de su condición de vida, y por tener iniciativa de juicio crítico frente al poder (estas críticas se harán en las casas de té, círculos literarios, periódicos culturales, etc.). Por estas razones, la clase burguesa tendrá la capacidad de configurar una esfera pública de carácter privado, o publicidad literaria, como le llamo Habermas. Esta publicidad u opinión pública burguesa, madurará hasta convertirse en crítica política, debido a que la crítica se desplazará hacia las estructuras de decisión del poder.

En el sentido moderno y de manera concreta, Habermas define la esfera pública –öffentlichkeit- como el espacio legalmente privado en el que individuos sin estatus oficial discuten asuntos de interés general, y buscan persuadirse los unos a los otros por medio de la argumentación racional y la crítica. Pero además, este espacio de discusión y argumentaciones de lo público-civil, constituye un lugar donde la crítica racional tiene como objetivo vigilar e influir en el poder político.

En términos de tipo ideal, en el sentido weberiano, la esfera pública permanece universalmente abierta e incluyente para tratar críticamente asuntos que antes eran incuestionados, de tal manera que se conviertan en materia de interés común y de crítica racional. Por otra parte, también debe haber una igualdad de estatus en los participantes y, al mismo tiempo, tener autonomía frente al poder.

En el fondo la idea de Habermas es que lo público-civil se convierta en una especie de autoridad crítica, frente al poder político y a la legitimidad de las normas. Se trata de un papel mediador y de influencia, para hacer valer los intereses de los privados, frente a las autoridades políticas públicas.

> Desde el punto de vista de una teoría de la sociedad civil (democrática), la esfera pública representa el nivel en el que la integración legalmente regulada de grupos, asociaciones y movimientos pueden recibir la necesaria ilustración concerniente a las políticas públicas, e influenciar a la vez, en la formación de políticas, mediante la tematización y el debate de asuntos de interés general[40].

En este sentido, actualmente en muchos países encontramos diversas agrupaciones sociales que influyen en la toma de decisiones del poder público, como son las asociaciones de padres de familia, defensores de los derechos humanos, grupos ecologistas, movimientos sociales que protegen los derechos de los emigrantes, indígenas o mujeres, etcétera.

Habermas considera que, durante los siglos XIX Y XX, fueron cinco los fenómenos que influyeron para impedir la autonomía del espacio público de los espacios privados, frente al poder, y su función ha sido evitar el desarrollo de una esfera pública que sea

[40] Andreu Arato y JEAN Cohen, “Esfera Pública y sociedad civil”, en revista *Metapolítica,* vol. 3, núm. 9, enero-marzo, CEPCOM, México, 1999, p.39.

capaz de ejercer un papel fuerte de mediación crítica y, al mismo tiempo, de combate contra los sectores dominantes.

En primer lugar, *el ascenso de las masas en el terreno de la política* ha provocado que éstas mantengan una postura acrítica frente al poder, a condición de que el Estado le otorgue ciertas ventajas sociales: nos referimos al Estado benefactor. A este tipo de público Habermas lo considera no racional, sino aclamatorio y plebiscitario.

Un segundo fenómeno ha sido *la concentración del capital,* la cual ha traído como consecuencia una marcada diferenciación social, lo que ha influido directamente para inhibir una interlocución igualitaria.

Otro fenómeno ha sido *el intervencionismo del Estado;* es decir que el Estado, al actuar a favor del capital, subordina los interés de la sociedad civil, pero, al mismo tiempo, éste se vuelve social (Estado benefactor) con el fin de legitimarse y, de este modo, se estatiza la sociedad, aboliendo las diferencias (que dieron origen a la esfera pública burguesa) entre el Estado y la sociedad.

En cuarto lugar tenemos *el corporativismo institucional de intereses;* debido a la poca influencia de un público privado crítico, éste tiende a establecer vínculos semiorgánicos, lo cual trae como consecuencia la reagrupación corporativa de intereses –refeudalización de la vida pública, dirá Habermas-, que va a sustituir y a remplazar el público racional por un público colectivo, aclamatorio y de derechos delegados. Esta situación podemos palparla hoy en la postura de muchos sindicatos y asociaciones patronales.

Finalmente, un quinto fenómeno que observa Habermas ha sido *la influencia de los medios masivos de comunicación;* para Habermas, éstos funcionan bajo la lógica capitalista, y se interponen a la construcción de una esfera pública ideológica. Este fenómeno ha influido y resquebrajado en gran parte la posibilidad de comunicación libre y horizontal, capaz de generar una auténtica opinión pública.

La existencia de estos cinco factores negativos que inciden en la construcción de una verdadera esfera pública, condujo a Habermas a teorizar sobre la posibilidad de encontrar un horizonte histórico que permitiera el renacer de una sólida esfera pública, y así poder construir una alternativa posible frente a este diagnóstico tan oscuro y negativo. En el campo de la teoría, la propuesta de Habermas es construir un modelo que mantenga una tensión en tres momentos o núcleos.

En un primer momento, Habermas define lo que fue y lo que debe ser la esfera pública. Con respecto *a lo que fue,* el sociólogo alemán constata que las características de la esfera pública burguesa ya no son aplicables a un mundo actual tan cambiante[41]; por tanto, aquel público lector, culto, racional, que proyectaba la vida privada burguesa

[41]Recordemos que el texto *Historia y crítica de la opinión pública* fue escrito en 1962. En efecto, en los años sesenta se produjo una serie de cambios sustantivos. Después de la caída del Muro de Berlín, Habermas va a actualizar sus postulados en una obra -escrita en 1992- que ya es clásica, titulada, *Factidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático en términos de teoría del discurso,* Trotta, Madrid, 1998. Hay un ensayo muy interesante del argentino Elías Palti, que toca esta problemática en forma de crítica y bastante sugerente, "Los funerales de Patroclo y la sentencia de Habermas. A propósito de factidad y validez", en la revista *Metapolítica,* vol. 5, núm. 19, julio-septiembre, CEPCOM, México, 2001, pp. 134-161.

hacia un espacio de sociabilidad, y que hizo germinar la esfera pública moderna, ya no existe en nuestra época. En cambio, hoy nos encontramos de cierta manera con una participación mayor de las masas en la vida democrática (a través de los sindicatos, agrupaciones civiles, partidos políticos, etc.), lo que crea condiciones completamente distintas. En relación con *lo que debe ser* una verdadera esfera pública (ya hemos señalado sus características), sólo agregaremos que su naturaleza debe ser dialógica, donde los conflictos siempre estén sujetos a la posibilidad de ser resueltos por individuos racionales, dispuestos a reconocer la verdad de los argumentos contrarios. Por tanto, siempre estará latente en la discusión pública la eventualidad de un consenso[42].

En un segundo momento, Habermas hace una extensa crítica a los procesos que han incidido y desarticulado la esfera pública en el mundo moderno.

Finalmente, él enuncia y reconstruye una propuesta imperativa destinada a vigorizar una esfera pública basada en principios lógicos universales.

Para proponer una esfera pública con tales características, Habermas se da a la tarea de construir una teoría a la que él denominó *acción comunicativa*[43]. A pesar de que el texto *Teoría de la acción comunicativa* fue editado en Alemania en 1981, todo el programa de investigación del sociólogo alemán posterior a la *Historia y crítica de la opinión pública* estará marcado o "atravesado" por la construcción del marco teórico de la acción comunicativa, ya sea para el análisis sociológico, moral, político, histórico, filosófico, o del derecho.

PRINCIPALES PROBLEMAS ABORDADOS POR EL PROGRAMA DE INVESTIGACION HABERMASIANO

Adrián Gurza ha sistematizado muy bien los tiempos de teorización examinados por Habermas[44]. Para el, el sociólogo alemas ha desarrollado cuatro líneas de trabajo, que se traducen en verdaderos hallazgos teóricos problemáticos, y nosotros agregaremos, todos enmarcados en última instancia en la teoría de la acción comunicativa. Se retomara este esquema y se ahondará en cada punto, recurriendo a los escritos originales del pensador germano.

La primera línea de trabajo

El primer campo lo constituye el tratamiento de la problemática de la *legitimidad*[45]*.* Aquí se plantea la relación entre la sociedad y el poder; Habermas critica la postura de Weber, quien sostenía que la legalidad se daba cuando la sociedad creía en los argumentos del poder; para él la legitimidad mantienen una relación inseparable con la verdad mediante el papel racionalizador que desempeña la esfera pública sobre el poder. Esto se traduce como la constitución de una esfera pública crítica, autónoma,

[42] Este principio constituye uno de los ejes centrales de pedagogía Crítica comunicativa.
[43] *Véase* JürgenHabermas, *Teoría de la acción comunicativa,* t. I, *Racionalidad de la acción y racionalidad social,* t. II, *Crítica de la razón funcionalista, op. cit.*
[44] Adrián, gurza Lavalle, op, cit, pp. 151-153
[45] Véase Jurgüen Habermas, Problemas de legitimación en el capitalismo tardío, Amorrortu, Buenos Aires, 1975

que asuma el mandato de la opinión pública. Este es el elemento central y requisito *sine qua non* de las democracias.

Este postulado hizo que Habermas elaborara una teoría de la legitimación, como racionalidad comunicativa del poder, y en eso estriba, precisamente, la revolución habermasiana, en el campo de la teoría de la legitimidad[46].

La segunda línea de trabajo

Este campo trata acerca de la visión que tiene Habermas de una sociedad vista a través de dos niveles: *el mundo de la vida*(o social), y el *sistema*(o el poder).

Como se dijo, el poder es legitimado por la sociedad civil, la cual, al mismo tiempo es productora de una emancipación comunicativa. A este mundo autónomo, Habermas –influido filosóficamente por Heidegger, y sociológicamente por Alfred Schutz-, lo denominara "mundo de la vida", que representa una perspectiva interna, donde la sociedad es percibida desde una visión del sujeto en acción. El mundo de la vida es el lugar trascendental donde se encuentra el hablante y el oyente, donde ambos de modo reciproco reclama que sus suposiciones encajan en el mundo, donde pueden criticar o confirmar la validez de sus pretensiones, poner en orden sus discrepancias y llegar a acuerdos[47].

En el mundo de la vida, las suposiciones, expresadas o no, deben ser mutuamente comprendidas por los sujetos con el fin de provocar la comunicación que conduzca a acuerdos. Es decir, el lugar donde, mediante la acción comunicativa, se alcanza la comprensión mutua. Este mundo aparece entonces como un horizonte, en el interior del cual las acciones comunicativas están siempre listas y movilizadas. Los agentes que participan en las interacciones comunicativas no se vinculan por determinados heterónimas, sino por el reconocimiento mutuo, implícito en la producción autónoma del sentido.

En la lógica weberiana, el mundo de la vida está determinado o dominado por la racionalidad sustantiva. Habermas afirma que existe una tendencia hacia la racionalización del mundo de la vida, y que la interacción entre sujetos está cada vez más determinada por una comprensión mutua racionalmente motivada. El método para alcanzar el consenso por medio de la acción comunicativa lo constituye finalmente el mejor argumento.

Inspirado sistemáticamente en la teoría sistémica de Parsons, Habermas afirma que el mundo de la vida se compone de un sistema cultural, uno social y uno de la personalidad. Cada uno de ellos desempeña un papel importante sobre la acción, ya que nos dan y determinan las pautas interpretativas. A través de la acción comunicativa, con cada uno de estos sistemas –que, como dijimos, son parte del mundo de la vida- se refuerza la cultura, se logra la integración social y se conforma la personalidad.

[46] Adrián Gurza Lavalle, op. cit., p. 151
[47] Jurgüen Habermas, Teoría de la acción comunicativa, t. I, op. cit., pp. 104-107

Por otro lado, si bien es cierto que el origen del sistema se encuentra en el mundo de la vida, este posee características estructurales propias. Estas estructuras pueden ser el Estado, la iglesia, la familia, etcétera.

Cuanto más evolucionan las estructuras, más se alejan del mundo de la vida. A mayor racionalización del sistema, las estructuras serán más autosuficientes, y obtendrán una mayor capacidad de dirigir el mundo de la vida a través de un control externo. Así, las estructuras, en lugar de facilitar los procesos de comunicación con el fin de alcanzar la comprensión y el consenso, limitan estos procesos por medio del control externo que ejercen sobre el mundo de la vida. De esta forma, las estructuras del sistema determinan independizándose de dicho mundo.

El gran reto de Habermas fue buscar como conectar estos dos niveles. Para ello, el examina desde una perspectiva sociológica la integración social centrada en el mundo de la vida y en el sistema.

En primer término, el sociólogo alemán examina *la integración social centrada en el mundo de la vida*. En esta visión, todos los tipos de *acciones*[48] se integran a través de un acuerdo generalizado normativamente, o alcanzando mediante la comunicación. Se opta entonces por un punto de vista interno de los grupos, y para los grupos, y para comprender las interacciones de los miembros del mundo de la vida, se usa un enfoque sustentado en la hermenéutica. Por tanto, la sociedad-considerada como mundo de la vida- se reproduce constantemente, producto de las acciones ejecutadas por los miembros del mundo de la vida cuyos fines son mantener sus estructuras simbólicas. En esta perspectiva sociológica, no se tiene en cuenta la opinión de los sujetos externos, ni de los procesos de reproducción que se dan en el sistema.

En segundo término, Habermas analiza *la integración centrada en el sistema*. Esta visión es completamente contraria a la integración social, puesto que las decisiones individuales están subordinadas al control externo del sistema. No se toma en cuenta al actor, y se observa a la sociedad como un sistema que se reproduce de manera autorregulada. Aquí se opta por la perspectiva externa de los miembros.

Habermas va a integrar estas dos tradiciones teóricas. Por un lado, reconoce que la sociedad vista como un *sistema* contribuye al mantenimiento de los mundos socioculturales de la vida, y por otra parte, que *el mundo de la vida* determina la constitución de las sociedades sistemáticamente estabilizadas mediante la acción de grupos socialmente integrados, que favorecen la organización del sistema. Por tanto, el sociólogo alemán aprueba la propuesta heurística que considera a la sociedad como una entidad que, través de su evolución social, se diferencia como sistema y como

[48] Habermas distingue cuatro tipos de acciones: la teológica, que presupone a los actores a alcanzar ciertos fines; la regulada por normas, donde se tiene en cuenta el mundo objetivo y social, para establecer acuerdos y respetarlos; la dramatúrgica, entendida como la interacción de un actor con su público, donde éste busca ser visto y aceptado por el público de una determinada manera; la acción comunicativa, que ya se ha definido, y que será la tercera línea de trabajo de la que se ocupa el programa de investigación habermasiano, op. cit., pp. 124-146.

mundo de vida. De esta forma, él conceptualiza a la sociedad como una entidad compuesta de ambos elementos.

Para Habermas, tanto el sistema como el mundo de vida han desarrollado un proceso de racionalización ascendente, y el sistema ha determinado imponiéndose o colonizando al mundo de la vida. ¿De qué manera?

En efecto, tal aumento de la racionalización del mundo de la vida significa que aumenta la acción que busca la comprensión mutua entre los sujetos por medio del lenguaje cotidiano, con el fin de llegar a consensos. Sin embargo, al crecer las demandas en el lenguaje, éste termina agotando su capacidad. El sistema remplaza esta carencia que se da en el mundo de la vida, implementado formas de medios no lingüísticos, como son el dinero (la economía) y el poder (el estado), sustituyendo así, en cierta medida, el lenguaje cotidiano y restringiendo la comunicación. Este proceso constituye el origen de la colonización del mundo de la vida. En el fondo, lo que trata de explicar Habermas es que la modernización capitalista tiene este rasgo distintivo, donde el dinero y el poder constituyen las formas no lingüísticas que deforman y reifican las estructuras simbólicas del mundo de la vida[49].

Con la colonización del mundo de la vida por parte del sistema, la comunicación se hace cada vez menos flexible y más pobre. Por otra parte, cuando entra en crisis el sistema en sus dominios formalmente organizados de acción, como ocurre generalmente a nivel de la economía y del Estado, éstos emprenden acciones contra el mundo de la vida. A pesar de la fuerza que tiene el sistema, Habermas sostiene que el mundo de la vida nunca será despojado totalmente de su capacidad de concebir al sujeto en acción, a través de la racionalidad sustantiva[50].

Por tanto, frente a este desacoplamiento entre el mundo de la vida y el sistema, Habermas propone un reencuentro dialéctico entre ellos, donde ambos se enriquezcan mutuamente y se vincule en armonía por medio de la acción comunicativa. Hoy día puede constatar empíricamente que son muchos los grupos que han reaccionado cuando el sistema ataca al mundo de la vida: ecologistas, globalifóbicos, asociaciones que luchas por la defensa de la causas indígenas, de los emigrantes, de las mujeres, de los derechos humanos, etc. en todos los casos, finalmente el sistema casi siempre termina abriéndose al dialogo con el mundo de la vida.

La tercera línea de trabajo

Este tercer campo de teorización se centra en comprender la acción social como comunicación. De una u otra forma , esta construcción se vincula a la conclusión a la que llega Habermas en la segunda línea de trabajo, en términos de que, al entender a la sociedad desacoplada en dos niveles – y este acoplamiento se logra por medio de

[49] Esta segunda línea de trabajo tiene para Habermas como último fin “desarrollar un instrumento teórico para caracterizar el fenómeno de la reificación”. Jürgen Habermas , “Moralidad, sociedad y ética”, entrevista dada a T.H. Nielsen, en M. Herrera (coord..), Jürgen Habermas, Moralidad ética y política: propuestas y críticas, Alianza, México, 1993, p. 106.

[50] Un ejemplo prueba este postulado de Habermas. Se trata de la crisis económica, política y social que sacudió a Argentina durante 2002, donde los gobernantes arremetieron contra el mundo de la vida.

la acción comunicativa- , se deduce que “la teoría de la acción comunicativa contiene tanto una teoría de la acción social[…] como una teoría general de la sociedad , [entendida] como una sociedad desacoplada en dos niveles. La acción comunicativa aparece así como un concepto de acción universal-lingüístico pleno de potencialidades racionalizadoras”[51].

Por tanto, a nivel abstracto y en términos de su estructura lógica, la acción comunicativa adquiere un estatus universal y, a nivel pragmático, el lenguaje constituye su elemento determinante para establecer acuerdos no de manera directa, sino de forma reflexiva.

La cuarta y última línea de trabajo

Aquí, Habermas se propone estudiar el proceso de rehabilitación comunicativa de la razón, ello implica un vínculo entre sociedad y razón, donde la razón rehabilitada se constituya en el medio de transformación del mundo.

El procedimiento que aplica este sociólogo alemán rompe con las tradiciones filosóficas que abordan la razón subjetiva centrada, como es el caso de la filosofía de la conciencia, y plantea la reedificación de la razón comunicativa, fundamentándose en el carácter intersubjetivo de la propia razón. Así, “los medios narrativos […] pueden convertirse en una autocrítica dialógicamente introducida, para la que el dialogo psicoanalítico entre médico y paciente ofrece un modelo apropiado”[52]. Vale decir, que el psicoanalista, a través de la liberación de los bloqueos de la comunicación, hace que el paciente torne consciente lo inconsciente y logre su alivio. En la sociedad se rehabilita la razón comunicativa –tal como lo hace a nivel individual el psicoanálisis-, cuando la razón del hombre común coincide en el mundo de la vida con la acción comunicativa. Esta es la búsqueda, y es lo que sucede muchas veces con la lucha de las mujeres y etnias oprimidas, así como de ecologistas, pacifistas, emigrantes, desempleados, etcétera.

La razón comunicativa, constituyen entonces, el principal elemento para mantener una concreta relación entre verdad y razón, requisito indispensable para una verdadera legitimidad.

Por otra parte, en el pensamiento de Habermas lo que prevalece es que la teoría de la acción comunicativa constituye una ética del discurso, es decir, él sustenta sus postulados desde un concepto de la racionalidad intersubjetiva, la cual se expresa mediante los actos del habla o de la comunicación. Es, desde esta perspectiva, que el sociólogo germano analizará la problemática de la modernidad, no desde la consciencia subjetiva-como lo habían hecho muchos pensadores críticos-, sino desde una reflexión crítica del lenguaje. Y concluye que lo agotado no es la racionalidad moderna, sino el paradigma del sujeto o de la conciencia.

Habermas sostiene que, así como existe una estructura sintáctica y gramatical, también existe una pragmática en el habla cotidiana, y mediante una crítica

[51] Adrián Gurza Lavalle, op. cit., p. 152
[52] Jürguen Habermas, El discurso filosófico de la modernidad, op. cit., p. 357

transcendental del lenguaje se puede constituir una pragmática universal de los actos de habla. En efecto, en las esferas públicas se pueden organizar comunidades ideales de habla y, a través de la acción comunicativa –que se sustenta en la argumentación dialógica racional de los involucrados-, se puede llegar a un consenso. Es cierto que este tipo de comunicación es ideal, que constituye una aspiración y que en la práctica no se da de manera pura, pero su función es que sirve para corregir nuestras formas de comunicación.

Para poder llegar a un consenso legítimo tienen que darse ciertas condiciones previas; por ejemplo, respetar los argumentos de los participantes; que dichos argumentos sean acordes con los intereses del grupo; defender racionalmente cada quien sus diferentes posturas, sin recurrir a la fuerza, la manipulación, el engaño, la amenaza, etc.; respetar las normas del procedimiento y, sobre todo, asumir las responsabilidades de los acuerdos tomados. Es decir, el criterio ético no pretende aspirar o definir normas morales, sino criticar, dialogar por medio de argumentos racionales, y legitimar o no ciertos acuerdos. A este proceso dialógico Habermas lo denominó *la ética del discurso*. Esta ética esta principalmente vinculada con la responsabilidad que debe tenerse por las consecuencias que provocan las acciones humanas.

Muchos de los pedagogos comunicativos-críticos se van a inspirar principalmente en estos postulados de Habermas, afirmando que en la escuela debe ejercitarse el diálogo crítico, racional y argumentativo, con el fin de educar a los alumnos en un ámbito público y configurar así en ellos un comportamiento solidario, emancipatorio y democrático. Este tema se desarrollara más adelante en el capítulo seis.

En definitiva, el programa de investigación habermasiano establece un macro modelo crítico, donde interviene una teoría general de la sociedad, una teoría general de la acción social y una teoría de la legitimidad, todas ellas “cruzadas” o determinadas por la acción comunicativa.

Como se ha podido ver hasta ahora, cuando Marx habla de crítica se refiere al *capitalismo industrial,* donde los cambios sociales se realizaran a largo plazo, por medio de la revolución. Hokheimer y Adorno centran primeramente su crítica en el *capitalismo tardío burocrático*, cuya expresión más brutal fueron los regímenes totalitarios (nazismo, fascismo); posteriormente su crítica la extenderán a la sociedad de masas, en particular al plexo cerrado herméticamente de las formas modernas de dominio (la industria cultural), y destacan la posibilidad práctica que poseen los actores colectivos para romper con ese plexo de dominio, idea que encontramos particularmente en el último Hokheimer. En cambio la crítica de Habermas contra *el capitalismo del estado de bienestar y posindustrial*, plantea que el Estado de Derecho y las instituciones democráticas pueden ponerle un límite a la brutalidad del capitalismo, siempre y cuando en el mundo de la vida se logre una racionalidad comunicativa.

LA TERCERA GENERACIÓN VINCULADA CON LA TEORÍA CRÍTICA

Bórquez, R. (2012)
Pedagogía Crítica (pp. 80-82) México., Ed. Trillas.

Herederos de la tradición habermasiana y de la Teoría Crítica de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, los críticos contemporáneos tendrán como una de las preocupaciones fundamentales "la impronta de los problemas del derrumbe de una clase completamente distinta, a saber: justamente el orden social [socialismo real] que había presumido haber superado el capitalismo de una vez por todas"[53]. Este será uno de los temas -la caída del socialismo real-, que esta tercera generación investigará. Pero los miembros de esta generación también han estudiado de manera particular, los problemas contemporáneos del capitalismo global. En este sentido, han sostenido que el neoconservadurismo ocasiona una marcada tendencia a desnacionalizar las economías en la mayoría de los países, lo cual provoca el debilitamiento de los Estados nacionales. Otro fenómeno que han detectado, es que la sociedad global provoca, como corolario, un aumento constante de flujos migratorios, desequilibrios ecológicos, concentración de la riqueza y aumento de la pobreza en el mundo. Esta situación ha repercutido en diferentes estructuras como son, por ejemplo, pérdida de derechos sociales, transformación en los patrones educativos, aumento en las redes globales de telecomunicaciones, nacimiento de nuevas instancias de comunicación democrática, etcétera.

Los miembros de esta tercera generación señalan que el debilitamiento del Estado nacional -producto de la globalización- ha favorecido la multiplicación y descentralización de las dimensiones políticas, sociales y culturales, que antaño estaban bajo la tutela del Estado. Como consecuencia de esta realidad, se observa la constitución acelerada de comportamientos políticos no convencionales, que se manifiestan por medio de iniciativas ciudadanas (por ejemplo, en el marco de la seguridad pública, se organizan grupos de vigilancia y denuncia). A nivel de los movimientos sociales pueden observarse grupos de mujeres que defienden sus derechos, al igual que agrupaciones ecologistas, de jubilados, niños de la calle, minorías étnicas, emigrantes, chavos banda, etc. En el ámbito prepolítico, se encuentran grupos que se organizan bajo una cierta orientación moral o cultural, como asociaciones de padres de familia, que están a favor de mejorar los programas televisivos y se muestran contra la violencia que trasmiten los distintos medios masivos de comunicación; grupos que por afinidad se movilizan a favor o en contra del aborto; personas que se reúnen en torno a un interés artístico, literario o musical, etcétera.

Una dimensión prepolítica, que merece un comentario especial, lo constituyen las instancias económicas, particularmente la cogestión en las empresas. La complejidad

[53] Helmut Dubiel, *La teoría crítica: ayer y hoy,* UAM-Plaza y Valdés, México, 2000, p. 47.

que comporta actualmente la gestión económica global, ha orillado a los empresarios a abrir espacios de participación activa y creativa para los trabajadores. En efecto, los empresarios han visto con buenos ojos, el aporte que dan los trabajadores en todo el proceso de producción y comercialización.

Estos escenarios promueven de cierta forma la crítica, lo que trae como resultado la extensión de valores democráticos, como la igualdad social y la participación activa y abierta en contextos de plena libertad. Por consiguiente, la reflexión primordial de esta tercera generación crítica es teorizar acerca de las posibilidades de ampliar la democracia en el mundo moderno y plantear un modelo de democracia radical.

Sin pertenecer de manera formal a la Escuela de Frankfurt -ya que ésta en la actualidad prácticamente no existe-, el razonamiento crítico que aplican muchos autores en sus análisis hacen pensar que la nueva Teoría Crítica (que no posee un estatus normativo "único"), tiene como principal objeto de estudio y propuesta hacer más vasta la democracia. Esta última, entendida como una forma de vida que engloba, por tanto, las relaciones de pareja, el diálogo al interior de las familias, la relación de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas, la vinculación de los ciudadanos con el poder, la constitución de esferas públicas en distintos niveles, incluyendo hasta esferas públicas globales (como es el caso de Greenpeace).

Entre los herederos de la Teoría Crítica actual, destacan conceptos clave de distintos pensadores sociales; por ejemplo: la filosofía política de Hannah Arendt y su republicanismo; la nueva conformación de la sociedad civil desarrollada por Arato, Cohén y Ródel; la propuesta de historicidad y retorno del sujeto expuesta por Alain Touraine; las relaciones de asociación de Claus Offe; la modernización reflexiva de Ulrich Beck; la tercera vía de Anthony Giddens; la democracia radical de Dubiel; la racionalización del mundo de la vida de Habermas, etcétera.

De una u otra manera, cuando se examina la pedagogía crítica se retoman ciertas ideas ya desarrolladas por algunos de estos autores. En estos términos se considera que uno de los ejes fundamentales del quehacer profesional de los pedagogos críticos es, justamente, que el estudiante debe aprender no sólo lo considerado en el curriculum -"¿qué debo estudiar?"-, sino también aprender a promover toda forma de vida democrática y, así, cultivar la capacidad y la conciencia de responder a la pregunta, *¿para qué aprendo?*

CORRIENTES ACTUALES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

García, A. (2006)
Sobre la obra de Bórquez, B. R., *Pedagogía Crítica. (pp. 103-177) Edit. Trillas.*

> "Hoy día, cuando hablamos actualmente de la pedagogía crítica nos referimos formal y principalmente a dos corrientes que, por su relevancia, han marcado este paradigma y que los hemos clasificado en *modelos reproduccionistas y enfoques comunicativos de la resistencia."* (Bórquez, 2006, p.103)

MODELOS REPRODUCCIONISTAS

Dan mayor importancia a la estructura (objeto), de modo que el sujeto aparece mayor importancia a la estructura (objeto), de modo que el sujeto aparece como un ser pasivo, sin capacidad de resistir y se valida no a partir de si mismo sino de otro, el sujeto por si mismo no es nada. Los seres humanos no hacen la historia; por el contrario, la historia hace a los seres humanos. "*Es decir, la naturaleza de la subjetividad humana esta configura en y por los procesos de desarrollo histórico"*. Bórquez (2006, p. 103) considera "*la escuela como un apéndice ideológico del Estado, que tiene como función principal reproducir las relaciones de poder. También estiman que la escuela es un instrumento que desempeña un papel reproductor de las relaciones sociales y culturales dominantes*"

Desde este enfoque no es posible que el sujeto tenga capacidad de autonomía, pues la estructura imperante (familia, escuela, estado) constituye la variable dominante que determina el accionar de los agentes sociales. La escuela como la reproductora del orden y cultura dominante.

ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA RESISTENCIA

Este enfoque parte de aceptar al sujeto desde una óptica fenomenológica, (shutz), como un ser activo que puede dar fundamentación al conocimiento, además de entender el conocimiento desde una perspectiva hermenéutica (Ricoeur), y en especial la segunda y tercera generación de la teoría crítica, con los conceptos de comunicación y democracia participativa

La tesis básica de Bórquez dice: "*el sujeto, a pesar de estar sometido a una serie de instituciones coercitivas, ostenta la capacidad de resistir. Por otro lado, reivindica el saber dialógico-intersubjetivo que tienen los individuos, y su disposición a transformar su entorno"* (2006, p.104).

Desde este enfoque, el educador tiene como meta ser un facilitador del dialogo, lo cual implica que el aprendizaje debe darse de manera horizontal a través de la interacción educando-educador, en este sentido la escuela se puede convertir en un lugar alternativo de creación cultural.

PAULO FREIRE

Para este autor la educación tiene como fin crear un sujeto crítico frente a su realidad, de modo que el educando caiga en cuenta de su estado de opresión y

sumisión para adquirir conciencia y comprender que esa situación puede ser modificada a sus intereses. En este sentido la educación cumple una función liberadora y política cuyo propósito es hacer tomar conciencia a los sujetos de su opresión y de las acciones que la neutralicen.

Su método para alfabetizar tiene como objetivo lograr una educación liberadora fundada en los principios de: ser activo, diálogo y espíritu crítico, principios que ayudaran al sujeto a superar sus actitudes mágicas e ingenuas ante la realidad.

Concepto de hombre

El hombre no es un objeto más del mundo, sino un actor que por medio de la razón puede comprender ese mundo, darle sentido, criticarlo, reflexionarlo para transformarlo. *"El hombre no se acomoda, sino que se integra al mundo, pero en este proceso de integración él tiene la posibilidad de luchar contra todas las formas de opresión que le impiden humanizarse. Así, el hombre se construye a sí mismo, se hace sujeto; al construirse como persona transforma al mundo, se relaciona con otros hombres, construye cultura y hace la historia, historia que, al mismo tiempo, la puede reformar o transformar, por el solo hecho de ser sujeto y no objeto." (Bórquez, 2006, p.149)*

Esto hace que el hombre tenga conciencia (capacidad de analizar críticamente distintas situaciones, plantear alternativas y ponerlas en práctica, es decir, transformar la condición) de si y del mundo, pues sus acciones están determinadas por sus finalidades. Esto lo consigue el ser humano porque tiene el poder de separarse del mundo, en tal sentido, "*el ser humano no solo vive sino que existe, y su existencia es histórica",* pues puede vivir el presente, recobrar el pasado y proyectar el futuro.

Freire plantea que "*por medio de la cultura y la ideología, las fuerzas históricas opresoras constantemente empujan y fuerzan al hombre para que se acomode, o ajuste al mundo de las injusticias" (Bórquez, 2006, p.150).* Pero el ser humano al ser un sujeto conciente posee la capacidad de la crítica, la posibilidad de resistir y cambiar el mundo que el poder dominante pretende legitimar, pero dicha conciencia se actualiza en relación con otros sujetos, de manera que es a partir de la comunicación, del dialogo, la palabra, que los seres humanos se construyen.

Educación dialógica y educación bancaria

Sobre la base de la comunicación, el dialogo es el elemento vital para que los sujetos logren manifestar sus posiciones a partir de la intersubjetividad, por lo anterior el dialogo debe ser racional y ninguno de los actores debe monopolizar su uso. La palabra es la forma más habitual que usan los seres humanos para manifestar sus acciones y reflexiones. La palabra sin acción es verbalismo, la acción sin palabras es activismo. Para Freire palabra y acción están unidas íntimamente.

"*Las personas se distinguen por su quehacer, que a la vez es acción y reflexión, vale decir, es praxis, es transformación del mundo, es reflexión y acción. Por tal motivo, expresar la palabra verdadera contribuye a cambiar el mundo". (Bórquez, 2006, p.150)* La palabra es un derecho de todos.

Freire introduce el dialogo en la actividad educativa argumentando que los maestros deben partir del capital cultural de los estudiantes, con el fin de agregar al currículo el bagaje cultural de éstos, para neutralizar así el conjunto de significados impuesto por la cultura dominante en la colonización del mundo del sujeto.

En esta práctica pedagógica, el maestro puede *leer* el mundo de los oprimidos, para que ellos lo comprendan y lo transformen, abriendo posibilidades a la crítica y a la acción liberadora. Si la práctica pedagógica desconoce el dialogo, el profesor se limita a desarrollar el programa sin comprender el mundo de los estudiantes. Este tipo de educación Freire la llama *educación bancaria.*

La educación bancaria se caracteriza por ser narrativa, discursiva o disertadora; ello implica un sujeto que diserta (profesor) y un objeto (estudiante) que escucha, memoriza y repite. La finalidad del educador está en "llenar" a los estudiantes con los contenidos de su narración, en este sentido la comunicación se usa como medio para depositar conocimientos a los estudiantes.

Dos conclusiones de la propuesta de pedagogía crítica de Freire son: una, la posibilidad real de resistencia de los oprimidos de liberarse de la dominación, en este sentido la educación dialogice juega un papel vital. Segunda conclusión, Freire rompe con el concepto de ciencia moderno, es decir rechaza todo positivismo y reproduccionismo estructuralista al concebir la práctica pedagógica como un proceso democrático donde los actores educador-educando se reconocen en sus acciones y pensamientos con un fin liberador.

HENRY GIROUX

Sociólogo estadunidense que propone un discurso pedagógico crítico con posibilidades de desarrollo. La crítica que hace a la teoría educativa tradicional se sustenta en un supuesto procedimiento objetivo del conocimiento que se deben alcanzar en los procesos educativos, lo que hace de la escuela un espacio instruccional. Otra crítica muestra que la teoría educativa tradicional descarta las mediaciones de clase y poder, reduciendo la cultura a estándares de excelencia, a categoría neutral de las ciencias sociales, ocultando las relaciones contradictorias entre los grupos socioeconómicos que poseen medios desiguales para acceder al poder. En síntesis, la teoría educativa tradicional no logra descifrar que las escuelas están en función de la cultura dominante.

Pero también critica a la nueva sociología de la educación fundada en la fenomenología, cuyo propósito es comprender como en el interior de las escuelas se construyen subjetividad y significados y su vinculación con el poder y el control que a su vez se convierte en el punto de partida de la sociología crítica.

Con respecto a la sociología fenomenológica sostenía que el control y cambio escolar está determinado por la toma de conciencia del maestro, lo cual no acepta la sociología crítica, que sostiene que dicho control no está en los maestros sino en las estructuras económicas y políticas de la sociedad global.

Giroux afirma que estas sociologías tienen la falencia estructural al no desarrollar una teoría de la escolarización que unieran las estructuras con las condiciones humanas, es decir, no caen en cuenta que en todos los espacios ideológicos se desarrollan procesos de resistencia, de ahí que la sociología critica solo alcanza a develar las formas de dominación pero no propone como se pueden transformar.

Otro aspecto que critica es que si bien esta sociología muestra que las escuelas no son instituciones neutrales, democráticas, que promuevan la calidad cultural y movilidad social, terminan aceptando escépticamente que no hay otras maneras de orden social, económico y cultural que el de las clases dominantes.

Esto lleva a una nueva crítica, y es que los modelos reproduccionistas provenientes de la sociología crítica no se plantean la posibilidad de luchas contra-hegemónicas, lo cual implica que no se tienen en cuenta las tensiones que se dan al interior de todo sistema escolar, quedando en una visión simplista de la reproducción social y cultural y concluye: los reproduccionistas "*proponen modelos de dominación que parecen tan completos que hasta las referencias a la resistencia o al cambio social suenan como a expresiones inscritas en la locura" (teoría y resistencia en educación)(Bórquez, 2006, p.167).*

El fundamento de la pedagogía radical

Giroux seguirá los lineamientos de la Escuela de Frankfurt, Antony Giddens y Antonio Gramsci. Y será desde la relación cultura-poder iniciada por la escuela de Frankfurt que continuará el análisis de la dominación y resistencia.

Contrario a los planteamientos Marxistas que sostienen la dependencia de la escuela a las estructuras económicas dominantes, Giroux piensa que la escuela mantiene una autonomía relativa, de ahí que la ideología dominante no penetre todas las instancias sociales, pues háblese de escuela, familia o medios de comunicación u otros formas de dominación, éstas no guardan una armonía, sino que presentan fisuras provocadas por luchas internas y externas, generando procesos incipientes de resistencia.

Algunos aspectos a considerar a partir de lo anterior para consolidar una teoría crítica radical de la escuela son:

No se analizan ni conceptualizan correctamente las condiciones históricas y culturales que inician la resistencia, hay que descubrir su dialéctica, teniendo en cuenta que dichos actos presentan diversas características que no siempre están en contra de la dominación; muchas veces se presenta como apropiación y muestra de poder y puede manifestarse a si misma por medio de los intereses y el discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista, otras veces, puede representar y expresar elementos represivos inscritos por la cultura dominante, más que ser un medio de protesta

No se tienen en cuenta los problemas concernientes al género y la raza, es decir la mayoría de las teorías de la resistencia hacen sus análisis desde la categoría

opresión de clase, centrando su atención en los hombres y en las clases sociales, desconociendo a las mujeres, niñez y minorías étnicas.

La resistencia es entendida en el terreno ideológico y cultural, descartando el papel que la política juega socialmente. Para Giroux, la resistencia debe expresarse en diferentes terrenos, donde la característica primordial sea la lucha política abierta a favor de la resistencia simbólica.

1. Subteorización de algunos aspectos que son importantes en una teoría de la resistencia, ejemplo las conductas de los estudiantes que presentan diversos matices de resistencia, desde una rebeldía directa, hasta otras más "pasivas".

2. Desconocimiento de parte de las teorías de la resistencia en el impacto que tiene la dominación en la personalidad de los sujetos, lo cual es una debilidad para construir una noción de alienación que explique como la psiquis reproduce la falta de libertad.

La pedagogía radical de Giroux pretende estudiar las estructuras alienantes, su génesis histórica y posibilidades de transformación. Veamos sus características epistemológicas básicas:

1. Parte de la Escuela de Frankfurt, de la cual toma los siguientes aspectos: a) la categoría de totalidad del marxismo, *"comprender la relación que existe entre la sociedad y los agentes sociales, entre lo especifico y lo universal", b) "que no existen verdades únicas, ni tampoco se puede considerar a la ideología como neutral",* todo análisis teórico debe partir de un contexto socio-histórico, c) *"que debe hacerse un uso crítico de la teoría, es decir, que ésta sirva para explicar la realidad y que no sea un dogma que la mitifique". (Bórquez, 2006, p.170).*

2. El concepto de resistencia debe excluir la explicación funcionalista y la basada en la psicología educativa y se reemplace por el análisis político.

3. El concepto de resistencia debe ser considerado desde una perspectiva que incluya la emancipación como un objetivo estratégico, como posibilidad de transformación radical en la lucha contra la dominación y sumisión.

4. El concepto de resistencia no debe ser usado indiscriminadamente a cualquier conducta de oposición.

5. La resistencia debe evaluarse por el pensamiento crítico que promueva, la acción colectiva que lleve a la lucha política colectiva en torno al problema del poder.

6. La resistencia debe generar un vínculo entre emancipación y escuela, donde ésta fomente las habilidades en los sujetos para que desarrollen una actitud crítica de ellos mismos y educar para que los sujetos consoliden la democracia. La escuela como el lugar de reproducción socio-cultural y lucha política. Giroux considera que "*el profesor como intelectual tiene la posibilidad de desarrollar un discurso contrahegemónico, ya que la escuela no es solo un lugar donde se apoya a la dominación sino que también puede educarse en ella para la acción transformadora. Esto significa educar para el cambio institucional, contra la opresión y a favor de la democracia,…"(Bórquez, 2006, p.171)*

Teoría radical de la educación ciudadana

Un modelo educativo y ciudadano que contribuya a la emancipación del ser humano, lo fundamenta epistemológicamente Giroux en el concepto de racionalidad de Habermas.

Racionalidad técnica. Toma como modelo el desarrollo de las ciencias naturales y sociológicamente la teoría de Pearson que minimiza toda noción de conflicto social y enfatiza en la armonía social. La investigación sustentada en esta racionalidad asume el conocimiento social como un conjunto de hechos objetivos, neutrales y comprobables. Desde una perspectiva educativa, los educadores con racionalidad técnica consideran el conocimiento fijo e inmóvil, y bajo el estigma de objetividad se limitan a transmitirlo, evitando todo juicio de valor concerniente a la realidad social y los estudiantes se limitan a repetir y consumir los significados de un mundo sin contradicciones. Como no hay una actitud crítica se desconoce quién legitima el conocimiento y cuál es el orden social que lo valida.

Con respecto a la educación ciudadana, esta racionalidad propone una metodología, teoría y currículo que cultivan el conformismo, pasividad y adaptación al sistema social acríticamente, con el fin de conservar lo establecido hegemónicamente por la sociedad.

Racionalidad Hermenéutica. Tiene como punto de partida la construcción de conocimientos a partir de la comprensión de significados que usan los sujetos en su vida cotidiana, los actores sociales son intérpretes del mundo en que se encuentran, de modo que si se habla de objetividad es vista como un producto humano y no de la naturaleza. Se establece una relación entre epistemología e intencionalidad de los actores sociales.

Desde un ámbito educativo esta racionalidad tiene un enfoque normativo y político, de modo que las acciones de docentes y estudiantes se enmarcan en un conjunto de significados construidos por estos.

La racionalidad hermenéutica otorga mayor importancia a la construcción social. "L*a solución de problemas constituye la principal herramienta pedagógica",* que *"debe aplicarse en ambientes escolares abiertos, que estimulen la participación y la toma de decisiones" (Bórquez, 2006, p.173).*

Sin embargo Giroux hace las siguientes críticas: a) no percatarse que la división entre conocimiento objetivo-subjetivo obedece a un manejo ideológico, es decir, los significados que construyen los sujetos están determinados ideológicamente, lo cual hace que se pueda distorsionar la realidad; b) esta racionalidad no incluye conceptos problemáticos importantes como lucha, poder, resistencia e ideología, en tal sentido no considera las contradicciones que se dan al interior de la sociedad y la escuela; c) no tienen claridad sobre el papel que juega el Estado en las escuelas públicas, poco se dice de la relación del Estado con respecto a la reproducción ideológica, social y de economía dominante en los sistemas educativos; d) aunque se reconoce la necesidad de superar el currículo oculto, reduce esta problemática a un proceso psicológico de

desarrollo cognitivo, dejando de lado un análisis desde la sociología crítica y la teoría política.

En síntesis, “esta racionalidad no tiene en cuenta la relación que existe entre el poder, las normas y los significados que le dan los sujetos al entorno dentro de un contexto socio-histórico particular. En estos términos, es difícil pensar que los estudiantes cuestionen y sean futuros ciudadanos críticos, sino se analiza ni se reprueba antes el sistema social que legitima las prácticas dominantes en el sentido amplio.” (Bórquez, 2006, p.174).

Racionalidad Emancipatoria. Inicia del presupuesto de la racionalidad hermenéutica, pero se diferencian en que la racionalidad emancipatoria busca encontrar el significado y la acción con intencionalidad de los actores sociales, en un contexto, que pueden influir, bloquear o distorsionar los proyectos de los actores. Por lo anterior tiene como objetivo criticar aquello que es restrictivo y opresivo simultáneamente apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual. (Giroux,1992)

Para que el sujeto sea consciente de los obstáculos del contexto social, debe reflexionar para actuar socialmente. Es decir, esta racionalidad tiene la facultad de que el sujeto piense sobre sus pensamientos, en otras palabras, reflexionar sobre sí mismo. Capacidad reflexiva necesaria para develar la ideología que busca permanecer oculta en el interior de la sociedad dominante y actuar para crear relaciones materiales no alienantes, ni dominadoras, sino libradoras, emancipadoras.

Para lograr lo anterior es preciso tener en cuenta una serie de preceptos como:

1) Desenmascarar la condición humana actual, el ser humano es tratado más como un medio que como un fin en sí mismo.
2) Superar los elementos epistemológicos del positivismo de parcelar el conocimiento en saberes específicos, y construir una perspectiva crítica de totalidad que involucre los diversos saberes.
3) Formación personal (sustantiva) y política de los maestros para que sean agentes de transformación global y ayuden a los estudiantes a crear conciencia social. Esto implica que los maestros deben politizar la noción de cultura. *“Es decir, debe dejarse al descubierto la verdadera naturaleza de la cultura, en el sentido de que en ella se manifiesta el poder de una clase específica, y que, a través de este poder, se impone a la sociedad una serie de significados por medio de mensajes y prácticas sociales concretas”. (Bórquez, 2006, p.175)*

Los maestros en su reflexión deben descubrir las contradicciones y resistencias que se dan al interior de la escuela y la sociedad y aprovechar esta dialéctica para construir una teoría radical educativa y ciudadana.

Los maestros deben promover el desarrollo de habilidades, pasiones, imaginaciones e intelecto de los estudiantes para que éstos enfrenten las fuerzas dominantes que controlan sus vidas. Esto se hace a partir del *coraje cívico,* que no es

otra cosa que actuar como ciudadano de una democracia, y se logra cuando los agentes sociales desafían los prejuicios de la clase dominante y el poder opresor en el transcurso de sus vidas.

En la escuela se promueve el coraje cívico a partir de la participación activa de los estudiantes, con base en considerar que el conocimiento no está en aprender los contenido de las diferentes materias, sino que es, sobre todo, el desafío o la capacidad de criticar el proceso de aprendizaje, donde el camino rector es distinguir la verdad y la falsedad. En estos términos, el aprendizaje es visto como un compromiso critico de dialogo entre estudiantes, para que esto sea posible es necesario que los estudiantes a partir de la crítica aprendan a ver el mundo como una totalidad interconectada.

Giroux es un innovador que abre puertas a un proyecto político optimista en una época donde el autoritarismo neoliberal y global ha tropezado con una serie de dificultades que no le permiten ofrecer alternativas que defiendan los derechos más elementales de las personas están en condiciones de pobreza extrema y marginalidad.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: LECTURA RENOVADA QUE FORTALECE AL MARXISMO.

Quiroz, S. (2006).III *Conferencia Internacional "La Obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI".* La Habana, Cuba, Mayo 2006.

"...Vivimos en un tiempo tan brutal, tan despiadado, que tenemos que preguntarnos continuamente si no estamos soñando. Incluso cuando reconocemos el dolor y la desesperación de tantos que viven en un estado de desequilibrios nacionales e internacionales, y aunque nos espantamos ante el grado de explotación capitalista y la degradación ambiental de nuestro mundo contemporáneo, permanecemos prisioneros de la ilusión de que vivimos en el mejor de los mundos posibles..."
(Peter McLaren, 2006)

Introducción.

Desde la caída del muro de Berlín hasta nuestros días la campaña ideológica contra el marxismo ha pasado por diversas expresiones que van desde la confrontación abierta para descalificar su validez hasta la minimización de sus argumentos considerándolos incluso propios del pasado a partir de tomar como base del "fracaso del marxismo" fue probado por el derrumbe del campo socialista.

Es claro que con la caída del campo socialista el capital se ha instalado en el mundo con toda su, originalmente aplastante propaganda triunfalista, imponiendo en sus primeras expresiones la ideología del carácter eterno del capitalismo, aunque vale decirlo, esa propaganda tiene ya muy poco peso dadas las dramáticas consecuencias

que sobre la humanidad y la naturaleza ha provocado el llamado triunfo del capitalismo. La izquierda socialista como todos sabemos reaccionó de manera diversa, pero lo común fue el hecho de no logra los consensos que pudieran encontrar respuestas argumentalmente válidas para explicar el fenómeno de la caída del campo socialista y ante todo respuestas para sostener, fuera de posiciones basadas en el dogma de fe al socialismo, la validez de éste frente a la ideología capitalista en su expresión neoliberal.

El tiempo ha permitido recuperar la confianza y las posibilidades de reconstrucción de los argumentos científicos que validan al marxismo como una teoría no solo actual sino necesaria e indispensable para pensar y leer los vertiginosos cambios que ha experimentado el mundo de los inicios del siglo XXI a la par que lentamente recuperar por parte de la clase obrera su confianza en las potencialidades transformadoras y revolucionarias.

No obstante, uno de los problemas actuales de la izquierda socialista es que frente a las formas depuradas de la hegemonía burguesa que se impone electrónicamente en un complejo aparato creador de deseos y necesidades, entre los defensores más radicales de las tesis marxistas se encuentran quienes se atrincheraron en el dogma de fe o pretendieron explicar con esquemas reduccionistas o maniqueos la complejidad del mundo actual; con lo cual no solo no contribuyen a defender al marxismo sino que al contrario, abonan más a los argumentos del campo ideológico del capitalismo el que sostiene que la doctrina marxista ha envejecido.

Sostenía uno de los ideólogos marxistas más esclarecidos de México el Dr. Vicente Lombardo Toledano (1983), que existían básicamente tres maneras de negar el marxismo; una de ellas es hacerlo abiertamente, otra tergiversando o deformando sus planteamientos y la tercera es hacer de él un dogma. Por estas razones adquieren gran importancia para el movimiento revolucionario aquellos pensadores que se atrevieron a generar un proceso de ruptura con las explicaciones dogmáticas y se propusieron utilizar las herramientas teóricas del marxismo para hacer una lectura renovada de la realidad social contemporánea.

Ningún análisis marxista tiene valor si se realiza a partir de ignorar las condiciones del contexto. Hacer una lectura marxista no dogmática de la sociedad actual implica partir del conocimiento y revisión del debate teórico filosófico que se genera a partir de las tesis de la posmodernidad.

Quienes sin caer en actitudes revisionistas del marxismo han logrado hacer aportes que enriquecen, complementan y profundizan en la teoría marxista y cuyos planteamientos han pasado por el riguroso debate y la crítica profunda han trascendido como forjadores e intérpretes del marxismo a situaciones concretas de la realidad. Tal es el caso de las aportaciones de la teoría de la hegemonía y del bloque histórico que formulara Gramsci para favorecer la lectura de la relación dialéctica entre la estructura y la superestructura; de igual manera los elementos que aportó la tesis de los aparatos ideológicos del estado de Luis Althusser, la lectura de Lukacs sobre el papel de la conciencia de clase, las tesis sobre la vía mexicana al socialismo del Dr. Vicente

Lombardo Toledano, las tesis de Mariátegui, Rodney Arizmendi y otros pensadores latinoamericanos que en ese tenor contribuyeron a enriquecer el marxismo.

Las aportaciones de la Pedagogía Crítica revolucionaria, particularmente la corriente que en sus orígenes creara Paolo Freire y cuyo principal exponente es hoy el Dr. Peter Mclaren de la Universidad de California en los Ángeles, se inscribe en este proceso, al aportar una visión novedosa de esa realidad basada en el marxismo y sus categorías de análisis, con un lenguaje creativo que permite obtener lecturas nuevas sobre la vida social a la vez que reafirma las tesis del marxismo. Con la pedagogía Crítica, estamos en realidad ante un proceso de producción de conocimiento nuevo a partir también de una ruptura con la estrecha epistemología del fin de la historia, actitud muy útil en esta época en la que ni la izquierda ha escapado a la esclerótica racionalidad que excluye toda posibilidad de soñar con un mundo mejor, que considera absurdo la reconstrucción de la utopía, por eso destaca el interés de la pedagogía critica de renovar el discurso y abordar el análisis de la realidad con los parámetros del marxismo.

No es nada nuevo reconocer que en esta época la confusión teórica estimulada por el nihilismo que alimenta la idea del “nada es válido” muy propio de las teorías posmodernas resulta agradable a los revolucionarios el escuchar voces que fuera de toda actitud dogmática reclaman la precisión y la concreción de los conceptos del marxismo como lo hace la Pedagogía Crítica por ejemplo al aportar una creativa red conceptual que facilita la comprensión de las tesis del materialismo histórico; tal es el caso de conceptos como el de desutopía (según Peter Mclaren la desutopía no sólo representa la ausencia de un sueño o esperanza para el futuro sino la celebración política del fin de los sueños. El resultado de la desutopía es un mundo en el que priva la esquizofrenia social, la mediocridad; rasgos a los que en lo político corresponde la propuesta de la tercera vía), colonización epistemológica, cultura depredadora, multiculturalismo revolucionario y otras; o sostener , frente a los incrédulos académicos universitarios posmodernos que la globalización neoliberal , tan ponderada como símbolo de modernidad y oportunidades de progreso por los ideólogos capitalistas, no es otra cosa que una forma del imperialismo para saquear más a los pueblos y profundizar el dominio por parte de las trasnacionales.

Las Aportaciones

Antes de hacer el recorrido por las aportaciones del nuevo lenguaje del marxismo que aporta la Pedagogía Crítica debemos ubicar el contexto difícil en el que los pensadores críticos y revolucionarios realizan su tarea en los Estados Unidos. A principios de este año de 2006 se manifestó una nueva campaña de persecución contra los educadores críticos , particularmente contra aquellos que como Peter Mclaren asumen abiertamente su ideología marxista leninista; un grupo de fascistas detrás de los cuales están funcionarios universitarios y del gobierno de Bush, publicaron en la red una lista de 30 profesores cuya postura es de crítica al sistema capitalista de la universidad de California , denominándolos como los 30 sucios (thirty dirty) y llamando

a la población estudiantil para que reciban 100 dólares como pago por cada entrega consistente en espiar a estos profesores en sus clases, grabando o tomando nota de las expresiones en las que hagan crítica del sistema capitalista para luego hacerlos objeto de otro tipo de represiones y agresiones a su integridad.

Este tipo de conductas permitidas y solapadas por el régimen contra los pensadores marxistas evidencia la esencia fascista de la llamada democracia occidental que les ha servido de argumento legitimar sus atrocidades y para intervenir militar y políticamente en naciones soberanas. A pesar de ese tipo de persecuciones los pensadores críticos en los Estados Unidos han hecho aportaciones teórico metodológicas muy importantes para la explicación actualizada del marxismo, entre ellas:

El marxismo no es un dogma. La virtud de la pedagogía Crítica es que asentándose en el marxismo ha recreado de manera novedosa sus categorías de análisis. El propio Peter Mclaren tomando distancia del dogmatismo, sostiene no pertenecer al tipo de intelectual "marxista" que ve en el marxismo una receta mágica para resolver todos los enigmas, al respecto precisa:

> "...Yo no soy uno de esos izquierdistas conservadores que observan el marxismo como una religión que explica todo lo que se necesite saber sobre la vida. El marxismo no es una fe; no es un discurso sibilino, yo no tengo nada que ver con ese marxismo eclesiástico. De hecho el marxismo sitúa su origen en buenas obras más que en la fe. Pone el énfasis en denunciar y transformar el mundo y no estrangularlo con tentáculos doctrinales, el materialismo histórico no es una confesión de una pureza prístina o una verdad sacerdotal. ¡Creo en el poder de la salvación, pero esto, me temo, es pedir demasiado a Dios, y a Marx! Yo no estoy condenando a esta gente por no interesarse por socialismo o comunismo, después de todo, mucho horror ha ocurrido bajo regímenes políticos que se han llamado comunistas, estamos discutiendo que el capitalismo no es inevitable y que la lucha por el socialismo no está acabada..." (Mclaren, 2006)

1. **Posmodernidad y lucha de clases**. A partir del texto La condición Posmoderna de Lyotard se profundizó una actitud consistente en descalificar y desacreditar al marxismo al ubicarlo en el contexto de la "crisis de los metarelatos", en esa misma dirección los escritos de Michelle Foucault, Jaques Derridá, Jean Braudillard, Giovanni Vattimo y otros pensadores posmodernos han creado categorías de análisis cuyo común denominador es que surgen de ignorar la importancia central de la lucha de clases. Peter Mclaren ha calificado esa posición contrarrevolucionaria al señalar a los teóricos posmodernos: "...Si los posmodernistas –aquellos bandidos a la moda de los salones de la burguesía y de las aulas de seminarios del English Department– quieren jactarse de la desaparición de la clase trabajadora en los Estados Unidos y celebrar la nueva cultura del estilo de vida del consumo, necesitan entonces reconocer que la así llamada desaparición de la clase trabajadora en los Estados Unidos está reapareciendo de nuevo en las líneas de montaje de China, Brasil, Indonesia, y por todas partes, donde existen muy pocos impedimentos a las organizaciones de lucro de Estados Unidos..." (2003).

Frente al transfuguismo de personajes de la izquierda hacia el posmodernismo, el Dr. Mclaren tiene una posición muy clara; En una entrevista con Mijta Sardoc, Peter Mclaren define su posición :

> "...La teoría posmoderna parece ser dominante, al menos se ha convertido en la forma de moda de la crítica educativa. Mientras muchos de mis antiguos colegas marxistas abrazan la teoría posmoderna y sus variantes posmarxistas, y la obra de Foucault, Lyotard, Virilio, Baudrillard, Kristeva, Butler, Derrida, Deleuze, Guattari y otros similares, mi obra se está volviendo más centrada en la crítica marxista. Un buen número de mis colegas me ha dicho: "¿Por qué cuando la teoría posmoderna se encuentra en el borde filoso de la teoría social crítica, querrías volver a juntarte con los dinosaurios del materialismo histórico?". Mi respuesta es que uno no tiene que ser un posmoderno para trabajar en el borde filoso de la teoría social. Perry Anderson, Norman Geras, Ellen Meiksins Wood, Claus Offe, Raymond Williams, Eric Hobsbawm, Robert Brenner y Alex Callinicos -quienes trabajan en una tradición marxista- difícilmente sean flojos teóricamente..." (2003)

Esta aclaración de Mclaren es significativa porque no hay que olvidar que antes de leer a Marx, Mclaren leyó la teoría de la posmodernidad, uno de ellos Foucault fue su maestro en Canadá, es decir, su confirmada afiliación teórica e ideológica al marxismo frente al posmodernismo atiende al pleno conocimiento de las tesis de la posmodernidad. Por si quedara alguna duda respecto de esa definición Mclaren ha dicho: "...Personalmente escucho una resonancia atronadora de la nueva derecha en la obra de los posmodernos..." (2006) y refiere que los temas selectos de los posmodernos en los Estados Unidos son los que atienden a la problemática de la identidad privilegiando lo racial, el género o las identidades sexuales, pero como él mismo lo ha anticipado, el riesgo de enfatizar como centrales estas problemáticas caminan en el sentido de sabotear la lucha de clases, particularmente porque son análisis comúnmente ahistóricos que se descontextualizan de la totalidad del capitalismo y del imperialismo.

El sujeto de la revolución. Mucho se ha escrito después de la caída del Muro de Berlín sobre la existencia de nuevos sujetos revolucionarios a consecuencia de la revolución científica tecnológica y del cambio del papel del trabajo. Se postulan tesis sobre el poder y la nueva moda de considerar innecesario acceder a él (Holoway), también se escuchan voces que han liquidado a la clase obrera como sujeto de la revolución. No pocos intelectuales de izquierda han caído en las tentaciones posmodernas de buscar "nuevos sujetos" para la revolución; aún más, incluso a considerar innecesario el cambio revolucionario pues el poder se puede ejercer desde abajo.

La pedagogía crítica sostiene un singular punto de vista sobre la necesidad de la lucha de clases, lo singular y novedoso es que para explicar la necesidad histórica de la lucha de clases utiliza el enfoque de los juegos de lenguaje cuyo autor Witgenstein no es precisamente un pensador marxista.

Peter Mclaren sostiene que la democracia occidental se considera exitosa en la medida en que crece su capacidad de autolegitimación al instalarse no sólo como una superestructura social sino también en un proceso donde la dominación del mercado se

vuelve a la vez que invisible e impersonal, absolutamente omnipresente ; entonces la explotación como extracción de plusvalía se vuelve un proceso dialógico que es a la vez económico, político e ideológico; pero solo legitimados en la medida en la que se instalan y organizan la vida cotidiana de los sujetos. En esta medida la lucha de clases es un juego de lenguaje; pero es un particular juego de lenguaje pues coordina y centraliza los demás juegos:

> "...Todos los juegos de lenguaje y sistemas de símbolos son acentuados por el poder de clase. Si éste es el caso, entonces la vida en un orden social capitalista demanda la continua afirmación de una lucha de la clase trabajadora no sólo contra el capitalismo, sino contra el capital mismo. Marx, después de todo, sostuvo que el capital era una relación social: la abolición del capital, entonces, nos reclama abolir una forma particular de relación social..." (Mclaren, 2006).

Frente a los nuevos teóricos que inventan teorías que "han superado al marxismo" Mclaren enfatiza en la necesidad de la lucha de clases como el motor de la historia.

La Tesis de la alienación en la Pedagogía Crítica. La tesis de la alienación o enajenación que Marx explica no como un estado mental o psicológico sino como la expresión de la esencia de la explotación capitalista que separa al hombre del producto de su trabajo y que lo enfrenta a él, convirtiendo a ese producto o mercancía en un fetiche, es decir como poseedora de propiedades que no tiene al presentar las relaciones entre las personas en la forma fetichista de relaciones entre osas. Fenómeno que permite a la clase capitalista dominar y controlar al resto de la sociedad. Esta parte central de la dominación capitalista es explicada por la Pedagogía Crítica en términos de las nuevas circunstancias que ha generado la llamada sociedad posmoderna donde el signo, el símbolo adquieren un papel relevante.

> "....Nos vemos ante una liza pública de superficial optimismo, vulgaridad y trivialidad grandiosas, vastos aparatos de vigilancia y brutales estructuras de violencia, las cuales atraviesan la carne y la médula de la vida cotidiana. La desesperanza se ha convertido en nuestra consejera, en tanto permanecemos en el desierto del deseo producido electrónicamente y de una compra anticipada del juicio crítico..." (Mclaren, 2006)

1. **Un nuevo lenguaje para desenmascarar el engaño**. Quizá este sea el renglón en el que mayor originalidad y sentido creativo ha aportado la pedagogía Crítica al análisis marxista de la sociedad; más aún, es el aporte más significativo de la Pedagogía Crítica al marxismo sobre todo en una etapa que se prolongó demasiado en la que particularmente en los círculos académicos y universitarios se consideró al lenguaje propio del marxismo como viejo y acabado que nada o casi nada podía aportar a la interpretación del mundo posmoderno, al respecto y como una evidencia de ese lenguaje no sólo original de la Pedagogía Crítica, sino de una gran potencia dada por su literaria claridad donde la metáfora no es adorno sino precisión argumental, Mclaren plantea:

> "...La academia es un espacio donde el marxismo es desdeñado como algo exento de complejidad y en donde los educadores marxistas son cada vez más hechos a un lado por los apostatas a la moda de mentalidad chispeante, que portan negras y ajustadas chaquetas aterciopeladas, burdos pantalones negros y armazones de los años cincuenta con vidrios amarillos, para quienes la metrópoli se ha convertido en una mezcla exuberante de narrativas mestizas posmodernas y en donde la hybris

> relega a la oscuridad a quienes, así sea remotamente permanecen fieles al pensamiento causal. Para esos malévolos a la moda de la sala de seminarios, el posmodernismo constituye la tóxica intensidad de las noches bohemias, en la que los excluidos, los pobres y los desdichados de la tierra simplemente forman parte de una manera de divertirse...” (Mclaren, 2001, p.31)

Todos sabemos que el capitalismo tiene una especial habilidad para retomar los conceptos revolucionarios y transformarlos en conceptos de moda cuya característica es reducir a cero sus potencialidades de agitación de la conciencia. O como dice Mclaren, Los Estados Unidos tienen una seductora manera de incorporarse todo lo que no pueden vencer, así como transformar esa cosa en una versión debilitada de la misma. Tal es el caso del propio concepto de pedagogía Crítica que la burguesía ha tomado precisamente desvinculado de cualquier carga ideológica anticapitalistas. Esa Pedagogía “Crítica” es enjuiciada por Mclaren como fundamentalmente ahistórica, y evidenciando su hipócrita sentido crítico afirma que esa Pedagogía se “lleva de patadas” con el prosaico mundo burgués pero no pone seriamente en tela de juicio los supuestos o relaciones de poder subyacentes que lo estructuran. Se calla toda pregunta que involucre las relaciones entre el poder y el conocimiento. (Mclaren, 1994)

Colofón. Es incuestionable que una de las fortalezas de la Pedagogía Crítica es su vocación por otorgar al lenguaje un alto valor como forma de poder y resistencia que retroalimenta la utopía esperanzadora del socialismo y la convicción de que el capitalismo no es el fin de la historia; a la vez que su renovada capacidad de fuerte cuestionamiento teórico del capitalismo, frente a los dogmáticos enfoques y a la vez cerrados discursos provenientes de la izquierda tradicional (Puigross, 2001) de América Latina.

Estamos ante una nueva propuesta ontológica y epistemológica en la manera en que pensamos acerca del conocimiento y el ser; en la manera en que asumimos la crítica al capitalismo liberándonos de las cadenas epistémicos que nos impiden ver su esencia expoliadora vinculándonos a la construcción de un nuevo “ser” cuya fuerza radica en promover la potencialidad liberadora que hay en cada sujeto dominado, a partir de la premisa de que la Pedagogía Crítica revolucionaria no tiene éxito porque libere a la gente de sus cadenas, sino porque las prepara colectivamente para que se liberen a sí mismas.

MÓDULO II
PEDAGOGÍA CRÍTICA

EDUCACIÓN Y CONCIENCIACIÓN

Freire, P. (1987).
La educación como práctica de la libertad
(pp.7-19). Distrito Federal, México: Ed. Siglo XXI

I

¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo XX? Cuando nuestro continente tiene la tasa de natalidad más alta del mundo y la mitad de su población total es menor de 19 años de edad y cuando, a la vez, se cuentan por millones sus analfabetos adultos, ¿qué entendemos por educación?

Paulo Freire nos contesta diciendo que la educación verdadera es *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.* En boca de este extraordinario pedagogo pernambucano, la afirmación está respaldada por una amplia experiencia llevada a cabo no sólo en Brasil sino también en Chile, o sea, en la compleja trama de la realidad latinoamericana, donde plantear tan sólo la posibilidad de la transformación del mundo por la acción del pueblo mismo, liberado a través de esa educación, y anunciar así las posibilidades de una nueva y auténtica sociedad es convulsionar el orden anacrónico en que todavía nos movemos.

El libro que presentamos es sólo el punto de partida de una vasta y profunda tarea pedagógica que está muy lejos de haber llegado a su fin. Más que un libro es una amplía exposición oral que se fue armando pacientemente, en medio de la práctica de sus ideas, hasta recibir la forma escrita. Fue terminado en Santiago de Chile, después que el autor hubiera interrumpido su proceso, por causa de la caída del gobierno de Goulart, como consecuencia del golpe de Estado de 1964, de los meses de encarcelamiento que tuvo que sufrir por haber sido considerada subversiva su acción pedagógica por el "nuevo orden" brasileño y de las contingencias propias del exilio.

La urgencia de los problemas de organización de todo movimiento de democratización de la cultura, que Paulo Freire dirigiera e inspirara en Brasil, le dejó menos tiempo del que habría deseado para la elaboración teórica. Sin embargo, esa elaboración teórica continuó posteriormente y Paulo Freiré ya nos anuncia la publicación de su obra mayor, *Pedagogía del oprimido*[54]*.*

Por eso, en *La educación como práctica de la libertad* el lector se enfrentará al carácter voluntariamente oral de sus páginas. El movimiento continuo del pensamiento que Freire despliega es característico de su modo de exposición oral, fascinante y continuamente provocador. Quizá le exija al lector una atención permanente al pasar *a* la forma escrita. Pero se mantiene intacta la dialéctica de la continuidad, en el flujo del discurso oral —de que hablaba Pierre Furter analizando el pensamiento de Paulo

[54] Tierra Nueva, Montevideo, 1970.

Freire—, con la dialéctica de la discontinuidad, que surge de las pausas propias de la reflexión.

Pero la oralidad de Paulo Freire no expresa totalmente su estilo pedagógico. Revela sobre todo —decía también Pierre Furter— "el fundamento de toda su praxis: su convicción de que el hombre fue creado para comunicarse con los otros hombres". Este diálogo (educación dialogal tan opuesta a los esquemas del liberalismo —educación monologal— que seguimos practicando impertérritos, como si nada sucediese a nuestro alrededor, como si todavía pudiésemos tener la oportunidad de *dirigir* y de *orientar* al educando) sólo será posible en la medida en que acabemos de una vez por todas con nuestro verbalismo, con nuestras mentiras, con nuestra incompetencia, frente a una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora, de poderoso despliegue de la imaginación.

El cristiano militante que es Paulo Freire cuando habla de *libertad,* de *justicia* o de *igualdad* cree en estas palabras en la medida en que ellas estén encarnando la realidad de quien las pronuncia. Sólo entonces las palabras, en vez de ser vehículo de ideologías alienantes, o enmascaramiento de una cultura decadente, se convierten en *generadoras* (de ahí lo del *tema generador* en su pedagogía), en instrumentos de una transformación auténtica, global, del hombre y de la sociedad, Por eso mismo, es verdad en Paulo Freire que la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal.

II

Paulo Freire fue profesor de historia y de filosofía de la educación en la Universidad de Recife, hasta 1964. Su interés por la educación de los adultos, en un país como Brasil, que urgentemente precisa de ella, se despertó hacia 1947 y empezó sus trabajos en el Nordeste, entre los analfabetos. Su conocimiento de las formas y métodos tradicionales de alfabetización bien pronto le parecieron insuficientes. Pecaban de los dos grandes defectos característicos de toda nuestra educación, sobre todo a niveles primarios y secundarios: se prestan a la manipulación del educando; terminan por "domesticarlo", en vez de hacer de él un hombre realmente libre. Hacia 1962, Paulo Freiré había realizado ya variadas experiencias aplicando el método que fuera concibiendo a lo largo de su trayectoria.

En muchos lugares, trabajando con campesinos, llegó a obtener resultados extraordinarios; en menos de 45 días un iletrado aprendía a "decir y a escribir su palabra". Alcanzaba a ser el "dueño de su propia voz". Resultados de esta naturaleza impresionaron vivamente a la opinión pública y la aplicación del sistema se fue extendiendo con el patrocinio del gobierno federal. Entre junio de 1963 y marzo de 1964 se organizaron cursos de capacitación de "coordinadores", en casi todas las capitales de los estados. Solamente en el estado de Guanabara, según datos de Francisco C.

Weffort, se inscribieron 6000 personas[55]. También se impartieron cursos en los estados de Río Grande do Norte, Sao Paulo, Bahía, Sergipe y Río Grande do Sul, que prepararon a otros varios miles de personas. El plan para el año 1964, en vísperas del golpe de Estado, preveía la inauguración de 2000 "Círculos de cultura", que se encontrarían capacitados, ese mismo año, para atender aproximadamente a dos millones de alfabetizados, a razón de 30 por cada circulo, abarcando cada curso una duración no mayor de dos meses. Se iniciaba así una campaña de alfabetización en todo el territorio del Brasil, a escala nacional y con proyecciones verdaderamente revolucionarias. En las primeras etapas alcanzaría a los sectores urbanos y en las siguientes a los sectores rurales.

Lógicamente, las clases dominantes no iban a tolerar esta transformación de una sociedad que, no bien accediera a las fuentes del conocimiento, no bien tomara conciencia, cambiaría radicalmente la estructura de Brasil. Esa misma lógica demuestra, *contrario sensu,* que la pedagogía de Paulo Freire corresponde admirablemente con la emergencia de las clases populares en la historia latinoamericana y con la crisis definitiva de las viejas élites dominantes.

III

Ahora bien, ¿cómo concibe Paulo Freire el analfabetismo? ¿Qué clase de fenómeno es en nuestras sociedades?

Antes de entrar en las consideraciones de Freiré sobre el particular, conviene señalar que experiencias posteriores hechas con la aplicación de su método demostraron la posibilidad de adaptarlo con éxito a otros niveles de la especial situación de las capas sociales consideradas globalmente como iletradas. En Uruguay, un equipo interdisciplinario que trabajó durante un año en estrecho contacto con Paulo Freiré comprobó la posibilidad de dichas adaptaciones al nivel de grupos humanos semialfabetizados, con los cuales muchas veces la tarea de concienciación presenta dificultades más serias que las que se encuentran entre los grupos de analfabetos, a causa de las especiales deformaciones de las estructuras de pensamiento que genera la semialfabetización[56].

Quiere decir que las consideraciones que siguen tienen un marco mucho más amplio de referencias y de aplicación que las que puedan derivarse del mero individuo analfabeto, habida cuenta de que Paulo Freire siguió la mencionada experiencia hasta el final, evaluando sus resultados y tomándolos en cuenta para la ampliación de sus investigaciones.

"La concepción ingenua del analfabetismo —dice Paulo Freire— lo encara como si fuera un 'absoluto en sí', o una 'hierba dañina' que necesita ser 'erradicada' (de ahí la

[55] Francisco C. Weffort, en *Educación y Política,* prólogo a la edición brasileña de *La educación como práctica de la libertad*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1969.

[56] Véase *Se vive como se puede*, Tierra Nueva, Montevideo, 1970, 3º ed.

expresión corriente: 'erradicación del analfabetismo'). O también lo mira como si fuera una enfermedad que pasará de uno a otro, casi por contagio."

No es de extrañar, pues, que el analfabetismo aparezca en la noción tradicional como una especie de mal de nuestros pueblos, como una manifestación de su incapacidad, de su poca inteligencia y aun de su apatía.

Pero la verdad es otra. "La concepción crítica del analfabetismo —dice después Freire— por el contrario lo ve como una explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado."[57]

Una variante tan radical en la concepción del analfabetismo que de sus causas estructurales deriva a sus consecuencias en los individuos obliga a concebir una variante igualmente radical en la tarea de educar. La alfabetización —al igual que toda tarea de educación— no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador "deposita" en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este "depósito de palabras" no tiene nada que ver con la educación liberadora (habría que decir con la educación a secas, porque es liberadora o no es educación), sino que envuelve otra concepción tan ingenua como la primera, o sea, la de suponer que las palabras tienen un poder mágico. Se pretende convertir la palabra en una fórmula independiente de la experiencia del hombre que la dice, desprovista de toda relación con el mundo de ese hombre, con las cosas que nombra, con la acción que despliega.

Desde este punto de vista no hay silabario que escape a la crítica de Paulo Freire, No hay metodología alfabetizadora, libre de vicios, en la medida en que sea instrumento a través del cual el alfabetizando es visto como un objeto más que como un sujeto. En el fondo, los métodos tradicionales de alfabetización son instrumentos "domesticadores", casi siempre alienados y, además, alienantes.

Pero no lo son por omisión ni por ignorancia, sino que responden a toda la política educacional de nuestros medios educacionales. La misma política que después se seguirá aplicando a nivel de la enseñanza primaria, de la secundaria y aun —ya refinada en sus vicios— de la enseñanza superior. El educando es el objeto de manipulación de los educadores que responden, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual. Educar, entonces, es todo lo contrario a "hacer pensar", y mucho más aún es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo vueltas hacia el ambiente natural y social en el cual le tocará vivir. Se convertirá, sin quererlo, por efecto de esta situación alienante, en un miembro más del *statu quo.*

Por eso Paulo Freire denuncia la concepción "ingenua" de la alfabetización, porque esconde, bajo una vestimenta falsamente humanista, su "miedo a la libertad". "La alfabetización —dice— aparece, por ello mismo, no como un derecho (un fundamental derecho), el de decir la palabra, sino como un regalo que los que 'saben'

[57] P. Freire, *La alfabetización de adultos. Crítica de su visión ingenua, comprensión de su visión crítica*, en *Cristianismo y sociedad*, número especial, septiembre de 1968, Montevideo.

hacen a quienes 'nada saben'. Empezando, de esta forma, por negar al pueblo el derecho a decir su palabra, una vez que la regala o la prescribe alienadamente, no puede constituirse en un instrumento de cambio de la realidad, de lo que resultará su afirmación como sujeto de derechos."[58]

La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, solo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.

Al llegar a este punto del pensamiento pedagógico de Paulo Freire —que en realidad es un pensamiento político en el sentido más alto de la palabra— descubrimos que alfabetizar es sinónimo de concienciar.

La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar *en* él, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia. Un profesor norteamericano —Thomas G. Sanders—, que ha estudiado detenidamente la pedagogía de Paulo Freiré, da la siguiente definición de concienciación: "Significa un 'despertar de la conciencia', un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una 'praxis de la libertad'. Si bien el estímulo del proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal, a través del cual uno descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión".[59]

Ahora bien, ¿cómo se logra, en términos generales, esta concienciación? Lo primero que salta a la vista es que nadie que pretenda lograrla en otros podrá hacerlo si él, a su vez, no está concienciado. Y es difícil hablar en el día de hoy, en nuestra América Latina, de un individuo que se considere *a* sí mismo "concienciado", si no comparte en pensamiento, y en acción, el dolor y las necesidades de las inmensas masas oprimidas de nuestro continente, si no lucha, de alguna manera, por mínima que sea, para destruir esas injusticias. ¿Quién puede considerarse concienciado y, por tanto, con vocación de concienciador, si no es capaz de comprender que, "en la medida en que a algunas personas no se les permite existir para ellos sino para otros o en

[58] P. Freire, op. cit.

[59] Thomas G. Sanders, *The Paulo Freire Method*, American Universities Field Staff, Nueva York, junio de 1968.

función de otros, aquellos que les vedan esa existencia independiente tampoco son genuinamente 'seres para sí?[60] Por eso Paulo Freire puede decir, tan sencillamente: "Nadie 'es' si prohíbe que los otros 'sean'".

IV

En una época como la que nos toca vivir, en que se menosprecia de tantas formas el ministerio de la palabra humana y se hace de ella máscara para los opresores y trampa para los oprimidos, nos sorprende —a la manera socrática— el valor que Paulo Freire da a la palabra. "No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, *reflexión* y *acción.* En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres."[61]

Pero, a la vez, nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla *para* los otros. Decirla significa necesariamente un *encuentro de los hombres.* Por eso, la verdadera educación es diálogo. Y este encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político. Por la misma razón, nadie es analfabeto, inculto, iletrado, por elección personal, sino por imposición de los demás hombres, a consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra.

En este orden de consideraciones, Paulo Freire encuentra los fundamentos para sostener que en las concepciones modernas de la educación, en medio de los profundos y radicales cambios que estamos viviendo en América Latina, ya no cabe más la distinción entre el educando y el educador. No más educando, no más educador, sino *educador-educando con educando-educador,* como el primer paso que debe dar el individuo para su integración en la realidad nacional, tomando conciencia de sus derechos.

La concepción tradicional de la educación, que no ha logrado superar el estadio que acabamos de señalar, es denominada por Paulo Freire —recogiendo una expresión de Pierre Furter— como la concepción "bancaria", y la explica así: La concepción *bancaria,* al no superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al acentuarla, no puede servir a no ser a la domesticación del hombre. De la no superación de esta contradicción resulta:

a) que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;

b) que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado;

c) que el educador es quien habla; el educando, el que escucha;

d) que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción;

e) que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de "depósito";

f) que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe;

g) que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

---

[60] P. Freire en *La concepción "bancaria" de la educación y la deshumanización*, en op. cit.

[61] 8 *Ibid.*

Una concepción tal de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo que es más grave aún, desfigura totalmente la condición humana del educando. Para la concepción "bancaria" de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una "olla". Su conciencia es algo especializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otro, con cuyos residuos de residuos pretende crear contenidos de conciencia.

Realizada la superación de esta concepción de la educación, resulta otro esquema, a través de la liberación que postula Paulo Freire:

a) no más un educador del educando;

b) no más un educando del educador;

c) sino un educador-educando con un educando-educador.

Esto significa:

1) que nadie educa a nadie;
2) que tampoco nadie se educa solo;
3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.[62]

La educación que propone Freire, pues, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Al plantear al educando —o al plantearse con el educando— el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción.

Y esto es lo más importante.

V

Hay una práctica de la libertad, así como hay una práctica de la dominación. Actualmente, nos movemos, somos, vivimos, sufrimos, anhelamos y morimos, en sociedades en que se ejerce la práctica de la dominación. No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana. La pedagogía de Paulo Freire es, por excelencia, una "pedagogía del oprimido". No postula, por lo tanto, modelos de adaptación, de transición ni de "modernidad" de nuestras sociedades. Postula modelos de ruptura, de cambio de transformación total. Si esta pedagogía de la libertad implica el germen de la revuelta, a medida que se da el pasaje de la conciencia mágica a la conciencia ingenua, de ésta a la conciencia crítica y de ésta a la conciencia política, no puede decirse que sea ese el objetivo oculto o declarado del educador. Es el resultado natural de la toma de conciencia que se opera en el hombre y que despierta a las múltiples formas de contradicción y de opresión que hay en nuestras actuales sociedades. Esa toma de conciencia hace evidentes esas situaciones. "Concienciar", pues, no es sinónimo de "ideologizar" o de proponer consignas, eslóganes o nuevos esquemas mentales, que harían pasar al educando de una forma de conciencia

[62] Ibid.

oprimida a otra. Si la toma de conciencia abre el camino a la crítica y a la expresión de insatisfacciones personales, primero, y comunitarias más tarde, ello se debe a que éstas son los componentes reales de una situación de opresión. "No es posible —llegó a decir Paulo Freire en una de sus conferencias— dar clases de democracia y al mismo tiempo considerar como absurda e inmoral la participación del pueblo en el poder."

Y aquí está el *quid* de toda la cuestión. La "pedagogía del oprimido" se convierte en la práctica de la libertad.

PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO. CAPITULO III

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido.* (pp.103-158). México: Siglo XXI.

La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad.
Dialogicidad y diálogo.
El diálogo empieza en la búsqueda del contenido programático.
Las relaciones hombres-mundo, los "temas generadores" y el contenido programático de la educación.
La investigación de los temas generadores y su metodología.
La significación concientizadora de la investigación de los temas generadores.
Los momentos de la investigación.

Al iniciar este capítulo sobre la dialogicidad de la educación, con el cual estaremos continuando el análisis hecho en el anterior, a propósito de la educación problematizadora, nos parece indispensable intentar algunas consideraciones en torno de la esencia del diálogo. Profundizaremos las afirmaciones que hicimos con respecto al mismo tema en La educación coma práctica de la libertad.[63]

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea une unión inquebrantable entre acción y reflexión* y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.[64]

---

[63] Siglo XXI Editores, México, 3ª. ed., 1972.

* *Palabra-acción-reflexión: praxis; Sacrificio: a) de la acción: palabrería: b) de la reflexión: activismo*

[64] Algunas de las reflexiones aquí desarrolladas nos fueron sugeridas en conversaciones con el profesor Ernani María Fiori.

La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Si, por lo contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Este, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

Los hombres no se hacen en el silencio,[65] sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.

Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellas que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.

Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.

---

[65] No nos referimos, obviamente, al silencio de las meditaciones profundas en que los hombres, en una forma aparente de salir del mundo, se apartan de él para "admirarlo" en globalidad, continuando en él. De ahí que estas formas de recogimiento sólo sean verdaderas cuando los hombres se encuentran en ellas empapados de "realidad" y no cuando, significando un desprecio al mundo, constituyan formas de evasión, en una especie de "esquizofrenia histórica".

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.

Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad.

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda.[66] Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico.

Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así no es amor.

Por esta misma razón, no pueden los dominados, los oprimidos, en su nombre, acomodarse a la violencia que se les imponga, sino luchar para que desaparezcan las condiciones objetivas en que se encuentran aplastados.

Solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía.

---

[66] Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución y por lo tantos sin conciencia, no tiene en ésta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres es hecha en nombre de su humanización.

¿Qué lleva a los revolucionarios a unirse a los oprimidos sino la condición deshumanizada en que éstos se encuentran? No es debido al deterioro que ha sufrido la palabra amor en el mundo capitalista que la revolución dejará de ser amorosa, ni que los revolucionarios silencien su carácter biófilo. Guevara, aunque hubiera subrayado el "riesgo de parecer ridículo", no temió afirmarlo: "Déjeme decirle —declaró, dirigiéndose a Carlos Quijano—, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad".

Ernesto Guevara, *Obra Revolucionaria*, Ediciones ERA, 1967. México. pp. 637-636.

Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo.

No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad.

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros "yo"?

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un "ghetto" de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son "esa gente" o son "nativos inferiores"?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco?

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más.

No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres.

La fe en los hombres es un dato a priori del diálogo. Por ello, existe aun antes de que éste se instaure. El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Ésta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir. Sin esta fe en los hombres, el

diálogo es una farsa o, en la mejor de las hipótesis, se transforma en manipulación paternalista.

Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. Por esta misma razón, no existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción "bancaria" de la educación.

Si la fe en los hombres es un a priori del diálogo, la confianza se instaura en él. La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. Si falta la confianza significa que fallaron las condiciones discutidas anteriormente. Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en los hombres no pueden generar confianza. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza.

Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira.

Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, nada viable en la situación concreta de opresión.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del "orden injusto", no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia.

Esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero.

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso.

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme.

Se opone al pensar ingenuo, que ve el "tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado"[67] de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien adaptado.

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter, "la meta no será ya eliminar los riesgos de la temporalidad, adhiriéndome al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio. El universo no se me revela —señala Furter— en el espacio imponiéndome una presencia matiza a la cual sólo puedo adaptarme, sino que se me revela como campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción".[68]

Para el pensar ingenuo la meta es apegarse a ese espacio garantizado, ajustándose a él y al negar así la temporalidad se niega a sí mismo.

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

De ahí que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación.

Para el "educador bancario", en su antidialogicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa.

Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición —un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada.[69]

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros

---

[67] Trozo de una carta de un amigo del autor.

[68] Pierre Furter, *Educação e vida*, Editôra Vozes. Petrópolis, Río, 1966. pp. 26-27.

[69] En una larga conversación con Malraux, declaró Mao: "Usted sabe qué es lo que proclamo desde hace tiempo; debemos enseñar a las masas con precisión lo que hemos recibido de ellas con confusión." André Malraux, *Antimémoires*, Gallimard, París, 1967, p. 551.

En esta afirmación de Mao subyace toda una teoría dialógica sobre la constitución del contenido programático de la educación, el cual no puede ser elaborado a partir de las finalidades del educador, de lo que le parezca ser mejor para sus educandos.

originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. Uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de "buen hombre", se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos. "El humanismo —dice Furter— consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto." [70]

Simplemente, no podemos llegar a los obreros, urbanos o campesinos (estos últimos de modo general inmersos en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza del cual se sienten más parte que transformadores) para entregarles "conocimientos", como lo hacía una concepción bancaria, o imponerles un modelo de "buen hombre" en un programa cuyo contenido hemos organizado nosotros mismos.

No serían pocos los ejemplos que podríamos citar de programas de naturaleza política, o simplemente docente, que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Falta verificada porque no tomaron en cuenta, en ningún instante, a los hombres en situación a quienes dirigían su programa, a no ser como meras incidencias de su acción.

Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí.

Quien actúa sobre los hombres para, adoctrinándolos, adaptarlos cada vez más a la realidad que debe permanecer intocada, son los dominadores.

Lamentablemente, sin embargo, en este "engaño" de la verticalidad de la programación, "engaño" de la concepción bancaria, caen muchas veces los revolucionarios, en su empeño por obtener la adhesión del pueblo hacia la acción revolucionaria.

Se acercan a las masas campesinas o urbanas con proyectos que pueden responder a su visión del mundo, mas no necesariamente a la del pueblo.[71]

Se olvidan de que su objetivo fundamental es luchar con el pueblo por la recuperación de la humanidad robada y no conquistar al pueblo. Este verbo no debe

[70] Pierre Furter, *op. cit.* p. 165.

[71] "A fin de unirse a las masas deben conocer sus necesidades y deseos. En el trabajo con las masas es preciso partir de las necesidades de éstas, y no de nuestros propios deseos, por buenos que fueren. Ocurre en ocasiones que las masas necesitan objetivamente alguna reforma, pero la conciencia subjetiva de esa necesidad no ha madurado aún en ella y no se muestran dispuestas ni decididas a llevarla a la práctica. En ese caso tenemos que esperar con paciencia e introducir la reforma sólo cuando. gracias a nuestro trabajo, haya madurado la necesidad en la mayoría de las masas y éstas se encuentren dispuestas y decididas a llevarla a la práctica, porque de lo contrario quedaremos aislados... En ese sentido tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad, y no lo que nosotros imaginamos que necesitan; y segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer, y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas." Mao Tse Tung, *El frente unido en el trabajo cultural*, en Obras escogidas, Buenos Aires, Platina. 1959, t. II, pp. 424-5.

tener cabida en su lenguaje sino en el del dominador. Al revolucionario le cabe liberar y liberarse con el pueblo y no conquistarlo.

En su actuación política, las élites dominantes son eficientes en el uso de la concepción "bancaria" (en la cual la conquista es uno de los instrumentos) porque, en la medida en que desarrollan una acción que estimula la pasividad, coincide con el estado de "inmersión" de la conciencia, oprimida.

Aprovechando esta inmersión de la conciencia oprimida, las élites; la van transformando en aquella "vasija" de que hablábamos y depositando en ella aquellos marbetes que la hacen aún más temerosa de la libertad.

Un trabajo verdaderamente liberador es incompatible con esta práctica. A través de él, lo que se ha de hacer es proponer a los oprimidos los marbetes de los opresores, como problema, propiciando así su expulsión del "interior" de los oprimidos.

En última instancia, el empeño de los humanistas no puede ser el de la lucha: de sus marbetes con los marbetes de los opresores, teniendo como intermediarios a los oprimidos, como si éstos fuesen el escenario de esta lucha, como si fuesen alojadores de los marbetes de unos y otros. El empeño de los humanistas, por el contrario, debe centrarse en que los oprimidos tomen conciencia de que por el hecho mismo de estar siendo alojadores de los opresores, como seres duales, no están pudiendo ser.

Dicha práctica implica, por lo tanto, el que el acercamiento a las masas populares se haga, no para llevar un mensaje "salvador", en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellas, no sólo la objetividad en que se encuentran, sino la conciencia que de esta objetividad estén teniendo, vale decir, los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con el que están.

Es por esto por lo que no podemos, a menos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea éste educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo. Sin ésta el programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizá con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin.[72]

Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria.

En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción.[73]

Nunca disertar solamente sobre ella ni jamás donar contenidos que poco o nada tengan que ver con sus anhelos, sus dudas, sus esperanzas, sus temores. Contenidos

[72] En el capítulo siguiente analizaremos detenidamente este punto.

[73] En este sentido, es bien contradictorio tanto que los hombres verdaderamente humanista, utilicen la práctica "bancaria", como el que los hombres de derecha lleguen a empeñarse en un esfuerzo de educación problematizadora. Éstos son siempre más coherente, jamás aceptan una pedagogía de la problematización.

que, a veces, aumentan estos temores. Temores que pertenecen a la conciencia oprimida.

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con el sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en "bancarias" o en una prédica en el desierto.

Por esto mismo, muchas veces, educadores y políticos hablan sin ser entendidos. Su lenguaje no sintoniza con la situación concreta de los hombres a quienes hablan. Y su habla es un discurso más, alienado y alienante.

El lenguaje del educador o del político (y cada vez nos convencemos más de que este último ha de tornarse también educador en el sentido más amplio de la palabra), tanto cuanto el lenguaje del pueblo, no existen sin un pensar, y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos. De este modo, a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente.

De ahí, también, que el contenido programático para la acción, que surge de ambos, no puede ser de exclusiva elección de aquéllos, sino de ellos y del pueblo.

En la realidad de la que dependemos, en la conciencia que de ella tengamos educadores y pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación.

El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el universo temático[74] del pueblo o el conjunto de sus temas generadores.

Dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que ésta sea igualmente dialógica. De ahí que, concienciadora también, proporcione, al mismo tiempo, la aprehensión de los "temas generadores" y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos.

Esta es la razón por la cual (en forma coherente con la finalidad liberadora de la educación dialógica) no se trata de tener en los hombres el objeto de la investigación, cuyo sujeto seria el investigador. Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores.

Antes de preguntarnos lo que es un tema generador, cuya respuesta nos aclarará lo que es el "universo mínimo temático", nos parece indispensable desarrollar algunas reflexiones.

[74] Con igual connotación utilizamos la expresión "temática significativa".

En verdad, el concepto de “tema generador” no es una creación arbitraria o una hipótesis de trabajo que deba ser comprobada. Si el “tema generador” fuera una hipótesis, que debiera ser comprobada, la investigación, en primer lugar, no sería en torno de él sino de su existencia.

En este caso, antes de buscar aprehenderlo en su riqueza, en su significado, en su pluralidad, en su devenir, en su constitución histórica, tendríamos que comprobar inicialmente su objetividad. Y sólo así podríamos intentar su captación.

Aun cuando esta posición —de duda crítica— sea legítima, nos parece que la comprobación del “tema generador”, como una concreción, es algo a lo que llegamos a través no sólo de la propia experiencia existencial sino también de una reflexión crítica sobre las relaciones hombres-mundo y hombres-hombres, implícitas en las primeras.

Detengámonos en este punto, y aunque pueda parecer un lugar común, nunca será demasiado el referirnos nuevamente a los hombres como los únicos seres, entre los inconclusos, capaces de tener, no sólo su propia actividad, sino a sí mismos como objeto de su conciencia, factor que los distingue del animal, incapaz de separarse de sus actividades.

En esta distinción, aparentemente superficial, vamos a encontrar las líneas que demarcan el campo del uno y del otro, desde el punto de vista de las actividades de ambos en el espacio en que se encuentran.

Al no poder separarse de su actividad, sobre la cual no puede ejercer un acto reflexivo, el animal no consigue impregnar la transformación que realiza en el mundo de un significado que vaya más allá de sí mismo.

En la medida en que su actividad es una adherencia de él, los resultados de la transformación operada a través de ella no lo sobrepasan. No se separan de él, en tanto cuanto su actividad. De ahí que ella carezca de finalidades que sean propuestas por él. Por un lado, el animal no se separa de su actividad que a él se encuentra adherida; y por otro, el punto de decisión de ésta se halla fuera de él: en la especie a que pertenece. Por el hecho de que su actividad sea él y él sea su actividad y dado que no puede separarse de ella en cuanto su punto de decisión se encuentra en su especie y no en él, el animal se constituye fundamentalmente como un “ser cerrado en sí mismo”.

Al no tener este punto de decisión en sí; al no poder objetivarse, ni objetivar su actividad; al carecer de finalidades que proponerse y proponer; al vivir “inmerso” en el “mundo” al que no consigue dar sentido; al no tener un mañana ni un hoy, por vivir en un presente aplastante, el animal es ahistórico. Su vida ahistórica se da, no en el mundo, entendido en un sentido riguroso, dado que el mundo no se constituye en un “no-yo” para él que sea capaz de constituirlo como “yo”.

El mundo humano, que es histórico, se hace, para el “ser cerrado en sí mismo” mero soporte. Su contorno no le es problemático, sino estimulante. Su vida no es un correr riesgos, en tanto que no sabe que los corre. Estos, dado que no son desafíos percibidos reflexivamente sino meramente “notados” por las señales que los apuntan,

no exigen respuestas que impliquen acciones de decisión. Por esto mismo, el animal no puede comprometerse. Su condición de ahistórico no le permite asumir la vida. Y, dado que no la asume, no puede construirla. Si no la construye, tampoco puede transformar su contorno. No puede, tampoco, saberse destruido en vida, puesto que no consigue prolongar el soporte donde ella se da: en un mundo significativo y simbólico, el mundo comprensivo de la cultura y de la historia. Esta es la razón por la cual el animal no animaliza su contorno para animalizarse, ni tampoco se desanimaliza. En el bosque, como en el zoológico, continúa como un "ser cerrado en sí mismo", tan animal aquí como allá.

Los hombres, por el contrario, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres, contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica.

Si la vida del animal se da en un soporte atemporal, plano, igual, la existencia de los hombres se da en un mundo que ellos recrean y transforman incesantemente. Si en la vida del animal, el aquí no es más que un "habitat" con el que entra en contacto, en la existencia de los hombres el aquí no es solamente un espacio físico, sino también un espacio histórico.

Rigurosamente, para el animal no hay un aquí, un ahora, un allí, un mañana, un ayer, dado que, careciendo de conciencia de sí, su vivir es una determinación total. Al animal no le es posible sobrepasar los límites impuestos por el aquí, por el ahora, por el allí.

Los hombres, por el contrario, dado que son conciencia de sí y así conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad.

Al separarse del mundo que objetivan, al separar su actividad de sí mismos, al tener el punto de decisión de su actividad en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, los hombres sobrepasan las "situaciones límites" que no deben ser tomadas como si fueran barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera.[75]

En el momento mismo en que los hombres las aprehendan como frenos, en que ellas se configuren como obstáculos para su liberación, se transforman en "percibidos destacados" en su "visión de fondo. Se revelan así como lo que realmente son: dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada. Dimensiones desafiantes de los hombres que inciden sobre ellas a través de las acciones que Vieira

[75] El profesor Álvaro Vieira Pinto analiza, con bastante lucidez el problema de las "situaciones límites" cuyo concepto aprovecha. vaciándolo de la dimensión pesimista que se encuentra originalmente en Jaspers. Para Vieira Pinto, las "situaciones límites" no son "el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades"; no son "la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser)". Álvaro Vieira Pinto, *Consciencia e realidade nacional*, Iseb, Río, 1900, vol. II, p. 284.

Pinto llama “actos límites”, aquellos que se dirigen a la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva.

Ésta es la razón por la cual no son las “situaciones límites”, en sí mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las “situaciones límites”.

Dicha superación, que no existe fuera de las relaciones hombres-mundo, solamente puede verificarse a través de la acción de los hombres sobre la realidad concreta en que se dan las “situaciones límites”.

Superadas estas, con la transformación de la realidad, surgirán situaciones nuevas que provoquen otros “actos límites” de los hombres.

De este modo, lo propio de los hombres es estar, como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad, en la cual históricamente se dan las “situaciones límites”. Y este enfrentamiento con la realidad para la superación de los obstáculos sólo puede ser hecho históricamente, como históricamente se objetivan las “situaciones límites”.

En el “mundo” del animal, que no es rigurosamente mundo sino soporte en el que está, no existen las “situaciones límites” dado el carácter ahistórico del segundo que se extiende al primero.

No siendo el animal un “ser para sí”, le falta el poder de ejercer “actos límites” que implican una postura de decisión frente al mundo, del cual el ser se “separa” y, objetivándolo, lo transforma con su acción. Preso orgánicamente en su soporte, el animal no se distingue de él.

De este modo, en lugar de “situaciones límites” que son históricas, es el soporte mismo, macizamente, que lo limita. Lo propio del animal es, por lo tanto, no estar en relación con su soporte —si lo estuviese, el soporte sería mundo— pera adaptado a él. De ahí que, como un “ser cerrado en sí mismo”, al “producir un nido, una colmena, un hueco donde vivir, no está creando realmente productos que sean el resultado de 'actos limites', respuestas transformadoras: su actividad productora está sometida a la satisfacción de una necesidad física puramente estimulante y no desafiante. De ahí, que sus productos, sin duda alguna, pertenezcan directamente a sus cuerpos físicos, en tanto que el hombre es libre frente a su producto”.[76]

Solamente en la medida en que los productos que resultan de la actividad del ser “no pertenezcan a sus cuerpos físicos”, aunque reciban su sello, darán origen a la dimensión significativa del contexto que así se hace mundo.

De ahí en adelante, este ser, que en esta forma actúa y que, necesariamente, es un ser consciente de sí, un “ser para sí”, no podría ser, si no estuviese siendo en el mundo con el cual está, como tampoco existiría este mundo si este ser no existiese.

[76] Karl Marx, *Manuscritos de 1884*. *Economía*, *política y filosofía*, Editorial Arandu, Buenos Aires, 1968.

La diferencia entre los dos, entre el animal, de cuya actividad, por no constituir "actos límites", no resulta una producción más allá de sí, y los hombres que, a través de su acción sobre el mundo, crean el dominio de la cultura y de la historia, radica en que sólo éstos son seres de la praxis. Solamente éstos son praxis. Praxis que, siendo reflexión y acción verdaderamente transformadoras de la realidad, es fuente de conocimiento y creación. En efecto, en cuanto la actividad animal, realizada sin praxis, no implica una creación, la transformación ejercida por los hombres si la implica.

Y es como seres transformadores y creadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones.[77]

A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales.

Porque al contrario del animal, los hombres pueden tridimensionalizar el tiempo (pasado-presente-futuro) que, con todo, no son departamentos estancos. Su historia, en función de sus mismas creaciones, va desarrollándose en constante devenir, en el cual se concretan sus unidades epocales. Estas, como el ayer, el hoy y el mañana, no son secciones cerradas e intercomunicables en el tiempo, que quedan petrificadas y en las cuales los hombres se encuentran enclaustrados. Si así fuere, desaparecería una condición fundamental de la historia, su continuidad. Las unidades epocales, por el contrario, están relacionadas las unas con las otras,[78] en la dinámica de la continuidad histórica.

Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época.

Estos no solamente implican los otros que son sus contrarios, a veces antagónicos, sino que indican también tareas que deben ser realizadas y cumplidas. De este modo, no hay manera de captar los temas históricos aislados, sueltos, desconectados, cosificados, detenidos, sino en relación dialéctica con los otros, sus opuestos.

Así como no existe otro lugar para encontrarlos que no sean las relaciones hombres-mundo. El conjunto de los temas en interacción constituye el "universo temático" de la época.

Frente a este "universo de temas" que dialécticamente se contradicen, los hombres toman sus posiciones, también contradictorias, realizando tareas unos en favor del mantenimiento de las estructuras, otros en favor del cambio.

---

[77] A propósito de este aspecto. véase Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1967.

[78] En torno a las épocas históricas. véase Hans Freyer, *Teoría de la época actual*, Fondo de Cultura Económica, México, 1966.

En la medida en que se profundiza el antagonismo entre los temas que son la expresión de la realidad, existe una tendencia hacia la mitificación de la temática y de la realidad misma que, de un modo general, instaura un clima de "irracionalidad" y de sectarismo.

Dicho clima amenaza agotar los temas de su significado más profundo al quitarles la connotación dinámica que los caracteriza.

En el momento en que en una sociedad, en una época tal, la propia irracionalidad mitificadora pasa a constituir uno de los temas fundamentales, tendrá como su opuesto contendor la visión crítica y la dinámica de la realidad que, empeñándose en favor de su descubrimiento, desenmascara su mitificación y busca la plena realización de la tarea humana: la transformación constante de la realidad para la liberación de los hombres.

Los temas[79] se encuentran, en última instancia, por un lado envuelto y, por otro, envolviendo las "situaciones límites", en cuanto las tareas que ellos implican al cumplirse constituyen los "actos límites" a los cuales nos hemos referido.

En cuanto los temas no son percibidos como tales, envueltos y envolviendo las "situaciones límites", las tareas referidas a ellos, que son las respuestas de los hombres a través de su acción histórica, no se dan en términos auténticos o críticos.

En este caso, los temas se encuentran encubiertos por las "situaciones límites" que se presentan a los hombres como si fuesen determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las "situaciones límites" ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el inédito viable.

En síntesis, las "situaciones límites" implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan y frenan.

En el momento en que éstos las perciben ya no más como una "frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser", se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el inédito viable como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción.

La tendencia, entonces, de los primeros, es vislumbrar el inédito viable, todavía como inédito viable, una "situación límite" amenazadora que, por esto mismo, necesita no concretarse. De ahí que actúen en el sentido de mantener la "situación límite" que les es favorable.[80]

De este modo, se impone a la acción liberadora, que es histórica, sobre un contexto también histórico, la exigencia de que esté en relación de correspondencia, no sólo con los temas generadores, sino con la percepción que de ellos estén teniendo los

[79] Estos temas se llaman generadores porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas.

[80] El proceso de humanización o de liberación desafía en forma dialécticamente antagónica a los oprimidos y a los opresores. Así, en tanto es, para los primeros, su inédito viable que necesitan concretar, se constituye, para los segundos, en "situación límite" que es necesario evitar.

hombres. Esta exigencia necesariamente implica una segunda: la investigación de la temática significativa.

Los temas generadores pueden ser localizados en círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular.

Temas de carácter universal, contenidos en la unidad epocal más amplia que abarca toda una gama de unidades y subunidades, continentales, regionales, nacionales, etc., diversificados entre sí. Como tema fundamental de esta unidad más amplia, que podremos llamar nuestra época, se encuentra, a nuestro parecer, el de la liberación que indica a su contrario, el tema de la dominación, como objetivo que debe ser alcanzado. Es este tema angustiante el que va dando a nuestra época el carácter antropológico a que hicimos referencia anteriormente.

A fin de alcanzar la meta de la liberación, la que no se consigue sin la desaparición de la opresión deshumanizante, es imprescindible la superación de las "situaciones límites" en que los hombres se encuentran cosificados. En círculos menos amplios nos encontramos con temas y "situaciones límites" características de sociedades de un mismo continente o de continente distinto que tienen en esos temas y en esas situaciones límites similitudes históricas.

La "situación límite" del subdesarrollo al cual está ligado el problema de la dependencia, como tantos otros, es una connotación característica del "Tercer Mundo" y tiene, como tarea, la superación de la "situación límite", que es una totalidad, mediante la creación de otra totalidad: la del desarrollo.

Si miramos ahora una sociedad determinada en su unidad epocal, percibiremos que, además de una temática universal, continental o de un mundo específico de semejanza histórica, ella vive sus propios temas, sus "situaciones límites".

En un círculo más restringido, observaremos diversificaciones temáticas dentro de una misma sociedad, en las áreas y subáreas en que se divide y todas, sin embargo, en relación con el todo en que participan. Son áreas y subáreas que constituyen subunidades epocales. En una misma unidad nacional, encontramos la contradicción de la "contemporaneidad de lo no coetáneo".

En las subunidades referidas, los temas de carácter nacional pueden ser o no ser captados en su verdadero significado, o simplemente pueden ser sentidos. A veces, ni siquiera son sentidos.

Lo imposible, sin embargo, es la inexistencia de temas en estas subunidades epocales. El hecho de que los individuos de un área no capten un "tema generador" sólo aparentemente oculto o el hecho de captarlo en forma distorsionada puede significar ya la existencia de una "situación límite" de opresión, en que los hombres se encuentran más inmersos que emersos.

De un modo general, la conciencia dominada, no sólo popular, que no captó todavía la "situación límite" en su globalidad, queda en la aprehensión de sus

manifestaciones periféricas a las cuales presta la fuerza inhibidora que cabe, sin embargo, a la "situación límite".[81]

Éste es un hecho de importancia indiscutible para el investigador de la temática o del "tema generador".

La cuestión fundamental en este caso radica en que, faltando a los hombres una comprensión crítica de la totalidad en que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla, y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. Esto es, les sería indispensable tener antes la visión totalizada del contexto para que, en seguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto, a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada. Éste es un esfuerzo que cabe realizar en la metodología de la investigación que proponemos, como en la educación problematizadora que defendemos. El esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes.

De esta manera, las dimensiones significativas que, a su vez, están constituidas de partes en interacción, al ser analizadas, deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad. De este modo, el análisis crítico de una dimensión significativo-existencial posibilita a los individuos una nueva postura, también crítica, frente a las "situaciones límites". La captación y la comprensión de la realidad se rehacen, ganando un nivel que hasta entonces no tenían. Los hombres tienden a percibir que su comprensión y que la "razón" de la realidad no están fuera de ella, como, a su vez, no se encuentra dicotomizada de ellos, como si fuese un mundo aparte, misterioso y extraño, que los aplastase.

En este sentido, la investigación del "tema generador", que se encuentra contenido en el "universo temático" mínimo (los temas generadores en interacción), se realiza por medio de una metodología concienciadora. Más allá de posibilitarnos su aprehensión, inserta o comienza a insertar a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo.

Empero, en la medida en que en la captación del todo que se ofrece a la comprensión de los hombres, éste se les presenta como algo espeso que los envuelve y que no llegan a vislumbrar, se hace indispensable que su búsqueda se realice a través de la abstracción. No significa esto la reducción de lo concreto a lo abstracto, lo

[81] Esta forma de proceder se observa, frecuentemente, entre hombres de clase media, aunque en forma diferente de aquella que se manifiesta en los campesinos.

Su miedo a la libertad los lleva a asumir mecanismos de defensa y, a través de racionalizaciones, esconden lo fundamental, recalcan lo accidental y niegan la realidad concreta. Enfrente de un problema cuyo análisis remite a la visualización de la "situación límite" cuya crítica les incomoda, su tendencia es quedar en la periferia de los problemas, rechazando toda tentativa de adentramiento en el núcleo mismo de la cuestión.

Llegan inclusive a irritarse cuando se les llama la atención hacia algo fundamental que explica lo accidental o lo secundario, a lo cual le están dando un significado primordial.

que equivaldría a negar su dialecticidad, sino tenerlos como opuestos que se dialectizan en el acto de pensar.

En el análisis de una situación existencial concreta, "codificada",[82] se verifica exactamente este movimiento del pensar.

La descodificación de la situación existencial provoca esta postura normal, que implica un partir abstractamente hasta llegar a lo concreto, que implica una ida de las partes al todo y una vuelta de éste a las partes, que implica un reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y del objeto como la situación en que está el sujeto.[83]

Este movimiento de ida y vuelta, de lo abstracto a lo concreto, que se da en el análisis de una situación codificada, si se hace bien la descodificación, conduce a la superación de la abstracción con la percepción crítica de lo concreto, ahora ya no más realidad espesa y poco vislumbrada.

Realmente, frente a una situación existencial codificada (situación diseñada o fotografiada que remite, por abstracción, a lo concreto de la realidad existencial), la tendencia de los individuos es realizar una especie de "escisión" en la situación que se les presenta. Esta "escisión" en la práctica de la descodificación corresponde a la etapa que llamamos de "descripción de la situación". La escisión de la situación figurada posibilita el descubrir la interacción entre las partes del todo escindido.

Este todo, que es la situación figurada (codificada) y que antes había sido aprehendida difusamente, pasa a ganar significado en la medida en que sufre la "escisión" y en que el pensar vuelve hacia él, a partir de las dimensiones resultantes de la escisión. Sin embargo, como la codificación es la representación de una situación existencial, la tendencia de los individuos es dar el paso de la representación de la situación (codificación) a la misma situación concreta en la que y con la que se encuentran.

Teóricamente, es lícito esperar que los individuos pasen a comportarse de la misma forma frente a su realidad objetiva, de lo que resulta que ella deja de ser un callejón sin salida para ser lo que en verdad es: un desafío frente al cual los hombres tienen que responder.

En todas las etapas de la descodificación estarán los hombres exteriorizando su visión del mundo, su forma de pensarlo, su percepción fatalista de la "situación límite" o la percepción estática o dinámica de la realidad y, en la expresión de esta forma fatalista de pensar el mundo, de pensarlo dinámica o estáticamente, en la manera como realizan su enfrentamiento con el mundo, se encuentran envueltos sus "temas generadores".

Aun cuando un grupo de individuos no llegue a expresar concretamente una temática generadora, o lo que puede parecer inexistencia de temas, sugiere, por el

[82] La codificación de una situación existencial es la representación de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción. La descodificación es el análisis crítico de la situación codificada.

[83] El sujeto se reconoce en la representación de la situación existencial "codificada" al mismo tiempo en que reconoce en ésta, objeto de su reflexión, su contorno condicionante en y con que está, con otros sujetos.

contrario, la existencia de un tema dramático: el tema del silencio. Sugiere una estructura constitutiva del mutismo ante la fuerza aplastante de las “situaciones límites” frente a las cuales lo obvio es la adaptación.

Es importante subrayar de nuevo que el “tema generador” no se encuentra en los hombres aislados de la realidad ni tampoco en la realidad separada de los hombres y, mucho menos, en una “tierra de nadie”. Sólo puede estar comprendido en las relaciones hombres-mundo. Investigar el “tema generador” es investigar, repitamos, el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis.

La metodología que defendemos exige, por esto mismo, que en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente, serían su objeto.

Cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitada su temática significativa, se la apropian.

Podrá decirse que este tener en los hombres los sujetos de la búsqueda de su temática significativa sacrifica la objetividad de la investigación. Que los hallazgos ya no serán “puros” porque habrán sufrido una interferencia intrusa. En el caso, en última instancia, de aquellos que son o deben ser los mayores interesados en su propia educación.

Esto revela una conciencia ingenua de la investigación temática, para la cual los temas existirían en su pureza objetiva y original fuera de los hombres, como si fuesen cosas.

Los temas, en verdad, existen en los hombres, en sus relaciones con el mundo, referidos a hechos concretos. Un mismo hecho objetivo puede provocar, en una subunidad epocal, un conjunto de “temas generadores”, y en otra no provocar los mismos necesariamente. Existe, pues, una relación entre el hecho objetivo, como un dato, la percepción que de él tengan los hombres y los “temas generadores”.

Es a través de los hombres que se expresa la temática significativa, y al expresarse en determinado momento puede ya no ser, exactamente, lo que era antes, desde el momento en que haya cambiado su percepción de los datos objetivos a los cuales se hayan referido los temas.

Desde el punto de vista del investigador, importa, en el análisis que haga en el proceso de la investigación, detectar el punto de partida de los hombres en su modo de visualizar la objetividad, verificando si durante el proceso se observa o no alguna transformación en su modo de percibir la realidad.

La realidad objetiva continúa siendo la misma. Si la percepción de ella varió en el flujo de la investigación, esto no significa perjudicar en nada su validez. La temática significativa aparece, de cualquier modo, con su conjunto de dudas, de anhelos, de esperanzas.

Es preciso que nos convenzamos de que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitos en la temática significativa, son aspiraciones, finalidades y motivos humanos. Por esto, no están ahí, en un cierto espacio, como cosas petrificadas, sino que están siendo. Son tan históricos como los hombres. Insistimos, no pueden ser captados fuera de ellos.

Captarlos y entenderlos es entender a los hombres que los encarnan y la realidad referida a ellos. Pero, precisamente porque no es posible entenderlos fuera de los hombres, es necesario que éstos también los entiendan. La investigación temática se hace, así, un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y de autoconciencia, que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador.

Es por esto por lo que, para nosotros, el riesgo de la investigación no radica en que los supuestos investigados se descubran investigadores y, de este modo, "corrompan" los resultados del análisis. El riesgo radica exactamente en lo contrario. En dislocar el centro de la investigación, desde la temática significativa, que es el objeto de análisis, a los hombres considerados objetos de la investigación. Esta investigación en base a la cual se pretende elaborar el programa educativo, en cuya práctica educador-educando y educandos-educadores conjugan su acción cognoscente sobre el mismo objeto cognoscible, tiene que basarse, igualmente, en la reciprocidad de la acción. En este caso, de la misma acción de investigar.

La investigación temática, que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas, no puede reducirse a un acto mecánico. Siendo un proceso de búsqueda de conocimiento, y por lo tanto de creación, exige de sus sujetos que vayan descubriendo, en el encadenamiento de los temas significativos, la interpenetración de los problemas.

Es por esto por lo que la investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, de las visiones "focalistas" de la realidad, se fije en la comprensión de la totalidad.

Es así como, en el proceso de búsqueda de la temática significativa, ya debe estar presente la preocupación por la problematización de los propios temas. Por sus vinculaciones con otros. Por su envoltura histórico-cultural.

Tal como no es posible —factor que destacamos al iniciar este capítulo— elaborar un programa para ser donado al pueblo, tampoco lo es elaborar la ruta de investigación del universo temático en base a puntos preestablecidos por los investigadores que se juzgan a si mismos los sujetos exclusivos de la investigación.

Tanto como la educación, la investigación que a ella sirve tiene que ser una operación simpática, en el sentido etimológico de la palabra. Esto es, tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir común de una realidad que no puede ser vista, mecanicistamente, separada, simplistamente bien "comportada", sino en la complejidad de su permanente devenir. Investigadores profesionales y pueblo, en esta

operación simpática que es la investigación del tema generador, son ambos sujetos de este proceso.

El investigador de la temática significativa que, en nombre de la objetividad científica, transforma lo orgánico en inorgánico, lo que está siendo en lo que es, lo vivo en muerto, teme al cambio. Teme a la transformación. Ve en ésta, a la que no niega pero sí rechaza, no un anuncio de vida, sino un anuncio de muerte, de deterioro. Quiere conocer el cambio, no para estimularlo o profundizarlo, sino para frenarlo.

Sin embargo, al temer al cambio, al intentar aprisionar la vida, al reducirla a esquemas rígidos, al hacer del pueblo objeto de su acción investigadora, al ver en el cambio el anuncio de la muerte, mata la vida y no puede esconder su marca necrófila.

La investigación de la temática, repetimos, envuelve la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni en un hombre solo, ni en el vacío, sino en los hombres y entre los hombres, referidos a la realidad.

No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación.

Siendo los hombres seres en “situación, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella. Esta reflexión implica, por esto mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. Los hombres son porque están en situación.

Y serán tanto más cuanto no sólo piensen críticamente su estar, sino que críticamente actúen sobre él.

Esta reflexión sobre la situacionalidad equivale a pensar la propia condición de existir. Un pensar crítico, a través del cual los hombres se descubren en “situación”. Sólo en la medida en que ésta deja de parecerles una realidad espesa que los envuelve, algo más o menos nublado en el que y bajo el cual se hallan, un callejón sin salida que los angustia, y lo captan como la situación objetivo-problemática en que se encuentran, significa que existe el compromiso. De la inmersión en que se hallaban emergen capacitándose para insertarse en la realidad que se va descubriendo.

De este modo, la inserción es un estado mayor que la emersión y resulta de la concienciación de la situación. Es la propia conciencia histórica.

De ahí que sea la concienciación la profundización de la toma de conciencia, característica de toda emersión.

Es en este sentido que toda investigación temática de carácter concienciador se hará pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar.

Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando.

Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo proceso.

Mientras en la práctica "bancaria" de la educación, antidialógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o elaboran para él, en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es "depositado", se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus "temas generadores". Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose.

La tarea del educador dialógico es, trabajando en equipo interdisciplinario este universo temático recogido en la investigación, devolverlo no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió.

Si en la etapa de alfabetización, la educación problematizadora o educación de la comunicación busca e investiga la "palabra generadora",[84] en la posalfabetización busca e investiga el "tema generador".

En una visión liberadora y no "bancaria" de la educación, su contenido programático no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas. De ahí la exigencia de la investigación de la temática como punto de partida del proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad.

De ahí también el imperativo de que la metodología de la investigación sea también concienciadora.

¿Qué haremos, por ejemplo, si tenemos la responsabilidad de coordinar un plan de educación de adultos en un área campesina, que revela, incluso, un alto porcentaje de analfabetismo? El plan incluiría la alfabetización y la posalfabetización. Estaríamos, por lo tanto, obligados a realizar tanto la investigación de las palabras "generadoras" como la de los "temas generadores" en base a los cuales tendríamos el programa para ambas etapas del desarrollo del plan.

Concentrémonos, con todo, en la investigación de los "temas generadores" o de la temática significativa.[85]

Delimitada el área en que se va a trabajar, conocida ésta a través de fuentes secundarias, empiezan los investigadores la primera etapa de la investigación.

Ésta, como todo comienzo, en cualquier actividad en el dominio de lo humano, puede presentar dificultades y riesgos. Riesgos y dificultades normales, hasta cierto punto, aunque no siempre existentes, en la primera aproximación a los individuos del área.

[84] Véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*.

[85] A propósito de la investigación y del tratamiento de las "palabras generadoras", véase La educación como práctica de la libertad.

Es que, en este encuentro, los investigadores necesitan obtener que un número significativo de personas acepte sostener una conversación informal con ellos y en la cual les hablarán sobre los objetivos de su presencia en el área. En la cual explicarán el porqué, el cómo y el para qué de la investigación que pretenden realizar y que no pueden hacer si no se establece una relación de simpatía y confianza mutuas.

En el caso de que aceptaran la reunión y en ésta adhirieran no sólo a la investigación sino al proceso que le sigue,[86] deben los investigadores estimular a los presentes para que, de entre ellos, aparezcan quienes quieran participar directamente del proceso de la investigación como sus auxiliares. De este modo, ésta se inicia con un diálogo sin rodeos, entre todos.

Una serie de informaciones sobre la vida en el área, necesarias para su comprensión, tendrá sus recolectores en estos voluntarios. Sin embargo, mucho más importante que la recolección de estos datos es su presencia activa en la investigación.

Conjuntamente con el trabajo del equipo local, los investigadores inician sus visitas al área, siempre auténticamente, nunca forzosamente, como observadores simpáticos. Por esto mismo, con actitudes comprensivas frente a lo que observan.

Si bien es normal que los investigadores lleguen al área de investigación moviéndose dentro de un marco conceptual y valorativo que estará presente en su percepción del observado, esto no debe significar, sin embargo, que deban transformar la investigación temática en un medio para imponer este marco.

La única dimensión que se supone deban tener los investigadores en este marco en el cual se mueven y el cual se espera que se haga común con aquel de los hombres cuya temática se busca investigar, es la de la percepción critica de su realidad, que implica un método correcto de aproximación de lo concreto para descubrirlo. Y esto no se impone.

Es en este sentido que, desde sus comienzos, la investigación temática se va conformando como un quehacer educativo. Como acción cultural.

En sus visitas, los investigadores van fijando su “mirada” critica en el área en estudio, como si ella fuese para ellos una especie de “codificación” al vivo, enorme y sui generis que los desafía. Por esto mismo, visualizando el área como una totalidad, intentarán, visita tras visita, realizar la “escisión” de ésta, en el análisis de las dimensiones parciales que los van impresionando.

En este esfuerzo de “escisión”, con el que más adelante volverán a adentrarse en la totalidad, van ampliando su comprensión de ella, en la interacción de sus partes.

En la etapa de esta descodificación, igualmente sui generis, los investigadores ora inciden su visión crítica, observadora, directamente sobre ciertos momentos de la existencia del área, ora lo hacen a través de diálogos informales con sus habitantes.

[86] “Dado que la investigación temática —dice la socióloga María Edy Ferreira— es un trabajo de preparación, sólo se justifica en cuanto devuelva al pueblo lo que a él le pertenece: en cuanto sea, no el acto de conocerlo, sino el conocer con él la realidad que lo desafía.”

En la medida en que realizan la descodificación de esta codificación viva, sea por la observación de los hechos, sea a través de la conversación informal con los habitantes del área, irán registrando incluso aquellas cosas que, aparentemente, son poco importantes. El modo de conversar de los hombres; su forma de ser. Su comportamiento en el culto religioso, en el trabajo. Irán registrando las expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintaxis, que no es lo mismo que su pronunciación defectuosa, sino la forma de construir su pensamiento.[87]

Esta descodificación de lo vivo implica, necesariamente, el que los investigadores, a su vez, sorprendan el área en momentos distintos. Es necesario que lo visiten en horas de trabajo en el campo; que asistan a reuniones de alguna asociación popular, observando el comportamiento de sus participantes, el lenguaje usado, las relaciones entre directorio y socios; el papel que desempeñan las mujeres, los jóvenes. Es indispensable que la visiten en horas de descanso, que presencien a sus habitantes en actividades deportivas; que conversen con las personas en sus casas, registrando manifestaciones en torno a las relaciones marido-mujer, padres-hijos; en fin, que ninguna actividad, en esta etapa, se pierda en esta primera comprensión del área.

A propósito de cada una de estas visitas de observación comprensiva, los investigadores deben redactar un pequeño informe, cuyo contenido sea discutido por el equipo reunido en seminario, y en el cual se vayan evaluando los hallazgos, tanto de los investigadores profesionales como de los auxiliares de la investigación y representantes del pueblo, en estas primeras observaciones que ellos realizaron. De ahí que este seminario de evaluación deba realizarse en el área de trabajo, para que puedan éstos participar de él.

Se observa que los puntos fijados por los diversos investigadores, que sólo son conocidos por todos en las reuniones de seminario evaluativo, coinciden, de modo general, con excepción de uno que otro aspecto que impresionó más singularmente a uno u otro investigador.

Dichas reuniones de evaluación constituyen un segundo momento de la "descodificación" al vivo que los investigadores realizan de la realidad que se les presenta como aquella codificación sui generis.

En efecto, en la medida en que, uno a uno, van todos exponiendo cómo percibieron este o aquel momento que más les impresionó en el ensayo descodificador, cada exposición particular, desafiándolos a todos, como descodificadores de la misma realidad, va representándoles la realidad recién presentada a su conciencia, intencionada a ella. En este momento "re-admiran" su admiración anterior en el relato de la "admiración" de los demás.

De este modo, la escisión que cada uno hace de la realidad, en el proceso particular de su descodificación, lo remite dialógicamente al todo "escindido" que se

[87] En este sentido Guimarães Rosa es un ejemplo genial de cómo puede un escritor captar fielmente, no la pronunciación, ni su alteración prosódica, sino la sintaxis del pueblo de Minas Gerais, la estructura de su pensamiento.

retotaliza y se ofrece a los investigadores para un nuevo análisis, al que seguirá un nuevo seminario evaluativo y crítico del que participarán, como miembros del equipo, los representantes populares.

Cuanto más escindan el todo y lo retotalicen en la re-admiración que hacen de su admiración, más se van aproximando a los núcleos centrales de las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos del área.

Podríamos pensar que en esta primera etapa de la investigación, al apropiarse de los núcleos centrales de aquellas contradicciones a través de su observación, los investigadores estarían capacitados para organizar el contenido programático de la acción educativa.

En verdad, si el contenido de esta acción refleja las contradicciones del área, estará indiscutiblemente constituido por su temática significativa.

No tememos, inclusive, afirmar que el margen de probabilidad de éxito para la acción que se desarrollará a partir de estos datos sería mucho mayor que el de una acción cuyos contenidos resultaran de programaciones verticales.

Esta no debe ser una tentación por la cual los investigadores se dejen seducir.

Lo básico, a partir de la percepción inicial de este núcleo de contradicciones, entre los cuales estará incluida la principal de la sociedad como una unidad epocal mayor, es estudiar a qué nivel de percepción de ellas se encuentran los individuos del área.

En el fondo, estas contradicciones se encuentran constituyendo “situaciones límites”, envolviendo temas y apuntando tareas.

Si los individuos se encuentran adheridos a estas “situaciones límites”, imposibilitados de “separarse” de ellas, el tema a ellas referido será necesariamente el de fatalismo y la tarea a él asociada es la de no tener tarea alguna.

Es por esto por lo que, aunque las “situaciones límites” sean realidades objetivas y estén provocando necesidades en los individuos, se impone investigar con ellos la conciencia que de ellas tengan.

Una “situación límite”, como realidad concreta, puede provocar en individuos de áreas diferentes, y hasta de subáreas de una misma área, temas y tareas opuestas, que exigen, por lo tanto, una diversificación programática para su descubrimiento.

De ahí que la preocupación básica de los investigadores debe centrarse en el conocimiento de lo que Goldman[88] llama “conciencia real” (efectiva) y “conciencia máxima posible”.

La conciencia real (o efectiva), al constituirse en los “obstáculos y desvíos” que la realidad empírica impone a la instauración de la “conciencia máxima posible” —“máximo de conciencia adecuada a la realidad”—, implica la imposibilidad de la percepción, más allá de las “situaciones límites", de lo que denominamos como el “inédito viable”.

Es porque, para nosotros, el “inédito viable” (el cual no puede ser aprehendido al nivel de la “conciencia real o efectivo”) se concreta en la acción que se lleva a efecto, y

[88] Lucien Goldman. Las ciencias humanas y la filosofía, Nueva Visión, Buenos Aires, 1967, pp. 107 ss.

cuya viabilidad no era percibida. Existe, así, una relación entre el "inédito viable" y la conciencia real, entre la acción que se lleva a cabo y la "conciencia máxima posible".

La "conciencia posible" (Goldman) parece poder ser identificada con lo que Nicolai[89] llama "soluciones practicables no percibidas" (nuestro "inédito viable") en oposición a las "soluciones practicables percibidas" y a las "soluciones efectivamente realizables" que corresponden a la "conciencia real" (o efectiva) de Goldman.

Ésta es la razón por la cual el hecho de que los investigadores, en la primera etapa de la investigación, hayan llegado a la aprehensión más o menos aproximada del conjunto de contradicciones, no los autoriza a pensar en la estructuración del contenido programático de la acción educativa. Hasta entonces, esta visión es todavía la de ellos y no la de los individuos frente a su realidad.

La segunda fase de la investigación comienza precisamente cuando los investigadores, con los datos que recogieron, llegan a la aprehensión de aquel conjunto de contradicciones.

A partir de este momento, siempre en equipo, se escogerán algunas de estas contradicciones, con las que se elaborarán las codificaciones que servirán para la investigación temática.

En la medida en que las codificaciones (pintadas o fotografiadas y, en ciertos casos, preferentemente fotografiadas)[90] son el objeto que se ofrece al análisis crítico de los sujetos descodificadores y del cual dependen, su preparación debe obedecer a ciertos principios que no son solamente los que guían la confección de simples ayudas visuales.

Una primera condición que debe cumplirse se refiere a que, necesariamente, deben representar situaciones conocidas por los individuos cuya temática se busca detectar, lo que las hace reconocibles para ellos, posibilitando, de este modo, su reconocimiento en ellas.

No sería posible, ni en el proceso de investigación, ni en las primeras fases de lo que a ella sigue, el de la devolución de la temática significativa como contenido programático, proponer representaciones de realidades extrañas a los individuos.

Es que este procedimiento, aunque dialéctico, puesto que los individuos, al analizar una realidad extraña, la comparan con la suya, descubriendo las limitaciones de ésta, no puede proceder a otro, exigible por el estado de inmersión de los individuos: aquel en que, analizando su propia realidad, perciben su percepción anterior, de lo que resulta una nueva percepción de la realidad, percibida en forma distorsionada.

Igualmente fundamental para su preparación es la condición de que las codificaciones no tengan su núcleo temático ni demasiado explícito, ni demasiado enigmático. En el primer caso, corren el riesgo de transformarse en codificaciones propagandistas, frente a las cuales los individuos no tienen otra descodificación que

[89] André Nicolai, *Comportement économique et structures sociales*, París. PUF, 1960.

[90] Las codificaciones también pueden ser orales. Consisten, en este caso, en la presentación en pocas palabras, que realizan los investigadores sobre un problema existencial, al que sigue su descodificación.

hacer, sino la que se encuentra implícita en ellas, en forma dirigida. En el segundo caso, se corre el riesgo de convertirse en juego de adivinanzas o en un "rompecabezas".

En la medida en que representan situaciones existenciales, las codificaciones deben ser simples en su complejidad y ofrecer posibilidades múltiples de análisis en su descodificación, lo que evita el dirigismo masificador de la codificación propagandista. Las codificaciones no son marbetes, son objetos cognoscibles, desafíos sobre los que debe incidir la reflexión crítica de los sujetos descodificadores.[91]

Al ofrecer posibilidades múltiples de análisis en el proceso de su descodificación, las codificaciones, en la organización de sus elementos constitutivos, deben ser una especie de "abanico temático". De esta forma, en la medida en que los sujetos descodificadores incidan su reflexión crítica sobre ellas, irá "abriéndose" en dirección de otros temas.

Dicha apertura, que no existirá en caso de que su contenido temático esté demasiado explícito o demasiado enigmático, es indispensable para la percepción de las relaciones dialécticas que existen entre lo que representan y sus contrarios.

A fin de atender, igualmente, a esta exigencia fundamental, es indispensable que la codificación, reflejando una situación existencial, constituya objetivamente una totalidad. De ahí que sus elementos deban encontrarse en interacción, en la composición de la totalidad.

En el proceso de la descodificación los individuos, exteriorizando su temática, explicitan su "conciencia real" de la objetividad.

En la medida en que, al hacerlo, van percibiendo cómo actuaban al vivir la situación analizada, llegan a lo que antes denominábamos percepción de la percepción anterior.

Al tener la percepción de la percepción anterior, perciben en forma diferente la realidad y, ampliando el horizonte de su percibir, van sorprendiendo más fácilmente, en su "visión de fondo", las relaciones dialécticas entre una y otra dimensión de la realidad. Dimensiones referidas al núcleo de la codificación sobre las que incide la operación descodificadora.

Dado que la descodificación es, en el fondo, un acto cognoscente, realizado por los sujetos descodificadores, y como este acto recae sobre la representación de una situación concreta, abarca igualmente el acto anterior con el cual los mismos individuos habían aprehendido la misma realidad que ahora se representa en la codificación.

Promoviendo la percepción de la percepción anterior y el conocimiento del conocimiento anterior, la descodificación promueve, de este modo, el surgimiento de una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento.

[91] Las codificaciones, por un lado, son la mediación entre el "contexto concreto o real" en que se dan los hechos y el "contexto teórico" en que son analizadas; por otro, son objeto cognoscible sobre el cual los educadores-educandos, como sujetos cognoscentes, inciden su reflexión crítica.

La nueva percepción y el nuevo conocimiento cuya formación ya comienza en esta etapa de la investigación, se prolongan, sistemáticamente, en el desarrollo del plan educativo, transformando el "inédito viable" en "acción que se realiza" con la consiguiente superación de la "conciencia real" por la "conciencia máxima posible".

Por todo esto se impone una exigencia más en la preparación de las codificaciones, cual es el que representen contradicciones en lo posible "inclusivas" de otras, como advierte José Luis Fiori.[92] Que sean codificaciones con un máximo de "inclusividad" de otras que constituyen el sistema de contradicciones del área en estudio. Es por esto mismo por lo que, una vez preparada una de estas codificaciones "inclusivas" capaz de "abrirse" en un "abanico temático" en el proceso de su descodificación, se preparan las demás "incluidas" en ella como sus dimensiones dialectizadas. La descodificación de las primeras tendrá una iluminación explicativamente dialéctica en la descodificación de la segunda.

En este sentido, un chileno, Gabriel Bode,[93] que hace más de dos años que trabaja con el método en la etapa de posalfabetización, contribuyó con un aporte de gran importancia.

En su experiencia, observó que los campesinos solamente se interesaban por la discusión cuando la codificación se refería, directamente, a dimensiones concretas de sus necesidades sentidas. Cualquier desvío en la codificación, así como cualquier intento del educador por orientar el diálogo, en la descodificación, hacia otros rumbos que no fuesen los de sus necesidades sentidas provocaban su silencio y la indiferencia de aquéllos.

Por otro lado, observaba que, aunque la codificación se centrase en las necesidades sentidas (una codificación no "inclusiva" en el sentido que señala José Luis Fiori) los campesinos no conseguían, en el proceso de su análisis, organizar ordenadamente la discusión, "perdiéndose" la mayoría de las veces, sin alcanzar la síntesis. Así, tampoco percibían o percibían en raras ocasiones las relaciones existentes entre sus necesidades sentidas y las razones objetivas más próximas o menos próximas de las mismas.

Les faltaba, diríamos nosotros, la percepción del "inédito viable", más allá de las "situaciones límites", generadoras de sus necesidades.

No les era posible sobrepasar su experiencia existencial focalista, ganando la conciencia de la totalidad.

De este modo, resolvió experimentar la proyección simultánea de situaciones, y la forma en que desarrolló su experimento es lo que constituye el aporte indiscutiblemente importante que hiciera.

Inicialmente proyecta la codificación (muy simple en la constitución de sus elementos) de una situación existencial. A esta codificación la llama "esencial", aquella

[92] Trabajo inédito.
[93] Funcionario especializado del Instituto de Desarrollo Agropecuario, INDAP, Santiago, Chile.

que representa el núcleo básico y que, abriéndose en “abanico temático categórico”, se extenderá a las otras, que él designa como “codificaciones auxiliares”.

Una vez descodificada la “esencial”, manteniéndola proyectada como soporte referencial para las conciencias a ella intencionadas, va sucesivamente proyectando a su lado las codificaciones “auxiliares”.

Con éstas, que están en relación directa con la codificación “esencial”, consigue mantener vivo el interés de los individuos, que en lugar de “perderse” en los debates llegan a la síntesis de los mismos.

En el fondo, el gran hallazgo de Gabriel Bode radica en que él consiguió proporcionar a la cognoscibilidad de los individuos, a través de la dialecticidad planteada entre la codificación “esencial” y las “auxiliares”, el sentido de la totalidad. Los individuos, inmersos en la realidad, con sólo la sensibilidad de sus necesidades, emergen de ella y, así, adquieren la razón de las necesidades.

De este modo, podrán superar el nivel de la “conciencia real” mucho más rápidamente, logrando así el de la “conciencia posible”.

Si es éste el objetivo de la educación problematizadora que defendemos, la investigación temática, siendo un momento de ella, no puede escapar de este objetivo.

Una vez preparadas las codificaciones y estudiados por el equipo interdisciplinario todos los posibles ángulos temáticos contenidos en ellas, los investigadores inician la tercera etapa de la investigación.

En ésta, vuelven al área para empezar los diálogos descodificadores, en los “círculos de investigación temática”.[94]

En la medida en que hacen operables estos círculos[95] con la descodificación del material elaborado en la etapa anterior, van siendo grabadas las discusiones que serán analizadas posteriormente por el equipo interdisciplinario. En las reuniones de análisis de este material debieran estar presentes los auxiliares de la investigación, representantes del pueblo y algunos participantes de los “círculos de investigación”. Su aporte, al margen de ser un derecho que a ellos cabe, es indispensable en el análisis de los especialistas.

Es así como, tanto sujetos como especialistas, en el tratamiento de estos datos, serán rectificadores y ratificadores de la interpretación de los hallazgos que en la investigación se hagan.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación, que desde su inicio se basa en la relación simpática a que nos referimos, tiene además esta dimensión fundamental para su seguridad: la presencia crítica de los representantes del pueblo desde su comienzo hasta su fase final, la del análisis de la temática encontrada, que se

[94] José Luis Fiori, en su publicación Dialéctica y libertad: dos dimensiones de la investigación temática, IGIRA, 1969, rectificó con esta designación, refiriéndose al momento en que se procesa la acción investigadora de la temática significativa, a la que antes dábamos el nombre menos propio de “círculo de cultura”, que podría llevar a confusiones con aquel en que se realiza la etapa que sigue a la investigación.

[95] En cada “circulo de investigación” debe haber un máximo de veinte personas, existiendo tantos círculos cuanto sea la suma de sus participantes, constituyendo ésta el 10 % de la población total del área o subárea de en estudio.

prolonga en la organización del contenido programático de la acción educativa, como acción cultural liberadora.

A estas reuniones de descodificación en los "círculos de investigación temática", además del investigador como coordinador auxiliar de la descodificación, asistirán dos especialistas, un psicólogo y un sociólogo, cuya tarea será la de registrar las reacciones más significativas o aparentemente poco significativas de los sujetos descodificadores.

En el proceso de la descodificación, cabe al investigador auxiliar de ésta, no sólo escuchar a los individuos, sino desafiarlos cada vez más, problematizando, por un lado, la situación existencial codificada y, por otro, las propias respuestas que van dando aquéllos a lo largo del diálogo.

De este modo, los participantes del "círculo de investigación temática" van extroyectando, por la fuerza catártica de la metodología, una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían en circunstancias diferentes.

En una de las investigaciones realizadas en Santiago (desgraciadamente no concluida), al discutir un grupo de individuos, residentes en un conventillo, una escena en que aparecían un hombre embriagado que caminaba por la calle y, en una esquina, tres jóvenes que conversaban, los participantes del círculo de investigación afirmaban que "ahí el borracho apenas es productivo y útil a la nación: el borracho que viene de vuelta a casa, después del trabajo, donde gana poco, preocupado por la familia, cuyas necesidades no puede atender". "Es el único trabajador." "Él es un trabajador decente como nosotros, que también somos borrachos."

El interés del investigador, el psiquiatra Patricio López, a cuyo trabajo hiciéramos referencia en nuestro ensayo anterior,[96] era estudiar aspectos del alcoholismo. Sin embargo, probablemente, no habría conseguido estas respuestas si se hubiese dirigido a aquellos individuos con un cuestionario elaborado por él mismo. Tal vez al preguntárselo directamente negaran, incluso, que bebían de vez en cuando. Frente a la codificación de una situación existencial, reconocible por ellos y en la cual se reconocían, en relación dialógica entre sí y con el investigador, dijeron lo que realmente sentían.

Hay dos aspectos importantes en las declaraciones de estos hombres. Por un lado, la relación expresa entre ganar poco, sentirse explotados con un "salario que nunca alcanza" y su borrachera. Se embriagan como una especie de evasión de la realidad, como una tentativa por superar la frustración de su "no-actuar". Una solución, en el fondo, autodestructiva, necrófila. Por otro lado, la necesidad de valorar al que bebe. Era el "único útil a la nación, porque trabajaba, en tanto los otros lo que hacían era hablar mal de la vida ajena". Además, la valoración del que bebe, su identificación con él, como trabajadores que también beben. Trabajadores decentes.

[96] Paulo Freire, *op*. *cit*.

Imaginemos ahora el fracaso de un educador del tipo que Niebuhr llama “moralista”, que fuera a predicar a esos hombres contra el alcoholismo, presentándoles como ejemplo de virtud lo que, para ellos, no es manifestación alguna de virtud.

El único camino a seguir, en este caso como en otros, es la concienciación de la situación, intentándola desde la etapa de la investigación temática.

Concienciación que no se detiene estoicamente en el reconocimiento puro, de carácter subjetivo, de la situación, sino que, por el contrario, prepara a los hombres, en el plano de la acción, para la lucha contra los obstáculos a su humanización.

En otra experiencia, de la que participamos, esta vez con campesinos, observamos que, durante toda la discusión sobre una situación de trabajo en el campo, la tónica del debate era siempre la reivindicación salarial y la necesidad de unirse, de crear su sindicato para esta reivindicación y no para otra.

Se discutieron tres situaciones en este encuentro y la tónica fue siempre la misma: reivindicación salarial y sindicato para satisfacer esta reivindicación.

Imaginemos ahora un educador que organizase su programa “educativo” para estos hombres y, en lugar de proponer la discusión de esta temática, les propusiera la lectura de textos que, ciertamente, denominaría “saludables” y en los cuales se habla, angelicalmente, de que “el ala es del ave”.

Y esto es lo que se hace, en términos preponderantes, en la acción educativa, como en política, porque no se tiene en cuenta que la dialogicidad de la educación comienza con la investigación temática.

Su última etapa se inicia cuando los investigadores, una vez terminadas las descodificaciones en los círculos, dan comienzo al estudio sistemático e interdisciplinario de sus hallazgos.

En un primer momento, escuchando grabación por grabación, todas las que fueran hechas de las descodificaciones realizadas, y estudiando las notas tomadas por el psicólogo y por el sociólogo, observadores del proceso descodificador, van arrojando los temas explícitos o implícitos en afirmaciones hechas en los “círculos de investigación”.

Dichos temas deben ser clasificados en un cuadro general de ciencias, sin que esto signifique, no obstante, que aparezcan, en una futura elaboración del programa, como formando parte de departamentos estancos. Sólo significa que existe una visión más específica, más central, de un tema, conforme a su situación en un dominio cualquiera de las especializaciones.

El tema del desarrollo, por ejemplo, aunque situado en el campo de la economía, no le es exclusivo. Recibiría así el enfoque sociológico, el antropológico, así como el enfoque de la psicología social, interesadas en la cuestión del cambio cultural, en el cambio de actitudes, en los valores, que interesan, igualmente, a una filosofía del desarrollo.

Recibiría el enfoque de las ciencias políticas interesadas en las decisiones que envuelven el problema, el enfoque de la educación, etcétera.

De este modo, los temas que fueran captados dentro de una totalidad, jamás serán tratados esquemáticamente. Sería una lástima si, después de investigada la riqueza de su interpretación con otros aspectos de la realidad, al ser "tratados" perdieran esta riqueza, vaciando su fuerza en la estrechez de los "especialismos".

Una vez realizada la delimitación temática, cabrá a cada especialista, dentro de su campo, presentar al equipo interdisciplinario el proyecto de "reducción" de su tema. En el proceso de "reducción" de éste, el especialista busca sus núcleos fundamentales que, constituyéndose en unidades de aprendizaje y estableciendo una secuencia entre sí, dan la visión general del tema "reducido. En la discusión de cada proyecto específico se van anotando las sugerencias de varios especialistas. Estas, ora se incorporan a la "reducción" en elaboración, ora constarán de pequeños ensayos a ser escritos sobre el tema "reducido", ora sobre una cosa u otra. Estos pequeños ensayos, a los que se adjuntan sugerencias bibliográficas, son valiosas ayudas para la formación de los educadores-educandos que trabajarán en los "círculos de cultura".

En este esfuerzo de "reducción de la temática significativa", el equipo reconocerá la necesidad de introducir algunos temas fundamentales, aunque éstos no fueran sugeridos por el pueblo, durante la investigación. La introducción de estos temas, cuya necesidad ha sido comprobada, corresponde, inclusive, a la dialogicidad de la educación de que tanto hemos hablado. Si la programación educativa es dialógica, esto significa el derecho que también tienen los educadores-educandos de participar en ella, incluyendo temas no sugeridos. A éstos, por su función, los llamamos "temas bisagra".

Como tales, ora facilitan la comprensión entre dos temas en el conjunto de la unidad programática, ocupando un posible vacío entre ambos, ora encierran en sí las relaciones a ser percibidas entre el contenido general de la programación y la visión del mundo que esté teniendo el pueblo. De ahí que uno de estos temas pueda encontrarse en el "rostro" de las unidades temáticas.

El "concepto antropológico de cultura" es uno de estos "temas bisagra" que liga la concepción general del mundo que el pueblo esté teniendo al resto del programa. Aclara, por medio de su comprensión, el papel de los hombres en el mundo y con el mundo, como seres de la transformación y no de la adaptación.[97]

Realizada la "reducción"[98] de la temática investigada, la etapa que sigue, según ya vimos, es la de su "codificación". La de escoger el mejor canal de comunicación para

[97] A propósito de la importancia del concepto antropológico de la cultura. véase P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*.

[98] Si encaramos el programa en su extensión, observamos que éste es una totalidad cuya autonomía se encuentra en las interrelaciones de sus unidades, que son también, en sí, totalidades, al mismo tiempo que son parcialidades de la totalidad mayor.

Los temas, siendo en sí totalidades también, son parcialidades que, en interacción, constituyen las unidades temáticas de la totalidad programática. En la "reducción temática", que es la operación de "escisión" de los temas en cuanto totalidades, se buscan sus núcleos fundamentales, que son sus parcialidades. De este modo, "reducir" un tema es escindirlo en sus partes para, retornando a él como totalidad, conocerlo mejor.

este o aquel tema “reducido” y su representación. Una “codificación” puede ser simple o compuesta. En el primer caso, pueden usarse el canal visual, pictórico o gráfico, el táctil o el canal auditivo. En el segundo, multiplicidad de canales. (Ver esquema)

Codificación	a)	Simple	-Canal visual	-Fotográfico -Pictórico -Gráfico
			-Canal táctil	
			-Canal auditivo	
	b)	Compleja	-Simultaneidad de canales	

La elección del canal visual, pictórico o gráfico, depende no sólo de la materia a codificar, sino también de los individuos a quienes se dirige y de si éstos tienen o no experiencia de lectura.

Una vez elaborado el programa, con la temática ya reducida y codificada se confecciona el material didáctico. Fotografías, diapositivas, filmes, carteles, textos de lectura, etcétera.

En la confección de este material el equipo puede elegir algunos temas, o aspectos de algunos de ellos, y, cuándo y dónde sea posible, usando grabadoras, proponerlos a especialistas como temas para una entrevista a ser realizada con uno de los miembros del equipo.

Admitamos, entre otros, el tema del desarrollo. El equipo elegiría dos o más especialistas (economistas), inclusive podrían ser de escuelas diferentes, y les hablaría de su trabajo invitándolos a dar su contribución en términos de una entrevista en lenguaje accesible sobre tales puntos. Si los especialistas aceptan, se hace la entrevista de 15 a 20 minutos. Se puede, incluso, sacar una fotografía del especialista cuando habla. En el momento en que se propusiera al pueblo el contenido de su entrevista, se diría antes quién es él. Lo que hizo. Lo que hace. Lo que ha escrito, mientras se proyecta su fotografía en diapositivas. Si es un profesor universitario, al declararse su condición de tal se podría discutir con el pueblo lo que le parecen las universidades de su país. Cómo las ve. Lo que espera de ellas.

El grupo sabría que, después de escuchar la entrevista, sería discutido su contenido, con lo que pasaría a funcionar como una codificación auditiva.

En la “codificación” se procura retotalizar el tema escindido en la representación de situaciones existenciales. En la “descodificación”, los individuos, escindiendo la codificación como totalidad, aprehenden el tema o los temas en ella referidos. Dicho proceso de "descodificación”, que en su dialecticidad no acaba en la escisión, que realizan en la codificación como totalidad temática, se completa en la retotalización de la totalidad escindida, a la que no solamente comprenden más claramente. sino que van también percibiendo las relaciones con otras situaciones codificadas, todas ellas representaciones de situaciones existenciales.

Una vez realizado el debate, el equipo haría posteriormente un relato al especialista en torno a la reacción del pueblo frente a su palabra. De esta manera, se estaría vinculando intelectuales, muchas veces de buena voluntad pero las más de las veces alienados de la realidad popular, a esta realidad, y se estaría también proporcionando al pueblo la posibilidad de conocer y criticar el pensamiento del intelectual.

Algunos de estos temas o algunos de sus núcleos pueden ser presentados a través de pequeñas dramatizaciones que no contengan ninguna respuesta. El tema en sí, nada más.

La dramatización funcionaría como codificación, como situación problematizadora, a la que seguiría la discusión de su contenido.

Otro recurso didáctico, dentro de una visión problematizadora y no "bancaria" de la educación, sería la lectura y discusión de artículos de revistas, diarios, capítulos de libros, empezando por trozos simples. Como en las entrevistas grabadas, antes de empezar la lectura del artículo o del libro se hablaría también de su autor. En seguida, se realizaría el debate en torno al contenido de la lectura.

Nos parece indispensable, en la línea del empleo de estos recursos, un análisis del contenido de los editoriales de prensa a propósito de un mismo acontecimiento. ¿Por qué razón los diarios se manifiestan en forma tan diferente sobre un mismo hecho? Que el pueblo, entonces, desarrolle su espíritu crítico para que, al leer los diarios o al oír el noticiario de las emisoras de radio, lo haga no ya pasivamente, como objeto de los "comunicados" que le prescriben, sino como una conciencia que necesita liberarse.

Una vez preparado el material, a lo que se añadirían lecturas previas sobre toda esta temática, el equipo de educadores estará preparado para devolvérsela al pueblo, sistematizada y ampliada. Temática que, saliendo del pueblo, vuelve ahora a él, como problemas que debe descifrar, y no como contenidos que deban serle depositados.

El primer trabajo de los educadores de base será la presentación del programa general de la labor que se iniciará. Programa con el cual el pueblo se identificará, y frente al que no se sentirá como un extraño, puesto que en él se inició.

Fundamentados en la dialogicidad de la educación, los educadores explicarán la presencia en el programa de los "temas bisagra" y de su significado.

¿Cómo hacer, sin embargo, en caso de que no se pueda disponer de los recursos para esta investigación temática previa en los términos analizados?

Con un mínimo de conocimiento de la realidad pueden los educadores escoger algunos temas básicos que funcionarían como "codificaciones de investigación". Empezarían así el plan con temas introductorios al mismo tiempo en que iniciarían la investigación temática para el desdoblamiento del programa, a partir de estos temas.

Uno de ellos, que nos parece, como ya dijimos, un tema central e indispensable, es el del concepto antropológico de cultura. Sean campesinos u obreros, en programa de alfabetización o de posalfabetización, el inicio de sus discusiones en busca de un

mayor conocimiento, en el sentido instrumental de la palabra, es el debate de este concepto.

En la medida en que discuten el mundo de la cultura, van aclarando su conciencia de la realidad, en el cual están implícitos varios temas. Van refiriéndose a otros aspectos de la realidad, que empieza a ser descubierta en una visión crecientemente crítica. Aspectos que implican también otros tantos temas.

Con la experiencia que hoy tenemos, podemos afirmar que si es bien discutido el concepto de cultura, en todas o en la mayor parte de sus dimensiones, nos puede proporcionar varios aspectos de un programa educativo. Pero, más allá de la captación casi indirecta de una temática, en la hipótesis a que ahora nos referimos, los educadores pueden, después de algunos días de relaciones horizontales con los participantes de los "círculos de cultura", preguntar directamente: "¿Qué otros temas o asuntos podríamos discutir además de éste?" En la medida en que fueran respondiendo, y luego de anotar la respuesta, los educadores lo van proponiendo al grupo también como un problema.

Supongamos que uno de los miembros del grupo dice: "Me gustaría discutir sobre el nacionalismo". "Muy bien", diría el educador, después de registrar la sugerencia, y añadiría: "¿Qué significa nacionalismo? ¿Por qué puede interesarnos una discusión sobre el nacionalismo?"

Es probable que con la problematización de la sugerencia, del grupo surjan nuevos temas. Así, en la medida en que todos van manifestándose, el educador irá problematizando una a una las sugerencias que nacen del grupo.

Si, por, ejemplo, en un área donde funcionan 30 "círculos de cultura" en la misma noche, todos los "coordinadores" (educadores) proceden así, el equipo central tendrá material temático rico para estudiar, dentro de los principios discutidos en la primera hipótesis de la investigación de la temática significativa.

Lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no "bancaria", es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros.

Porque esta visión de la educación parte de la convicción de que no puede ni siquiera presentar su programa, sino que debe buscarlo dialógicamente con el pueblo, y se inscribe, necesariamente, como una introducción a la Pedagogía del Oprimido, de cuya elaboración él debe participar.

RESISTENCIA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación.* (Pp. 151-155). Distrito Federal, México: Siglo XXI.

> La educación tiene conexiones fundamentales con la idea de la emancipación humana, aunque ésta se mantiene en constante peligro de ser capturada por otros intereses. En una sociedad desfigurada por la explotación de clases, la opresión sexual y racial, y el peligro crónico de guerra y de destrucción ambiental, la única educación que se merece tal nombre es aquella que forma gente capaz de tomar parte en su propia liberación. La empresa de la escuela no es la propaganda. Es la de habilitar a la gente en el conocimiento, destrezas y conceptos relevantes para reconstruir un mundo peligroso y desordenado. En el sentido fundamental, el proceso de educación y el proceso de liberación son lo mismo. Son aspectos del doloroso crecimiento de la sabiduría y autocontrol colectivos de la especie humana. A principios de los años ochenta es claro que las fuerzas opuestas a tal crecimiento, aquí y a escala mundial, no sólo son poderosas sino que también han llegado a ser crecientemente militantes. En estas circunstancias, la educación llega a ser una empresa riesgosa. Los maestros también tienen que decidir del lado de quién están.
>
> CONNELL *et al,* 1982.

Esta cita contiene una serie de ideas importantes a menudo ausentes o suprimidas de los discursos educativos. Hace una conexión entre escolarización y emancipación sugiriendo que las escuelas tienen la responsabilidad de habilitar a los estudiantes con el conocimiento y destrezas que necesitan para desarrollar una comprensión crítica de sí mismos así como de lo que significa vivir en una sociedad democrática. Además, la cita señala a la educación como una actividad y también como una región de la vida social que contribuye a la legitimación y reproducción de una sociedad inmersa en la dominación y en la desigualdad de clase, género y raza. La naturaleza "riesgosa" de la educación está basada en la tensión que caracteriza la diferencia entre la promesa y la realidad de la escolarización. Ésta encuentra expresión concreta en las relaciones y prácticas antagónicas de la mayoría de las escuelas, y en las elecciones que los educadores tienen que hacer para conformar o para intentar transformar tales relaciones. La realidad de esta tensión, las posibilidades que ofrece y la necesidad de desarrollar un marco teórico y un discurso que revelen las diferentes experiencias, necesidades e intereses educativos en el panorama de la escolarización son los tópicos centrales discutidos en esta sección.

Quiero remarcar, en parte, la pregunta fundamental de lo que debe ser hecho para poder entender a las escuelas no sólo como sitios de la reproducción sociocultural sino también como lugares involucrados en la contestación y en la lucha. La tarea nada menos se trata de encontrar un nuevo discurso y una nueva forma de pensamiento acerca de la naturaleza, significado y posibilidades de trabajar dentro y fuera de las escuelas. La meta aquí es establecer las condiciones para "aumentar la comprensión que de sí mismos tienen los actores sociales respecto a su situación sociohistórica, y esencialmente para aclarar la existencia de fuerzas sociales hipostasiadas y reificadas que pueden invadir la acción autónoma" (Stewart, 1980). Lo que está en juego es el propósito de desarrollar una comprensión de las posibilidades inmanentes para una crítica radical y una forma de acción social basadas en la creación de una cultura de discurso crítico. La intención de tal discurso es la de crear las condiciones ideológicas y materiales para una esfera pública radical (Gouldner, 1979).

En esta perspectiva, la importancia de la pedagogía y de las escuelas radicales es esclarecida por una serie de supuestos básicos. En primer lugar, el requisito de un modo de análisis que capte la relación dialéctica entre los agentes colectivos y las condiciones históricas particulares y locales en las que se encuentran ellos mismos. En otras palabras, se necesita un discurso crítico que muestre la reacción de los seres humanos de diferentes clases sociales ante las limitaciones, ya sea para cambiarlas o para mantenerlas. Las clases sociales, en este análisis son tanto los agentes como los productos de la sociedad más amplia. Un segundo requisito es que las escuelas tienen que ser vistas como sitios sociales contradictorios marcados por la lucha y la adaptación, mismos que no pueden ser vistos como totalmente negativos en términos de sus efectos sobre los desposeídos políticamente. Esto es, mientras que hay poca duda de que las escuelas están atadas a políticas, intereses y recursos educativos, que soportan el peso de la lógica e instituciones del capitalismo, también suministran espacios para la enseñanza, conocimiento y prácticas sociales emancipatorios. Las escuelas producen conformaciones sociales alrededor de la explotación de clase, de género y de raza, pero al mismo tiempo contienen pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para mediar como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación. En efecto, la escuela no es ni un lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución; por lo tanto, contiene los espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pedagogías radicales. Por supuesto, la escuela es sólo un lugar donde los educadores radicales pueden luchar por intereses emancipatorios. No obstante, es una esfera que debe ser seriamente considerada como sitio para crear, tanto un discurso crítico alrededor de las formas que una sociedad democrática pudiera tomar, así como las fuerzas socioeconómicas que eviten que tales formas emerjan.

La pedagogía radical debe ser definida aquí como el punto de entrada a la naturaleza contradictoria de la escuela, una oportunidad para forzarla hacia la creación de condiciones para una nueva esfera pública. Un tercer supuesto es que la intención de la escuela y la pedagogía crítica deben ser vinculadas al problema del desarrollo de una nueva esfera pública. Es decir, la tarea de los educadores radicales debe estar organizada alrededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a mujeres y hombres de clases oprimidas a afirmar sus propias voces. Esto daría lugar al desarrollo de un discurso crítico que permitiría la inserción de un interés colectivo en la reconstrucción de la sociedad más amplia. En efecto, el concepto de la esfera pública (Habermas, 1974) representa un fundamento teórico para desarrollar una nueva perspectiva tanto de la ciudadanía como de la alfabetización. Es decir, la esfera pública representa una categoría crítica que redefine alfabetización y ciudadanía como elementos centrales en la lucha por la emancipación individual y social. Más específicamente, este concepto se convierte en el lente teórico para analizar la despolitización de las masas en la sociedad contemporánea, así como su posible autotransformación hacia una ciudadanía conciente y activa. Dentro de esta

perspectiva, la noción de la esfera pública señala la necesidad de un compromiso público activo en la lucha por definir y crear esferas contrapúblicas incorporadas a instituciones que representan valores y prácticas que promueven lo que Heller (1976) ha llamado valor cívico. El valor cívico es un concepto central aquí y representa una forma de conducta en la que uno piensa y actúa como si realmente se viviera en una democracia. Es una forma de valentía que tiende a hacer explotar las reificaciones, mitos y prejuicios. Al mismo tiempo, el valor cívico es el principio de organización que da forma y define una noción de alfabetismo fundado en la gramática de la autodeterminación y en la praxis transformadora. La esfera pública se vuelve tanto un punto de reunión como un referente teórico para comprender la naturaleza de la sociedad existente y la necesidad de crear una ciudadanía críticamente informada que pudiera pelear por estructuras fundamentalmente nuevas en la organización pública de la experiencia. La esfera pública representa, en parte, las mediaciones e instituciones ideológicas por las que los grupos oprimidos deben luchar para desarrollarse y poder recuperar sus propias experiencias y la posibilidad de un cambio social. El análisis de Knodler-Bunte acerca del concepto de la esfera pública proletaria capta esta noción:

> [...] la esfera pública puede ser entendida como la forma de organización de la experiencia humana y no meramente como esta o aquella manifestaciones históricamente institucionalizadas [...] como una forma históricamente desarrollada de mediación entre la organización cultural de las cualidades y sentidos humanos por un lado y la producción capitalista por el otro [...] En este contexto, la esfera pública puede ser mejor entendida como ,una forma necesaria de mediación, como centro del proceso de producción en el curso del cual las variadas y fragmentadas experiencias de las contradicciones sociales y los intereses sociales pueden ser combinados dentro de una conciencia teóricamente mediana y un estilo de vida dirigido hacia la praxis transformadora (Knodler-Bunte, 1975).

Esta sección desarrolla el fundamento teórico de la perspectiva de la relación dialéctica entre agencia y estructura más viable. En este caso, los conceptos de ideología y cultura son rescatados de las tradiciones teóricas que las disuelven en una noción unilateral del idealismo, o en una igualmente determinista perspectiva del estructuralismo. Una nueva problemática, al mismo tiempo que plantea nuevas cuestiones y demuestra un modo de crítica, pretende responder a la pregunta de cómo podemos crear una concepción de alfabetización radical que dé forma a los modos en que la gente abraza crítica y políticamente el concepto de ciudadanía y a la tarea de demostrar valor cívico. La alfabetización en este caso no sólo ofrece las herramientas para "leerse" a sí misma y para leer al mundo críticamente, sino que también llega a ser el vehículo para demostrar que la educación tiene implicaciones más amplias que la de crear una fuerza de trabajo educable y capacitada. En otras palabras, este concepto de alfabetización radicaliza la noción de la educación cívica y crea nuevas oportunidades para una acción positiva. Tales luchas por transformar condiciones materiales e ideológicas son necesarias para el desarrollo de una esfera pública conformada por las mediaciones críticas de los grupos sociales que examinen y actúen sobre la naturaleza de la existencia, "más que sólo disfrutarla o sufrirla" (Gouldner, 1979).

IDEOLOGÍA, CULTURA Y ESCOLARIZACIÓN

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación.* (Pp.198-212). Distrito Federal, México: Siglo XXI.

IDEOLOGÍA, REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS MATERIALES EN EL SALÓN DE CLASES.

Lo que se necesita como parte de la pedagogía radical para captar completamente las relaciones entre la práctica humana y la estructura, es una teoría de la ideología que también sea capaz de comprender la forma en la cual el significado es construido y materializado en los "textos" o en formas culturales como las películas, libros, paquetes curriculares, en los estilos de moda, etc. Por lo tanto, la ideología crítica no está limitada a los procesos ocultos o visibles en el ámbito de la subjetividad y de la conducta sino que está extendida al "estudio de los procesos materiales observables —la manipulación de signos en formas específicas y contextos específicos" (Bennett, 1981). El trabajo de Volosinov (1973), Eco (1976), Coward y Ellis (1977), Kress y Hodge (1979) ha sido invaluable al respecto, debido a que señala la relativa autonomía de las representaciones que funcionan para construir los parámetros dentro de los que el significado es construido, negociado y recibido. Por supuesto, en el enfoque estructuralista "los signos" son sinónimos de la conciencia, y es negada la noción de que los signos pueden ser tanto el medio como el producto de la conciencia. En otras palabras, no se le da suficiente peso teórico a la ideología como representación de formas expresadas de pensamiento, experiencia y sentimiento. Esto está claramente captado en la afirmación de Volosinov de que "la conciencia individual no es el arquitecto de la superestructura ideológica sino sólo el inquilino en el edificio de los signos ideológicos" (Volosinov, 1973). Pero mientras que es verdad que las representaciones y signos se dirigen (interpelan) y sitúan a los individuos, los seres humanos a los que se dirigen son más que el simple reflejo de los textos en cuestión. En otras palabras, los agentes humanos siempre median a través de sus propias historias y subjetividades, representaciones y prácticas materiales relativas a la clase y al género, las cuales constituyen los parámetros de sus experiencias vividas. Esto es verdadero dentro de los parámetros definidos por la escuela, la familia, el lugar de trabajo y otros sitios sociales. Lo que se necesita para contrarrestar la teoría unilateral de ideología ofrecida por muchos estructuralistas es una teoría sobre recepción y mediación completamente desarrollada (Barrett, 1981). Ese enfoque vincularía a la participación humana y a la estructura en una teoría de la ideología para tratar dialécticamente el papel del individuo y del grupo como productores de significados dentro de campos ya existentes de representación y práctica. No hacer eso, como lo sugiere Johnson (1979), es correr el riesgo de quedar atrapados en modos de análisis

estructuralistas que pasan por alto "el momento de autocreación, de afirmación de la creencia o de dar consentimiento".

El punto de partida para desarrollar una teoría de ideología y escolarización más dialéctica radica en el reconocimiento de que los individuos y las clases sociales son tanto el medio como el resultado de las prácticas y los discursos ideológicos. El significado está localizado en las diferentes dimensiones de la subjetividad y la conducta así como en los "textos" y prácticas del salón de clases que estructuran, limitan y posibilitan la acción humana. Retomando mi discusión del capítulo dos, quiero presentar una teoría de la ideología crítica que se extraiga de las posiciones estructuralistas y culturalistas y desarrollarla dentro de una noción de pedagogía radical. Los principios de organización para tal análisis serán las nociones de reproducción, producción y reconstrucción, mismas que serán delineadas dentro del contexto de este análisis.

La reproducción se refiere aquí a los textos y prácticas sociales cuyos mensajes, inscritos dentro de marcos históricos específicos y contextos sociales, funcionan principalmente para legitimar los intereses del orden social dominante. Quiero argumentar que éstos pueden ser caracterizados como textos y prácticas sociales *acerca* de la pedagogía *(Lundgren Forthcoming),* y se refieren principalmente a las categorías de significado construidas para legitimar y reproducir los intereses expresados en las ideologías dominantes. Los actos de concepción, construcción y producción que caracterizan los textos acerca de la pedagogía, generalmente tienen poco que ver con los contextos en los que dichos textos son aplicados, y los principios que los estructuran casi nunca se prestan a métodos de investigación que promuevan el diálogo o el debate. Tales textos y prácticas objetivamente representan la selección, fijación y legitimación de tradiciones dominantes. Por ejemplo, tanto la forma como el contenido de ellos tienden a tratar a los maestros y a los estudiantes como elementos reificados en los procesos pedagógicos. Hasta en las versiones más sofisticadas de esos textos, como son las Unidades de Humanidades que investigó Carol Buswell, prevaleció la lógica de la impotencia aunque en formas recicladas. Buswell escribe:

> Los textos dirigieron a los alumnos hacia libros e información guardada en algún otro lugar, lo que era parte del objetivo de enseñarlos a "aprender". Pero todavía era requerida una respuesta "particular" y encontrarla se convirtió en un complicado ejercicio de orientación conducido a través de la palabra impresa donde adquirir cualquier contenido se hizo más difícil. El énfasis en todas las unidades estuvo en seguir las instrucciones precisas y replicar lo que alguien más había producido, se requería muy poca creatividad (Buswell, 1980).

Esta visión reificada del conocimiento es un ejemplo clásico del "modelo bancario" de Freire (1973) de la escolarización, y no sólo se encuentra en los principios estructurales que le dan forma a tales textos sino también en su contenido. Por ejemplo, Joshua Brown (1981) en un examen extensivo de libros recientes de historia para niños, intentó encontrar los textos que reconocían a la participación humana; que relacionaban las experiencias pasadas con el presente para estimular la curiosidad intelectual; que vincularan las condiciones materiales con las relaciones sociales; que no simplemente

presentarán a la historia como figuras y hechos arreglados; y finalmente los textos que tratarán a la historia como abierta y sujeta a la interpretación. Lo que encontró fueron libros que contenían una tendencia antiurbana, promovían su contenido describiendo un mundo glamoroso e irreal -como es el de los anuncios comerciales de televisión que proclaman a la tecnología fuera de las relaciones humanas dentro de las que ésta funciona y colapsan la historia en grandes momentos—, mientras que simultáneamente aplicaban el lenguaje que suprime el conflicto (Brown, 1981).

En otro nivel, existe una cantidad creciente de investigaciones que señalan el uso en aumento de materiales curriculares preempaquetados que enfatizan en la instrucción por entrega mientras que al mismo tiempo eliminan la concepción y la crítica del acto pedagógico. Apple (1982) argumenta que dicho material curricular representa una nueva forma de control sobre maestros y estudiantes, que implica un proceso de deshabilitación y el surgimiento de formas más poderosas de racionalidad que incluyen modos de control cambiantes dentro de la naturaleza de las relaciones de producción capitalista. El control en este caso es removido del contacto directo con el profesor y ahora está situado en los procesos impersonales y en la lógica de las relaciones de administración altamente racionalizadas. Los efectos en la escuela representan una nueva dimensión en la reproducción de textos y de prácticas materiales *acerca* de la pedagogía. Esto es evidente en el planteamiento de Apple:

Las habilidades que los maestros acostumbraban necesitar, que eran consideradas esenciales para el arte de trabajar con niños —tales como la deliberación y la planeación curricular, el diseño de la enseñanza y de las estrategias curriculares para grupos específicos e individuos basados en el conocimiento íntimo de estas personas— ya no son necesarias. Con el influjo a larga escala de material preempaquetado, la planeación está separada de la ejecución. La planeación es hecha en el nivel de la producción de las reglas para el uso del material y del material mismo. La ejecución es llevada a cabo por el maestro. En el proceso, lo que antes eran consideradas habilidades valiosas, lentamente se atrofian ya que son cada vez menos requeridas (Apple, 1982).

Cada uno de estos ejemplos ofrece una forma de ideología crítica que revela cómo trabajan las ideologías reproductivas. Buswell (1980) ilustra cómo los principios específicos que estructuran el texto y las relaciones sociales del salón de clases para legitimar las formas de aprendizaje promueven la pasividad y el seguimiento de reglas más que el compromiso crítico por parte de maestros y estudiantes. Brown (1981) señala los silencios estructurales en el texto, esas ideas y valores que se dejan fuera y por lo tanto son devaluados, y al mismo tiempo analiza la función social de los textos existentes. Apple, por otro lado, muestra la forma en que los principios que estructuran la producción y el uso de materiales curriculares están enraizados en intereses específicos que refuerzan la división del trabajo separando la concepción de la ejecución en el nivel de la enseñanza misma. En todos estos casos, los textos relacionados con la pedagogía suprimen la participación humana mientras que al

mismo tiempo legitiman las funciones de dirección y control de la clase dominante. Lo que falta en estos análisis y que los debe complementar, son formas de historia crítica que se mueven más allá del simple registro de las ideologías fijadas en la forma y contenido de las prácticas y materiales curriculares. Además, es imperativo vincular tales representaciones ideológicas con las relaciones sociales históricamente constituidas que subrayen la fuerza y los efectos que algunos estereotipos y relaciones sociales pudieran tener cuando aparecen en las escuelas. Barrett (1980) aclara este problema cuando argumenta que los modelos femeninos son más persuasivos a los clientes masculinos que los modelos masculinos en papeles similares para los clientes femeninos, porque el estereotipo femenino sostiene el peso de las relaciones sociales que tienen una larga historia. Claramente, la única forma de entender tales estereotipos es situándolos en las relaciones sociales que los han constituido históricamente.

No obstante lo importante que es este modo de ideología, ha fallado al no desarrollar una *teoría de la producción.* Esto es, ha fracasado al analizar cómo son mediadas las ideologías reproductivas en los textos y en las prácticas sociales. Es particularmente importante reconocer que los textos son siempre mediados en alguna forma por los sujetos humanos; los significados son siempre producidos por los agentes humanos cuando confrontan y comprometen formas culturales como son los textos, las películas, los paquetes curriculares y cosas por el estilo. Como Arnot y Whitty (1982) y Jameson (1979) han enfatizado, las prácticas y significados educativos son "leídos" por los maestros y los estudiantes a través de principios interpretativos y selectivos que soportan el peso de situaciones preexistentes y de ideologías constituidas. La relación entre los mensajes inscritos y los efectos vividos es verdaderamente tenue y no puede ser vista por medio de una lógica reduccionista que colapse a la una dentro de la otra. Esto es, la manera en que un maestro o un estudiante emplea un texto o las relaciones sociales específicas es de acuerdo a una "función de su lugar en la sociedad" (Barrett, 1980). La ideología crítica en esta instancia tendría que ubicar los diferentes discursos ideológicos y las múltiples subjetividades que construyen y constituyen el significado para los estudiantes de diferentes clases, géneros y antecedentes raciales (Therborn, 1981). Esto demanda estar atento al capital cultural que caracteriza las diferentes experiencias estudiantiles y a las guerras en las que los estudiantes producen significados a través de sus antecedentes históricos, de posición, familiares y de clase. Al penetrar en estas ideologías y formas culturales, le es posible a los maestros investigar las mediaciones que dan significado a la experiencia escolar y comprender cómo ellos pueden funcionar en favor de los intereses de la acomodación, la resistencia, o al cambio activo.

Esto nos lleva a un punto final con respecto a las relaciones entre ideología, textos y prácticas sociales. El principio de *reconstrucción* cambia el terreno teórico de los problemas de reproducción y mediación por la preocupación de una apropiación y una transformación críticas. Esto sugiere una forma de ideología crítica en la que los intereses que subyacen en los textos, representaciones y prácticas sociales no sólo

serían identificados sino también desarmados y reformados con el objetivo de desarrollar relaciones sociales y modos de conocimiento que sirvan a las necesidades radicales. La tarea de la reconstrucción no es simplemente analizar el conocimiento y las relaciones sociales para dominar las ideologías o las verdades subversivas no intencionadas, sino el apropiarse de sus elementos y habilidades materiales útiles y reestructurarlos como parte de la producción de nuevas ideologías y experiencias colectivas. La producción de conocimiento en este caso está vinculada a las actividades transformadoras, y está situada dentro de una problemática que toma como su propósito último desarrollar las formas de praxis radicales tanto dentro como fuera de las escuelas. John Brenkman capta un aspecto crítico de este problema en su demanda del desarrollo de una hermenéutica cultural marxista:

> Su proyecto tiene dos caras. Las interpretaciones que leen los textos culturales en relación con sus situaciones y efectos históricos deben conservar o subvertir los significados de acuerdo con su validez, no por una tradición ya constituida sino por una comunidad en proceso. Y, en segundo lugar, la interpretación debe ser conectada con el proyecto de reclamar prácticas de lenguaje que desdoblen el horizonte de esta comunidad. Tal hermenéutica se vuelve válida sólo si sirve para construir experiencias culturales de oposición, una esfera pública de oposición. Tiene una tarea política. La tendencia dominante de nuestras instituciones y prácticas culturales —desde la organización del proceso de aprendizaje en las escuelas y los modos académicos de conocimiento que las sostienen, hasta las formas de comunicación de masas mediadas, que cada vez hacen menos necesario el diálogo— es la de socavar la misma posibilidad de los seres humanos de interpretar los discursos que conformaron sus identidades, moldearon sus interacciones y regularon sus actividades. Sólo un proceso de interpretación que se oponga a esta tendencia, activa y prácticamente, puede preservar las posibilidades de una conciencia histórica fundada en la experiencia colectiva (Brenkman, 1979).

Una perspectiva reconstructiva promovería las condiciones necesarias para el desarrollo de lo que Lundgren llama textos *para* la pedagogía. Éstos serían materiales curriculares y prácticas escolares apropiadas y/o producidas por los maestros y educadores que los usan. Tales textos se refieren tanto al proceso como al producto. Como proceso incluyen y demuestran los principios que unen a la concepción con la ejecución mientras que simultáneamente promueven una atención crítica a las formas de conocimiento y prácticas sociales que toman forma a partir de los principios que promueven la comprensión y el entendimiento. Dichos textos estarían atentos a los procedimientos que ubican al conocimiento en contextos históricos específicos e intentarían descubrir los intereses humanos en los que está fundado. Como productos, los textos se vuelven el medio para concebir una pedagogía crítica con la finalidad de ofrecer a los estudiantes el conocimiento, las habilidades y la sensibilidad crítica que necesitan para poder pensar dialécticamente. Esto es, los estudiantes requieren saber captar las formas en que el mundo concreto se opone a las posibilidades inherentes en sus propias condiciones; necesitan penetrar en la historia para transformar el pensamiento histórico en pensamiento crítico; y finalmente deben ser capaces de penetrar críticamente en las categorías del sentido común y comenzar a moverse más allá de un mundo constituido a través de tales categorías. En pocas palabras, mientras

que los textos *acerca* de la pedagogía junto con las relaciones sociales engendradas por ellos están enraizados en la lógica del autoritarismo y del control, los textos *para* la pedagogía contienen intereses que pueden promover modos de escolarización basados en las dimensiones críticas de una ideología emancipatoria.

CULTURA, ESCOLARIZACIÓN Y PODER

La ideología es un constructo crucial para comprender cómo el significado es producido, transformado y consumido por los individuos y los grupos sociales. Como herramienta para el análisis crítico, escarba por debajo de las formas fenomenológicas del conocimiento del salón de clases y las prácticas sociales y ayuda a ubicar los principios e ideas estructurales que median entre la sociedad dominante y las experiencias de la vida diaria de los maestros y estudiantes. Como constructo político, hace problemático al significado y cuestiona por qué los seres humanos tienen acceso desigual a los recursos materiales e intelectuales que constituyen las condiciones para la producción, consumo y distribución del significado. Similarmente, plantea cuestiones acerca de por qué ciertas ideologías prevalecen en ciertos momentos y a los intereses de quien sirven. Por lo tanto, la ideología "se refiere" a la noción de poder, haciendo énfasis en las formas complejas en las que las relaciones de significado son producidas y combatidas.

Al reconocer que las ideologías son siempre producidas, transmitidas y recibidas dentro de prácticas sociales particulares organizadas alrededor de sistemas sociales específicos, con acceso a varios grados de tecnología sofisticada, se hace claro que la ideología como constructo revela un aspecto limitado, aunque esencial, de las relaciones que caracterizan la interacción entre ideología, cultura y escuela. Es decir, si hemos de investigar la relación entre ideología y cultura, es necesario expandir el terreno teórico a partir de un exclusivo enfoque en el significado para incluir los determinantes y principios materiales por medio de los cuales las clases y grupos antagónicos construyen sus experiencias cotidianas.

Como lo he señalado previamente, si la pedagogía radical ha de incorporar una noción crítica de cultura y una cultura crítica dentro de su cálculo teórico, tendrá que rechazar las principales nociones liberales y marxistas del significado de la cultura. Más específicamente, la teoría social tradicional ha reducido la noción de cultura a la categoría de la ciencia social que abarca todo, definiéndola como el todo y la nada que los miembros de una sociedad producen con la finalidad de mantenerse a sí mismos (Tyler, 1981; Shapiro, 1960). O es visto en el sentido de Matthew Arnold, como lo mejor que ha sido pensado y dicho. Los educadores conservadores como Bantock (1968) han regresado a este último uso para defender la distinción entre alta y baja cultura, y proceden a argumentar que debería haber dos curricula en las escuelas. Un curriculum de alta cultura estaría diseñado para estudiantes con un talento especial; estaría conformado por el conocimiento y habilidades que caracterizan a las clases dirigentes. Por el otro lado, el curriculum de la baja cultura sería no literario para la vasta mayoría de los estudiantes. Ambas posiciones distorsionan la noción de cultura apolitizándola o

rechazando el reconocimiento de los intereses legitimados que ésta incorpora y reproduce para mantener ciertas distinciones de clase, raza y género en la sociedad. Igualmente problemático es el hecho de que los marxistas han politizado la noción de cultura y han revelado su lógica política central, pero al hacer esto la han visto como epifenomenal al modo de producción y de hecho la han reducido a un conjunto de principios que uniformemente promueven la dominación (Adorno y Horkheimer, 1973; Bourdieu y Passeron, 1977a). O, como en el caso de culturalistas como Williams (1965), han limitado su alcance a un enfoque de clase específica acerca de la experiencia y lucha sin el beneficio del análisis de las represiones y determinaciones estructurales en los que estas luchas están implantadas.

A fin de rescatar el concepto de cultura, ésta debe ser redefinida y usada como un constructo que señala las nociones de reproducción cultural y social así como las de producción. Debido a que ya he discutido esta idea en detalle en el capítulo tres, y a que la delinearé nuevamente en los capítulos cinco y seis, presentaré aquí un breve análisis de una orientación marxista "crítica" alrededor del significado y del uso de la cultura en una pedagogía radical.

En el sentido más general, la cultura está constituida por las relaciones entre diferentes clases y grupos atados por fuerzas estructurales y condiciones materiales y conformados por un rango de experiencias mediadas, en parte, por el poder ejercido por la sociedad dominante. Dos condiciones importantes constituyen esta definición. La primera se centra alrededor de las condiciones materiales que surgen de las relaciones asimétricas de poder y los principios que emergen de diferentes clases y grupos, quienes los usan para dar sentido a su ubicación en una sociedad dada. La segunda condición se refiere a las relaciones entre el capital y las clases dominantes, por un lado, y a las experiencias y a la cultura de las clases subordinadas por el otro. En esta relación, el capital se moviliza constantemente para reproducir las condiciones ideológicas y culturales esenciales para mantenerse a sí mismo, o las relaciones sociales necesarias para producir la tasa de ganancia.

Dentro de estas dos condiciones, la cultura está constituida como una instancia dialéctica de poder y conflicto fundamentada en la lucha sobre las condiciones materiales y en la forma y contenido de la actividad práctica. No sólo las experiencias vividas de diferentes clases y grupos sino también la actividad práctica implantada en la propiedad, el control y el mantenimiento de instituciones y recursos constituyen la naturaleza y el significado de la cultura. Además, las estructuras, prácticas materiales y relaciones vividas de una sociedad no comprenden en sí mismas una cultura sino que representan un conjunto o complejo de culturas dominantes y secundarias que son funcionales a la sociedad misma. Esto es, son forjadas, reproducidas y contestadas bajo condiciones de poder y dependencia que principalmente sirven a la cultura o culturas dominantes.

Al hacer una distinción entre las culturas dominantes y subordinadas, podemos ubicar los momentos característicos de la cultura en la forma en que el poder es usado,

en una sociedad, para mediar entre las ideologías reproductivas y las estructuras de las clases dominantes y el complejo de prácticas, estructuras y principios transformativos y reproductivos de las clases y grupos subordinados. Dentro de este marco de referencia, la cultura va más allá del terreno de la ideología con su enfoque en la producción, reproducción y reconstrucción de significado. Esto es, la cultura toma un objeto de análisis, relacionado pero diferente, en su investigación de la interacción entre la reproducción y la transformación y se enfoca en la lucha por las instituciones y los modos de producción, así como en la lucha entre grupos y clases sociales que actúan para mantener la sociedad existente o para transformarla.

Así definida, la cultura no existe en algún monte Olimpo, apartado de las dinámicas de la historia y de la sociedad, tampoco se colapsa en una teoría parcial de la dominación. En cambio, ésta constituye un complejo de tradiciones, instituciones y formaciones situado dentro de una esfera social de contestación y lucha basada en un complejo de relaciones de poder que influyen y condicionan las experiencias vividas sin imponer sus resultados (Williams, 1977). La cultura, desde esta perspectiva, no suprime la participación humana, tampoco elimina la noción de determinación. La determinación y la participación humanas se presuponen la una a la otra en situaciones que representan un escenario de límites sobre recursos y oportunidades de diferentes clases. Hombres y mujeres heredan estas circunstancias predefinidas pero las comprometen en un "proceso de construcción de significados que siempre es activo" (Bennett, 1981), y dejan abiertos sus resultados.

La cultura se convierte en un constructo crítico cuando se usa para analizar las existencias concretas que caracterizan las relaciones entre formaciones sociales diferentes tal como éstas se desarrollan en el tiempo y en el espacio. Semejantes situaciones necesitan ser comprendidas no sólo en términos de los principios y valores que conforman la "heterogeneidad radical" de, por ejemplo, grupos de clase trabajadora, sino también en términos de cómo éstos se asocian con el peso de las formas institucionales para fomentar y reprimir situaciones en las que los grupos subordinados se convierten en participantes activos en la búsqueda de cambios políticos. La cultura, como se emplea aquí, asume una cualidad dialéctica que sugiere tanto sus cualidades represivas como transformadoras. En el sentido gramsciano, la cultura se transforma en la materia prima tanto para la dominación como para la liberación, si bien la ideología es vista como el proceso activo de los asuntos humanos que se ejercen en la producción, mediación y resistencia del liderazgo moral, político e intelectual que caracteriza a los intereses de las clases dominantes (Gramsci, 1971).

En el primer caso, la cultura representa un conjunto de instituciones, creencias y prácticas que unifican los intereses de la clase dominante. También significa el intento de parte de los grupos dominantes de penetrar las culturas de las clases subordinadas en el orden de ganar su consenso para la existencia de este orden. En el segundo caso, la cultura se refiere a un conjunto heterogéneo de prácticas, creencias y recursos que pueden acomodarse, resistir y aun permanecer indiferentes respecto de la cultura

dominante. Aquí el problema es que las experiencias vividas de las masas siempre son problemáticas. Además, la división sexual y social del trabajo, la heterogeneidad de las diferentes tradiciones, el grado de diferencia de la complejidad de varios sitios sociales y de trabajo, junto con la complejidad de la vida humana en general, hace casi imposible reducir la forma y el contenido de la cultura a una simple cuestión de categorías de clase. Las culturas de clase no son claramente monolíticas, y al mismo tiempo los miembros de la clase trabajadora, por ejemplo, comparten un conjunto de experiencias que son moldeadas en cierto modo por el hecho de pertenecer a una cultura subordinada, en este caso, una cultura que existe en una relación particular con el sistema de remuneración del trabajo y que constituye un rango de experiencias completamente diferente con respecto a las de grupos de la clase dirigente. Ésta es la tensión en y entre estas clases que proveen un punto de partida teórico para aclarar cómo las culturas hegemónicas y las ideologías trabajan actualmente en las escuelas o en los otros espacios sociales, para que por medio del análisis de estas formas de oposición y lucha los educadores radicales sean capaces de descifrar y desarrollar una comprensión de la forma en que los mecanismos de la reproducción social y cultural operan actualmente en las escuelas.

La participación humana y las estructuras se vuelven más visibles en el punto donde las prácticas de oposición y los significados contribuyen a la verdadera naturaleza de los procesos hegemónicos. Tal resistencia no sólo revela el lado activo de la hegemonía, sino también proporciona las bases para una pedagogía radical que constituiría el objeto de un análisis e interpretación críticos. Lo que esto sugiere es que, aun en formas profundas de resistencia existen elementos comunes y básicos que inciden en la lógica de la dominación. Si son una celebración del sexismo, de la reproducción del trabajo o de la imitación de la mercancía fetichizada, proporcionan el ámbito para comprender cómo se interrelacionan la cultura y la ideología de acuerdo a los intereses de la dominación y de la liberación. Si debe ser desarrollada en la práctica una pedagogía radical, éste es el momento liberador que se necesita para ir más allá de su comprensión y difusión.

Dentro de la definición de la cultura podemos señalar una serie de distinciones entre elementos relacionados que constituyen el campo cultural. En principio están las instituciones y las prácticas culturales que caracterizan a una sociedad determinada; en segundo término, los principios y las experiencias compartidos por grupos particulares y formaciones sociales; y, en tercero, la arena del poder y la lucha que ubica los límites a partir de los cuales se comprenden las fuerzas de la reproducción así como las posibilidades para la lucha política y cultural y para la transformación. Cada una de estas áreas sugiere un objeto distinto de análisis y lucha para el desarrollo de una teoría de política cultural y una pedagogía radical.

Esta primera instancia apunta a la comprensión y desafío de la organización interna de la escuela, mientras que revela cómo su organización y relaciones reproducen una lógica similar en otros sitios. Además, sería necesario investigar y

exponer cómo funciona la escuela con todas sus contradicciones para reproducir la lógica del capital y del Estado. A partir de este análisis, las condiciones de trabajo reificadas podrían ser desafiadas y serían expuestos los intereses que guardan. Esto llega a ser relevante especialmente para la contestación de las relaciones jerárquicas de la organización de las escuelas y para la estructura celular que aísla a la mayoría de los maestros y evita que trabajen colectivamente.

La segunda instancia implica descubrir la génesis histórica y la lógica subyacente de las relaciones vividas y de los principios que constituyen el complejo conjunto de culturas de clase. Esto demandaría un estilo freiriano de investigación del significado y de la lógica que le da forma, por ejemplo, al capital cultural de la clase trabajadora, de la manera en que se desarrolla en escuelas, salones de clase y barrios específicos. Pero una pedagogía radical necesita conformarse por algo más que la comprensión de cómo trabaja la reproducción cultural por medio del discurso, las prácticas y las rutinas que caracterizan a los grupos subordinados; es igualmente importante la cuestión de cómo los grupos subordinados también toman parte en la producción cultural. Las tradiciones que dan vida a algunos grupos de la clase trabajadora, unidas con las contradicciones e incoherencias de la vida en la escuela, suministran las bases y el espacio para la producción cultural subordinada. La importancia de este proceso no debe ser subestimada si hemos de tomar en serio la pregunta de cómo los grupos subordinados hacen o pueden llegar a obtener una conciencia de la naturaleza de su propia existencia y de su relación con otras clases. Más aún, la distinción entre formas subordinadas de reproducción y producción cultural hace posible diferenciar las aproximaciones pedagógicas que pueden seguir a cada una. Willis ofrece una definición de la producción cultural e indica el método de investigación necesario para analizarla:

> Podemos decir provisionalmente que la producción cultural designa, al menos en parte, el uso creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en series de posibilidades materiales generales. Para los grupos oprimidos es prometedor incluir formas de oposición y penetraciones culturales en regiones y sitios concretos y particulares [...] Podemos notar que el descubrimiento de estas formas secretas, reprimidas, informales y reveladas a medias se convierte en el campo especial de un método cuantitativo "vivo", etnográfico y conmensurado (Willis, 1981).

McRobbie ilustra este acercamiento al revelar cómo un grupo de muchachas de la clase trabajadora de una escuela inglesa redefinieron el código sexual prevaleciente allí "descartando la ideología oficial para mujeres en la escuela (limpieza, diligencia, aplicación, femineidad, pasividad, etc.) y remplazándola por una más femenina y aun sexual. Por lo tanto, las muchachas usaron maquillaje en la escuela, pasaron bastante tiempo hablando en voz alta en la clase acerca de los novios, y usaron estos intereses para interrumpir la clase" (McRobbie, 1978). Lo que es significativo en este ejemplo es que contiene elementos tanto de producción como de reproducción, cada uno de los cuales responde a diferentes contextos.

La exhibición de una conducta sexual resistente, en el sentido inmediato, representa una forma de producción cultural en oposición con las prácticas y valores

sexistas represivos de la escuela. Fuera del contexto escolar, contiene la lógica de la reproducción porque es la base de actitudes tradicionalistas de la clase trabajadora hacia la belleza, la vida en familia y el matrimonio (fuertemente impresas, por supuesto) con la lógica de la discriminación de género. Claramente, la tarea aquí sería crear un conflicto entre estos dos momentos para que las estudiantes pudieran comprender los aspectos que incapacitan y que son inherentes al acto inicial de resistencia. Si los estudiantes han de comprender cómo los aprisiona la cultura dominante, tendrán que saber cómo esta cultura penetra la lógica de su propia resistencia. Pero hacer eso significa no sólo comprender cómo las fuerzas de la reproducción y producción cultural operan en las escuelas sino también la forma en que las escuelas funcionan como parte de la totalidad social más amplia.

La tercera instancia que constituye el campo cultural se centra alrededor de una comprensión de los límites, de las posibilidades inherentes en diferentes espacios sociales, para el desarrollo de habilidades y formas de conocimiento necesarios para la transformación activa de la sociedad. Esto significa analizar el complejo de instituciones y prácticas en términos de cómo afectan a los estudiantes de diferentes clases sociales y cómo son capaces de evaluar el nivel de efectividad posible para trabajar dentro de tales instituciones. Esto plantea la cuestión central del tipo de posibilidades que se requieren para una intervención cultural dentro de escuelas e instituciones educativas específicas. Cualquier pedagogía radical, por ejemplo, debe preocuparse por dar respuesta a cómo se determina o cuándo puede ser más productivo funcionar en algunas situaciones que en otras. En este caso, la participación humana no está subsumida dentro de la lógica de la dominación, simplemente elige el terreno en el que puede ser operacional.

En el siguiente capítulo demostraré cómo la noción de ideología crítica puede ser usada para analizar el concepto de la educación ciudadana.

LA INOCENCIA DE LA INFANCIA Y LA POLÍTICA DE LA CULTURA EMPRESARIAL

Giroux. H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural.* (pp. 13-42). Madrid, España: Morata

> Los niños son el futuro de cualquier sociedad. Si quieres conocer el futuro de una sociedad, mira a los ojos de los niños. Si quieres mutilar el futuro de una sociedad, simplemente, mutila a los niños. La lucha por la supervivencia de nuestros hijos es la lucha por la supervivencia de nuestro futuro. La cantidad y la calidad de esa supervivencia es la medida del desarrollo de nuestra sociedad.
>
> (Ngugi Wa Thiong'o: Moving the Centre: The Struggle for Cultural Freedoms.)

Introducción

Este libro examina la naturaleza, aparentemente independiente, aunque interrelacionada, de tres mitos que operan para limitar la democracia esencial, el bienestar de los niños y la escuela socialmente comprometida. *El primer mito*, "el final de la historia", asume que la democracia liberal ha alcanzado su victoria definitiva y que, ahora, las ideologías gemelas del mercado y de la democracia representativa constituyen, con pocas excepciones, los valores universales de la nueva aldea global[99]. Dentro de este mito, la cultura liberal se convierte en sinónima de la cultura del mercado y las celebradas libertades del consumidor se compran a expensas de las libertades de los ciudadanos. Poca atención pública se presta a los límites que las democracias deben imponer al poder del mercado o a la posible amenaza al bienestar de los niños y de la misma democracia que represente la cultura empresarial y su restringida definición de la libertad como bien privado. En pocas palabras, la combinación de la democracia con el mercado elimina la tensión entre las moralidades del mercado y los valores de la sociedad civil que no puede medirse en términos estrictamente comerciales, pero son críticos para la vida democrática pública. Me refiero, en concreto, a valores tales como la justicia, el respeto hacia los niños y los derechos de los ciudadanos.

El segundo mito, "la inocencia de la infancia", se estructura en torno a la idea de que tanto la infancia como la inocencia reflejan aspectos de un estado natural, que trasciende los dictados de la historia, la sociedad y la política. Como señala la teórica cultural Marina Warner en esta concepción de sentido común se interpreta que los niños son "inocentes porque son criaturas ajenas a la sociedad, prehistóricas, pre-sociales instintivas, sin razón, primitivas, afines a una naturaleza que sigue conservando su belleza natural"[100]. Marcados como puros y pasivos por esencia, se otorga a los niños el derecho a la protección, pero, al mismo tiempo, se les niega la capacidad de actuar y la autonomía. Incapaces de entender la infancia como una interpretación histórica, social y política, entremezclada con las relaciones de poder, muchos adultos envuelven a los niños en un aura de inocencia y proteccionismo que elimina toda idea viable de responsabilidad adulta, aunque la evoque[101]. De hecho, la atribución de inocencia permite en gran medida que los adultos eviten asumir la responsabilidad de su papel de preparar a los niños para el fracaso, para abandonarlos

[99] El tema del final de la historia se hizo famoso en Francis Fukuyama: *The End of history and the Last Man.* Nueva York: Free Press, 1992. (Trad, cast.: *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona. Planeta, 1992).

[100] Marina Warner: *Six Myths of Our Time*. Nueva York: Vintage, 1995, pág. 56.

[101] Una serie de trabajos históricos sobre la infancia desmontan la idea universalizada de la infancia y la inocencia. Véanse: Philippe Aries: *Centuries of Childhood*. Londres: Cate Press, 1973, c. 1962. (Trad. cast.: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid. Taurus, 1987). Chris Jenks: Childhood. Nueva York: Rutledge, 1996; Anne Higonnet: Pictures of Innocence: *The History and Crisis of Ideal Childhood*. Nueva York: Thames and Hudson, 1998. Con respecto a la historia de las culturas juveniles contemporáneas, véase: Joe Austin y Michael Nevin Willard (eds.): Generations of Youth. Nueva York: New York University Press, 1998. Véase también: Paul Goodman: *Growing Up Absurd: Problems of Youth in the Organized System*. Nueva York: Random House, 1960. (Trad. cast*.: Problemas de la juventud en la sociedad organizada*. Barcelona. Edicions 62, 1975, 2." ed.)

a los dictados de las mentalidades mercantiles que acaban con las redes de apoyo y de sostén que proporcionan a los pequeños unos medios suficientes de salud, alimentación, alojamiento y educación.

El tercer mito, la "escolarización desinteresada", recoge la herencia de una cultura comercial en expansión continua, que aprovecha la capacidad de diálogo público y de discrepancia en beneficio de los valores del mercado. Esta omnipresente cultura comercial se aprecia también en la obsesión moderna por la carrera profesional y la especialización y en el aislamiento de los educadores con respecto a la política y las urgentes demandas de la vida cívica. Este tercer mito indica que la enseñanza y el aprendizaje se desvinculan de la mejora del mundo; los imperativos de la justicia social se rinden al fatalismo que renuncia a la política práctica con el fin de acomodar la cultura académica de la profesionalidad y la ideología de la investigación científica desinteresada. El teórico poscolonial Edward Said comenta con gran agudeza la doble dinámica de la acomodación y la privatización. Ambas dinámicas informan el estudio desinteresado y la cultura de la profesionalidad en todos los niveles de la educación:

> Entiendo por profesionalidad considerar el propio trabajo en cuanto intelectual como algo que uno hace para vivir, entre las nueve y las cinco, con un ojo puesto en el reloj, y el otro pendiente de lo que se considera una conducta adecuada, profesional: mantener el equilibrio, no desviarse de los paradigmas o límites aceptados, vender la propia imagen y, sobre todo, mostrarse presentable y, en consecuencia, no polémico, políticamente correcto y "objetivo"[102].

El creciente aislamiento de académicos e intelectuales del mundo que los rodea refleja el poder que tiene la cultura empresarial para definir la enseñanza como una práctica técnica e instrumental, en vez de como un acto moral y político. Muchos educadores, alejados del mundo de la práctica política y de la vida cotidiana, están demasiado dispuestos a interpretar la cultura como un campo distante de la política y de la lucha. Con el apoyo de las presiones a favor del estudio desinteresado y sus llamadas concomitantes a la neutralidad, la objetividad y la racionalidad, este enfoque deja poco espacio para considerar cómo las ideologías, los valores y el poder configuran todos los aspectos del proceso educativo. El teórico cultural británico Richard Johnson lo plantea así:

> La enseñanza y el aprendizaje son prácticas profundamente políticas. Son políticas en todos los momentos del circuito: en las condiciones de producción (¿quién produce el saber?, ¿para quién?), en los saberes y en las formas mismas del saber (¿saber de acuerdo con qué plan?, ¿útil para qué?), en su publicación, circulación y accesibilidad, en sus usos profesionales y populares y en sus impactos en la vida cotidiana[103].

Sin embargo, el discurso al uso sobre la educación no sólo prescinde de la naturaleza ideológica de la enseñanza y el aprendizaje, sino que excluye también del

[102] Edward W. Said: *Representations of the Intellectual*. Nueva York: Pantheon, 1994, página 74. (Trad. cast.: *Representaciones del intelectual*. Barcelona. Paidós, 1996).
[103] Richard Johnson: “Reinventing Cultural Studies: Remembering for the Best Version”, en: Elizabeth Long (ed.): from *Sociology to Cultural Studies*. Malden, Mass.: Basil Blackwell, 1997, página 461.

ámbito político la cultura, reduciéndola a un discurso puramente estético o a una llamada cuasi religiosa para celebrar los "grandes libros" y las "grandes tradiciones" de la llamada "civilización occidental"[104]. En ambos casos, se rechaza, por irrelevante o poco profesional, cualquier tentativa de transformar las aulas de la nación en unos lugares en donde los futuros ciudadanos aprendan a afrontar con sentido crítico la política y el saber recibido, tanto dentro como fuera de la clase.

A lo largo de este libro sostengo que la política de la cultura proporciona el espacio conceptual en el que se estructura la infancia, se vive y se lucha por ella. La cultura es el terreno primordial en el que los adultos ejercen el poder sobre los niños, tanto en el plano ideológico como en el institucional. Sólo si cuestionan las formaciones y contextos culturales específicos en los que se organiza, aprende y vive la infancia, los educadores pueden comprender y cuestionar las formas en que las prácticas culturales establecen las relaciones específicas de poder que configuran las experiencias de los niños. Aunque el sentimiento popular sostiene que la cultura, sobre todo la cultura popular, carece de importancia política o educativa o no supone una amenaza directa para los niños, en la segunda parte del libro presento una serie de enfoques teóricos, basados en las obras del teórico de la política Antonio Gramsci, del teórico de la educación Paulo Freire y del teórico de la cultura Stuart Hall. Estos enfoques consideran que la cultura es fundamental para cualesquiera formas serias de política y de pedagogía que traten de participar en el acercamiento actual a la juventud. Al final de esta introducción, comento algunas de estas cuestiones.

A primera vista, parece que estas tres poderosas mitologías tienen poco en común; sin embargo, a lo largo de este libro intento demostrar que es imposible invocar una, en cualquier sentido significativo, sin invocar las otras. ¿Qué vincula estas tres mitologías aparentemente dispares? Me parece que muchas cosas: en su desarrollo, 1) excusan al mundo adulto de cualquier responsabilidad con respecto a la juventud, apelando a una economía próspera y al orden natural, y negando los papeles políticos y culturales que los educadores y la educación desempeñan en la vida de los niños; 2) reproducen las jerarquías de raza, clase social y cultura, y 3) limitan la ciudadanía a una tarea estrictamente privatizada. Los tres mitos pasan por alto las condiciones cada vez más depauperadas a las que tendrán que hacer frente las futuras generaciones de jóvenes. La infancia no es un estado natural de inocencia; es una construcción histórica. Es también una categoría cultural y política que tiene unas consecuencias muy prácticas con respecto a la forma de "pensar en los niños" de los adultos, y tiene consecuencias en cuanto a la forma de verse los niños a sí mismos"[105].

La política de la inocencia

[104] Véase, por ejemplo: Harold Bloom: *The Western Canon*. Nueva York: Riverhead Books, 1994. (Trad. cast.: *El cannon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona. Anagrama, 1997, 3ª. ed.). Véanse críticas de esta postura en: Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux: *Postmodern Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991, y Lawrence Levine: *The Opening of the American Mind*. Boston: Beacon Press, 1996; Stanley Aronowitz: *The Knowledge Factory*. Boston: Beacon Press, 2000.

[105] Ibid., pág. 122.

> En nuestra cultura, la imagen más persistente del niño inocente es la de un chico blanco, de cabello rubio, de ojos azules... y los indicadores de clase media, raza blanca y masculinidad se interpretan como representativos de todos los niños.
>
> (Henry Jenkins: "Introduction: Childhood Innocence and Other Myths", en el Children's Culture Reader).

Por una parte, al decir que la inocencia infantil es un estado natural, en cuanto opuesto a "construido", los adultos pueden ignorar sin riesgo el desequilibrio de poder entre ellos y los niños; después de todo, si los niños se sitúan fuera del alcance de la influencia adulta, carecen de medios y de derechos, excepto a que se les limite o proteja de unas fuerzas exteriores aberrantes[106].Por otra parte, el mito de la inocencia de la infancia es una forma de negar los efectos de los problemas sociales reales en los niños y también una manera de desviar la atención de los adultos de los apremiantes problemas del racismo, el sexismo, los malos tratos en la familia, la pobreza, el desempleo, la reducción de la industria y otros factores sociales que hacen del final del siglo xx una época tan atroz para muchos adultos y, en especial, para los niños, que, a menudo, están indefensos ante tales fuerzas[107].

Cuando los adultos se aterran a la idea de que una economía floreciente de mercado libre, con su insidiosa apropiación de la libertad y el cambio, centrada en el consumidor, proporciona el mayor bien para el mayor número de personas, reducen "el papel de la política en la vida pública en beneficio de la atención exclusiva a la experiencia individual: una política de responsabilidades personales y de interés individual, en vez de una política del bien colectivo"[108]. Esta forma de ver las cosas facilita a los adultos la proclamación de que los problemas sociales son problemas individuales. Esta afirmación, a su vez, les permite reducir la esfera pública, eliminar las redes de seguridad, financiadas por el gobierno, para los niños y reemplazar la legislación de carácter social por políticas punitivas. En este enfoque, la lógica del mercado culpa a los niños —sobre todo a los pobres, los latinos o los negros— por una presunta falta de personalidad, mientras desmantela los servicios sociales que contribuían a satisfacer sus necesidades más básicas. Sin comprender las experiencias de los niños reales, la sociedad contemporánea se enfrenta a las consecuencias, a veces peligrosas, aunque difícilmente desenfrenadas, del uso de droga y de la conducta violenta, dictando sentencias de cárcel para adolescentes, tratándolos como a adultos y

[106] Quiero hacer hincapié en que, al utilizar el término general "adultos", no trato de decir que la relación entre niños y adultos esté definida generacionalmente. Por el contrario, aunque todos los adultos sean capaces de abusar de los jóvenes, la cuestión fundamental del poder adulto no puede abstraerse de las formaciones más generales de clase social, raza y género, ni pueden separarse de la dinámica del capitalismo norteamericano, que, en mi opinión, hay que colocarlo en el primer plano de cualquier análisis de lo que muchos jóvenes tienen que aguantar en esta época en los Estados Unidos.

[107] Una comisión nacional sobre la juventud recoge esta tragedia nacional cuando reconoce que "nunca antes una generación de niños estadounidenses ha sido menos sana, menos asistida o menos preparada para la vida de lo que estaban sus padres cuando tenían la misma edad". Véase: "National Commission on the Role of the Schools and the Community in Improving Adolescent Health"; *Code Blue: uniting for Healthier Youth*. Washington, D.C.: National Association of State Boards of Education/American Medical Association, 1990, página 3.

[108] Lauren Berlant, citado en Jenkins: "Introduction: Childhood Innocence and Other Myths", página 11.

construyendo cada vez más prisiones nuevas para encarcelarlos en cantidades récord[109].

Lo que complica la intersección de estos mitos —el final de la historia, la inocencia infantil y el estudio desinteresado— es su forma de borrar las relaciones explotadoras de las diferencias de clase, raza y género, incluso cuando las reproducen. Por ejemplo, la apelación a la inocencia, que hacen al unísono conservadores y liberales, ofrece protección y seguridad a los niños blancos y de clase media al definir la condición de su inocencia en el contexto de las "ideas tradicionales de hogar, familia y comunidad"[110], codificadas según la raza, la clase social y el género.

Las reacciones públicas a los asesinatos de 1999 en la Columbine High School* muestran que la inocencia se expresa de acuerdo con parámetros de raza y de clase. Los comentarios de los residentes en Littleton (Colorado, EE.UU.) fueron muy divulgados por la prensa. Los residentes pusieron de manifiesto la herencia de la inocencia, codificada en clave de raza, cuando decían: "No ha podido ocurrir aquí" o "Esto no es el centro de la ciudad"[111]**. La columnista Patricia Williams, de *The Nation*, dice que esos comentarios reflejan el "perfilado de la inocencia", una práctica que se relaciona a menudo con los chicos privilegiados de raza blanca, a quienes, a pesar de sus comportamientos, se les supone demasiado inocentes para que se tomen en serio sus conductas delictivas. Según Williams, los dos adolescentes homicidas, Dylan Klebold y Eric Harris,

> parecen haber estado tan envueltos en presunciones de inocencia—tras profesar su amor por Hitler, declarar su odio hacia los negros, los asiáticos y los latinos en un sitio público de la internet nada menos, bajar instrucciones para hacer bombas, acumular los ingredientes, combinarlos ante la mirada protectoramente indiferente (o quizá con la ayuda) de padres y vecinos, almacenar armas y municiones, procurarse granadas de mano y chalecos antibalas, amenazar la vida de compañeros, matar a trece personas y a ellos mismos, herir a otras muchas y destruir el edificio de su escuela— que la comunidad no puede creer aún que haya ocurrido realmente "aquí".
>
> Todavía, sus profesores y compañeros siguen diciendo que eran buenos chicos, buenos estudiantes, ciudadanos de pro[112].

---

[109] Como ha señalado Mike Males, el uso de drogas y las detenciones por delitos violentos entre los jóvenes han disminuido significativamente desde 1995. Véase: Mike Males: "Five Myths and Why Adults Believe They Are True*", New York Times,* 29 de abril de 1998, pág. 9. David Cole: *No Equal Justice: Race and Class in the American Criminal Justice System*. Nueva York, The New Press, 1999. Véase un comentario apasionado y conmovedor sobre la difícil situación en la que se encuentran los niños cuando son encarcelados con adultos en: Anthony Lewis: "Suffer the Children", *New York Times*, 7 de julio de 1997, pág. A23.

[110] Lauren Berlant: *The Queen of America Goes to Washington City*. Durham, N.C.: Duke University Press, 1997, pág 5.

* El 20 de abril de 1999, a las 11:20 de la mañana, aproximadamente, dos alumnos de la *Columbine High School* atacaron con pistolas semiautomáticas, escopetas y explosivos a las personas que estaban en el interior del centro escolar. Murieron 12 alumnos, 1 profesor y los 2 sospechosos. Hubo que llevar a 24 estudiantes a diversos hospitales y 160 fueron asistidos en la misma escuela. (N. del T.)

[111] Citado en: Patricia J. Williams: "The Auguries of Innocence", *The Nation*, 24 de mayo de 1999, pág. 9.

** Es conocida la tendencia que se registra en las grandes ciudades de muchos países de que las personas económicamente pudientes abandonen el centro de las poblaciones para ir a vivir a ciudades dormitorio, de manera que el centro se puebla de personas de clase social inferior y pocos ingresos. (N. del T.)

[112] Ibid.

La afirmación de Williams de que el mito de la inocencia protege a los chicos privilegiados blancos parece justificada: la prensa nacional estaba atónita ante el hecho de que dos pistoleros adolescentes, de familias ricas, pudieran haber asesinado a doce compañeros y a un profesor antes de quitarse la vida. Un periodista de televisión que informaba desde la *Columbine* se refería a uno de los asesinos como a "un caballero que conducía un BMW"[113]. Otras informaciones de los medios de comunicación insistían en lo prometedor que era el futuro de estos chicos, atribuyendo en gran parte su conducta criminal a problemas psicológicos pasajeros. Se dijo de ellos que estaban alienados, sometidos a presiones y estresados, términos que no suelen utilizarse para describir los comportamientos criminales de los no blancos.

A diferencia de los delitos cometidos por jóvenes en zonas urbanas, la matanza de la *Columbine* estimuló una reflexión nacional sobre la pérdida de la inocencia infantil y las amenazas a las que se enfrentaban los niños blancos de zonas ricas. El líder de la mayoría en el Senado, Trent Lott (republicano por Misuri), pidió un debate nacional sobre la juventud y la cultura. El sociólogo Orlando Patterson cuestionó la respuesta de los medios de comunicación dominantes a los sucesos de Littleton y la idea de inocencia, codificada en sentido racial, que la informaba. En una columna de la página contigua al editorial de *The New York Times*, se preguntaba cuál hubiese sido la respuesta pública si "estos dos homicidas no hubieran sido blancos privilegiados, sino afronorteamericanos o latinos pobres". Respondía que "casi con toda seguridad, los expertos hubieran creído necesario llamar la atención sobre su carácter étnico y su clase social"[114]. En realidad, los comentarios de Orlando se quedan cortos. Si estos chicos hubiesen sido negros o morenos, no se habría dicho que tenían problemas psicológicos, sino que eran portadores de una patología social. Es más, si unos chicos negros o morenos hubieran presentado los antecedentes de conducta delincuente de Eric Harris y Dylan Klebold, incluyendo el robo de una furgoneta y el envío de amenazas de muerte por internet a compañeros de estudios, no se les habría remitido tan sólo a un reducido número de sesiones de orientación escolar. Por el contrario, habrían sido rotundamente condenados y enviados a prisión con toda rapidez. Sin embargo, como las comunidades blancas de clase media no pueden afrontar las consecuencias de su decreciente compromiso económico y social con la juventud, por regla general conceden a sus hijos el beneficio de la duda, aunque su comportamiento problemático tienda al extremo. Con frecuencia, los niños blancos de clase media están protegidos por el mito de la inocencia y se les considera incapaces de manifestar conductas de riesgo. Si muestran comportamientos desviados, a menudo se echa la culpa a la influencia "extraña" de la cultura popular (con frecuencia, sinónima en la actualidad de *hip-hop*) o de otras fuerzas "ajenas", alejadas de los espacios propios de la raza blanca y la riqueza.

[113] Citado en: Courtland Milloy: "A Look at Tragedy in Black, White", *Washington Post*, 2 de mayo de 1999, pág. C01.
[114] Orlando Patterson: "When 'They' Are Us", *New York Times*, 30 de abril de 1999, pág. A31

En esta retórica excluyente, la inocencia es muy discriminatoria y, por regla general, no generaliza sus privilegios a todos los niños. En una era que se extiende desde Ronald Reagan hasta George W. Bush, la idea de inocencia no se aplica a determinados niños y se está reconsiderando con respecto a otros[115]. Desde el punto de vista histórico, se ha considerado que los chicos pobres y los niños de color se sitúan más allá de los límites de la infancia y de la inocencia; se los asocia con las culturas del delito, la sexualidad desenfrenada y el uso de drogas. De hecho, se perciben muy a menudo como una amenaza a la inocencia de los chicos blancos de clase media que viven en barrios residenciales a las afueras de las ciudades, cada vez más parecidos a fortalezas, protegidos de la inmoralidad, la violencia y otros "peligros" que acechan en las ciudades multiétnicas en continua expansión[116]. Al tratar con chicos cuyas vidas no se ajustan al perfil familiar de *Ozzie and Harriet**, los adultos de clase media invocan la antítesis de la inocencia. En pocas palabras, la retórica de la inocencia y su garantía de apoyo y protección no se aplican a chicos pobres, negros y morenos. Hay pruebas de que estas ideas cambiaron en la década de 1990: mientras que a los jóvenes de las minorías se los considera completamente prescindibles, ahora los chicos blancos de los barrios residenciales periféricos tienen que afrontar, cada vez con mayor frecuencia, la cólera de las autoridades adultas, los medios de comunicación y el Estado[117]. La teórica de la antropología Sharon Stephens afirma de forma convincente:

> Hay una conciencia creciente sobre los niños en situación de riesgo. Sin embargo, lo que quiero dejar claro aquí es que también existe una sensación creciente de que los mismos niños son el riesgo y, en consecuencia, hay que eliminar a algunos niños, como personas fuera de lugar y exceso de población, mientras que a otros hay que controlarlos, reconfigurarlos y aprovecharlos para los cambiantes fines sociales. De ahí el carácter central de los niños en la política contemporánea de la cultura, tanto en calidad de figuras simbólicas como en la de objetos de formas discutidas de socialización[118].

Aunque se considere que algunos niños están en "situación de riesgo", cada vez hay más chicos a los que se considera una amenaza importante para la sociedad adulta, aunque distintos grupos —dependiendo de su clase social, su raza, género y

---

[115] Véase un brillante y conmovedor comentario sobre la política y la experiencia cambiantes de la juventud en la década de 1980 en: *Lawrence Grossberg: We Gotta Get Outta Here*. Nueva York: Routledge, 1992; véanse también: William Finnegan*: Cold New World: Growing Upin a Harder Country*. Nueva York: Random House, 1998; Angela McRobbie: *Postmodernism and Popular Culture*. Nueva York: Routledge, 1994.

[116] He tratado esta cuestión en: Henry A. Giroux*: Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth. Nueva York*: Routledge, 1996; Henry A. Giroux: *Channel Surfing: Racism, the Media and the Destruction of Today's Youth*. Nueva York: St. Martin's Press, 1998.

* *Ozzie and Harriet* fue una serie de televisión de 435 episodios, que se desarrolló desde el 3 de octubre de 1952 hasta el 3 de septiembre de 1966. En la serie, Ozzie y Harriet Nelson se representaban a sí mismo, igual que sus padres. La serie mostraba en televisión la vida de la familia, como prototipo de la familia norteamericana de clase media, rodeada por los tabúes y usos “políticamente correctos” con respecto a las relaciones de raza y clase social. (N. del T.).

[117] Este argumento se trata en: Mike Males: *Framing Youth: 10 Myths About the Next Generation*. Monroe, Me.: Common Courage Press, 1999.

[118] Sharon Stephens: "Children and the Politics of Culture in 'Late Capitalism'", en: Sharon Stephens (ed.): *Children and the Politics of Culture*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1995, pág. 13.

carácter étnico— producen respuestas diferentes. La inocencia no sólo es específica de la raza, sino que también está marcada por el género. En la idea romántica de la inocencia infantil ocupa un lugar central la mamá que permanece en casa, reforzada en fechas más recientes por la insistencia conservadora en los valores familiares. Cuando la vida pública se separa, una vez más, de la esfera doméstica, y cuando el papel de las mujeres se limita al concepto idealizado de la maternidad, los requisitos del ejercicio maternal se convierten en el principio definitorio que mantiene la idea de la inocencia infantil. El mito de la inocencia infantil infantiliza tanto a las mujeres como a los niños, mientras que reproduce, al mismo tiempo, un desequilibrio extremo de poder entre adultos y niños, por una parte, y entre hombres y mujeres, por otra.

Los crecientes ataques contra los jóvenes no sólo son evidentes en la eliminación de los servicios apoyados por el gobierno, que se crearon teniendo presentes sus intereses, sino también en las vejaciones que a diario sufren los jóvenes. Por ejemplo, en las escuelas los niños están cada vez más sometidos a registros aleatorios que les exigen desnudarse, sujetos a vigilancia electrónica constantes y obligados a someterse aleatoriamente a pruebas de consumo de drogas. A los jóvenes se les niega la dignidad y la capacidad de actuar, y no sólo en las escuelas urbanas. El renacimiento de la vigilancia, el control y la regulación ante los tiroteos escolares se ha traducido en crecientes peticiones de establecer personal de seguridad armado y colocar detectores de metales en las escuelas ricas del extrarradio. En medio de lo que en otra época se hubiera considerado como una reacción extrema, en el clima post-LittIeton, el *National Center for Policy Analysis* de Dallas hizo público un informe en el que se solicitaba que se dotara de armas a los maestros de las escuelas públicas; los medios de comunicación lo caracterizaron como una intervención legítima[119].

La erosión de los derechos civiles de los estudiantes va acompañada, a menudo, por políticas que eliminan recreos y programas de deportes, sobre todo en las escuelas cuyos recursos financieros y medios son reducidos, escuelas integradas en gran medida por chicos pobres y de clase trabajadora. Al mismo tiempo, cada vez se excluye más a los jóvenes de los espacios públicos extraescolares que en otros tiempos les daban oportunidad de pasar el rato con relativa seguridad, trabajar con mentores y desarrollar sus propias capacidades y su sentido de valía personal. Como el mismo concepto de ciudadanía, ahora, el espacio recreativo está privatizado, en cuanto operación comercial que ha de rendir beneficios. Se acabaron los centros juveniles, los parques públicos de las ciudades, las canchas de baloncesto al aire libre o los solares vacíos en donde los chicos podían jugar a una especie de béisbol improvisado. Ahora, las áreas de juego se alquilan al mejor postor, "cerradas con vallas de acero, cancelas de hierro forjado, candados y alambre de espino"[120].

---

[119] Cynthia Tucker: "In Littleton's Wake, We All Turn to Movies", *The Atlanta Constitution*, 25 de April de 1999, pág. 5C.

[120] Citado en: Robin D. G. Kelley: *Yo' Mama's Disfunktional!*: Fighting the Culture Wars in Urban America. Boston: Beacon Press, 1997, pág. 44.

A medida que se pierden los espacios públicos, surgen nuevos servicios en el sector privado para "cuidar" a los niños. El sociólogo Mike Males afirma con perspicacia en su libro *Framing Youth* que estos nuevos servicios de "reparación de niños" tienen unas consecuencias nada recomendables para muchos jóvenes:

> A partir de mediados de los setenta, los servicios de reparación de niños irrumpieron para satisfacer el mercado. Los había de dos tipos. Las puertas de las cárceles se abrieron de par en par en la década de 1980 para recibir a decenas de miles de los adolescentes más pobres, cuyas tres cuartas partes eran de razas distintas de la blanca. El confinamiento de los jóvenes de minorías en las prisiones aumentó en un 80% en la última década... Al mismo tiempo, los centros de salud mental y de otros tratamientos consiguieron unos beneficios enormes con la terapia de cientos de miles de los niños con mejores seguros de salud... En la actualidad, el tratamiento de jóvenes es un negocio que mueve unos 25 mil millones de dólares al año, con un "récord de aumento rápido de beneficios"[121].

Con frecuencia, los jóvenes soportan la carga de unas responsabilidades y presiones nuevas e inmerecidas para "hacerse mayores". Al mismo tiempo, sus libertades se recortan y sus garantías constitucionales y derechos ciudadanos se restringen. ¿Dónde pueden hallar los niños unas narraciones de esperanza, unas esferas culturales semiautónomas, unos diálogos sobre diferencias significativas y unas identidades democráticas no fundadas en los mercados?[122]

Aunque los cuidadores adultos y una serie de escritores sobre temas sociales reconozcan las nuevas cargas que pesan sobre los hombros de los jóvenes, y manifiesten en voz alta su preocupación por cómo se está modificando la infancia, es frecuente que se definan sus temores por medio de unos discursos muy selectivos que están íntimamente relacionados con la clase social y la raza de los chicos en cuestión. Por ejemplo, autores liberales que se han ocupado de la cultura infantil, como Neil Postman y David EIkind, afirman que la línea que separa la infancia de la adultez está desapareciendo a causa de la influencia generalizada de la cultura popular y la naturaleza cambiante de la familia[123]. Postman cree que la cultura popular, en especial

---

[121] Males: Framing Youth, pág. 12.

[122] Sharon Stephens plantea una cuestión similar: "¿Cuáles son las consecuencias para la sociedad en su conjunto, si ya no hay espacios sociales concebidos, al menos, como parcialmente autónomos con respecto al mercado y a la política dirigida por el mercado? ¿Dónde vamos a encontrar los ámbitos de la diferencia, el terreno del testimonio social, la influencia crítica y la visión utópica en la medida en que el dominio de la infancia-o de la vida cotidiana o de un ámbito semiautónomo de la cultura- está cada vez mas plagado de valores mercantiles y de la política discursiva de la cultura postmoderna global? ¿Y qué ocurre con los cuerpos y las mentes de los niños en el proceso? *"Children and the Politics of cultura in 'Late Capitalism'", pag. 24.*

[123] Neil Postman: The Disappearance of Childhood. Nueva York: Vintage Books, 1994. (Trad. cast.: *La desaparación de la niñez.* Madrid. Círculo de Lectores, 1988.) David EIkind: The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1981; David EIkind: Reinventing Childhood. Rosemont: Modern Learning Press, 1998; David EIkind; "The Social Determination of Childhood and Adolescence", Education Week, 24 de febrero de 1998, páginas 48-50.

* Dawns Creeck, serie de televisión de finales de los noventa, producida en Estados Unidos de Norteamérica y traducida al castellano como Dawson crece (Canal+). A lo largo de los capítulos trata de mostrar apoyándose en el humor, los temores e ilusiones de los adolescentes norteamericanos. El personaje principal se llama Dawson y tiene 15 años. Los otros tres personajes centrales son sus dos amigas y un amigo.

South Park serie de dibujos animados para TV para adultos, también conocida por los televidentes españoles y, debido a su éxito, película de dibujos animados, en 1999. Creada a finales de los noventa, en 1997, en Estados Unidos de Norteamérica y adquirida por numerosas cadenas de TV de todo el mundo. Es deudora de otra serie muy

la televisión y las tecnologías al alcance de los niños, como los vídeos y los juegos de ordenador, han restado terreno a la inocencia infantil, si no la han corrompido. En realidad, el gran melodrama de la vida adolescente, tal como lo recoge la serie de televisión *Dawson's Creek** y el cinismo muy en la onda de *South Park*, en la que un infortunado chico de 8 años, llamado Kenny, muere de forma violenta en cada episodio, parece muy distinto del drama familiar de La tribu de los *Brady (Brady Bunch*)** o la inocencia de la serie de dibujos animados *Carlitos y Snoopy*, que educaron a una generación anterior blanca y de clase media. El acceso de los jóvenes a toda clase de pornografía en internet y a la violencia avanzada, hiperreal, de los sistemas de videojuegos de "entretenimiento hogareño" despierta unos tipos similares de alarmas entre los adultos educados sobre la base de algún número, ocasionalmente estimulante de *National, Geographic* y entre los destellos de las máquinas electromecánicas de bolas. Sin embargo, da la sensación de que Postman no sólo lamenta la pérdida de la inocencia infantil, sino también la perdida de los principios victorianos de severidad, trabajo duro de las familias blancas y de clase media no corrompidas por las tecnologías postmodernas de la era visual. Es curioso que el ataque de Postman contra la influencia corruptora de la cultura popular diga poco acerca del papel que desempeñan los medios de comunicación al mostrar esa cadena interminable de representaciones erróneas de los jóvenes negros y pobres. Tampoco analiza Postman la explotación que hace la cultura empresarial de la inocencia infantil y su potencial sexual. Postman pasa también por alto de qué modo presenta la cultura empresarial a los jóvenes, como sujetos y, a la vez, objetos de su transformación en bienes mercantiles, como objetos que pueden comprarse y venderse en el mercado.

La añoranza de la cultura elevada o de élite de Postman constituye un sueño modernista que enfrenta la cultura de la imprenta (con su propia herencia de una imaginería racista y sexista) con la era visual, que presuntamente promueve la autocompasión y el enervante analfabetismo que mancha a los jóvenes y, al mismo tiempo, los condena a un papel pasivo y degradante en la vida. Dentro de la visión binaria de Postman, la pérdida de la inocencia infantil se atribuye directamente al ascenso de las nuevas tecnologías electrónicas y al atractivo de masas de la cultura popular.

Ese enfoque dispensa convenientemente a Postman de la necesidad de cuestionar la codificación de clase social, género y raza que estructura su visión del pasado norteamericano, y de la de examinar cómo se traduce la dinámica política de un clima económico cambiante —en vez de la cultura popular— en el recorte de la financiación de los servicios públicos para los jóvenes, al mismo tiempo que se recortan

---

conocida, "*Los Simpsons*", en la que utilizando un lenguaje un tanto procaz y escatológico trata toda clase de temas siempre con la intención de tratar de sacar a la luz la enorme

**La tribu de los Brady Comedia para televisión producida en Estados Unidos de Norteamérica a finales de los sesenta y principios de los setenta, obre la vida de una familia compuesta por un viudo con tres hijos varones de corta edad y su nueva esposa, que aporta al matrimonio tres hijas de distinta edad. Aunque la convivencia no es fácil los Brady constituyen una sólida y empalagosa familia donde cada problema y obstáculo se vencen con cariño y buen humor. Serie de gran éxito que fue adquirida por numerosas cadenas de televisión de todo el mundo.

sus libertades y su futuro. Lo que pasa por alto Postman es el hecho de que la cultura popular no es sólo un ámbito de enormes contradicciones, sino también un ámbito de negociación para los chicos, uno de los pocos lugares en los que pueden hablar en primera persona, producir esferas públicas alternativas y representar sus propios intereses. Es también uno de los ámbitos más importantes en donde los adultos descubren cómo se producen las identidades infantiles, cómo se aseguran las inversiones eficaces, cómo se movilizan los deseos y cómo puede relacionarse el aprendizaje con el cambio social progresista. En muchos sentidos, la postura de Postman es sintomática de la petición de muchos adultos y educadores, después de los asesinatos de la *Columbine*, para que se censure internet, se eliminen los videojuegos violentos y se restrinjan los servicios en conexión para los jóvenes. En vez de reconocer que las nuevas tecnologías electrónicas permiten a los chicos sumergirse en unas formas de comunicación social profundamente importantes, producen un conjunto de expresiones creativas y muestran unas formas de acción que son placenteras y potenciadoras al mismo tiempo, los adultos desconfían profundamente de las nuevas tecnologías, en nombre de la protección de la inocencia infantil[124]. Son raros los intentos serios de descubrir qué tipo de significados aportan los niños a estas nuevas culturas electrónicas, cómo refuerzan estas culturas la acción de los niños o lo que ellos hacen en realidad con las nuevas tecnologías de medios de comunicación[125].

En su obra sobre la adolescencia, el psicólogo infantil David EIkind culpa de la pérdida de la inocencia infantil a la naturaleza cambiante de la familia norteamericana y a las menguantes oportunidades que ésta ofrece a la mayoría de los niños. Menciona la mayor responsabilidad que recae ahora sobre los niños con el aumento de las familias en las que trabajan ambos progenitores, los padres divorciados y el enorme incremento de familias con un solo progenitor. También EIkind se muestra nostálgico con respecto a una época pasada que daba a los chicos más oportunidades de desarrollar sus propios juegos, culturas y actividades adolescentes. Según EIkind, el ascenso del "superchico" de clase media es un ejemplo clásico de los niños a quienes se les pide que realicen las mismas tareas que desarrollan sus padres en el mundo exterior, un mundo marcado por unos recursos menguantes, una competición en aumento y una exagerada idea del logro de Horatio Alger[126]*.

Ambas críticas de la cultura juvenil contemporánea interpretan la inocencia juvenil en clave nostálgica, blanca, de clase media, estática y pasiva. En estos comentarios, se niega a los niños la capacidad de actuar, y éstos viven con una funesta necesidad de protección del mundo adulto. Da la sensación de que, en cuanto tales, los jóvenes viven fuera de la esfera política, con todas las consecuencias que ese terreno distante

[124] Una invectiva casi histérica contra el uso que hacen los estudiantes de internet y los videojuegos puede verse en: John Leland: "*The Secret Life of Teens*", *Newsweek*, 10 de mayo de1999, págs. 45-50.

[125] Véase un importante comentario sobre los recientes ataques públicos contra los nuevos medios electrónicos de comunicación y su influencia sobre los jóvenes, en especial a la luz de la tragedia de Littleton, en: Henry Jenkins: "*Testimony Before the U.S. Senate Committee"*, 4 de mayo de 1999.

[126] David EIkind: "*The Social Determination of Childhood and Adolescence*", pegs. 48-50.

* Horatio Alger (1834-1899) fue, en su época, un famoso escritor estadounidense de novelas para jóvenes, cuya filosofía, muy acorde con los proclamados ideales norteamericanos, podría resumirse en: "lucha y vence" o "lucha y alcanza el éxito". (N. del T.)

conlleva para contemplar a los niños en el seno de las diversas fuerzas sociales, culturales y económicas que constituyen la sociedad adulta, en vez de apartados de las mismas. Aún más importante es el hecho de que esta idea selectiva de inocencia no tiene casi nada que decir acerca de una generación de jóvenes pobres y negros, que no ostentan el privilegio de definir sus problemas en esos términos tan estrictos y para quienes los reducidos límites entre la infancia y la edad adulta amenazan peligrosamente su vida y su bienestar. Por ejemplo, a medida que aumenta la guerra contra los jóvenes, los políticos como Jim Pitts, un legislador republicano por Texas, han tratado de aprobar leyes que apliquen la pena de muerte a niños de hasta 11 años. Esas leyes están dirigidas contra los chicos pobres, que viven en un mundo en el que su problema más grave no es, desde luego, tener que hacer una cantidad excesiva de tareas para casa. Por el contrario, estos chicos viven con el temor cotidiano de que los encarcelen y con los problemas continuos de no tener suficiente comida, un alojamiento adecuado o asistencia médica. Excluidos de la mayor parte de los apoyos sociales patrocinados por el Estado y de los espacios públicos, los jóvenes latinos y negros soportan el peso de una sociedad adulta que los considera desechables y una amenaza para la vida de la clase media, o bien los cosifica mediante una lógica comercial en busca de un nuevo nicho de mercado.

Cuando la idea romántica de la inocencia del siglo XVIII pierde su relevancia, la infancia se reinventa, en parte a través de los intereses del capital empresarial. El mito del niño inocente como "objeto de adoración se ha convertido con excesiva facilidad en el concepto del niño como objeto y, después, en la comercialización del niño como un bien de consumo"[127]. Se ha demostrado que el capital es lo bastante fuerte para renegociar lo que significa ser niño y para hacer de la inocencia una categoría comercial y sexual. De este modo, la fuerza del capital debilita o contrarresta las leyes sobre el trabajo infantil y los derechos educativos de los niños.

La cultura empresarial y la apropiación de la inocencia

> Es momento de reconocer que los verdaderos tutores de nuestros hijos no son los maestros ni los profesores universitarios, sino los cineastas, los ejecutivos de la publicidad y los proveedores de cultura pop. Disney hace más que Duke, Spielberg pesa más que Stanford, la cadena de televisión MTV triunfa sobre el MIT.
>
> (Benjamin R. Barber: "*More Democracy* ¡*More Revolution*!")

El ascendiente de la cultura empresarial ha creado también las condiciones en las que los adultos pueden exhibir lo que una redactora de *The Nation*, Annette Fuentes, llama una "visión acida, casi odiosa, de la gente joven"[128]. Por ejemplo, un informe de

[127] Higonnet: *Pictures of Innocence*, pág. 194.
[128] Annette Fuentes: 'The Crackdown on Kids", *The Nation*, 15/22 de junio de 1998, pág. 21
* Public Agenda es una organización de investigación de la opinión pública y de educación ciudadana, no partidista y sin ánimo de lucro, fundada en 1975 por Daniel Yankelovich, clentifico social, y Cyrus Vance, ex secretario de estado de los Estados Unidos. Tiene su sede en Nueva York. Su dirección en internet es: http://www.publicagenda.org/ (A/ , del T.)

Public Agenda* de 1997, "*Kids These Days: What Americans Really Think About the Next Generation"**, se hace eco de los temores, cada vez mayores, de los adultos con respecto a los jóvenes y de su desprecio hacia ellos[129]. El informe manifiesta que dos tercios de los adultos encuestados creían que los jóvenes de hoy eran rudos, irresponsables y salvajes. Otro 58% pensaba que, cuando sean mayores, los jóvenes harán del mundo un lugar peor o no mejor. Por desgracia, esas ideas no se limitan a los hallazgos de instituciones de investigación conservadoras. El ex senador Bill Bradley (demócrata, por Nueva Jersey), un destacado portavoz libera), refuerza la satanización actual de la juventud al decir que los Estados Unidos están "en peligro de abandonar a una generación de jóvenes a un estilo de vida autocompasivo y autodestructivo"[130]. Ninguna de estas posturas llama la atención sobre lo que el profesor Henry Jenkins, del MIT, llama "la dinámica del poder entre niños y adultos"[131].

Cuando los adultos invocan el mito de la "inocencia infantil" para describir la vulnerabilidad de los chicos de la clase media, mencionan como amenazas fundamentales el acoso infantil, la pedofilia y los peligros sexuales de internet[132]. Este tipo de comentarios asume que la amenaza a los chicos de la clase media procede del exterior de las formaciones sociales en cuyo interior viven, de fuerzas que están más allá de su control. No pretendo decir que los pedófilos y los secuestradores no sean amenazas reales (aunque el peligro que suponen se exagera hasta el ridículo); sólo quiero señalar que la imagen del pedófilo se convierte en una excusa adecuada para ignorar el papel que en realidad desempeñan los valores de la clase media y las formas institucionales en cuanto amenaza a la salud y el bienestar de todos los niños.

Esta presunta amenaza a la inocencia infantil obvia la contradicción entre la preocupación adulta por la seguridad de los niños y la realidad de la forma cotidiana en que éstos son tratados por los adultos. La mayor parte de la violencia dirigida contra los niños la ejercen los adultos; se incluyen aquí entre 2.000 y 3.000 casos de chicos, muchos de ellos de clase media, asesinados cada año por miembros de su familia o amigos. Es más, se habla demasiado poco tanto de una cultura empresarial que hace de los cuerpos de los niños un espectáculo constante como de los motivos de determinadas industrias que tienen un interés especial en la promoción de tales exhibiciones. La historiadora del arte Ann Higonnet aborda esta cuestión diciendo que "la sexualización de los niños no es un fenómeno marginal perpetrado por pervertidos contra una sociedad que protesta, sino un cambio fundamental promovido por industrias en regla y millones de consumidores satisfechos"[133].

** "Los chicos de nuestros días: ¿Qué piensan realmente los norteamericanos sobre la generación siguiente?" (N. del T.)

[129] Steve Farkas y Jean Johnson: *Kids These Days: What Americans Really Think About th Next Generation*, informe de Public Agenda, patrocinado por Ronald McDonald House Charities y el Advertising Council, 1997, págs. 1-13.

[130] Bradley, citado en: Males: *Framing Youth*, pág. 341.

[131] Jenkins: "Introduction: Childhood Innocence and Other Myths", pág. 23.

[132] James R. Kincaid: Child-Loving: *The Erotic Child and Victorian Culture*. Nueva York: Routledge, 1992.

[133] Higonnet: *Pictures of Innocence*, pág. 153.

No se trata de que la cultura empresarial del milenio se interese sólo por la conversión de los niños en bienes de consumo o por su sexualización; se trata, más bien, de subrayar la influencia que la cultura empresarial ejerce en la redefinición de los términos mediante los que se nombran, comprenden y tratan las experiencias e identidades de los niños. Por supuesto, las industrias también tienen públicos, pero la promoción que la cultura empresarial hace de la sexualización de los niños como guiño publicitario para satisfacer a consumidores y accionistas ha debilitado la diferencia entre infancia y adultez.

Cuando se reconoce en la conciencia pública que los niños no son del todo pasivos ni inmunes y, en realidad, pueden imitar el comportamiento adulto, se invocan como espectáculo mediático las imágenes de los chicos de clase trabajadora, latinos y negros. Su comportamiento aberrante se atribuye invariablemente a las irresponsabilidades de las madres trabajadoras, el abuso creciente de drogas y otras presuntas corrupciones de la moralidad al uso en la cultura de la clase trabajadora. Sin embargo, no suele mencionarse la violencia perpetrada por los valores de la clase media y las formaciones sociales —como el consumo ostentoso, la conformidad, el esnobismo y el ostracismo— que reproducen las exclusiones raciales, clasistas y de justifican y regulan las jerarquías culturales que degradan a los grupos marginados y refuerzan las desigualdades raciales y económicas. En vez de afrontar las limitaciones y sesgos de los valores de la clase media, los conservadores luchan contra el estado de género. Tampoco suele hablarse de la medida en que los valores de la clase media bienestar, desmontan muchos programas importantes de servicios a la infancia y promueven políticas y fusiones económicas que facilitan la reducción del tamaño de las empresas, sin que el partido demócrata oponga mucha resistencia. Es más, los medios nacionales de comunicación no suelen reconocer ni criticar estas fuerzas presentes en la cultura norteamericana que destruyen la idea de la educación como un bien público o los desastrosos efectos que puede producir la política educativa conservadora sobre las familias de clase trabajadora y sus hijos.

De modo semejante, los medios dominantes de comunicación invocan la cultura popular como amenaza contra la pureza de los niños, pero no las empresas que la producen y la regulan. Consideremos las siguientes contradicciones: se sostiene que la pornografía por internet es un peligro inmanente para la inocencia infantil, pero nada se dice de las empresas y sus accionistas de clase media que convierten sin descanso en bienes de consumo y sexualizan los cuerpos, los deseos y las identidades de los niños con el fin de obtener unos beneficios. Los críticos de los medios de comunicación de mayor presencia que se centran en la desaparición de la infancia no se cansan de decir que la mayor amenaza contra la inocencia infantil proviene de la música rap y no de conglomerados mediáticos como *Time-Warner* (que produce a muchos artistas de rap). *General Electric, Westinghouse o Disney*[134]. La apropiación de la inocencia y la pureza

[134] Véase un excelente análisis de la cultura empresarial y su papel en la sociedad estadounidense en: Charles Derber; *Corporation Nation*. Nueva York: St. Martin's Press, 1998.

infantiles que lleva a cabo la cultura empresarial no suele ser objeto de debate serio, mientras que empresas como *Calvin Klein* comercian con el atractivo de la inocencia infantil, explotando su potencial sexual con el fin de vender colonia, ropa interior y ropa vaquera. Ciertas revistas superficiales y de altos vuelos presentan a niñas de 14 años, al estilo de Lolita, como las supermodelos y símbolos sexuales más recientes, mientras que Madonna aparece fotografiada en las páginas centrales de un número de *Vanity Fair* de 1992 con coletas y un maquillaje sensual una evidente bebé-mujer erótica[135]. En Estos casos de estafa empresarial, la resonancia emocional de la inocencia infantil se carga eróticamente cuando se recontextualiza en la esfera comercial. Muchos críticos consideran que esas imágenes son una prueba más de que los niños están siendo atacados. Les preocupa menos la continua expansión de la cultura empresarial a todas las facetas de la cultura infantil de lo que les alarma la creciente sexualización de la cultura popular, con su celebración de la "indecencia" producida por el gangsta rap* (y su aparente vindicación de una industria músico-videográfica sexualmente cargada) y su potencial para incitar la presencia siempre cercana de los pedófilos.

Pero las imágenes que crean ese desasosiego no se limitan a la amenaza que se percibe cercana contra la cultura dominante, constituida por los pedófilos Y los artistas del rap. Por el contrario, la amenaza a la inocencia y a la infancia adopta muchas formas. La cultura comercial ha eliminado la infancia de la discusión cívica sobre los derechos, la responsabilidad pública y la igualdad y la ha transformado en un bien de consumo. Por ejemplo, en un interminable conjunto de anuncios de los medios de comunicación de masas, la inocencia se reduce a un tropo estético o psicológico que anima a los adultos a buscar su "niño interior", a adoptar modas adolescentes y a comprar toda una serie de servicios pensados para hacerles parecer más jóvenes. Este tipo de infantilización adulta les permite identificarse con los jóvenes, al mismo tiempo que vacía la adultez de sus responsabilidades políticas, económicas y sociales y de sus funciones formativas. Demasiados adultos se basan en el lenguaje comercial de la autoayuda y de la formación de la personalidad para alimentar su propia obsesión por ellos mismos, al tiempo que pasan por alto los problemas sociales que crean a los chicos, en especial a los que se encuentran en peor situación en virtud de su clase social, género o raza. Esa indiferencia permite a los adultos imponer a los jóvenes las exigencias y responsabilidades que ellos abandonan.

Al final del siglo xx, la infancia no se acaba como categoría histórica y social; simplemente, se la ha transformado en una estrategia de mercado y en una estética de moda para expandir las necesidades que, en cuanto consumidores, tienen los adultos privilegiados que viven en una cultura de mercado en la que no caben muchas preocupaciones con respecto a las consideraciones éticas, los espacios no comerciales

[135] Me baso aquí en el excelente comentario sobre la sexualización de la juventud en: Higonnet: *Pictures of Innocence*, pág. 154-155.

* El gangsta rap es una clase de música rap cuyas letras hacen referencia directa a las bandas urbanas, la violencia, el empleo de drogas y la degradación de las mujeres. (N. del T.)

o las responsabilidades públicas. La inocencia infantil ya no inspira a los adultos para luchar por los derechos de los niños, activar reformas que inviertan en su futuro o les proporcionen "las herramientas para realizar sus propios planes políticos o para participar en la producción de su propia cultura"[136]. En cambio, a medida que se incrementa la comercialización de la cultura, el único tipo de ciudadanía que ofrece la sociedad adulta a los niños es la del consumismo.

Al mismo tiempo, se espera que los niños actúen como adultos, aunque las exigencias que se planteen a distintos grupos de chicos sean diferentes. A menudo, cuando se les pide que asuman unas responsabilidades enormes, responden imitando y emulando los comportamientos de los adultos, condenándoseles entonces por apropiarse de ellos. Por supuesto, cuando los chicos blancos privilegiados imitan la conducta adulta destructiva, esos actos suelen tratarse como aberraciones. Sin embargo, cuando lo hacen los chicos marginados, se convierte en un problema social del que son tanto la causa radical como las víctimas. Al mismo tiempo, los jóvenes que se niegan a imitar la indiferencia social y política de los adultos y, de hecho, asumen un conjunto de cuestiones y responsabilidades sociales importantes suelen ser marginados o ignorados[137].

Los comentarios recientes sobre los jóvenes contemporáneos olvidan, en gran medida, que lo que está cambiando, si no desapareciendo, son los vínculos sociales productivos entre adultos y niños. El tan traído y llevado concepto de infancia de nuestros días destaca hasta qué punto sigue la sociedad adulta una idea de responsabilidad social empobrecida, desde el punto de vista ético, sobre todo en cuanto a la forma de definir los adultos sus relaciones con los jóvenes. Esto se pone en evidencia ante las formas de comercialización a las que se somete cada vez más la infancia, en la renuncia a hacer inversiones sociales en los niños y en los esfuerzos cada vez mayores para debilitarlos y contenerlos.

Las representaciones de los jóvenes al uso, que van desde presentar a los chicos como una amenaza para la sociedad hasta mostrarlos indefensos frente a la influencia corruptora de la todopoderosa cultura popular, sirven a menudo para eliminar cualquier sentido productivo de la capacidad de actuar de los jóvenes, dando pocas posibilidades de analizar cómo experimentan y median en realidad los niños sus relaciones con los demás o con los adultos. En el clima posterior a los sucesos de Littleton, el pánico

[136] Jenkins: "Introduction; Childhood Innocence and Other Myths", pág. 30.

[137] Véase un excelente comentario sobre cómo construyen los adultos una serie de mitos para indicar que es necesario contener a los niños para que no emulen las peores conductas de los adultos en: Mike Males: *Framing Youth*. Véase también el perspicaz comentario de Ann Powers sobre las diversas maneras que emplean los jóvenes para desafiar esos estereotipos y hacer un número enorme de aportaciones diversas a la sociedad, manifestando su propio sentido de su capacidad individual y colectiva de actuar, y las contribuciones sociales al mundo en general. Me estoy refiriendo aquí a: Ann Powers: "Who Are These People, Anyway?", *New York Times*, 29 de abril de 1998, págs. 1, 8. Con respecto a una compleja interpretación de la juventud que destruye por completo muchos de los estereotipos que circulaban sobre los jóvenes, que contemplan un mundo adulto que castiga a los chicos por su presunta imitación de la conducta adulta, emulando la violencia, véase: Jenkins: "Introduction: Childhood Innocence and Other Myths", págs. 1-37. Véase una excelente recopilación sobre la historia de las culturas de los jóvenes en: Joe Austin y Michael Nevin Willard (eds.): *Generations of Youth*. Nueva York: New York University Press, 1998.

moral y el miedo sustituyen a la comprensión crítica, y permiten proclamar a los expertos de los medios de comunicación, como Barbara Kantrowitz y Pat Wingert, en un artículo de *Newseek* que los jóvenes blancos de los barrios residenciales de extrarradio tienen un lado oscuro y que, en general, la cultura de los jóvenes representa "*El señor de las moscas*" a gran escala[138]. Esas representaciones no sólo reducen la complejidad de la vida de los niños, sino que también eliminan cualquier comprensión de cómo las relaciones de poder entre adultos y jóvenes operan en contra de muchos niños. Al mismo tiempo, el discurso de esperanza se sustituye por la retórica del escepticismo y el desdén.

A medida que los ataques actuales contra los jóvenes se hacen más expansivos, extendiéndose más allá del centro de las ciudades, van acompañados por numerosos filmes, libros y representaciones mediáticas que se centran en la cultura juvenil de una manera que se hubiese considerado socialmente irresponsable hace veinte años. Películas como *Caramelo asesino*. *Juego de campeones*. *Diez razones para odiarte y Crueles intenciones* alaban sin cesar a unos chicos salvajes, que actúan a impulsos de testosterona e infantilizados, en la cumbre de la jerarquía de una escuela represiva, o a unas chicas tan banales como ellos, pero también implacables, arrogantes y sexualmente manipuladoras, a quienes les falta muy poco para ser unas psicópatas de sangre fría. Las películas como *Election* tienen gran resonancia en el gran público que considera que cada vez hay más chicos blancos, de barrios residenciales suburbanos, estúpidos, egocéntricos hasta la neurosis o sexualmente desviados. Estas películas refuerzan la idea de que esos chicos tienen necesidad de tratamiento médico, controles estrictos o supervisión disciplinaria. Es más, estos ataques complementan y justifican aún más la reacción racista contra los jóvenes de las minorías que ha ido cobrando mayor auge en la sociedad norteamericana en la última década del siglo xx[139].En la cultura popular, esta reacción puede verse en películas de Hollywood como *El sustituto*. *Kids* (*Vidas perdidas*) y *187, código de muerte*, que se basan en el supuesto de que los chicos morenos, negros y pobres no son sólo una amenaza, sino un peligro público para la idea blanca y de clase media de la inocencia infantil y de la sociedad, porque llevan consigo la criminalidad, la corrupción, la sexualidad desenfrenada y la degeneración moral. En estas películas, no sólo se sataniza a los jóvenes, sino que son marcados como desechables, literalmente asesinados como parte de una operación de "limpieza" para hacer que las escuelas públicas y las calles de las ciudades sean lugares seguros para una población adulta de clase media y en gran parte blanca cuyos bienestar y seguridad están presuntamente asediados.

Cuando se renegocia la línea divisoria entre la infancia y la adultez, la idea de la inocencia infantil sirve de referente histórico y social para comprender que el pánico

[138] Barbara Kantrowitz y Pat Wingert: "How Well Do You Know Your Kid?", *Newsweek*, 10 de mayode 1998, pág. 39.
[139] He tratado extensamente esta cuestión en: Giroux: *Fugitive Cultures*, y Giroux: *Channel Surfing*.

moral actual con respecto a los jóvenes depende sobre todo de la crisis de la misma sociedad democrática y de su capacidad decreciente de ofrecer a los niños las oportunidades y recursos sociales, culturales y económicos que necesitan para sobrevivir y prosperar en esta sociedad.

En ese clima perverso, la inocencia es algo más que un suelo fértil para una máquina mediática que legitima cada vez más el rostro cultural del poder empresarial. El mito de la inocencia es también la retórica de la elección de políticos y académicos que se basan en ella para criticar a las madres sin pareja, a las familias de gays y lesbianas, la herencia de la década de 1960, la cultura popular y a los mismos chicos.

Las preocupaciones públicas por la pérdida de la inocencia infantil hacen que, a veces, se considere a la juventud como un recurso valioso que haya que alimentar y proteger; sin embargo, es más frecuente que la retórica de la inocencia desplace este importante sentido de la responsabilidad adulta y contemple la inocencia como algo muy excluyente. De ese modo, se traza una divisoria entre los chicos dignos de la protección adulta y los que quedan fuera del manto protector de la compasión y la preocupación adultas. No obstante y cada vez más, los chicos que quedan bajo ese manto protector padecen una pérdida de su capacidad de actuar en aras de la protección que les brinda la autoridad adulta. En esta perspectiva, la inocencia tiene poco que ver con la potenciación de los jóvenes, con el estímulo a los adultos para que sean más autocríticos respecto a su forma de ejercer el poder sobre los jóvenes o con la oferta a éstos de ambientes que los apoyen y en los que puedan producir sus propias experiencias culturales. La inocencia tiene una política que está menos definida por la conciencia de la necesidad de que los adultos inviertan en el bienestar de los jóvenes o reconozcan sus notables logros, que por la creciente distancia entre la proclamada preocupación pública por la suerte de los jóvenes y las deterioradas situaciones en las que muchos viven. El estado de deterioro de los niños norteamericanos puede apreciarse en el número creciente de los que viven en la pobreza —el 20,5% de todos los niños—, en el gran número de niños sin vivienda asequible—más de 6,8 millones—, así como en el gran número de niños norteamericanos que carecen de seguro médico. Según un estudio de 1998 del *Children's Defense Report*, desde 1996 han aumentado todas estas cifras. En los Estados Unidos, no sólo hay 20 millones de niños que viven en la pobreza, sino que los Estados Unidos se sitúan en la mitad inferior de los países occidentales industrializados en cuanto a la prestación de servicios de apoyo a las familias.

Cuando se observa la situación prescindiendo de la lógica del mercado, parece que incluso los términos del debate sobre los niños se basan en el engaño. Para muchos comentaristas y políticos que proclaman en voz alta que la inocencia está sometida a ataques, lo que está en juego no es el bienestar de los niños. Más bien, añoran una visión mítica de la nación, la ciudadanía y la comunidad que se proyecta en gran medida en otro tiempo y en otro lugar, cuando se protegían los valores de la clase media blanca de los males de la cultura popular, de la naturaleza mutable de la mano

de obra y del aumento de la inmigración. Este discurso presenta nada menos que todo un relato bíblico de la inocencia infantil y su caída, en el que la juventud aparece como una categoría universalizada, la historia parece quedar al abrigo de la contaminación de fuerzas contradictorias y la sociedad adulta adquiere el brillo nostálgico de un cuadro de Andrew Wyeth.

A menudo, este discurso nostálgico delata la mala fe de los adultos que dicen actuar en beneficio de los jóvenes, como se puso de manifiesto con toda claridad en la controversia sobre la juventud, la violencia en las escuelas y la cultura popular, a raíz de los acontecimientos de Littleton. Por ejemplo, en el noticiario de televisión de la Fox, el líder de la mayoría de la Cámara de Representantes, Tom Delay (republicano por Texas), utilizando vergonzosamente la tragedia para fomentar su propio plan conservador, manifestó que una respuesta a la matanza de la escuela consistiría en reintroducir a Dios en las aulas. El exsecretario de Educación, William Bennett, arremetió contra una moda popular juvenil conocida como "cultura gótica" o "los góticos" (una subcultura que se caracteriza por la ropa negra, la música industrial, un maquillaje pálido y labios pintados de negro) y utilizó la tragedia de Littleton como plataforma para denigrar la cultura popular, reforzando la idea de que los chicos "diferentes" merecen ser despreciados y ridiculizados. Parecía olvidar que muchos estudiantes de Littleton sentían que ese desprecio y ese ridículo contribuyeron a fomentar el ambiente escolar hostil que exacerbó la furia reprimida de los asesinos. Ni DeLay ni Bennett dijeron nada acerca de que esos ataques excluyen aún más a los jóvenes ni dieron un testimonio amplio que revelara que, en general, los adultos muestran poco interés por escuchar los problemas de los chicos en la escuela o por interpretar sus experiencias ajenas a los valores sociales tradicionales. La mayoría de los adultos tampoco presta atención al hecho de que la cultura de internet, los videojuegos, el rock industrial, las partidas de gladiadores en ordenador y las modas unisex constituyen recursos importantes para que los chicos desarrollen sus propias identidades culturales y su sentido de la acción social. DeLay y Bennett tampoco dijeron mucho acerca de aprobar leyes que erradiquen la pobreza que reina entre muchos niños, acaben con el acceso de éstos a las armas de fuego e inviertan la tendencia al aumento del gasto en la construcción edificando cada vez más cárceles. Estas tres cuestiones problemáticas limitan las oportunidades educativas y laborales de muchos jóvenes, sobre todo los de las clases menos favorecidas. Hay aquí más cosas en juego que el vocabulario crítico que se utiliza para entender la postura que adoptan los jóvenes dentro del orden social vigente; los autores se niegan también a hablar de la participación cada vez más frecuente de las instituciones básicas de la sociedad adulta en una cultura de la violencia más preocupada por los beneficios económicos que por las necesidades humanas y el bien público. La sociedad adulta está obsesionada con la juventud, pero se niega a ocuparse de lo que supone defender a los jóvenes, invertir en su bienestar y ofrecerles las oportunidades adecuadas para convertirse en adultos felices.

Ciertos autores, como el sociólogo Mike Males, dicen que el final de la década de 1990 representa "el período más antijuvenil de la historia norteamericana[140]. James Wagner, presidente de la organización de servicios sociales *Advocates for Youth*, dice que "de manera casi universal, se ha presentado a los jóvenes como un conjunto de problemas que debe afrontar la sociedad: delincuencia juvenil, embarazos adolescentes, uso de drogas[141]. Ambas personas señalan que, en las dos últimas décadas, la sociedad norte-americana ha sufrido un profundo cambio, en cuanto a su forma de ver a los jóvenes y en el modo de tratarlos[142]. En la base de este cambio hay una serie de problemas sociales que no suelen comentarse ni analizarse críticamente, como el racismo, la pobreza, el desempleo y el desmantelamiento de los servicios de asistencia infantil. Aunque parece que los jóvenes inquietan a muchos adultos, éstos no se preocupan de escuchar sus necesidades ni de solventar sus problemas. El modo de tratar nuestra sociedad a los jóvenes y su forma de equilibrar las necesidades de las empresas y los valores democráticos pueden apreciarse en la contradicción entre la retórica de la inocencia de la infancia y la realidad de desesperanza y sufrimiento a la que se enfrentan a diario muchos niños.

A continuación, quiero destacar la relación entre los ataques actuales contra los jóvenes y la responsabilidad de los educadores ante esta crisis. De este modo, resalto la necesidad de que los educadores conecten su trabajo con la tarea política de hacer que la investigación, la enseñanza y el aprendizaje formen parte de la misma dinámica del cambio democrático.

La pedagogía pública y la responsabilidad de los intelectuales

> ¿Qué representamos? ¿A quién representamos? ¿Somos responsables? ¿Para qué y ante quién? Si hay una responsabilidad universitaria, comienza, al menos, en el momento en que se impone la necesidad de escuchar estas preguntas, hacerlas nuestras y responder. Este imperativo para responder es la forma inicial y el requisito mínimo de la responsabilidad.
>
> (Jacques Derriba: "Mochlos; or the Conflict of the Faculties").

Las últimas décadas han sido una época de crisis general en la vida universitaria. Las cuestiones relativas al sentido y la finalidad de la educación superior, la naturaleza cambiante de lo que se entienda por saber en una sociedad multicultural, las crecientes discrepancias entre el mal remunerado profesorado adjunto y los ayudantes graduados, la creciente orientación de la universidad hacia la preparación profesional —con su interés por el aprendizaje de las destrezas de carácter empresarial—, las luchas por la discriminación positiva y la intensificación de los conflictos relativos al lugar de la política en la enseñanza han exacerbado las tensiones tradicionales dentro de la

[140] Males: Framing Youth, págs. 8-9.
[141] Citado en: Powers: "Who Are These People, Anyway?", pág. 8.
[142] Un índice que mide la calidad de vida de los niños afirma que la salud social de estos está en su punto más bajo en veinticinco años. Véase: 1996 Index of Social Health. Nueva York: Fordham Institute for Innovation in Social Policy, 1996, pág. 6. Véase también: Sylvia Ann Hewlett y Cornel West: *The War Against Parents*. Nueva York: Houghton Mifflin, 1998.

comunidad universitaria y entre la universidad y la sociedad. Como indica la cita anterior, Jacques Derrida, el filósofo francés, plantea oportunamente unas preguntas fundamentales, no sólo para los profesores universitarios, sino para todos los educadores y padres. En respuesta a la actual crisis de la universidad, he tratado de considerar los vínculos fundamentales entre el saber y el poder, las prácticas de enseñanza y sus efectos, la autoridad y la responsabilidad cívica. He señalado en otro lugar que la cuestión sobre lo que enseñan los educadores es inseparable de lo que significa invertir en la vida pública, situarse uno mismo y a los estudiantes que están a nuestro cargo en un diálogo público. En este razonamiento, está implícito el supuesto de que las responsabilidades de los educadores no pueden separarse de las consecuencias del saber que producen, las relaciones sociales que justifican y las ideologías que divulgan[143]. En el mejor de los casos, el trabajo educativo responde a las preguntas y cuestiones suscitadas por las tensiones y contradicciones de la vida pública y los intentos de comprender e intervenir en problemas específicos que emanan de los contextos materiales de la existencia cotidiana.

El trabajo educativo es, al mismo tiempo, inseparable de la política cultural y participante en ella porque, en el ámbito de la cultura, se forjan las identidades, se activan los derechos ciudadanos y se desarrollan las posibilidades de traducir actos de interpretación en formas de intervención. En este discurso, la "pedagogía" está relacionada con la vinculación de la construcción del saber con cuestiones de ética, política y poder. Para hacer más pedagógica la política, hace falta que los educadores se ocupen de cómo se desarrolla la acción dentro de unas relaciones marcadas por el poder; es decir, de cómo configuran los mismos procesos de aprendizaje los mecanismos políticos a través de los cuales se producen las identidades, se movilizan los deseos y las experiencias adquieren formas y significados específicos. Esta definición amplia de pedagogía no se limita a lo que ocurre en las formas institucionalizadas de escolarización; abarca todas las relaciones que los jóvenes imaginan suyas en el mundo. Por tanto, para comprender y superar los ataques a la juventud que se producen en nuestros días, los educadores tienen que reflexionar sobre las dinámicas interrelacionadas de la política, la cultura, el poder y la responsabilidad, y redefinir su propio papel político.

Los educadores y los demás adultos tienen que percatarse de que las fuerzas políticas, económicas y sociales que satanizan a los jóvenes y reducen la financiación de los servicios públicos para los jóvenes también afectan a las escuelas y universidades públicas. La creciente influencia del poder empresarial en la mercantilización de la juventud y la eliminación de las esferas no comerciales en las que los jóvenes se encuentran y desarrollan una sensación de acción y autonomía está relacionada, sin duda, con los intentos de la cultura empresarial para someter las

[143] Henry A. Giroux: *Border Crossings*. Nueva York: Routledge, 1992 (Trad, cast.: *Cruzando límites*, *Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós, 1997).

instituciones de educación pública y superior a los imperativos del mercado. Es más, la prolongada devaluación de la educación como bien público pone de relieve la necesidad de que los educadores trabajen juntos para reivindicar las escuelas como esferas democráticas públicas. En esta lucha, es crucial el reconocimiento de que el acto de reivindicación no puede separarse de las luchas económicas, culturales y sociales más generales que afectan a las vidas de muchos jóvenes. No estoy diciendo que los educadores deban separar lo académico y lo político, el ejercicio de la política institucional de la política cultural, sino que deben buscar formas de conectar la política de la escolarización con las luchas políticas que tienen lugar en múltiples esferas e instituciones sociales[144]. En este contexto, la política cultural se construye en respuesta a las demandas de los contextos institucionales de la escolarización —con todas sus diferencias— y a las demandas y compromisos prácticos más amplios que apuntan al cambio de las estructuras ideológicas e institucionales que oprimen a diario a los jóvenes y a la resistencia a las mismas.

La política cultural cuestiona la insistencia exclusiva de la cultura empresarial en el bien privado, y vuelve a conectar la teoría de la educación y la crítica con una idea del bien público que vincula la democracia en la cultura con la democracia en el dominio más amplio de la historia pública y la vida ordinaria. Definida en sentido amplio, en esta perspectiva, la cultura destruye la división entre la cultura de élite y la cultura popular y extiende el alcance de lo que constituye un objeto serio de aprendizaje desde la biblioteca y el museo hasta los medios de comunicación de masas y la cultura popular. Del mismo modo, la política de la cultura no sólo reconstituye y cartografía cómo se produce el significado, sino que investiga también las conexiones entre los discursos y las estructuras del poder material, la producción del saber y los efectos que tiene cuando se traslada a la vida cotidiana. Sin embargo, antes de que los educadores puedan volver a reflexionar lo que significa establecer conexiones con las formaciones populares, extramuros de las instituciones educativas formales, tendrán que analizar la fuerza de las estructuras institucionales e ideológicas que configuran sus propias vidas.

Los educadores críticos tienen que ocuparse de lo que significa ejercer la autoridad desde sus propias posiciones y experiencias académicas, asumiendo el reto de poner el saber al servicio de una democracia más realizada. Hacer esto exige redefinir la relación entre teoría y práctica, con el fin de cuestionar el legado formalista de la teoría, que, a menudo, la abstrae de los problemas concretos y la dinámica del poder. En este sentido, la teoría se reduce a una forma de teoreticismo, una ocurrencia en la que la producción del discurso teórico se convierte en un fin en sí misma, una simple expresión del lenguaje separada de la posibilidad de cuestionar las estrategias

[144] Giroux: Border Crossings. (Trad, cast.: *Cruzando límites*. *Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós, 1997).

de dominación. En vez de salvar la distancia entre las prácticas públicas y los debates intelectuales o de implementar proyectos políticos que combinen estrategias de comprensión y participación social, a menudo la teoría se convierte en un fin para el avance profesional. Separada de las luchas concretas y de los debates públicos más generales, con frecuencia la teoría otorga más importancia a la pericia retórica y al ingenio que la tarea políticamente responsable de cuestionar la inercia de las ideas del mundo de sentido común, abriendo posibilidades para nuevos enfoques de la reforma social u ocupándose de los problemas sociales más urgentes a los que tienen que hacer frente los jóvenes.

Del mismo modo, en muchos enfoques liberales y críticos de la educación, la política del significado sólo es relevante en la medida en que se separe de una política amplia de participación. La lectura de textos se elimina de los contextos sociales y políticos más amplios y sólo se ocupa de cuestiones de poder dentro de una política de representación. Esas lecturas sirven, en gran medida, para celebrar una textualidad que se ha reducido a un formalismo sin vida y a la afirmación de la indeterminación como una estética transgresora. Se pierde aquí cualquier semblanza de un proyecto político radical que, como señala George Lipsitz, "se base en el estudio de prácticas culturales concretas y... comprenda que las luchas por el significado son, inevitablemente, luchas por los recursos[145]. Al no conectar el estudio de los textos con los intereses de expandir los objetivos de la justicia económica, las campañas por los derechos de los niños, las visiones democráticas radicales y la oposición a las políticas antibienestar y de inmigración, muchos educadores conciben la política como algo en gran medida figurativo o abstractamente teórico[146]. Pierden también la crucial oportunidad de establecer conexiones entre los análisis de las representaciones y estrategias de participación política, es decir, no utilizan las lecturas críticas de los textos como "vías para un análisis más extenso de las formaciones históricas[147].

Para ocuparse de los problemas de la juventud, el trabajo educativo riguroso tiene que responder a los problemas del mundo exterior, centrándose en cómo dan sentido los jóvenes a sus posibilidades de actuar dentro de las relaciones de la vida cotidiana, regulada por el poder. La motivación para el trabajo erudito no puede ser estrictamente académica; ese trabajo debe conectar con "las cuestiones sociales y políticas de la vida real en la sociedad[148]. Esto exige, en parte, que los educadores afronten las consecuencias prácticas de su trabajo en la sociedad, mientras establecen al mismo

---

[145] George Lipsitz: "Listening to Learn and Learning to Listen: Popular Culture, Cultural Theory, and American Studies", *American Quarterly* 42:4, diciembre de 1990, pág. 621.

[146] Digo esto en contra de los educadores que se ocupan de las cuestiones de la diferencia, tratándolas casi por completo en términos de identidad y subjetividad, al tiempo que ignoran las cuestiones relativas al materialismo y el poder, relacionadas con aquéllas. Véase: Henry A. Giroux: *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies.* Nueva York: Routledge, de próxima aparición.

[147] Richard Johnson: "Reinventing Cultural Studies: Remembering for the Best Version", en: Elizabeth Long (ed.): *From Sociology to Cultural Studies*. Malden, Mass.: Basil Blackwell, 1997, página 465.

[148] Tony Bennett: "Cultural Studies; A Reluctant Discipline", *Cultural Studies*, 12:4, 1998, página 538.

tiempo conexiones con las formas institucionales y las esferas culturales, con demasiada frecuencia ignoradas, que sitúan a los jóvenes e influyen en ellos dentro de las relaciones desiguales de poder. Es más, los educadores críticos deben reconocer que las formas de dominación que recaen sobre los jóvenes son institucionales y culturales y que una no puede separarse de la otra. Dentro de este enfoque, los efectos de la dominación no pueden eliminarse de las situaciones educativas en las que se aprende, apropia o cuestiona esa conducta.

El análisis de la relación entre la cultura y la política requiere también que los educadores críticos abracen las condiciones simbólicas y materiales que estructuran las diversas formaciones sociales en las que los jóvenes se experimentan a sí mismos y sus relaciones con los demás. Es decir, cualquier forma viable de política cultural debe afrontar las maquinarias institucionales de poder que promueven la pobreza infantil, la violencia, el desempleo, la brutalidad policial, la violación, el abuso sexual y el racismo. Sin embargo, esto no basta. Los educadores deben cuestionar también las pedagogías culturales que producen significados específicos, inversiones de carácter afectivo y deseos que legitiman y garantizan actos de dominación dirigidos contra los jóvenes. Los educadores deben hacer algo más que limitarse a entrevistar a los jóvenes mediante métodos de investigación de tipo académico. Ellos mismos deben convertirse en inmigrantes (sin pasaportes), dispuestos a examinar los múltiples lugares y formas culturales que producen los jóvenes con el fin de hacer oír sus voces en la sociedad. Ann Powers, colaboradora del *New York Times*, ha señalado con gran perspicacia que, como los jóvenes han sido expulsados de la sociedad, han creado sus propias páginas web, programas alternativos de radio, "publicado sus propios manifiestos en folletos fotocopiados, compuesto su propia música y la han compartido grabándola en casetes, diseñado sus propias modas y dispuesto para venderlas en *boutiques*[149].Más aún, dice Powers que muchas jóvenes no se han sentado pasivamente cuando se han visto mal interpretadas en el panorama cultural norteamericano como perezosas, holgazanas, peligrosas y patológicas. En respuesta, han producido una "cultura de chicas de gran alcance, que engloba a atletas, músicas, cineastas y escritoras [que] está vigorizando el discurso de la liberación de la mujer. [Además], los grupos activistas, como YELL (*Youth Education Life Line*) una división juvenil de ACT Up*... han inventado nuevos enfoques para una educación sexual segura"[150]. La cultura actual de los jóvenes de características diversas sugiere que los educadores y los adultos presten más atención a las formaciones culturales en las que se mueven los jóvenes, haciendo un serio esfuerzo para leer, escuchar y aprender de los lenguajes, relaciones sociales y muchos tipos de expresiones simbólicas que producen los jóvenes.

El teórico cultural Jon Katz afirma de manera convincente que "los niños están en el epicentro de la revolución de la información, el principio del mundo digital. Ellos

[149] Powers: "Who Are These People, Anyway?"

*ACT Up es un grupo de activistas que ya tiene quince años de antigüedad, cuyos esfuerzos se dirigen a luchar contra el SIDA, sus causas y sus secuelas. (N, del T.)

[150] Ibid.

ayudaron a construirlo, lo comprenden tan bien o mejor que cualquiera [y] ocupan un nuevo tipo de espacio cultural[151]. Éste es un punto de vista particularmente importante a la luz de los ataques a los medios de comunicación y las peticiones de la censura de internet que surgieron después de la matanza de Littleton. Estos lugares tecnológicos producen unas pedagogías públicas y deben considerarse seriamente como tecnologías productoras de conocimiento y esferas que exigen, tanto a los jóvenes como a los adultos, nuevos tipos de aprendizaje y de destrezas críticas. Muchos educadores y adultos tienen que redefinir su propia comprensión de las nuevas tecnologías y de las nuevas alfabetizaciones que han producido. Los nuevos medios de comunicación, incluyendo internet y la cultura informática, han de convertirse en objetos serios de análisis educativo y de aprendizaje, sobre todo en las escuelas elementales y públicas. Las afiliaciones sociales, los grupos y las experiencias culturales que establecen estos medios deben legitimarse e incorporarse a los currícula escolares con la misma seriedad que el estudio de historia, inglés y artes del lenguaje*. Como señala Henry Jenkins, los estudiantes necesitan oportunidades de formar comunidades que apoyen sus intereses por los medios digitales y su uso, del mismo modo que las escuelas tienen que situar en el centro de los procesos de aprendizaje de los jóvenes la alfabetización relativa a los medios de comunicación y la producción de los mismos[152].

Ahora bien, para que los educadores, los adultos y otras personas se tomen en serio lo que supone vincular la crítica académica con el saber público y las estrategias de intervención, como punto de partida tendrán que reevaluar la relación entre la cultura y el poder. Para hacer esto, hace falta estar más atentos al modo de elaborarse la política en los espacios urbanos y a las formaciones culturales que experimentan toda la fuerza del ataque contra la juventud. Los educadores críticos deben dar sentido a la creencia de que el trabajo académico tiene importancia en relación con las prácticas y políticas públicas más generales. En parte, esto indica que los educadores se ocupan de lo que el teórico crítico Cornel West ha denominado la crisis de visión y sentido que caracteriza en la actualidad todos los niveles de la escuela y la cultura de los Estados Unidos. La crisis de visión refleja la desaparición política, social y cultural de las relaciones y valores democráticos de las instituciones y la cultura norteamericanas. Debido a la omnipresente desesperanza y a la posibilidad de resistencia de los jóvenes, los educadores deben vincular el trabajo educativo, dentro y fuera delas escuelas, a "lo que significa ampliar el alcance de la democracia y de las instituciones democráticas [y] ocuparse de [cómo] están destruyéndose las mismas condiciones de la democracia"[153]. Ese trabajo no sólo puede llevar a la comprensión de cómo opera el poder en determinados contextos, sino también de cómo los conocimientos y destrezas

[151] Jon Katz: *Virtuous Reality*. Nueva York: Random House, 1997, pág. 173.

** *Artes del lenguaje o lenguage arts* es la asignatura que en el sistema educativo norteamericano abarca las disciplinas de lectura, ortografía, literatura y composición, cuyo objetivo consiste en desarrollar la comprensión del estudiante y su capacidad de utilizar el lenguaje hablado y escrito. (N del T.)

[152] Jenkins: "Testimony Before the U.S. Senate Commerce Committee".

[153] Cornel West: "America's Three-Fold Crisis", *Tikkun*, 9:2, 1994, págs. 41-42.

producidos y aprendidos en diversos lugares "capacitarán mejor a las personas para cambiar los contextos y, por tanto, las relaciones de poder"[154]. Esas relaciones de poder informan las desigualdades que destruyen la participación democrática en una amplia variedad de esferas culturales, incluyendo la educación pública y superior.

En el clima post-LittIeton, la crisis de visión proporciona una oportunidad para que los adultos, los padres y otros organicen y encaren la crisis de sentido que invade a las sociedades del capitalismo tardío. Esta crisis está incluida en la creciente ascendencia del poder empresarial, la reducción de los espacios públicos no comercializados y la expansión de los valores mercantiles que han destruido los elementos de asistencia, respeto y compasión hacia los demás que son fundamentales en cualquier sociedad decente y democrática. Cornel West sostiene con razón que la usurpación de los valores democráticos por los valores mercantiles se ha traducido en un "ascendente signo de los tiempos de frialdad de corazón y de mezquindad" que él llama la "gangsterización de la cultura norteamericana"[155]. Cualquier forma viable de política cultural tiene que reconocer que la "gangsterización de la cultura norteamericana" reproduce y refuerza la crisis de visión y de sentido de muchos norteamericanos, en especial de los jóvenes, que están luchando para redefinir sus identidades dentro de un conjunto de relaciones basadas en las ideas de solidaridad, justicia, servicio y convicción, valores que parecen totalmente marginales en sus vidas cotidianas y en las instituciones que les afectan. El reto de la cultura de los jóvenes no puede abstraerse de la crisis política, económica y social de la misma democracia. Este reto ha de revigorizar la relación entre el trabajo teórico y las luchas prácticas, entre la política cultural y la lucha para cambiar las maquinarias institucionales del poder. Los educadores progresistas deben cuestionarse la finalidad y el sentido de su función social y encarar críticamente sus responsabilidades de educar a estudiantes, adultos y otros para que cumplan sus obligaciones como ciudadanos críticos y comprometidos. Con respecto a ese desafío, es fundamental la necesidad de desarrollar un lenguaje de justicia social que forme parte de una comprensión más general de lo que supone ser educado y de lo que implica educar dentro de diversos contextos culturales y sociales.

Pronóstico

En la Primera parte de este libro examino diversos contextos culturales en los que muchos adultos, a pesar de su preocupación pública por la idea de la infancia, no facilitan un mínimo apoyo ni las condiciones necesarias para que los jóvenes analicen y cuestionen las formas sociales dominantes que configuran sus vidas. Más en concreto, examino cómo se apropian de la inocencia infantil las formas culturales dominantes, como en los casos de los concursos de belleza infantil, la industria de la moda y la comercialización de las escuelas públicas. Después, analizo las contradicciones y las consecuencias de estas formas culturales con respecto a la vida y el bienestar de los niños, en especial para los marginados en virtud del género, la clase social y la raza.

[154] Grossberg: "Cultural Studies: What's in a Name?", págs. 252-253.
[155] West: "America's Three-Fold Crisis", pág. 42.

En la segunda parte del libro, examino el ataque actual contra los jóvenes y sostengo que, con el fin de afrontar esta crisis, los educadores tienen que elaborar un nuevo lenguaje que no sólo destaque la función esencial de la cultura en la formación de unas estructuras sociales dominantes y de las relaciones desiguales de poder, sino también como un área de lucha sobre los contextos, sentidos e identidades institucionales. Al analizar el trabajo de teóricos como Antonio Gramsci, Paulo Freire y Stuart Hall, examino la necesidad de unos diálogos críticos que comenten la importancia de vincular la cultura, la política y el contexto mediante el desarrollo de una pedagogía pública en la que la teoría responda a los problemas planteados en determinados contextos. Utilizo las obras de Gramsci, Freire y Hall para ilustrar el carácter educativo y el funcionamiento de la cultura como práctica pedagógica y política. También aprovecho sus trabajos para demostrar el valor de la cultura en el desarrollo de una política democrática que afronte las relaciones de poder entre jóvenes y adultos.

Las dos partes del libro están conectadas por la premisa de que, para tomar la política en sentido educativo y efectivo, hay que empezar por utilizar los mejores recursos teóricos disponibles a fin de cambiar los contextos y las relaciones de poder que estructuran la vida de los jóvenes. En el mejor de los casos, esto indica que la política se torna práctica al reconocer la necesidad de elaborar proyectos que surjan de determinadas formaciones, lugares y prácticas sociales. De cara a ese proyecto, es fundamental la necesidad de comenzar donde los jóvenes viven su vida en realidad. De ahí que la primera parte del libro no comience con formulaciones teóricas abstractas, sino con contextos, lugares y espacios muy concretos, en los que los jóvenes son, al mismo tiempo, el sujeto y el objeto de los deseos, las ideologías y las relaciones de poder de los adultos. Se utiliza la teoría para examinar estos contextos y para crear nuevas posibilidades imaginadas con el fin de dar testimonio de los problemas éticos y políticos que animan esos contextos y de su conexión con el panorama social en general. En este enfoque, está implícita la idea de una política cultural que destaca cómo puede utilizarse la educación para afrontar la tensión existente entre las prácticas sociales vigentes y los imperativos morales de una sociedad democrática radical.

Conectando también ambas partes del libro, está la premisa de que la pedagogía, para ser crítica, debe ser efectiva. La Primera parte se centra en la amplia fuerza educativa de la enseñanza para configurar la experiencia cotidiana, entendida como una apropiación vivida de conocimientos, deseos, sentidos y valores, aunque no sea siempre un objeto críticamente analizado por quienes son configurados por él. En la Segunda parte, la pedagogía representa una forma particular de teorización que también es crítica y está orientada a la acción porque proporciona un espacio teórico para examinar los supuestos, prácticas y contradicciones de sentido común que configuran la vida diaria.

Ambas partes reconocen lo que significa vivir en un mundo que ha sido radicalmente alterado por las empresas y las nuevas tecnologías electrónicas. Cada

una de ellas se ocupa también de cómo las nuevas modalidades de práctica simbólica y social cambian nuestra forma de pensar sobre el poder, la acción social y la juventud y lo que significan esos cambios para expandir y profundizar los procesos de la educación democrática, las relaciones sociales y la vida pública.

A lo largo de este libro, se trata la política cultural como una práctica y una forma de pensar determinadas. Se deriva de la relación entre textos y contextos, significado y poder institucional, reflexión crítica y acción informada. Es decir, proporciona unas herramientas teóricas para considerar cómo pueden analizarse el conocimiento y el poder en determinados espacios y lugares. Ese análisis es especialmente importante cuando esos contextos enmarcan la intersección del lenguaje y los cuerpos cuando se convierten en "parte del proceso de formar y trastornar las relaciones de poder"[156]. Al mismo tiempo, la política cultural da oportunidad a los padres, educadores y otros de comprender mejor cómo se han transformado los diálogos públicos de la juventud en discursos de control, vigilancia y satanización. El cuestionamiento acerca de cómo opera el poder a través de las prácticas del lenguaje y las formaciones institucionales ofrece a los progresistas la oportunidad de desafiar los innumerables estereotipos y mitos que legitiman las políticas legislativas que sirven para contener a los jóvenes y acabar con las muy necesarias inversiones sociales en su futuro.

Ese enfoque no puede consistir en una serie de apelaciones vacías a la inocencia ni en la condena ritual de los jóvenes; en cambio, hay que prestar atención crítica a las condiciones históricas, sociales e institucionales que producen esas estructuras de poder e ideología que recaen sobre la juventud en su existencia cotidiana.

NIÑOS EN VENTA: LA CULTURA EMPRESARIAL Y EL RETO DE LA ESCUELA PÚBLICA

Giroux. H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural.* (Pp. 83-103). Madrid, España: Morata.

La escuela es... el tiempo ideal para influir en las actitudes, construir lealtades a largo plazo, introducir nuevos productos, probar mercados, promover el uso del muestreo y la prueba y sobre todo, generar ventas inmediatas.

(Citado en; Consumer Union Education Services; *Captive Kids: Commercial Pressures on Kids at Sctiools.)*

Preparar ciudadanos o consumidores

[156] Cindy Patton: "Performativity and Spatial Distinction", en: Eve Kosofsky Sedwick y Andrew Parker (eds.): Performativity and Performance. Nueva York: Routledge, 1993, pág. 183.

Uno de los legados más importantes de la educación pública norteamericana ha consistido en facilitar a los estudiantes las capacidades críticas, conocimientos y valores que les permitan convertirse en ciudadanos activos que luchen por construir una sociedad democrática más fuerte. Dentro de esta tradición, los norteamericanos han definido la escolarización como un bien público y un derecho fundamental[157]. Esa definición afirma con todo derecho la primacía de los valores democráticos sobre la cultura empresarial y los valores comerciales. Las escuelas constituyen un importante indicador de bienestar de una sociedad democrática. Nos recuerdan los valores cívicos que deben transmitirse a los jóvenes con el fin de que piensen con sentido crítico, participen en las relaciones de poder y en las decisiones políticas que afecten a sus vidas y transformen las desigualdades raciales, sociales y económicas que limitan las relaciones sociales democráticas. Sin embargo, a pesar del carácter crucial que ha tenido la función de la escuela pública en la historia norteamericana, se enfrenta ahora a un ataque sin precedentes de los proponentes de la ideología del mercado que defienden con mucha fuerza una expansión sin parangón de la cultura empresarial[158].

Ciertos consultores educativos influyentes, como Robert Zemsky, de la *Stanford University,* y Chester Finn, del *Hudson Institute,* "aconsejan a sus clientes, en nombre de la eficiencia, que actúen como las corporaciones que venden productos y busquen 'nichos de mercado' para salvarse". Se les aconseja que adopten esas estrategias para afrontar los retos del nuevo orden económico mundial[159]. Ahora, los directivos escolares proceden del grupo de los ejecutivos de empresas, empleando un estilo gerencial que considera los sistemas escolares como "grandes compañías", a los estudiantes como "clientes" y el aprendizaje como un resultado mensurable. En un artículo reciente del *New York Times,* se presentaba un ejemplo del nuevo directivo empresarial de la escuela. Bajo el titular: *"Applying Corporate Touch to a Troubled School System"*[*], el artículo se centra en Andre J. Hornsby, el nuevo director del distrito escolar Yonkers, el cuarto en magnitud de la ciudad de Nueva York. Promovido como modelo del tipo de liderazgo que ahora está en boga en los sistemas escolares urbanos, el *Times* lo describe como "arrogante, autocrático, un egomaníaco... convencido de que los niños pobres de las minorías pueden superar sus obstáculos socioeconómicos, decidido a elevar las puntuaciones en las pruebas estandarizadas utilizando unos currícula de serie y asumiendo un enfoque casi militarista de la situación". El artículo continúa señalando que una de las primeras iniciativas del Sr. Hornsby consistió en imponer

---

[157] John Dewey: *Democracy and Education.* Nueva York: Free Press, 1916 (Trad, cast.: *Democracia y educación.* Madrid. Morata, 2002, 5. ° ed.); Henry Giroux: *Schooling and the Struggle for Public Life.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988. (Trad, cast.: *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía critica de la época moderna.* México. Siglo XXI, 1993.); David Sehr: *Education for Democracy.* Albany: State University of New York Press, 1996

[158] Michael Jacobson y Laurie Masur: *Laurie Marketing Madness.* Boulder, Colo.: Westview, 1995; Alex Molnar: *Giving Kids the Business.* Boulder, Colo.; Westview, 1996; Consumer Union Education Service; *Captive Kids: A Report on Commercial Pressures on Kids at School.* Yonkers, N.Y.; Consumer Union Education Services, 1998.

[159] Citado en Stanley Aronowitz; "The New Corporate University", *Dollars and Sense,* marzo-abril de 1998, pág.3.

[*] "Aplicando un toque empresarial a un sistema escolar con problemas". *(N. del T.)*

nuevas cargas de trabajo a sus docentes, lo que dio pie a una huelga y, a iniciativa suya, se libró con éxito una batalla judicial para impedir la distribución de recursos adicionales a "ocho distritos escolares que los tribunales identificaron como los más necesitados". Parece que, a pesar de la preocupación del Sr. Hornsby por los estudiantes pobres, prefirió distribuir el dinero extra entre todos los distritos escolares, "una táctica favorecida por el consejo escolar predominantemente blanco que lo contrató"[160]. Hornsby parece un ejemplar típico del modelo de liderazgo empresarial que nada tiene que decir acerca de las desigualdades, ejerce el poder de forma autocrática, reduce los currícula al lenguaje de las normas y los tests y se asegura de que los docentes tengan poco control sobre las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje.

Los defensores de la cultura empresarial ya no consideran la educación pública en relación con su función cívica, sino, sobre todo, como una operación comercial en la que el consumismo es la única forma de ciudadanía que se ofrece a los jóvenes. En adelante, sostengo que la reducción de la educación pública a los imperativos ideológicos del orden empresarial va en contra de las demandas sociales críticas de educar a ciudadanos para que sostengan y desarrollen unas identidades, relaciones y esferas públicas democráticas inclusivas. Se basa este análisis en la premisa de que la lucha para reivindicar las escuelas públicas debe considerarse como un elemento de una batalla más general por la defensa de la cultura de los niños y el bien público. En el centro de esta lucha está la necesidad de oponerse a la influencia siempre creciente del poder y la política empresariales.

La transformación empresarial de la educación pública ha tomado un rumbo diferente a medida que nos hemos ido acercando al siglo XXI. Ya no basta con defender que se apliquen los principios empresariales a la organización de la escuela; las fuerzas de la cultura empresarial han adoptado un plan mucho más radical. En este plan, ocupa un lugar central el intento de que la educación pública deje de ser un bien público, que beneficie a todos los estudiantes, para transformarla en un bien privado, diseñado para ampliar los beneficios de los inversores, educar a los estudiantes como consumidores y adiestrar a los jóvenes para los trabajos mal remunerados del nuevo mercado global. Y hay mucho en juego. Según el *Education Industry Directory,* el mercado educativo lucrativo representa unos ingresos de 600 mil millones de dólares para los partícipes empresariales[161]. Y éste es un mercado en expansión, "mayor que el presupuesto militar o la seguridad social"[162]. El aliciente de unos beneficios tan cuantiosos ha atraído a una serie de inversores, entre los que está el antiguo mago de

[160] Todas las citas aparecen en: Randall C. Archiboid: "Applying Corporate Touch to a Troubled School District", *The New York Times,* martes, 12 de octubre de 1999, pág. A28.
[161] Citado en: Peter Applebome: "Lure of the Education Market Remains Strong for Business", *New York Times,* 31 de enero de 1996, pág. A 1.
[162] Citado en: Russell Baker: "The Education of Mike Milken: From Junk-Bond King to Master of the Knowledge Universe", *Tlie Nation,* 3 de mayo de 1999, pág. 12.

los bonos basura, Michael Milken, junto con un número cada vez mayor de partícipes empresariales como *Apple, Sony, Microsoft, Oracle* y el *Washington Post*[163].

Pero la toma empresarial de las escuelas no se racionaliza en nombre de los beneficios y la eficiencia del mercado únicamente; se legitima también mediante la petición de los bonos o cheques escolares, los planes privatizados de elección de escuela y la excelencia. Aunque este discurso se envuelve en los principios democráticos de la libertad, el individualismo y los derechos del consumidor, no facilita los contextos históricos, sociales y políticos más generales, necesarios para dar significación a esos principios y hacerlos aplicables, sobre todo con respecto a los problemas a los que se enfrentan las escuelas públicas.

Aunque hay gran cantidad de enfoques mercantiles de la escolarización, todos ellos comparten una misma fe en la cultura empresarial que invalida la defensa de la educación pública como una esfera pública no comercializable, como depósito que alimente la primacía de los valores cívicos sobre los empresariales, y como derecho público que es esencial para el bienestar de los niños y el futuro de la democracia.

La política de la privatización

La privatización es el movimiento de reforma educativa más poderoso desde que la crisis del *Sputnik* provocara, en la década de 1950, el pánico entre los educadores, cuando las escuelas se apresuraron a preparar una nueva generación de científicos que dirigiera la carrera norteamericana del espacio contra los rusos. El movimiento ha sido patrocinado por un conjunto de instituciones conservadoras, como la *Heritage Foundation,* el *Hudson Institute y* la *Olin Foundation*[164]*.* Aprovechando su riqueza y su influencia en los medios de comunicación, estas fundaciones han enrolado a todo un ejército de expertos conservadores, muchos de los cuales prestaron servicio en el departamento de Educación con los presidentes Reagan y Bush. Algunos de los miembros más conocidos de este movimiento de reforma son: Chester Finn, Jr., Lamar Alexander, Diane Ravitch, David Kearns y William Bennett. Mediante la presentación de documentos políticos y artículos de fondo, apariciones en tertulias de televisión y la dirección de diversos centros de intercambio de información educativa y de recursos, estos oponentes inquebrantables a la educación pública culpan sin descanso a las escuelas de las tribulaciones económicas del país. Diane Ravitch y otros mencionan las bajas puntuaciones obtenidas en los tests, el deterioro de las destrezas básicas y la rebaja del currículum escolar para legitimar la ideología de la privatización con su correspondiente acompañamiento de peticiones de cheques o bonos escolares, las escuelas con estatuto propio y la cesión del control total de las escuelas públicas a los contratistas empresariales[165]. Las reformas más específicas se limitan a reciclar las

[163] Véase el comentario de Russell Baker sobre el lanzamiento de *Knowledge Universe* de Milken, con unos ingresos de 1,2 mil millones de dólares y un apetito insaciable por comprar todo lo que parezca tener alguna posibilidad de beneficios en el mercado educativo. En: ibid., páginas 11-18.

[164] Phyllis Vine; "To Market, to Market", *The Nation,* 8-15 de septiembre de 1997, págs. 11-17.

[165] David W. Kirkpatrick: *Choice in Schooiing: A Case for Tuition Vouchers.* Chicago: Loyola University Press, 1990; Diane Ravitch: *Debating the Future of American Education.* Washington, D.C.: Brookings Institute, 1995. Muchos de estos informes fueron elaborados por grupos de estudio de derechas con intereses en el movimiento de

críticas de la ideología derechista que piden la sustitución de los sindicatos de docentes y "dar a los padres la posibilidad de elección, el retorno a las disciplinas básicas y a los currícula orientados al rendimiento, los 'equipos de diseño' de gestión y la rendición de cuentas"[166].

Las peticiones de privatización nacen de un movimiento de reforma que considera la educación pública como "una industria local que, con el tiempo, se convertirá en una empresa global"[167]. Como operación lucrativa, la educación pública representa un mercado de crecimiento rápido y una productiva fuente de beneficios. La importancia de ese mercado no pasa desapercibida a conservadores como Chester Finn, Jr. y David Kearns, que tienen conexiones con grupos lucrativos de educación escolar, como el *Edison Project* y la *North American Schools Development Corporation,* respectivamente. En el plano de la política, por todos los informes, el ataque de la derecha ha tenido mucho éxito. Más de 28 estados han promulgado leyes en apoyo de los bonos o cheques escolares, los programas de elección de escuela y los contratos con compañías lucrativas de gestión, como el *Edison Project y Sabis International Schools.* Sin embargo, la idea del público en general respecto a tales operaciones parece menos entusiasta, y es lógico. Los contratos de muchas firmas, como *Educational Alternatives Inc.,* que se hizo cargo de las escuelas públicas de Hartford y Baltimore, han tenido que rescindirse a causa de las numerosas quejas del público. Los motivos de dichas quejas van desde la forma de tratar estas firmas a los niños con trastornos de aprendizaje y las tentativas de destrucción de los sindicatos, hasta la acusación de que su currículum y sus paquetes de tests estandarizados no consiguen la calidad de resultados educativos que, en principio, prometían esas empresas"[168].

No obstante, en la privatización de las escuelas públicas hay más cosas en juego que las cuestiones de la titularidad pública frente a la privada o el bien público frente a las ganancias privadas. Están también los problemas de hasta qué punto se mantiene el equilibrio entre el rendimiento individual y las cuestiones relativas a la equidad y el bien social, cómo se definen la enseñanza y el aprendizaje y qué tipos de identidades se producen cuando las historias, experiencias, valores y deseos de los estudiantes se delinean de acuerdo con los ideales empresariales y no con los democráticos.

En el contexto del lenguaje de la privatización y de las reformas mercantiles, se hace gran hincapié en los niveles, las medidas de resultados y hacer que se

---

privatización. Por ejemplo, véase; Paul Pekin; "Schoolhouse Crock: Right-Wing Myths Behind the 'New Stupidity'", *Extra!,* enero-febrero de 1998, págs. 9-10. Véase una excelente refutación de la acusación de que la educación pública norteamericana se encuentra en un estado de desastroso declive en: David Berliner y Bruce Biddie: *The ¡Manufactured Crisis.* Reading, Mass.: Addison Wesley, 1995; Gerald Bracey; "What Happened to America's Public Schools? Not What You Think?"; *American ¡Heritage,* noviembre de 1997, págs. 39-52.

[166] Citado en; Vine: "To Market, to Market", pág. 12.

[167] Citado en: ibid., pág. 11.

[168] Véase un resumen de los fracasos históricos de las privatizaciones en: Carol Ascher, Norm Fruchter y Robert Berne: *Hard Lessons: Public Schools and Privatization.* Nueva York: The Tw/entieth Century Fund, 1996. Véase un análisis específico del fracaso de *Education Alternatives, Inc.,* en Baltimore y Hartford, en: Molnar: *Giving Kids ttie Business,* especialmente Cap. 4, págs. 77-116. Véanse también: Vine: "To Market, to Market", págs. 11 -17; Bruce Shapiro: "Privateers Flunk Schools", *The Nation,* 19 de febrero de 1998, pág. 4.

responsabilicen más los docentes y los estudiantes. La privatización es una idea atractiva para los legisladores, que no quieren invertir dinero en las escuelas, y para los norteamericanos que no desean apoyar la educación pública mediante subidas de impuestos. Esos atractivos son de naturaleza reduccionista y vacíos de contenido. No sólo eliminan de la discusión sobre los niveles las cuestiones relativas a la equidad y la igualdad, sino que se apropian de la retórica democrática de la elección y la libertad sin tratar las cuestiones relativas al poder. En su negativa a afrontar las desigualdades financieras que pesan sobre las escuelas públicas, las ideas y las imágenes que impregnan este modelo empresarial de escuelas apestan a retórica de insinceridad y a política de indiferencia social. El teórico de la educación Jonathan Kozol recoge muy bien este sentimiento. Escribe:

> Hablar de niveles nacionales y, cada vez más, de exámenes nacionales, pero no atreverse nunca a hablar de la igualdad nacional es una operación transparente de hipocresía punitiva. Así, los alumnos de las escuelas rurales pobres de Mississippi y Ohio seguirán teniendo una educación financiada con menos de 4.000 dólares al año y los niños del Bronx Sur tendrán menos de 7.000, mientras que los pertenecientes a los barrios ricos seguirán recibiendo más de 18.000 dólares anuales. Sin embargo, se dirá que todos ellos deben alcanzar los mismos niveles y, por supuesto, serán juzgados por su rendimiento en los mismos exámenes"[169].

Como carecen de un lenguaje de responsabilidad social, los defensores de la privatización rechazan la premisa de que el fracaso escolar pueda comprenderse mejor en el contexto de la dinámica política, económica y social de la pobreza, el desempleo, el sexismo, la discriminación por raza y clase social, la financiación desigual o una base fiscal reducida. En cambio, el fracaso del estudiante, en especial el de los pertenecientes a minorías y grupos pobres, se atribuye con frecuencia a una falta de inteligencia codificada en clave genética, una cultura de privación o, simplemente, a una patología. Libros como *The Bell Curve*[170] y películas como *Mentes peligrosas* y *187, código de muerte* refuerzan esas representaciones de los jóvenes urbanos afronorteamericanos y latinos y, de ese modo, refuerzan y perpetúan el legado de exclusiones racistas. De modo parecido, las informalidades de los planes de privatización, en los que las escuelas se limitan a imitar el mercado libre, con la premisa de que su espíritu regulador y competitivo permitirá alcanzar el éxito a los estudiantes más motivados y dotados, profundizan esas exclusiones racistas. Un elemento vergonzoso de racismo y un darwinismo social retrógrado impregna esta actitud, que niega la responsabilidad de los padres, docentes, administradores, trabajadores sociales, personas de negocios y otros miembros de la sociedad en cuanto a proporcionar a *todos* los jóvenes los recursos culturales, las oportunidades económicas y los servicios sociales necesarios para aprender sin tener que soportar las cargas apabullantes de la pobreza, el racismo y otras formas de opresión.

Las excesivas alabanzas de los defensores de la privatización a los intereses soberanos del individuo no se limitan a retirar la dinámica del rendimiento del estudiante

---

169 Jonathan Kozol: "Saving Public Education", *The Nation,* 17 de febrero de 1997, pág. 16.

170 Richard J. Herrnstein y Charles Murray: *The Bell Curve.* Nueva York: The Free Press, 1994.

de las consideraciones sociales y políticas más generales; alimentan también un sistema de valores en el que la compasión, la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad social y otros atributos de la educación como bien social quedan desplazados para definir exclusivamente la educación como un bien privado. Si la educación tiene que ver, en parte, con la creación de identidades particulares, lo que domina el modelo empresarial es la idea del estudiante como consumidor individual y de los docentes como los vendedores fundamentales"[171]. El estudioso de la educación David Labaree tiene razón cuando dice que ese modelo educativo destruye la idea tradicional de que la educación es un bien público que debe beneficiar a todos los niños y ha de considerarse fundamental para la salud democrática de una sociedad. Sin embargo, cuando se considera como bien privado, cuyo principio organizador consiste en imitar el mercado, la educación como experiencia de la democracia se transforma en un discurso e ideología de privilegio regido por unos estrictos intereses individuales. Labaree es muy claro a este respecto:

> En un sistema educativo en donde el consumidor es el rey... la educación... es un bien privado que sólo beneficia al propietario, una inversión en mi futuro, no en el suyo, en mis hijos, no en los hijos de otras personas. Para que ese sistema educativo funcione con eficacia, tiene que centrar gran parte de su atención en la clasificación, ordenación y selección de los estudiantes. Tiene que facilitar diversas maneras de que los individuos se diferencien unos de otros, situándose en un centro universitario más prestigioso, en un itinerario educativo superior, en el grupo de cabeza de lectura o en el programa para superdotados "[172].

En este contexto, la educación se convierte más en una inversión individual que en una inversión social, un vehículo de movilidad social para los privilegiados que tienen los recursos y el poder para hacer que importen sus elecciones y una forma de restricción social para quienes carecen de esos recursos y para quienes la elección y la rendición de cuentas ponen de manifiesto una herencia de promesas rotas y una ideología de mala fe.

El modelo privatizador de la educación escolar acaba también con el poder de los maestros para proporcionar a los estudiantes el vocabulario y las destrezas del civismo crítico. En el contexto de la dinámica de imponer la uniformidad de los currícula nacionales y los tests estandarizados, los defensores de la privatización de la escuela devalúan la autoridad del maestro o profesor y subvierten las destrezas docentes dictando no sólo lo que enseñen, sino también cómo deban enseñarlo. California, por ejemplo, está promulgando leyes que imponen tanto el contenido del saber escolar como "directrices más específicas acerca de cuándo y cómo enseñar diversos principios en las materias básicas"[173].

---

[171] Esto resulta particularmente cierto cuando las escuelas participan en concursos de patrocinio mercantil, pues los maestros emplean un valioso tiempo de enseñanza en entrenar a los chicos a recoger tiques de caja, vender productos a sus amigos y vecinos o aprender las reglas para aportar beneficios a las empresas que, después, ofrecen premios a las escuelas. Véase: Molnar: *Giving Kids ttie Business,* especialmente Cap. 3

[172] David Labaree: "Are Students 'Consumers'?", 17 de septiembre de 1997, pág. 48.

[173] Kathleen Kennedy Manzo: "California School Board Infusing Pedagogy Into Frameworks", *Education Week,* 11 de marzo de 1998, pág. 7

En esta perspectiva, la enseñanza se desgaja por completo de los contextos sociales y culturales que configuran las tradiciones, historias y experiencias particulares de una comunidad y una escuela. De ahí que este modelo de reforma educativa no reconozca que los estudiantes provienen de entornos distintos, llevan consigo al aula experiencias culturales diversas y se relacionan con el mundo de formas diferentes. Ya no se da importancia a que los maestros empiecen por aquellos lugares, historias y experiencias que constituyen la vida real de los estudiantes para conectar los saberes que aprendan con los marcos de referencia existentes. En cambio, en el modelo empresarial, la enseñanza traduce el intercambio educativo a intercambio financiero, el aprendizaje crítico al dominio, y el liderazgo a gestión. Esta perspectiva carece de la capacidad de reconocer las historias de los estudiantes, los relatos que informan sus vidas y el imperativo educativo de integrar esa información en redes de significados que enlacen lo cotidiano con lo académico. La educación empresarial se opone a ese enfoque crítico porque no puede estandarizarse, rutinizarse y reducirse a un currículum prefabricado; por el contrario, una práctica educativa crítica y transformadora toma muy en serio las capacidades de los docentes de teorizar, contextualizar y hacer honor a las vidas diversas de los estudiantes. Dista mucho de un sistema educativo empresarial, basado en un modelo industrial de aprendizaje que representa una violación flagrante de la misión educativa democrática.

En el modelo empresarial de enseñanza, con su currículum obligatorio, unas prácticas docentes impuestas de arriba abajo y unos tests nacionales para medir los niveles educativos, opera una lógica debilitadora. Con la tendencia a los currícula y la enseñanza estandarizada, "los docentes y las comunidades, despojados de la capacidad de utilizar sus propias ideas, juicios e iniciativas en cuestiones de importancia, no pueden enseñar a los niños a hacerlo"[174]. Esos enfoques tienen poco que ver con enseñar a los estudiantes a desarrollar las destrezas críticas y la conciencia de las operaciones del poder que les permitan situarse en el mundo e intervenir en él y configurarlo eficazmente[175]. Por el contrario, las políticas educativas empresariales eliminan esos enfoques críticos, definiendo menos la enseñanza como una actividad intelectual que como un modo de transmisión estandarizado, mecánico y completamente pasivo. El sociólogo Stanley Aronowitz dice que ese sistema funciona en gran parte para "medir" el progreso del estudiante mientras, al mismo tiempo, reproduce un sistema de itinerarios que imita las profundas desigualdades raciales y económicas de la sociedad. Escribe:

> Antes los educadores liberales, por no hablar de los radicales, insistían en que la educación es fundamentalmente una actividad de autoexploración en la que, mediante encuentros intelectuales y afectivos, el estudiante intenta descubrir su propia subjetividad; ahora casi todo el espacio de aprendizaje está ocupado por un elaborado aparato de tests que mide el "progreso" del estudiante en la ingestión de currícula impuestos desde *fuera y, de forma más solapada, proporciona un*

[174] Deborah W. Meier: "Saving Public Education", *The Nation,* 17 de febrero de 1997, página 24.
[175] Alan O'Shea: "A Special Relationship? Academia and Pedagogy", *Cultural Studies,* 12:4, 1998, págs. 521-522.

instrumento de clasificación para reproducir las desigualdades inherentes al sistema capitalista de mercado[176].

La función principal del maestro o profesor convertido en administrador de la clase consiste en legitimar la concepción mercantilista del aprendiz como simple consumidor de información, por medio de asignaturas y prácticas educativas impuestas. Sin embargo, esas reformas reciben apoyo, a pesar de una larga tradición de crítica del modo en que los docentes están siendo despojados de sus destrezas y tratados "cada vez más como instrumentos impersonales de un procedimiento burocrático, en vez de como intelectuales reflexivos y creativos cuya visión de la educación importa realmente"[177]. Es más, en los modelos de enseñanza estandarizada presentados por las empresas, es difícil ofrecer a los estudiantes oportunidades de pensar de manera crítica sobre los conocimientos que adquieren, de apreciar el valor del aprendizaje como algo más que el dominio de porciones discretas de información, o cómo utilizar el saber como una forma de poder para luchar contra las injusticias en una sociedad mercantilizada, fundada en profundas desigualdades de poder. Dados los intereses creados que tienen los conglomerados empresariales en convertir a los estudiantes "en consumidores y vías hacia una amplia base de consumidores", es muy improbable que se permita a las escuelas fomentar la oposición a las ideologías empresariales. Y esto se hace cada vez más probable a medida que las grandes corporaciones van controlando las compañías editoriales, revistas, periódicos y otras fuentes productoras de conocimientos. Por ejemplo, el colaborador del *New York Times* Russell Baker, refiriéndose a la incursión de Michael Milken en la educación lucrativa, especula acerca de si una escuela Milken permitiría que los docentes y los estudiantes examinaran críticamente la corrupción financiera que caracterizó una serie de escándalos empresariales en la década de los ochenta, incluyendo la forma de utilizar Milken su poder como traficante de bonos basura y asesor financiero para reducir el tamaño de diversas compañías y, como colofón, dejar sin trabajo a miles de personas. En respuesta a tal cuestión, Baker escribe que un antiguo colega dice: "'De ninguna manera'". Concluye que "esas ideas parecen confirmarse en un libro publicado por una editorial apoyada por Milken: *Knowledge Exchange.* Su *Business Encyclopedia* cita con aprobación el papel desempeñado por Milken en el mercado de bonos basura, sin mencionar la devastación económica y social relacionada con aquél"[178].

Podemos plantearnos también la cuestión de la censura en relación con una serie de corporaciones que han realizado grandes inversiones para obtener un lugar en el mercado de la educación. Por ejemplo, en determinados círculos, se ha criticado mucho a *Disney* por impedir que sus emisoras de radio transmitieran noticias y reportajes

[176] Stanley Aronowitz; "Introduction", en: Paulo Freiré *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage.* Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, 1998, pegs. 4-5

[177] Svi Shapiro: "Public School Reform: The Mismeasure of Education", TMun 13:1, invierno de 1998, pág. 54. Véanse también: Henry A. Giroux: *Teactiers as Intellectuals.* Westport, Conn.: Bergin and Garvey Press, 1988 (Trad, cast.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona. Paidós-M.E.C, 1990.); Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux: *Education Still Under Siege.* Westport, Conn.: Bergin and Garvey Press, 1993

[178] Baker: "Education of Mike Milken", pág. 17.

críticos[179]. A la luz de tales imputaciones, es concebible que Disney ejerza el mismo tipo de censura sobre los materiales curriculares utilizados en las escuelas que se mostraran críticas, por ejemplo, de la subcontratación de la producción de ropa y juguetes de su marca a fábricas explotadoras de sus trabajadores de países como Haití, Birmania, Vietnam y China[180]. Además, si esos conglomerados empresariales pueden reducir de forma drástica el "exceso de maestros" con el fin de mejorar la relación coste-eficacia, también pueden justificar y seleccionar con facilidad unos materiales docentes que contribuyan positivamente a sus campañas de relaciones públicas.

Por último, no es una cuestión menor que el proyecto que impulsa la privatización no sólo alabe a los individuos competitivos y movidos por intereses personales que traten de satisfacer sus propias necesidades y aspiraciones, sino que lo haga también en el contexto de un diálogo sobre la decadencia del sector público, una exagerada lamentación contra la vida pública. En realidad, de ese modo, debilita el papel que puedan desempeñar las escuelas públicas para mantener las experiencias, esperanzas y sueños de una democracia viva para las generaciones sucesivas de estudiantes.

El objetivo principal de la privatización es que las escuelas públicas se adapten a las necesidades del mercado y reflejen de forma más completa los intereses de la cultura empresarial: esencialmente, el sector privado debería controlar y tener la propiedad de las escuelas públicas. Aunque esto represente el ataque más directo contra la escolarización como esfera pública, el programa no se detiene aquí. Una estrategia diferente, pero no menos importante y peligrosa, del desmantelamiento y sustitución de las escuelas públicas patrocinados por las grandes corporaciones consiste en la promoción de la elección de escuela, los cheques escolares y las escuelas concertadas con estatuto propio, como formas de abrir las escuelas públicas a los contratistas privados y, al mismo tiempo, de utilizar el dinero de los impuestos públicos para financiar formas privadas de educación. Ambos enfoques tratan la educación como un bien privado y ambos transforman el papel del estudiante de ciudadano en consumidor educativo. Sin embargo, como señala el teórico de la educación Jeffrey Henig, el auténtico peligro de la privatización no se limita a que la transferencia de estudiantes a las escuelas privadas detraiga dinero de las escuelas públicas, sino en que eso promoverá un proceso, que ya está operando en la sociedad, orientado a debilitar "los foros públicos en los que puedan tomarse democráticamente las decisiones con consecuencias sociales"[181].

Comercialización de las escuelas

---

[179] Trato esta cuestión en: Henry A. Giroux: *The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence.* Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, 1999. (Trad, cast.: *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia.* Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.)

[180] Russell Mokhiber y Robert Weissman: *Corporate Predators.* Monroe, Me.: Common Courape Press, 1999, páp, 168.

[181] Jeffrey Henig: "The Danger of Market Rethoric", en: Robert Lowe y Barbara Miner (eds.): *Selling Out Our Schools.* Milwaukee: Rethinking Schools Institute, 1996, pág. 11. Véase también: Jeffrey Henig: *Rethinking School Choice.* Princeton, N.J.: Princeton Unversity Press, 1994.

La cultura empresarial no sólo puede apreciarse en la cesión del control de las escuelas públicas a contratistas empresariales. También es visible en la creciente comercialización del espacio y los currícula escolares. Muchas escuelas públicas, carentes de dinero, han tenido que alquilar espacios de sus vestíbulos, autobuses, servicios, minutas mensuales de comidas y cafeterías escolares, transformando esos espacios en refulgentes vallas publicitarias para el mejor postor empresariales[182]. Las noticias escolares, las exposiciones de clase y los trabajos de los alumnos han sido reemplazados por anuncios de *Coca-Cola, Pepsi, Nike,* películas de Hollywood y toda una letanía de productos diversos. Invadidas por fabricantes de dulces, de cereales, compañías de calzado de deporte y cadenas de comida rápida, cada vez con mayor frecuencia, las escuelas presentan a los estudiantes el mensaje nada sutil de que todo está en venta, incluyendo las identidades, los deseos y los valores de los alumnos. Seducidas por el señuelo de los equipamientos gratuitos y el dinero, las escuelas efectúan con demasiada facilidad la transición de la publicidad al ofrecimiento de mercancías comerciales en forma de materiales curriculares diseñados para crear un vínculo de fidelidad con la marca y abrir mercados a costa de la clientela cautiva de la escuela pública. Aunque las escuelas puedan extraer un pequeño beneficio financiero de esas transacciones entre escuela y empresas, los beneficios reales van a las corporaciones que gastan millones en publicidad para llegar a un mercado estimado de unos 43 millones de niños escolarizados "con un poder adquisitivo de más de 108 mil millones de dólares al año y la capacidad de influir en el gasto de los padres"[183].

La lógica comercial que impulsa este movimiento de reforma basado en el mercado es también evidente en la manera de considerar la cultura empresarial de las escuelas, no sólo como inversiones para obtener importantes beneficios, sino también como campos de entrenamiento para educar a los estudiantes de manera que se definan como consumidores, en vez de como actores sociales polifacéticos. Cuando las escuelas intentan obtener dinero para textos, currícula y actividades extracurriculares, establecen acuerdos de colaboración con empresas que están demasiado dispuestas a facilitar paquetes curriculares gratuitos, como en el caso de *Channel One,* que proporciona a cada escuela *50.000* dólares en equipamiento *electrónico* "gratuito", incluyendo aparatos de vídeo, televisores y antenas de televisión por satélite, con la condición de que las escuelas emitan un programa de diez minutos de acontecimientos de actualidad y material de noticias, junto con dos minutos de publicidad[184]. Diversas compañías quieren capitalizar las escuelas pobres de recursos económicos, con el fin de lograr un punto de apoyo para promover el aprendizaje como un modo de crear "consumidores en formación". Por ejemplo, *ZapMe,* una empresa de Silicon Valley,

---

[182] Consumer Union: *Captive.*

[183] Phyllis Sides: "Captive Kids: Teaching Students to be Consumers", en: *Selling Out Our Schools: Vouchers, Markets, and the Future of Public Education.* Milwaukee: Rethinking Schools Publication, 1996. pág. 36.

[184] Véase un extenso análisis de *Channel One* en: Henry A. Giroux: *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture.* Nueva York: Routledge, 1994, especialmente Cap. 3, págs. 47-67. (Trad, cast.: *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular.* Barcelona. Paidós, 1996.)

"ofrece a las escuelas ordenadores personales gratuitos y acceso a internet, a cambio del derecho a presentar en pantalla una corriente constante de anuncios. Las escuelas participantes deben prometer también que el sistema se utilizará, como mínimo, cuatro horas por cada jornada escolar"[185].

A menudo, el maridaje entre comercio y educación se produce en escuelas con recursos demasiado escasos para supervisar críticamente cómo se estructura el aprendizaje o reconocer la aparente oferta generosa por arte de magia de las empresas. Bastarán algunos ejemplos. En un reciente tema de portada, la revista *Business Week* informaba que la escuela elemental Pembroke Lakes del Broward County (Florida) había adoptado un paquete curricular patrocinado por McDonald. Comentando lo que había aprendido con el currículum un niño de 10 años, *Business Week decía* que "Travis Licate aprendió recientemente a diseñar un restaurante *McDonald,* cómo funciona un *McDonald y* cómo solicitar un puesto de trabajo y realizar la entrevista al efecto en McDonald gracias a la clase de siete semanas, patrocinada por la compañía, que pretendía enseñar a los niños aspectos del mundo laboral"[186]. Cuando le preguntaron a Travis si el currículum merecía la pena, respondió: "Si quieres trabajar en un *McDonald's* cuando seas mayor, ya sabes lo que hay que hacer... También, *McDonald's es* mejor que *Burger Kin*[187] Según el *Center for Commercial-Free Public Education*[*]*, Exxon* elaboró un currículum que enseña a los pequeños alumnos que el derrame de petróleo de Valdez[**] fue un ejemplo de protección ambiental. El centro cita también el currículum patrocinado por *Nike,* que enseña a los alumnos cómo se elabora el calzado *Nike,* pero no menciona "la porción del proceso de manufactura que se realiza mediante la explotación de los trabajadores"[188]. No hace mucho, la editorial McGraw-Hill publicó un texto de matemáticas para la escuela elemental lleno de anuncios de productos como *Nike, Gatorade* y *Sony PlayStation.* Otra compañía ofrece un libro de ejercicios de matemáticas que "pretende enseñar matemáticas a los alumnos de tercer grado, haciéndoles contar *Tootsie Rolls"*[189*] Esos currícula tienen poco que ver con el aprendizaje crítico y mucho con discursos viciados sobre la ciudadanía, sugiriendo a los estudiantes que las únicas funciones abiertas a ellos se definen mediante el espíritu del consumismo. La versión del civismo que presenta este

---

[185] Steven Manning: "Classrooms for Sale", New *York Times,* 4 de marzo de 1999, pág. A27; véase también: Steven Manning: "Zapped", *Tlie Nation.* 27 de septiembre de 1999, pág. 9.

[186] Tema de portada: "This Lesson Is Brought to You By", *Business Week,* 30 de junio de 1997, pág. 69.

[187] Ibid.

[*] "Centro para la educación pública sin publicidad comercial". *(N. del T.)*

[**] Se refiere al desastre del superpetrolero *Exxon Valdez,* que, en marzo de 1989, derramó unos 41 millones de litros del crudo que había embarcado en el puerto de Valdez (Alaska). *(N. del T.)*

[188] Citado en: -'Reading, Writing... and Purchasing", *Educational Leadership,* 56:2 (1998), página 16.

[189] Manning; "Classrooms for Sale", pág. A27.

[*] Marca del mayor fabricante del mundo de caramelos y bombones. *(N. del T.)*

sistema educativo comercial degrada la vida pública y privatiza el aprendizaje, sacándolo del contexto de los valores y consideraciones no comerciales[190].

Muchos sistemas escolares no sólo aceptan los currícula patrocinados por empresas, sino que también alquilan espacio en sus instalaciones, en sus autobuses e, incluso, en las cubiertas de sus libros. Por ejemplo. *Cover Concepts Marketing Services, Inc.* proporciona a las escuelas forros gratuitos de libros estratégicamente diseñados para promover productos de marcas como *Nike, Gitano, FootLocker, Starburst, Nestle* y *Pepsi.* Los forros se distribuyeron a más de 8.000 escuelas públicas y llegaron a un público compuesto por más de 6 millones de alumnos de *high school, junior high* y escuela elemental[191]. En Colorado Springs (Colorado, EE.UU.), la *Palmer High School permite* que *Burger King* y *Sprite* se anuncien en los laterales de sus autobuses escolares. En Salt Lake City, la *Youthtalk Advertising Agency* coloca tableros acrílicos publicitarios en los servicios y cafeterías de las escuelas. La compañía estima que más de "80.000 estudiantes ven los anuncios mientras están en los urinarios y sentados en los inodoros de los servicios"[192].

Diversas escuelas públicas y privadas están autorizando también a las empresas a poder utilizar a los estudiantes como públicos cautivos para investigaciones de mercado durante la jornada escolar. Utilizando el tiempo de los alumnos a cambio de recursos de la industria, muchas escuelas establecen acuerdos de colaboración con empresas, mediante los cuales los estudiantes se convierten en objetos de investigaciones de grupo de carácter mercantil. Las empresas proporcionan a las escuelas dinero, equipamientos o currícula a cambio del derecho de poder utilizar a los estudiantes en tests de sabores, experimentos con diversos productos o respondiendo a encuestas de opinión en las que se les formulan preguntas que van desde: "qué fuentes de noticias utilizan [hasta] qué programas de televisión les gustan"[193]. *Algunos educadores deseosos de justificar semejantes actos de mer*cantilismo manifiesto dicen que estas prácticas constituyen una auténtica experiencia de aprendizaje para los alumnos; a menudo, con tales posturas, parece que se limitan a repetir las palabras de los consultores de investigación que afirman que, en realidad, esos enfoques mercantiles están potenciando a los chicos. Por ejemplo, Martha Marie Pooler, la directora de la escuela elemental *Our Lady of Assumption,* de Lynnfield (Massachusetts, EE.UU.), convino en aceptar 600 dólares para su escuela a cambio de que una empresa utilizara a sus alumnos en un test de sabor de cereales. Ella justificó este tipo de intrusión empresarial diciendo que el test suponía un beneficio educativo en la

[190] Véase un brillante análisis de la forma de privatizarse el civismo en una cultura empresarial en expansión en: Laurent Berlant: *The Queen of America Goes to Washington.* Durham, N.C.: Duke University Press, 1997.

[191] Consumer Union: *Captive Kids,* pág. 9.

[192] Ibid., pág. 26.

[193] Mary B. W. Tabor: "Schools Profit From Offering Pupils for Market Research", *New York Times,* 5 de abril de 1999, págs. A1, A16

medida en que era similar "a realizar un experimento de la clase de ciencias"[194]. Pooler forma parte de un creciente número de educadores que se niega a afrontar los graves problemas éticos implicados en la autorización a las empresas para que realicen investigaciones de mercado con niños que deberían estar aprendiendo unos conocimientos y destrezas críticos que, en último término, les permitieran negarse a participar en estas acciones explotadoras. De hecho, los estudiantes no sólo no tienen nada que decir en cuanto a su participación en esos tests de mercado, sino que, junto con sus maestros, parecen indefensos ante los cambios de prioridades de la escuela de la educación a los productos comerciales. Andrew Hageishaw, un director de programa del *Center for Commercial-Free Public Education* de Oakland (California, EE.UU.) dice, con toda la razón, que "las compañías están convirtiendo las escuelas en agentes de venta de sus productos... [y] van a cambiar las prioridades de la educación al... consumo"[195]. La *National Association of State Boards of Education*[*] manifestó *no hace* mucho que l*as* escuelas que ofrecen al público cautivo de los niños de sus aulas como pasto para la obtención de beneficios comerciales están colaborando en prácticas que constituyen tanto un acto de "explotación como una violación de la confianza pública"[196]. Esas violaciones de la confianza pública plantean un reto importante a los educadores, padres y ciudadanos interesados que quieran proteger a los niños de la intrusión empresarial en su vida.

Las escuelas se están transformando en esferas comerciales, en vez de en esferas públicas, en donde los alumnos quedan sometidos a los antojos y prácticas de los analistas de mercados, cuyos planes nada tienen que ver con el aprendizaje crítico y mucho con la reestructuración de la vida cívica a imagen de la cultura del mercado[197]. El valor cívico —que mantiene los principios no comerciales más básicos de la democracia—, en cuanto principio definidor de la sociedad, se devalúa cuando el poder empresarial transforma el saber escolar, de manera que a los estudiantes se les enseña a reconocer marcas o aprender las actitudes apropiadas para un trabajo futuro en puestos poco especializados y con bajos salarios. Ya no enseñan a conectar el significado del trabajo con los imperativos de una democracia fuerte. Lo que vincula a *Channel One, Nike, Pepsi,* la *Campbell Soup Company,* la *McDonald Corporation* y todo un conjunto de empresas diferentes es que sustituyen el aprendizaje real por la propaganda empresarial, trastornan el necesario equilibrio entre lo público y lo privado *y,* de ese modo, tratan las escuelas como cualquier otro negocio.

---

[194] Ibid., pág. A16.

[195] Citado en: Steven Manning: "How Corporations Are Buying Their Way into America's Classroom", *Ttie Nation,* 27 de septiembre de 1999, pág. 12.

[*] "Asociación nacional de consejos estatales de educación". *(N. del T.)*

[196] Tabor: "Schools Profit From *Offering Pupils for* Market Research", pág. *A16*

[197] Esta cuestión se trata con mayor detalle en: Molnar: *Giving Kids the Business.* Véase un análisis más general de la relación entre la cultura empresarial y la escuela en: Joe Kincheloe y Stiirley Steinberg (eds.): *KinderCulture: Ttie Corporate Construction of Ctiildtiood.* Boulder, Colo,: Westview, 1997. (Trad, cast.: *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia.* Madrid. Morata, 2000.)

El intento de redefinir el significado y la finalidad de la escolarización como un elemento de la economía de mercado, en vez de como una característica fundamental de una democracia arraigada, se basa en un modelo de sociedad en el que la "responsabilidad del consumidor [está] mediada por la relación con el mercado educativo [en vez de] que la responsabilidad esté mediada por la relación con toda la comunidad de ciudadanos"[198]. Lo más perturbador del enfoque mercantilista de la escolarización es que no contiene ninguna consideración especial del vocabulario de la ética y de los valores. El educador británico Gerald Grace afirma con perspicacia que, cuando la educación pública se convierte en un medio para alcanzar un beneficio, distribuir un producto o formar a unos sujetos consumidores, la educación reniega de sus responsabilidades de crear una democracia de ciudadanos, mudando su centro de atención a la producción de una democracia de consumidores"[199].

El hecho de criarse en el seno de un medio empresarial se ha convertido en una forma de vivir para la juventud norteamericana. Esto resulta evidente cuando las fusiones empresariales consolidan el control de activos y de mercados, sobre todo cuando extienden su influencia sobre los medios de comunicación y su gestión de la opinión pública. Sin embargo, también se pone de manifiesto en el acelerado mercantilismo de todos los aspectos de la vida cotidiana, incluyendo la "comercialización de las escuelas públicas, la redenominación de calles públicas por patrocinadores comerciales, el uso del *Mercedes* de Janis Joplin[*], los anuncios en los servicios e [incluso la comercialización] del agua embotellada oficial de una visita papal"[200]. Aunque es de sobra conocido que la cultura de mercado ejerce una poderosa función educativa en cuanto a la movilización de deseos y la configuración de identidades, no deja de sorprender el hecho de que un número cada vez mayor de encuestadores señale que, cuando se pide a los jóvenes que den una definición de democracia, éstos respondan refiriéndose a "la libertad de comprar y consumir lo que se quiera, sin restricciones gubernativas"[201].

Arropado en el lenguaje de la competencia empresarial y el éxito individual, debe reconocerse en el actual movimiento de reforma educativa un ataque en toda regla tanto contra la educación pública como contra la misma democracia. Cualquier persona que se preocupe por la educación pública debe tomar en serio la advertencia del crítico social David Stratman de que el objetivo de ese movimiento "no consiste en elevar las

---

[198] Gerald Grace: "Politics, Markets, and Democratic Sctiools: On the Transformation of School Leadership", en: A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown y Amy Stuart Weils (eds.): *Education, Culture, Economy, Society.* Nueva York: Oxford, 1997, peg. 314

[199] Ibid., pág. 315

[*] La cita alude a la canción "Mercedes Benz", de Janis Joplin, que, siendo una canción de protesta contra el materialismo, fue utilizada por la marca alemana en un famoso anuncio de sus vehículos. Janis Joplin fue una cantante norteamericana, típica de la contracultura de la década de 1960, que murió por una sobredosís de droga en 1970. *(N. del T.)*

[200] R. George Wright; *Selling Words: Free Speech in a Commercial Culture.* Nueva York: New York University Press, 1997, pág. 181.

[201] Ibid., pág. 182.

expectativas de nuestros jóvenes, sino en restringirlas, sofocarlas y aplastarlas"[202]. Esto resulta especialmente cierto si la educación pública ha de desempeñar un papel fundamental en el establecimiento de unos límites a la cultura mercantil, la afirmación del lenguaje de la compasión moral y la expansión del significado de la libertad y la elección a consideraciones más generales de equidad, justicia y responsabilidad social.

Como la cultura mercantil impregna el orden social, amenaza con reducir la tensión entre los valores mercantiles y los valores democráticos, como la justicia, la libertad, la igualdad, el respeto a los niños y los derechos de los ciudadanos como seres humanos iguales y libres. Sin esos valores, los niños quedan relegados al papel de calculadoras económicas y el creciente desprecio de la vida pública, que parece ir ganando terreno en los Estados Unidos, resulta intocable.

La historia es muy clara con respecto a los peligros del poder empresarial desenfrenado. Cuatrocientos años de esclavitud; la segregación racial vigente, aunque no oficial; la explotación del trabajo infantil; la aprobación de unas crueles condiciones de trabajo en las minas de carbón y en los lugares carentes de protección para los trabajadores, y la destrucción del medio ambiente son circunstancias impulsadas por la ley de maximización de beneficios y minimización de costes, en especial cuando la sociedad civil no presenta ningún poder que sirva de contrapeso a esas fuerzas. Esto no pretende decir que las empresas sean el enemigo de la democracia, sino destacar la importancia de una sociedad civil democrática fuerte que limite el alcance y los efectos de la cultura empesarial"[203]. John Dewey afirma con razón que la democracia requiere trabajo, pero que el trabajo no es sinónimo de democracia[204].

El crítico de la educación Alex Molnar advierte, con toda razón, a los educadores que el mercado no proporciona "orientaciones acerca de las cuestiones de justicia y equidad que están en el centro de una sociedad civil democrática"[205]. El poder de la cultura empresarial, cuando se deja sin control, respeta poco los límites y menos aún las necesidades sociales básicas, como la necesidad de alimentos incontaminados, una asistencia sanitaria decente y unas formas seguras de transporte. Esto se puso de manifiesto, por ejemplo, en las recientes revelaciones acerca de la ocultación de las pruebas que revelan la naturaleza adictiva de la nicotina practicada por las empresas tabaqueras. En franca violación de las consideraciones de salud más generales, estas corporaciones promovieron efectivamente la adicción de los jóvenes fumadores para aumentar sus ventas y beneficios. Es más, cuando las empresas multinacionales incrementan su control de la circulación de la información en los medios de

---

[202] David Stratman: "School Reform and the Attack on Public Education", *Dollars and Sense,* marzo-abril de 1988, pág. 7.

[203] No quiero decir que las empresas no puedan desempeñar un papel fundamental en la expansión de los valores democráticos. Véase, por ejemplo, el papel de grupos como *Business Leaders for Sensible Priorities,* que han presionado para reducir los gastos militares en beneficio de la inversión en recursos públicos, como las escuelas, la asistencia sanitaria, etcétera. Véase el importante anuncio insertado por el grupo en contra del incremento de los gastos militares en *New York Times* de 24 de marzo de 1999, pág. A21

[204] Dewey: *Democracy and Education.* (Trad, cast.: *Democracia y educación.* Madrid. Morata, 2002, 5.°ed.)

[205] Molnar: *Giving Kids the Business,* pág. 17

comunicación, no se hace mención de cómo destruyen los principios de justicia y libertad que deben estar en el centro de nuestras instituciones cívicas más vitales. El desarrollo de un vocabulario que afirme valores no mercantiles, como el amor, la confianza y la compasión, tiene especial importancia para las escuelas públicas, cuya función, en parte, consiste en enseñar a los estudiantes la importancia del diálogo crítico, el debate y la toma de decisiones en una democracia participativa.

Recientemente se produjo un incidente en una escuela pública de Evans (Georgia, EE.UU.), que sirve de ejemplo de cómo puede utilizarse la cultura empresarial para castigar a los estudiantes que cuestionan el enfoque empresarial del aprendizaje. La *Greenbrier High Scliool* decidió participar en un "Día de la educación", en el contexto de un concurso del distrito patrocinado por los ejecutivos de *Coca-Cola.* Cada escuela que participaba en las concentraciones del concurso patrocinado escuchaba conferencias de los ejecutivos de *Coca-Cola,* analizaba el contenido de azúcar de la *Coca-Cola* en las clases de química y se reunía para "una fotografía aérea de los cuerpos de los estudiantes vestidos de rojo y blanco y formando la palabra 'coke'. El premio por ganar el concurso del distrito: 500 dólares"[206]. Dos estudiantes decidieron estropear la foto, quitándose sus camisetas para exhibir logotipos de *Pepsi.* Ambos fueron expulsados temporalmente por maleducados. Con ello aprendieron que el derecho individual a disentir, a expresar libremente sus opiniones e ideas y a cuestionar la autoridad, cuando se ejerce en el contexto de la cultura comercial, es un delito punible. En este contexto, la elección se refiere a escoger el refresco correcto y no al derecho de cuestionar si las escuelas deben convertirse en vallas publicitarias de intereses empresariales.

La educación y los imperativos de la democracia

Cuestionar la invasión del poder empresarial es esencial para que la democracia continúe siendo un principio definidor de la educación y de la vida cotidiana. Con el fin de movilizar ese cuestionamiento, los educadores tienen que crear organizaciones capaces de proporcionar una concepción alternativa del significado y la finalidad de la educación pública, que relacione la educación con la expansión y la profundización de la democracia. Los educadores deben crear también coaliciones políticas que tengan el poder y los recursos necesarios para promover leyes que limiten la supremacía del poder empresarial sobre las instituciones y mecanismos de la sociedad civil. Este proyecto requiere que los educadores y los estudiantes faciliten el fundamento racional y movilicen la posibilidad de crear enclaves de resistencia, nuevas culturas públicas y espacios institucionales que destaquen, alimenten y evalúen la tensión entre la sociedad civil y el poder empresarial, mientras, al mismo tiempo, destacan los derechos de los ciudadanos sobre los derechos de los consumidores.

Los educadores, las familias y los miembros de la comunidad tienen que revigorizar el lenguaje, las relaciones sociales y la política de la escolarización.

[206] Esta cuestión se examina en: Ken Saltman: "Collateral Damage: Public School Privatization and the Threat to Democracy", tesis doctoral, Pennsylvania State University, mayo de 1999, pág. 92.

Debemos analizar cómo configura el poder los conocimientos, cómo la enseñanza de unos valores sociales más generales proporciona unas garantías en contra de la conversión de las destrezas cívicas en destrezas de entrenamiento laboral, y cómo la escolarización puede ayudar a los estudiantes a reconciliar las necesidades, en apariencia opuestas, de libertad y de solidaridad. Como educadores, tenemos que examinar unos modelos alternativos de educación que cuestionen la transformación de las escuelas públicas en entes empresariales. Por ejemplo, ciertos educadores innovadores, como Deborah Meier, Ted Sizer, James Comer, y organizaciones, como el *Rethinking School Collective,* entre otros, están dedicando todos sus esfuerzos a vincular las políticas educativas con las prácticas de clase para expandir el alcance de la libertad, la justicia y la democracia.

En términos estratégicos, con el fin de revitalizar el diálogo público, los educadores deben tomar en serio la importancia de defender la educación pública como institución cuya finalidad consiste en educar a los estudiantes para una ciudadanía activa[207]. La escuela es un lugar que ofrece a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en los problemas más profundos de la sociedad y adquirir los conocimientos, las destrezas y el vocabulario ético necesarios para participar de forma activa en la vida pública democrática. Los educadores tienen que unirse local y nacionalmente para defender las escuelas públicas como indispensables para la vida de la nación, porque constituyen una de las pocas esferas públicas que quedan en donde los estudiantes pueden adquirir los conocimientos y destrezas que necesitan para aprender a dominar, asumir riesgos y desarrollar los conocimientos precisos para la deliberación, los argumentos razonados y la acción social. Lo que se cuestiona es la posibilidad de dar a los alumnos una educación que les permita descubrir el sueño y la promesa de una democracia efectiva y, en especial, la idea de que, en cuanto ciudadanos, como señala el historiador Robin Kelley, "tienen derecho a unos servicios públicos, una vivienda decente, protección, seguridad, apoyo en tiempos difíciles y, lo más importante, cierto poder de decisión"[208]. Los críticos sociales Carol Ascher, Norm Fruchter y Robert Berne recogen la gravedad de tamaño proyecto cuando dicen que:

> la urgencia de resolver las desigualdades de la escolarización es, quizá, la razón más importante para continuar la lucha por la reforma de la educación pública. Porque nosotros no sobreviviremos como república ni avanzaremos hacia una auténtica democracia a menos que podamos estrechar la distancia entre ricos y pobres, reducir nuestras divisiones raciales y étnicas y crear un sentido más profundo de comunidad[209].

---

[207] Hay una serie de libros que estudian la relación entre la escuela y la democracia; he aquí algunas de las recientes aportaciones críticas más importantes: Elizabeth A. Kelly: *Education, Democracy & Public Knowledge.* Boulder, Colo.: Westview, 1995; Wilfred Carr y Anthony Hartnett: *Education and ttie Struggle for Democracy.* Filadelfia: Open University Press, 1996; David Sehr: *Education for Public Democracy;* James Fraser: *Reading, Writing and Justice: School Reform as if Democracy Matters.* Albany: State University of New York Press, 1997; véanse también: Henry A. Giroux: *Schooling and the Struggle for Public Life.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988 (Trad, cast.: *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna.* México. Siglo XXI, 1993.), y Henry A. Giroux: *Pedagogy and the Politics of Hope.* Boulder, Colo.: Westview, 1997.

[208] Robin D. G. Kelley: "Neo-Cons of the Black Nation", *Black Renaissance Noire* 1:2, verano-otoño de 1997, pág. 146.

[209] Ascher, Fruchter y Berne: *Hard Lessons,* pág. 112.

Sin embargo, hace falta algo más que defender la educación pública como elemento central para desarrollar y fomentar el adecuado equilibrio entre las esferas públicas democráticas y el poder comercial, entre unas identidades fundadas en unos principios democráticos y unas identidades impregnadas en formas de individualismo competitivo y autointeresado que celebran sus propias ventajas materiales e ideológicas. Dados los intentos actuales de los legisladores estatales para limitar el poder que los educadores tienen sobre el currículum y la enseñanza en clase, es crucial, desde el punto de vista político, que se defienda a los educadores como intelectuales públicos que prestan un servicio indispensable a la nación. Esa reivindicación no puede hacerse sólo en nombre del estudio y la profesionalidad desinteresados, sino en términos del deber cívico que tienen esos educadores de facilitar a los estudiantes los conocimientos y destrezas que necesitan para participar en las conversaciones públicas que están teniendo lugar sobre cuestiones cruciales de carácter político, social y cultural, y configurarlas. Los educadores de las escuelas de la nación representan la conciencia de una sociedad; configuran las condiciones en que las generaciones futuras aprenden acerca de sí mismas y de sus relaciones con los demás y el mundo, así como también emplean unas prácticas de enseñanza que, por su misma naturaleza, son morales y políticas y no sólo técnicas. En el mejor de los casos, esas prácticas dan fe de los problemas éticos y políticos que animan el panorama social general.

La organización contra la toma empresarial de las escuelas supone también luchar para proteger la negociación colectiva y los beneficios sanitarios para los maestros, desarrollar la legislación para impedir que unos docentes mal preparados asuman responsabilidades en clase y trabajar para poner más poder en manos del profesorado, los padres y los estudiantes. En este país, los educadores de la escuela pública están sometidos a unos ataques masivos. No sólo pierden cada vez más autonomía y capacidad para una enseñanza imaginativa, sino que recae sobre ellos la carga, sobre todo en los centros urbanos, de unas aulas abarrotadas, unos recursos limitados y unos legisladores hostiles. Esos educadores necesitan constituir alianzas con los padres, los movimientos sociales y los legisladores progresistas en torno a una plataforma común que resista la transformación de las escuelas en entes empresariales, la reducción de las destrezas de los docentes y la limitación del aprendizaje a los estrechos dictados de la eficiencia y la normalización. Pueden organizarse comités locales y nacionales para proteger las escuelas públicas, evitando que queden sometidas a los antojos e intereses de las empresas. Esas organizaciones pueden presionar a los legisladores para que aprueben leyes que erradiquen los anuncios con logotipos y marcas comerciales de los terrenos escolares, de los libros, los muros de las escuelas y los laterales de los autobuses escolares. Steve Manning destaca el papel desempeñado por los padres en Seattle, al organizarse en contra de la comercialización de las escuelas públicas. Escribe:

> En Seattle, los padres organizaron una serie de "ensayos de comercialismo" de las escuelas de la ciudad, recogiendo tantos ejemplos como pudieron de materiales

> comerciales. Sus hallazgos contribuyeron a detener una política del distrito que hubiera permitido la publicidad empresarial en las escuelas y llevaron a la formación de un grupo de trabajo conjunto de escuela y comunidad para estudiar la cuestión[210].

Hay que divulgar esas acciones y desarrollar las relaciones entre padres y movimientos sociales por todo el país, que puedan aprender unos de otros a detener esa comercialización de la configuración de las políticas escolares.

La influencia cada vez mayor de las empresas en la educación norteamericana refleja una crisis de visión con respecto al significado y la finalidad de la democracia en una época en la que "las culturas de mercado, las moralidades de mercado, las mentalidades de mercado [están] destrozando la comunidad, debilitando la sociedad cívica [y] destruyendo el sistema de educación de los niños"[211]. Sin embargo, esa crisis representa también una oportunidad única para los educadores progresistas para reafirmar el significado y la importancia de la democracia —definida radicalmente como una lucha para combinar la distribución de riqueza, renta y saber, con el reconocimiento y la valoración positiva de la diversidad cultural— destacando la primacía de la política, el poder y la lucha como cometido educativo. Los educadores tienen que salir al paso del avance del poder empresarial resucitando una noble tradición que se extiende desde Horace Mann hasta Martin Luther King, Jr., en la que se afirma la educación como un proceso político que anima a las personas a identificarse como algo más que sujetos consumidores, y la democracia como algo más que un espectáculo de la cultura de mercado. Pueden observarse las pruebas de esas luchas en distritos escolares de todo el país, en donde los estudiantes, los padres y los activistas de la comunidad luchan contra la comercialización de las escuelas. Steven Manning, del *Open Society Institute* de Nueva York, informa que la estudiante y activista Sarah Church lideró con éxito una campaña para impedir que *Pepsi-Cola* cerrara un contrato de venta en exclusiva con la *Berkeley High School,* a cambio de un marcador electrónico para el estadio de fútbol americano, valorado en 90.000 dólares. Destaca también la aprobación de la *Commercial Free Schools Act* del *San Francisco School Board.* Como señala este autor, la "disposición prohíbe que el distrito firme contratos de venta de bebidas en exclusiva o adopte materiales educativos que incluyan nombres de marcas comerciales"[212].

Por último, conviene recordar que el debate sobre la educación pública versa en realidad sobre la forma que adopten las relaciones entre las empresas y la vida pública en el próximo siglo. Los estudiantes no han perdido de vista el significado y la finalidad de ese debate. Durante la primera semana de marzo de 1998, los estudiantes de 100 *colleges* celebraron diversas concentraciones para protestar contra la intrusión y creciente implicación de las empresas en la educación pública y superior[213]. Para los que trabajamos en esas instituciones, así como para quienes se preocupan por la difícil

---

[210] Manning: "Classrooms for Sale", pág. A27.
[211] Cornel West: "America's Three-Fold Crisis", *Tikkun 9:2,* 1994, pág. 42.
[212] Véase: Steven Manning: "How Corporations Are Buying Their Way into America's Classroom", op. cit., pág. 15.
[213] "Short Subjects", *Chronicle of Higher Education,* 13 de marzo de 1998, pág. Al 11.

situación de los niños de este país, es hora de que demos ejemplo del significado y la importancia del valor cívico con nuestras propias acciones.

EL SURGIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas.* (Pp. 255-263). Distrito Federal, México: Siglo XXI.

En el contexto de aquella elección, una teoría radical de la educación ha emergido en los últimos quince años. Definida de manera informal como la "nueva sociología de la educación" o una "teoría crítica de la educación", la pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante. La pedagogía crítica opone varios argumentos importantes al análisis positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores, un análisis demasiado visible en los programas de entrenamiento en nuestros colegios de educación. Fundamentalmente preocupados por el centralismo de la política y el poder en nuestra comprensión de cómo trabajan las escuelas, los teóricos críticos han realizarlo estudios centrados en la economía política de la escuela, el estado y la educación, la presentación de los textos y la construcción de la subjetividad del estudiante.

La teoría educacional crítica tiene profunda deuda con sus progenitores europeos. Varios teóricos, Henry Giroux, por ejemplo, continúan abrevando en los trabajos de la Escuela de Frankfurt de la teoría crítica que tiene sus orígenes antes de la segunda guerra mundial en el *Institut für Sozialforschung* de Alemania (Instituto para la Investigación Social). Los miembros de este grupo, que escribieron brillantes y esclarecedores trabajos éticos de análisis freudomarxista, incluyen figuras tales como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamín, Leo Lowenthal, Erich Fromm y Herbert Marcuse. Durante la guerra, varios miembros del instituto partieron a los Estados Unidos como resultado de la persecución de los nazis a los izquierdistas y a los judíos. Después de la guerra restablecieron el instituto en Frankfurt. Los miembros de la segunda generación de teóricos críticos, tales como Jürgen Habermas, han salido del instituto para continuar en otras partes el trabajo iniciado por los miembros fundadores. En los Estados Unidos, la Escuela de Frankfurt actualmente está haciendo nuevas incursiones en la investigación social e influye en numerosas disciplinas tales como la crítica literaria, la antropología, la sociología y la teoría educacional.

La pedagogía crítica tiene también diferentes raíces estadounidenses, como el trabajo de John Dewey y los reconstruccionistas sociales, así como los de educadores

como Myles Horton, de la escuela escocesa y las enseñanzas de los activistas por los derechos civiles, incluso Martin Luther King, hijo, y Malcolm X.

La pedagogía crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías. La pedagogía crítica, no obstante, no consiste en un conjunto homogéneo de ideas. Es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por sus *objetivos:* habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes. El movimiento constituye sólo una pequeña minoría dentro de la comunidad académica y la enseñanza pública, pero es una presencia creciente y desafiante en ambas arenas.[214]

Principios Fundamentales

La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkun,* que significa "curar, reparar y transformar al mundo"; todo lo demás es comentario. Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos, la pedagogía crítica es tan revolucionaria como los primeros propósitos de los autores de la declaración de la independencia: dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente.

Política

Una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido revelar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural. Sobre todo en la última década, los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural. Los avances recientes en la sociología del conocimiento, la antropología cultural y simbólica, el marxismo cultural y la semiótica han conducido a estos teóricos a ver a las escuelas no sólo como espacios instruccionales, sino también como arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación. En este contexto, los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual.

Los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos. El punto de vista tradicional de la

[214] Stanley Aronowitz y llenry Girotèx, *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling,* South Hadley, Massachusetts. Bergin and Garvey Publishers, Inc.. 1985, pp. 69-114. Véase para una revisión y análisis crítico de esta literatura.

instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto ya no puede ser sostenido con verosimilitud. De hecho los investigadores críticos han dado primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea.

Cultura

Los teóricos críticos ven a la escuela como una forma de *política cultural; la* escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro. En general, los teóricos críticos sostienen que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural.

Aunque la pedagogía crítica está en deuda con una amplia variedad de tradiciones intelectuales europeas, también se nutre de una única tradición estadounidense que se extiende desde la corriente principal del movimiento progresista de John Dewey, William Kilpatrick y otros, basta los esfuerzos más radicales de los reconstruccionistas sociales de los años veinte tales como George Counts y la obra de Dwayne Huebner, Theodore Brameld y James McDonald. En términos de Roger Simon, la *pedagogía* debe ser distinguida de la enseñanza.

> "Pedagogía" [se refiere] a la integración en la práctica del contenido y el diseño curricular particular, las estrategias y técnicas del salón de clase y la evaluación, los propósitos y métodos. Todos estos aspectos de la práctica educacional se reúnen en la realidad de lo que ocurre en el salón de clases. Juntos organizan una imagen de cómo el trabajo de un maestro en un contexto institucional específica una versión particular de qué conocimiento es más valioso, qué significa conocer algo y cómo podemos construir representaciones de nosotros mismos, de los demás y de nuestro ambiente social y físico. En otras palabras, hablar de pedagogía es hablar simultáneamente de los detalles de lo que los estudiantes y los otros deben hacer juntos y de las políticas culturales que tales prácticas sostienen. En esta perspectiva, no podemos hablar de prácticas de enseñanza sin hablar de política.[215]

Economía

Desafortunadamente, en su discusión del "pensamiento crítico" los neoconservadores y los liberales han neutralizado el término *crítico* por su uso repetido e impreciso, removiendo sus dimensiones políticas y culturales y lavando su potencial

[215] Roger Simon, “Empowerment as a pedagogy of possibility", en *Language arts* 64, núm. 4, abril de 1987, p. 370.

para que signifique "habilidades de pensamiento". En sus términos, la enseñanza se reduce a un mero ayudar a los estudiantes a que adquieran más altos niveles de habilidades cognoscitivas. Poca atención se pone al propósito al cual esas habilidades están dirigidas. La visión moral que subyace en este punto de vista alienta a los estudiantes a tener éxito en el difícil mundo competitivo de las formas sociales existentes.

Al definir el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos y patrióticos, el nuevo programa conservador para una "nación resurgente" evade cualquier compromiso por formar ciudadanos críticos y comprometidos. En cambio, los estudiantes son vistos como la futura vanguardia de la restauración económica de Estados Unidos. Los teóricos críticos han respondido a la nueva derecha sosteniendo que la creciente adopción de pedagogías de tipo administrativo y los esquemas orientados a cumplir con la lógica de las demandas del mercado ha dado lugar a propósitos políticos que promueven activamente la desespecialización de los maestros. Esto es más evidente en la proliferación de programas de estudios enviados por el Estado que claman ser a "prueba de maestros", lo cual reduce efectivamente el papel del maestro al de un empleado semientrenado y mal pagado. La agenda neoconservadora en efecto, ha detenido al avance de la democracia en nuestras escuelas. Los neoconservadores rechazan el punto de vista de que las escuelas deberían ser espacios para la transformación social y la emancipación donde los estudiantes sean educados no solamente para ser pensadores críticos, sino también para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto.

La pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una *prioridad ética* dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo (aunque debería resaltarse que el desarrollo de habilidades ciertamente es importante). La preocupación por la dimensión moral de la educación ha llevado a los académicos críticos a emprender una reconstrucción socialmente crítica de lo que significa "ser escolarizado". Destacan que cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano. Tales teóricos impugnan el hincapié que la democracia liberal hace en el individualismo y la autonomía respecto de las necesidades de los demás.

De acuerdo con los teóricos de la educación crítica, el análisis de la escuela emprendido por los críticos liberales y conservadores necesariamente favorece los intereses de la cultura dominante. La perspectiva liberal, sobre todo ha sido reapropiada por la misma lógica que se propone criticar. En contraste la perspectiva *crítica* nos permite hacer un escrutinio de la escuela más persistente en términos de raza, clase, poder y género.

Los estadounidenses por tradición han asumido que las escuelas funcionan como mecanismos para el desarrollo del orden social igualitario y democrático. Los teóricos críticos argumentan lo contrario y sugieren que las escuelas *no* proporcionan oportunidades en la amplia corriente humanista occidental para dar poder al sujeto y a la sociedad, sino que trabajan contra esas oportunidades. La pedagogía crítica también desafía el supuesto de que las escuelas operan como espacios mayores de movilidad social y económica. Teóricos como Michael Apple sostienen que la escuela norteamericana no ha cumplido su promesa de una reforma igualitaria y de hecho no proporciona oportunidades a muchos grupos de estudiantes de convertirse en ciudadanos críticos y activos. Más bien, sostienen, las recompensas económicas de la escuela son muy diferentes para los ricos que para los que se encuentran en desventaja.

En sus intentos por desacreditar la creencia popular de que las escuelas son instituciones fundamentalmente democráticas, los académicos críticos han comenzado a desentrañar las formas en que los programas escolares, los conocimientos y la política dependen del mercado de trabajo corporativo y las necesidades de la economía. Su meta es desenmascarar la desigualdad de los intereses particulares en competencia dentro del orden social que impiden la igualdad de oportunidades. Advierten a los educadores contra la idea de que tanto los conservadores como los liberales ofrecen una plataforma verdaderamente progresista. En su opinión, no se pueden tomar decisiones a partir de criterios de valor transparentes y desinteresados, y ninguna práctica educacional -tanto si se centra en la cuestión de la excelencia, la evaluación o la responsabilidad- es nunca inocente respecto de los contextos sociales, económicos e institucionales en los que la educación ocurre. En cambio, sugieren que la escuela siempre debe ser analizada como un proceso cultural e histórico, en el que grupos selectos ocupan relaciones asimétricas de poder de acuerdo con agrupamientos específicos de raza, clase y género. En otras palabras, los académicos críticos rechazan la tarea que el capitalismo les asigna como intelectuales, como maestros y como teóricos sociales, de servir pasivamente a las situaciones ideológicas e institucionales existentes en las escuelas públicas. Estos académicos creen que las escuelas sirven a los intereses de la riqueza y del poder, mientras al mismo tiempo descalifican los valores y las habilidades de los estudiantes más desposeídos de nuestra sociedad: las minorías, los pobres y las mujeres. En resumen, los maestros de la tradición crítica sostienen que la corriente educativa dominante mantiene una tendencia esencialmente injusta que da como resultado la transmisión y la reproducción de la cultura del *statu quo* dominante.

Parte central de su intento por reformar la educación pública es el rechazo del énfasis en la predictibilidad y la medición científicas que se ha alojado tácitamente en los modelos de planeación curricular y en otros enfoques teóricos de la práctica educacional. Los teóricos críticos impugnan la relación, pocas veces disputada, entre la escuela y la sociedad, desenmascarando la pretensión de la pedagogía dominante de

que provee igualdad de oportunidades y acceso a la democracia igualitaria y al pensamiento *crítico.* Los académicos críticos rechazan la idea de que la escuela constituya un proceso apolítico y no axiológico. De hecho, sostener que las escuelas son instituciones meritocráticas es una tautología: los alumnos exitosos son aquéllos a quienes la escuela recompensa. Si ocurre que alguien tiene éxito, debe ser a causa de sus méritos individuales. Falla en esta lógica el reconocimiento de que los estudiantes provenientes de ambientes blancos y ricos obtienen privilegios por encima de los provenientes de otros grupos no por méritos sino por la ventaja que conllevan el dinero y un alto estatus social. La pedagogía crítica intenta proporcionar a maestros e investigadores mejores medios para comprender el papel que desempeñan en realidad las escuelas dentro de una sociedad dividida en razas, clases y géneros, y en este esfuerzo, los teóricos han establecido categorías o conceptos para cuestionar las experiencias de los estudiantes, los textos, las ideologías de los maestros, y los aspectos de la política escolar que los análisis conservadores y liberales con frecuencia dejan sin explorar. En efecto, la pedagogía crítica ha definido con nitidez las dimensiones políticas de la educación, al sostener que las escuelas operan principalmente para reproducir los valores y privilegios de las élites. La pedagogía crítica se compromete con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, y además de cuestionar los presupuestos de la educación, los teóricos críticos están dedicados a los imperativos emancipatorios de *dar poder al sujeto y de la transformación social.*

Los pedagogos críticos quisieran sacar la teoría de la academia e incorporarla a la práctica educacional. Ellos le arrojan el guante a los que, como el secretario de Educación del presidente Reagan, William Bennett, desean que en las escuelas sólo se enseñe a los estudiantes la gran herencia cultural de Estados Unidos[216] y aspiran a proporcionar a los maestros las categorías o conceptos críticos que los capacite para analizar a las escuelas como lugares que producen y trasmiten esas prácticas sociales que reflejan los imperativos ideológicos y materiales de la cultura dominante.

Los educadores críticos sostienen que somos responsables no sólo por cómo actuamos individualmente en la sociedad, sino también del sistema en el que participamos. Los teóricos críticos proponen algo que puede ser etiquetado como surrealismo pedagógico: intentan hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar y comienzan a "relativizar" las escuelas como medios normalizadores -es decir, como instrumentos que en esencia legitiman las relaciones y prácticas sociales existentes, sancionándolas como normales y naturales- desmantelando y reordenando las reglas y códigos artificiales que maquillan la realidad en el salón de clase. A diferencia del

[216] William J. Bennett, *What works: Research about teaching and learning, Wa*shington, DC, The United States Department of Education, 1986. También: Henry Giroux y Peter McLaren, "Teacher education and the politics of democratic lige: Beyond the Reagan agenda in the era of 'goodtimes'", en C. C. Yeakey y G. S. Johnston (eds.), S*chools as conduits: Educational policy making during the Reagan year,* Nueva York, Praeger Press, en prensa.

humanista que comienza con lo diferente y lo vuelve comprensible, el teórico crítico educacional ataca lo familiar, transformando los lugares comunes.[217] Los teóricos críticos intentan ir más allá de la cuestión convencional de qué significa la escuela planteando en su lugar la cuestión más importante de *cómo* la escuela ha venido a significar lo que significa. El resultado es que las escuelas -frecuentemente vistas como instrumentos socializantes ayudan a que la sociedad produzca ciudadanos inteligentes, responsables, comprometidos y hábiles- resultan ser instituciones extrañas y perturbadoras que no sólo *enseñan* cosas sino que también *producen* sujetos humanos irreflexivos que en sus actividades diarias, practican las ideologías de la cultura dominante.

Los teóricos educacionales críticos sostienen que el marxismo no ha sido tomado con seriedad en este país como medio de análisis sociohistórico; los teóricos marxistas y aquellos que trabajan dentro de las tradiciones del pensamiento social radical en deuda con el marxismo suelen estar sujetos a la reacción de la "marxofobia". Aunque muchos, si no la mayor parte de los teóricos críticos trabaja fuera de la tradición marxista ortodoxa y no considera al capitalismo un mal irrevocable, ellos insisten en que el modelo de explotación ha producido una racionalidad económica que infunde ideas comunes a las cuestiones sociales y educacionales y continúa contribuyendo a los problemas sociales masivos tales como el racismo, el sexismo y el clasismo. Para asegurar que todos los individuos tengan derechos sobre la plusvalía que su trabajo genera, los educadores críticos sostienen que los responsables de nuestro actual grado de capitalismo deben mantener obligaciones morales. Se necesita una nueva ética económica que ayude a guiar y eventualmente a redefinir una política económica del interés de todo, que tenga la visión y el poder para contraponerse a los efectos deshumanizantes del moderno capitalismo del consumo. Esto sólo puede lograrse derrocando a la propia sociedad capitalista a favor de una sociedad en la que el desarrollo pleno del individuo sea la base para el desarrollo pleno de la sociedad.

Los educadores críticos cuestionan la base misma del financiamiento escolar. ¿Por qué –preguntan- se toma el impuesto predial como base para otorgar financiamiento a las escuelas, garantizando así que los hijos de los ricos y los privilegiados hereden mejores escuelas en términos de recursos, salarios a maestros, aseo en los edificios, etc.? ¿Por qué los gobiernos estatales y federal no se hacen responsables de financiar plenamente la educación? Después de todo, el gobierno federal asume la responsabilidad de operaciones como Tormenta del Desierto, ¿no? Los educadores críticos se oponen a la desregulación y a abrir el éxito de la enseñanza escolar a la lógica del mercado, supuestamente mediante nuevos esquemas "optativos" y planes clasificatorios. Dejar que el mercado "ecualice" la educación mediante clasificaciones sólo exacerbará la disparidad de oportunidades entre los estudiantes ricos y los pobres: las escuelas de barrios pobres se vendrían abajo.

[217] James Clifford. "On Ethnographic Surrealism", en *Comparative studies in society and history 23,* núm. 4, 1981, pp. 539-564.

“Optativo” significa que los pobres tengan la “libertad” de hacerse más pobres, mientras que los ricos se les da la “opción” de volverse más ricos. “Optativo” significa educación tipo Jim Crow* en los noventa. Los esquemas optativos necesitan mejorar las condiciones de las escuelas de bajo desempeño o, de lo contrario, el financiamiento estatal menguará debido a la disminución en el número de inscripciones, y los estudiantes y maestros serán transferidos a otras escuelas. De hecho, algunos educadores críticos (me incluyo entre ellos) ponen en tela de juicio los cimientos mismos del orden social capitalista global.

Teorías del interés y de la experiencia

Los teóricos de la educación crítica como Henry Giroux sostienen que los programas escolares deben ser comprendidos en términos de una *teoría del interés* y una *teoría de la experiencia.* Por teoría de interés Giroux quiere decir que el programa refleja los intereses que lo rodean: las visiones particulares del pasado y del presente que representan, las relaciones sociales que afirman, o descartan. Por teoría de experiencia Giroux se refiere a que el programa es una narrativa construida históricamente que produce y organiza las experiencias del estudiante en el contexto de formas sociales tales como el uso del lenguaje, la organización del conocimiento dentro de categorías de nivel alto y bajo, y la afirmación de clases particulares de estrategias de enseñanza. No obstante, el programa no sólo representa una configuración de intereses particulares y experiencias; también forma un campo de batalla donde diferentes versiones de autoridad, historia, presente y futuro luchan por prevalecer. Los teóricos críticos quieren proporcionar a los teóricos de la educación en general un lenguaje público que no sólo afirme las voces de los maestros y de los grupos subordinados en la población estudiantil, sino que además vincule el propósito de la escuela a una visión transformadora del futuro.

Más allá de estar de acuerdo con que las escuelas reproducen la desigualdad y la injusticia, los teóricos críticos contemporáneos difieren en muchos puntos de análisis. Los trabajos recientes en la tradición crítica pueden en general dividirse en dos categorías: los que creen que el capitalismo puede reformarse en beneficio de la clase trabajadora (es decir, casi todos los exponentes de la pedagogía crítica) y los educadores marxistas que creen que la justicia social sólo puede alcanzarse realmente aboliendo la sociedad clasista e instrumentando una alternativa socialista (Paula Allman, Glenn Rikowski, Dave Hill, Richard Brosio, Ramin Farahmandpur, yo y otros).

La pedagogía crítica trata con múltiples temas, muchos de los cuales se sitúan en campos distintivos de la investigación y la crítica. Algunos de estos campos relativamente nuevos incluyen a la pedagogía feminista, el constructivismo crítico y la educación multicultural. Por otra parte, algunos críticos educacionales han acogida la teoría social posmoderna. Los estudios culturales son otra área que en años recientes también ha generado mucho interés entre los teóricos educacionales. El conocimiento

* Sistema racista de la separación sureña en Estados Unidos. [T.]

transdisciplinario también está aumentando entre los teóricos educacionales, una tendencia que probablemente continúe. La obra de Lankshear y McLaren ha aprovechado la teoría social crítica interdisciplinaria para proponer un análisis de la enseñanza elemental.[218] La obra de Patti Lather combina teoría posmodernista con teoría feminista pero, lamentablemente, no hace gran cosa por debatir las relaciones sociales capitalistas de explotación.[219] La enseñanza elemental crítica y la mediática son nuevos rumbos importantes que están incursionando con fuerza en los esfuerzos de reforma escolar, particularmente en las áreas urbanas. Las fronteras disciplinarias están empezando a borrarse y, desde mi punto de vista, esto sirve para investigar a fondo y de manera innovadora la tradición crítica. En el resto del libro se hablará más sobre estos campos.

Hay muchas vertientes diferentes en la pedagogía crítica: la libertaria, la radical y la liberacionista, todas ellas con puntos de divergencia y de coincidencia. Este libro se alimenta principalmente de las perspectivas radicales ejemplificadas en los trabajos de teóricos como Paulo Freire y Henry Giroux, que hacen una distinción importante entre *escolarización y educación*. La primera es principalmente un modo de control social; la segunda tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al estudiante como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad.

PEDAGOGÍA CRÍTICA: UNA REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES CONCEPTOS

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas.* (pp. 264-299). Distrito Federal, México: Siglo XXI.

En la práctica, la pedagogía crítica es tan diversa como sus muchos seguidores, si bien temas y esquemas comunes aparecen por muchos de sus escritos. Perfilaré con detalle las más importantes categorías de esta corriente. Una categoría es simplemente un concepto, asunto, cuestión, hipótesis o idea central en la teoría crítica. Estas categorías intentan proporcionar un marco teórico con el cual usted pueda releer, tal vez comprender mejor, las teorías generadas por la investigación en la educación crítica. Las categorías son útiles para los propósitos de clarificación e ilustración, aunque algunos teóricos críticos indudablemente argumentarán que conceptos adicionales deberían estar incluidos o que algunos conceptos no se les ha dado la importancia que merecen.

[218] Colin Lankshear y Peter McLaren (eds.), *Critical literacy,* Albany, N. Y. SUNNY Press, 1993.

[219] Patti Lather, *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern,* Nueva York y LONDRES, Routledge, 1991.

LA IMPORTANCIA DE LA TEORÍA

Antes de tratar las categorías individuales, necesitamos examinar cómo se investigan esas categorías. Los teóricos críticos comienzan con la premisa de que *los hombres y las mujeres no son en esencia libres que habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios.* El educador crítico aprueba teorías que son, ante todo, dialécticas; esto es, teorías que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Más bien, estos problemas surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad. El individuo, un actor social, tanto crea como es creado por el universo social del que es parte. Ni al individuo ni a la sociedad se le da prioridad en el análisis, los dos están inextricablemente entretejidos, de tal forma que la referencia a uno debe por implicación significar la referencia al otro. La teoría dialéctica intenta desechar las historias y las relaciones de los significados y apariencias aceptados, trazando interacciones desde el contexto a la parte, desde el sistema interno al hecho. En esta forma, la teoría crítica nos ayuda a enfocar simultáneamente ambos aspectos de una contradicción social.[220]

Wilfred Carr y Stephen Kemmis describen el pensamiento dialéctico como sigue:

> El pensamiento dialéctico implica buscar [...] las contradicciones (como la contradicción de la opresión inadvertida de los estudiantes menos capaces por un sistema que aspira a ayudar a todos los estudiantes a alcanzar su "potencial completo"), pero en realidad no es algo tan inexpresivo o mecánico como la fórmula de tesis, antítesis, síntesis. Por el contrario, es una forma abierta y cuestionadora de pensamiento que exige una reflexión completa entre elementos como *parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórica y realidad o estructura y función*. En el proceso pueden ser descubiertas *contradicciones* (como, por ejemplo, en una *estructura* política que aspira a dar el poder de tomar decisiones a todos, pero *funciona* en la práctica como negación del acceso a la información con la cual la gente pudiera influir en las decisiones cruciales para su vida). Cuando las contradicciones son reveladas, se requieren un nuevo pensamiento constructivo y una nueva acción constructiva para trascender el contradictorio estado de cosas. La complementariedad de los elementos es dinámica: es un tipo de tensión, no una confrontación estática entre los dos polos. En el enfoque dialéctico, los elementos están considerados como mutuamente constituidos, no separados y distintos. La contradicción puede de esta manera ser distinguida de la paradoja: hablar de contradicción es implicar que se puede obtener una nueva solución, mientras que hablar de paradoja es sugerir que dos ideas incompatibles permanecen inertes opuestas una a la otra. (Cursivas del original)[221]

[220] Las fuentes para esta sección son las siguientes: Bertell Ollman, "The meaning of Dialectics", en *Monthy Review*, noviembre de 1986, pp. 45-55; Wilfred Carr y Stephen Kemmis, *Becoming critical: Knowing through action research,Victoria, Deakin University* , 1983; Stephen Kemmis y Lindsay Fitzclarence, *Curriculum theorizing: Beyond reproduction theory,* Victoria Deakin University, 1986; Henry Giroux, *Ideology, culture and the process of schooling.* Filadelfia, Temple University Press y Londres, Falmer Press, Ltd., 1981; Ernest Bloch, "The Dialectical Method", en Man and world, núm. 16, 1983, pp. 281-313.

[221] Carr y Kemmis, op. cit., pp. 36 y 37.

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no sólo como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación. Mi propia investigación de la educación parroquial, por ejemplo, mostró que la escuela funciona *simultáneamente* como medio para dar poder a los estudiantes en torno a cuestiones de justicia social y como un medio para sostener, legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante dirigidos a crear futuros trabajadores obedientes, dóciles y mal pagados.[222]

Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios *tanto* de dominación *como* de liberación; esto va en contra de la doctrina sobredeterminista del marxismo ortodoxo, que pretende que las escuelas sólo reproducen las relaciones de clase y adoctrinan pasivamente a los estudiantes para convertirlos en ávidos jóvenes capitalistas. Esta comprensión dialéctica de la escolarización también es un rechazo del meollo de la teoría educativa dominante, que concibe a las escuelas como espacios donde principalmente se provee a los estudiantes con las habilidades y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos patrióticos, industriosos y responsables.

Los educadores críticos sostienen que una teoría de la escolarización digna debe tomar partido, esto es, debe estar fundamentalmente ligada a una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social. El educador crítico no cree que haya dos lados para cada cuestión, y que ambos requieran igual atención. Para el educador crítico hay *muchos* lados en un problema que con frecuencia están vinculados a ciertos intereses de clase, raza y género.

Veamos por un momento un ejemplo de la teorización crítica tal como ha venido a nacer en una práctica básica de enseñanza: los objetivos de escritura en el salón de clases. De este ejemplo extraigo una importante diferenciación hecha por Henry Giroux entre los *micros y los macro objetivos*.[223]

El uso común de objetivos conductuales por los educadores refleja una búsqueda de certeza y control técnico del conocimiento y la conducta. Los educadores suelen destacar los procedimientos administrativos en el salón de clases, la eficiencia y las técnicas de "cómo hacer" que en última instancia ignoran una pregunta importante: "¿Por qué se enseña este conocimiento y no otro, en primer lugar?" Giroux ubica los objetivos de los espacios formativos dentro de categorías de macro y micro.

Los *macro objetivos* están diseñados para permitir a los estudiantes hacer conexiones entre el método, el contenido y la estructura de un curso y su significado

[222] Peter McLaren, op. cit.

[223] Esta discusión de micro y macro objetivos está tomada de Henry Giroux, "Over-coming behavioral and humanistic objectives", en *The education forum,* mayo de 1979, pp. 409-419. También Henry Giroux, *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of practical learning*, South Hadley, Massachussetts, Berging and Garvey Publishers, 1988.

dentro de la realidad social. Este enfoque dialéctico de los objetivos de la formación permite a los estudiantes adquirir un marco de referencia más amplio o visión del mundo; en otras palabras, los ayuda a adquirir una perspectiva política. Los estudiantes pueden entonces hacer explícito el programa oculto y desarrollar una conciencia política crítica.

Los *micro objetivos* representan el contenido del curso y se caracterizan por su estrechez de propósitos y su limitado campo de cuestionamiento. Giroux nos dice que la importancia de la relación entre ambas clases de objetivos deriva de que los estudiantes *descubran las conexiones entre los objetivos del curso y las normas, valores y relaciones estructurales de la sociedad*. Por ejemplo, los micro objetivos de la enseñanza de la guerra de Independencia podrían ser aprender las fechas de batallas específicas. Los detalles de ciertos debates sobre la guerra en el congreso y las razones dadas para pelear. Los micro objetivos tienen que ver con la organización, la clasificación, el dominio y la manipulación de los datos. A esto es a lo que Giroux llama *conocimiento productivo*. Los macro objetivos, por otra parte, se centran en la relación entre medios y fines, entre los hechos específicos y sus implicaciones sociales y políticas más amplias. Una lección sobre la guerra de Vietnam o la más reciente invasión a Granada, la "Tormenta del Desierto" en Iraq, o la guerra en Afganistán, por ejemplo, podría resaltar las siguientes macro interrogantes: ¿Cuál es relación entre la invasión a Granada como una misión de rescate en interés de los ciudadanos estadounidenses y la lógica mayor del imperialismo? Durante la era de Vietnam ¿cuál fue la relación entre la economía de Estados Unidos y la industria de los armamentos? ¿A qué intereses sirvió mejor la guerra? ¿Quién fue el más beneficiado con la guerra? ¿Cuáles fueron las relaciones de clase entre los que pelearon y los que permanecieron en la Universidad? Además de reemplazar el régimen talibán corrupto y destruir los complejos y las redes terroristas en la guerra contra Afganistán, ¿esperaba Estados Unidos asegurar recursos vitales como el petróleo?

Desarrollar macro objetivos favorece un modo dialéctico de investigación; el proceso constituye una aplicación sociopolítica del conocimiento que Henry Giroux llama *conocimiento directivo*. Los teóricos críticos buscan una clase de conocimiento que ayude a los estudiantes a reconocer la *función social de las formas particulares del conocimiento*. El propósito de la teoría educacional dialéctica, entonces, es proporcionar a los estudiantes un modelo que les permita examinar los fundamentos políticos, sociales y económicos subyacentes en la sociedad.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

Los teóricos de la educación ven al conocimiento como histórica y socialmente arraigado por intereses. El conocimiento adquirido en la escuela o en cualquier lugar nunca es neutral u objetivo sino que está ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa. El conocimiento es una *construcción social* profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder. Cuando los teóricos críticos afirman que el conocimiento está

socialmente construido, quieren decir que es producto del acuerdo o consentimiento entre los individuos que viven relaciones sociales particulares (por ejemplo de clase, raza y de género) y que viven en coyunturas particulares en el tiempo. Sostener que el conocimiento está socialmente construido en general significa que el mundo en el que vivimos es construido simbólicamente por la mente merced a la interacción social con los otros y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica. No hay un mundo ideal, autónomo, prístino o aborigen al cual correspondan por necesidad nuestras construcciones sociales; siempre hay un campo referencial en el cual se sitúan símbolos. Y este particular campo referencial (por ejemplo el lenguaje, la cultura, el lugar, el tiempo) influye en cómo los símbolos generan significados. No existe una intuición subjetiva pura. No nos encontramos frente al mundo social; vivimos en él. Cuando buscamos el significado de los acontecimientos buscamos el significado de lo social. Podemos ahora formular ciertas preguntas con respecto a la construcción social del conocimiento, tales como: ¿Por qué las mujeres y los grupos minoritarios suelen ver las cuestiones sociales de manera diferente a como lo hacen los varones blancos? ¿Por qué es más probable que los educadores aprecien más las opiniones del estudiante blanco de clase media, por ejemplo, que las de las mujeres negras?

La pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son. La pedagogía crítica se pregunta cómo nuestro conocimiento de sentido común cotidiano - nuestras construcciones sociales o "subjetividades"- es producido y vivido. En otras palabras, ¿cuáles son las funciones sociales del conocimiento? El factor crucial aquí es que algunas formas de conocimiento tienen más poder y legitimidad que otras. Por ejemplo, en muchos espacios de formación de carácter formal o no formal, los programas de ciencias y matemáticas son más favorecidos que los referidos a la filosofía, antropología, sociología, la historia o la pedagogía. Esto puede explicarse por el vínculo entre las necesidades de la gran empresa para competir en los mercados y los imperativos del movimiento conservador que defiende la escuela como corporación. Ciertos tipos de conocimiento legitiman ciertos intereses de género, clase y raza. ¿A qué intereses sirve este conocimiento? ¿Quién queda excluido como resultado? ¿Quién es marginado?

Pongamos esto en forma de otras preguntas: ¿Cuál es la relación entre la clase social y el conocimiento enseñado en la escuela? ¿Por qué apreciamos el conocimiento científico por encima del conocimiento informal? ¿Por qué los maestros usamos el “inglés estándar? ¿Por qué no es probable que el pueblo vote por una mujer o por un negro para presidente? ¿Cómo refuerza el conocimiento escolar los estereotipos acerca de las mujeres, las minorías y la gente en desventaja? ¿Qué se toma en cuenta para que algunos conocimientos tengan más alto estatus (como los grandes trabajos de filósofos o científicos) mientras los conocimientos prácticos de la gente común o

marginada o de los grupos sojuzgados son con frecuencia desacreditados y devaluados?¿Por qué aprendemos acerca de los grandes "hombres" en la historia y ocupamos menos tiempo aprendiendo acerca de las contribuciones de las mujeres y las minorías y de las luchas de la gente de las clases económicas más bajas? ¿Por qué no aprendemos más acerca del movimiento laboral estadunidense? ¿Cómo y por qué ciertos tipos de conocimiento sirven para reforzar las ideologías dominantes, que a su vez enmascaran relaciones injustas de poder entre ciertos grupos en la sociedad?

Formas de conocimiento

La pedagogía crítica sigue la distinción respecto a las formas en que es ubicado el conocimiento del teórico social Jürgen Habermas.[224] Examinemos este concepto en el contexto de la formación en general. Los trabajadores de la corriente dominante que trabajan dentro de las ideologías liberal y conservadora enfatizan el conocimiento técnico (similar al *Conocimiento Productivo* de Giroux): conocimiento es lo que puede ser medido y cuantificado. El conocimiento técnico está basado en las ciencias naturales, utiliza métodos analíticos hipotético-deductivos o empíricos y es evaluado por, entre otras cosas, coeficientes de inteligencia, niveles de lectura, y exámenes o pruebas de aptitud, todos los cuales son usados por los educadores para clasificar, regular y controlar a los estudiantes.

Un segundo tipo, el conocimiento práctico, apunta a ilustrar a los individuos de modo que puedan dar forma a sus acciones diarias en el mundo. El *conocimiento* práctico se adquiere en general mediante *descripción y análisis en forma histórica o de desarrollo de situaciones sociales*, y está articulado para ayudar a los individuos a comprender los hechos sociales en curso y situacionales. El investigador educacional liberal que emprende el trabajo de campo en una escuela para evaluar la conducta y la interacción de los estudiantes adquiere conocimiento práctico, por ejemplo. Este tipo de conocimiento no suele ser generado numéricamente ni somete los datos a alguna clase de instrumento estadístico.

No obstante, el educador crítico está más interesado en lo que Habermas llama el *conocimiento emancipatorio* (similar al *conocimiento directivo* de Giroux), que intenta reconciliar y trascender la oposición entre el conocimiento técnico y el práctico. El conocimiento emancipador nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios. También apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberadora y colectiva. En breve, asienta los fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento.

[224] Véase Jürguen Habermas, *Knowledge and human interests,* traducción al inglés de J.J. Shapiro, Londres, Heinemann, 1972; véase también Jürgen Habermas, *Theory and Practice*, traducción al inglés de J. Viertel, Londres Heinemann, 1974, así como Kemmis y Fitzclarence, op. cit., pp. 70-72.

Clase

La clase se refiere a las *relaciones económicas sociales y políticas que gobiernan la vida en un orden social dado*. Las relaciones de clase reflejan las restricciones y limitaciones que los individuos y los grupos experimentan en las áreas de nivel de ingreso, ocupación, lugar de residencia y otros indicadores de estatus y de rango social. Las relaciones de clase son las asociadas con la plusvalía del trabajo, quién la produce y quién la recibe. El trabajo excedente es el trabajo emprendido por los trabajadores más allá del que es necesario. Las relaciones de clase también se refieren a la distribución social del poder y su disposición estructural. Hoy en día hay mayores distinciones dentro de las clases trabajadoras y es posible hablar de nuevas subclases dentro de la estructura social constituidas por sectores de las agrupaciones negra, hispana y asiática, junto con los blancos ancianos, las mujeres, los discapacitados y otros grupos económicos marginados. Sin embargo, tal vez resulte más iluminador identificar a los dos grupos principales dentro de la economía estadounidense y la global: la clase capitalista transnacional y la clase trabajadora. Marx argumentó que los medios con los cuales las personas determinan su mundo material en esencia determinan cómo ellas mismas serán producidas. Marx también reveló cómo es que, en las sociedades capitalistas, la clase gobernante extrae "plusvalor" de los trabajadores asalariados que son sus empleados. A escala mayor, esto conduce a la explotación de una clase (la clase trabajadora o la clase de los productores) a manos de la clase gobernante (la clase de los apropiadores) que extrae de los productores de un plusvalor que va más allá del necesario para que la clase productiva sobreviva. Es precisamente este "plusvalor" el que permite la existencia de la clase gobernante. En las relaciones de producción capitalistas, los capitalistas compran capacidad laboral al trabajador a cambio de un salario para crear valor que se acumula al capital en beneficio del capitalista. En otras palabras, el capitalista compra al trabajador una mercancía que tiene "valor de uso": la capacidad laboral del trabajador. La capacidad laboral siempre tiene un valor más alto que su propio valor de intercambio debido a que produce ganancias a los capitalistas. A primera vista, el salario parece ser equivalente al valor de uso (capacidad laboral) que se adquiere a los trabajadores. El trabajo suplementario es trabajo no asalariado que constituye la base de la utilidad del capitalista. A mayor trabajo no pagado de los trabajadores, mayor utilidad para los capitalistas. La ley del valor señala que el valor de una mercancía puede determinarse con base en el tiempo laboral socialmente necesario para su producción. De acuerdo con Marx, la lucha de clases tiende a la dictadura del proletariado. La revolución por venir ocurrirá bajo el estandarte de la lucha de clases.

Abordar el concepto de clase desde una concepción dialéctica marxista requiere comprender la filosofía marxista de las relaciones internas. Como se bosqueja en la obra de Paula Allman, Glenn Rikowski y otros educacionalistas marxistas, la filosofía de las relaciones internas acentúa la importancia del pensamiento relacional. El pensamiento relacional difiere del pensamiento categórico. Mientras el primero examina

las entidades en su interacción entre sí, el segundo analiza los fenómenos aisladamente. El pensamiento relacional puede referirse tanto a las relaciones externas como a las internas. Marx se interesaba en las relaciones internas. Las relaciones externas son las que producen una síntesis de diversos fenómenos o entidades que existen fuera o independientemente de esta relación. Las relaciones internas son aquellas en las que entidades opuestas son mediadas históricamente de manera que no obtienen resultados independientes. Incluso, una vez que la relación interna deja de existir, los resultados de su interacción también dejan de existir.

Un concepto dialéctico de clase analiza las relaciones internas entre trabajo y capital en términos de sus contradicciones dialécticas. Una contradicción dialéctica es una relación interna que consiste de contrarios en una interacción que no podría existir sin la relación interna entre uno y otro. Cuando esta relación interna se elimina, las entidades también son eliminadas. Todas las contradicciones dialécticas son relaciones internas. Sin embargo, no todas las relaciones internas son contradicciones dialécticas. Las contradicciones dialécticas, o “unidad de contrarios”, son aquellos fenómenos que no podrían existir, seguir existiendo o llegar a existir en ausencia de la relación interna entre uno y otro. La naturaleza misma (externa e interna) de cada uno de los contrarios está moldeada dentro de esta relación con el contrario. La relación antagonista entre trabajo y capital o la relación entre producción y circulación e intercambio, constituye la esencia del capitalismo. El trabajo de los trabajadores se utiliza dentro de la relación capital-trabajo. Entonces, los trabajadores constituyen el contrario dialéctico del capital y participan en un proceso de generación de valor. La base de la ruptura dentro del trabajo capitalista es la relación inherente al trabajo: el trabajo como generador de valor y el trabajo como fomento de la capacidad laboral. Uno de los contrarios siempre se beneficia de la relación interna antagonista entre capital y trabajo. El capital (la relación positiva) se beneficia estructuralmente de su relación con el trabajo (la relación negativa). Para liberarse de su posición subordinada, el trabajo debe abolir esta relación interna mediante la negación de la negación.

Comprender la sociedad de clases de esta manera proporciona un lente analítico más profundo que los conceptos operacionalizantes de lo que es la clase y que la reducen a habilidades, estatus ocupacional, desigualdad social o estratificación. Esto se debe a que, lo que está en riesgo al entender la clase como una relación social dinámica y dialéctica, es el desnudar las fuerzas que generan la desigualdad social. Esto solo puede lograrse al analizar la forma valuable del trabajo dentro de todo el universo social del capital, incluyendo la manera en que éste ha mercantilizado nuestras propias subjetividades. Ello nos obliga a comprender la dialéctica compleja tras la relación capital-trabajo que produce todo valor.

La contradicción entre capital y trabajo constituye la contradicción dialéctica clave que produce la forma históricamente específica de riqueza capitalista o la forma valuable de riqueza capitalista. Es importante recordar que el trabajador no vende al capitalista el trabajo activo viviente que lleva a cabo durante sus horas hábiles, sino

vende su capacidad laboral por un número determinado de horas a la semana. Al intercambiar su capacidad laboral por un salario, el trabajador no recibe a cambio el salario, sino lo que Marx denominó “bienes salariales”. Es decir, el trabajador obtiene lo que se determina en cantidad por lo que se requiere para su manutención y su producción como trabajador. Por lo tanto, no recibe una forma de poder generar o abstracto sobre las mercancías al intercambiar su capacidad laboral por un salario. Sólo obtiene poder sobre esas mercancías particularmente necesarias para su sostén y para la reproducción de otros trabajadores. Es el capitalista quien tiene el poder de consumir la capacidad laboral que ha adquirido. La capacidad laboral solo le compra al trabajador intercambios con valores. El trabajo, a diferencia de la capacidad laboral, es el ejercicio de ésta y es el quehacer que genera valor. Al trabajador se le paga por la disponibilidad de su capacidad laboral, incluso antes de que hayan producido mercancías. Una cierta proporción de los valores que produce el trabajador mediante su trabajo están por encima del valor que ha recibido como equivalente a la disponibilidad de su capacidad laboral. Cuando el capitalista consume aquello por lo que ha pagado, recibe un mayor valor que aquel que está representado en los salarios pagados al trabajador. El capitalista recibe un plusvalor creado mediante el trabajo del trabajador. Por lo tanto, el salario que éste recibe no equivale a su trabajo ni a su actividad generadora de valor.

Es importante darse cuenta de que el dinero equivalente a la capacidad laboral no es el mismo que el dinero equivalente al trabajo. El plusvalor que obtiene el capitalista en realidad es el trabajo no pagado del trabajador. La capacidad laboral se intercambia por valor, mientras que el trabajo produce valor. El capitalista intercambia salarios por la capacidad laboral del trabajador (su capacidad y sus habilidades) durante un determinado número de horas a la semana. Debido a que el capitalista posee la capacidad laboral del trabajador, puede venderla como mercancía por un equivalente monetario del valor de esa capacidad laboral. La capacidad laboral del trabajador no genera valor, pero su trabajo si lo genera. La capacidad laboral (el potencial para trabajar), cuando el trabajador la ejerce mediante el acto concreto de trabajar, es lo que crea capital o valor, una relación de explotación. El trabajo concreto ejercido por el trabajador constituye un valor producido superior a lo que le pagan por su capacidad laboral. Así, el trabajador crea la relación misma que lo explota. Lo que parece ser un intercambio equitativo –la transacción social de un salario supuestamente equivalente al trabajo realizado- en realidad es una relación de explotación. Es una relación entre personas que queda reducida a una relación entre cosas. La relación trabajo-salario como intercambio equitativo solo es equitativo desde la perspectiva de su relación con el mercado. Pero lo que parece ser el intercambio de equivalentes en realidad es la obtención explotadora de plusvalor por parte del capitalista. En otras palabras, estamos tratando con la apariencia fetichizada de una relación de equivalencia. El valor que produce el trabajo se representa de manera fetichizada como equivalente al salario. La contradicción dialéctica o la relación interna es propia del hecho de que el modo capitalista de producir riqueza basado en un intercambio de equivalentes es, en

esencia, una relación de explotación mediante la obtención de plusvalor por parte del capitalista. No hay manera de abordar el análisis de la clase dentro del universo social del capital sin tratar la relación central de la lucha de clases que impregna toda la vida social dentro de las sociedades capitalistas.

Cultura

El concepto de *cultura*, tan variado como sea, es esencial para el entendimiento de la pedagogía crítica. Utilizo el término "cultura" aquí para significar las *formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida "dadas*". Además de definir la cultura como un conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo, necesitamos reconocer cómo las cuestiones culturales nos ayudan a entender quién tiene poder y cómo es reproducido y manifestado en las relaciones sociales que vinculan a la escuela con el orden social mayor; la capacidad de los individuos para expresar su cultura está relacionada con el poder que ciertos grupos son capaces de ejercer en el orden social; la expresión de los valores y creencias de los individuos que comparten ciertas experiencias históricas es determinada por su poder colectivo en la sociedad.[225]

El vínculo entre cultura y poder ha sido ampliamente analizado en la teoría social crítica a través de los años. Por lo tanto es posible ofrecer tres postulados de esa literatura que iluminan en particular la lógica política que subyace en las diferentes relaciones entre cultura y poder. En primer lugar, la cultura está íntimamente vinculada con la estructura de las relaciones sociales dentro de las agrupaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y dependencia. Segundo, la cultura es analizada no sólo como una forma de vida sino como una forma de producción merced a la cual los diferentes grupos tanto en sus relaciones dominantes como subordinadas definen y perciben sus aspiraciones en las relaciones desiguales de poder. Tercero, la cultura es vista como un campo de lucha en el que la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto. Lo que es importante aquí es que cada uno de estos puntos plantea cuestiones fundamentales acerca de las formas en que las desigualdades son mantenidas y desafiadas en las esferas de la cultura y de la sociedad capitalista.[226]

Cultura dominante, cultura subordinada y subcultura

Tres categorías centrales relacionadas con el concepto de cultura –cultura dominante, cultura subordinada y subcultura- han sido muy discutidas en recientes trabajos críticos. Una cultura puede ser fácilmente analizada como cultura de origen "dominante" o "subordinada". *La cultura dominante* se refiere a las prácticas y

[225] Para una discusión completa de la cultura, véase Enid Lee, *Letters to Marcia: A teachers guide to antiracist teaching,* Toronto, Cross Cultural and Communication Céntre, 1985.

[226] Henry Giroux y Peter McLaren, "Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling", en *Harvard Educational Review,* núm. 56, 1986, 3, pp. 232 y 233.

representaciones sociales que afirman *los valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad*. Los grupos que viven las relaciones sociales subordinados a la cultura dominante son parte de la *cultura subordinada*. Los *grupos subculturales* pueden ser descritos como subconjuntos de las dos culturas de origen (la dominante y la subordinada). Los individuos que forman las subculturas suelen emplear símbolos distintos y prácticas sociales para favorecer una identidad distinta de la de la cultura dominante. La mayor parte de las subculturas de la clase trabajadora existen en una posición subordinada en la sociedad, y muchos de sus miembros se involucran en actos de oposición a la cultura dominante de la clase media. No obstante, es importante recordar que la gente no habita las culturas o las clases sociales sino que vive relaciones de clase o culturales, algunas de las cuales pueden ser dominantes mientras que otras son subordinadas.[227]

Las culturas están envueltas en la disputa por el "espacio" cultural o aberturas en la cultura dominante, ya que ésta nunca es capaz de asegurar un control total sobre los grupos culturales subordinados. Sea que escojamos examinar grupos subculturales británicos (por ejemplo, lo jóvenes de la clase trabajadora, los *teddy-boys*, los cabeza rapadas, los *punk,* los chicos rudos, los *rastafarian*) o estadounidenses (digamos los clubes de motociclistas tales como los *Hell´s angels*, las pandillas étnicas callejeras, o las pandillas de clase media suburbana), las subculturas son con más frecuencia *negociadoras* que verdaderamente opuestas. Como lo señala John Muncie, esto se debe a que operan sobre todo en el espacio del ocio que es muy vulnerable a la incorporación comercial e ideológica.[228] Las subculturas ofrecen una crítica simbólica del orden social y suelen estar organizadas en relaciones de clase, género, costumbres y raza. Pese a la frecuente y feroz explotación de la resistencia subcultural de varias subculturas de jóvenes hecha por las instituciones burguesas;(la escuela, el lugar de trabajo, el sistema de justicia, las industrias de consumo), las subculturas en general son capaces de mantener viva la disputa sobre cómo son producidos, definidos y legitimados los significados; en consecuencia, representan diferentes grados de lucha en contra de la sojuzgación. Muchos movimientos subculturales reflejan una crisis en la sociedad dominante más que una movilización unificada en contra de ella. Por ejemplo, el movimiento hippie en los sesenta representó en parte un ejercicio de socialismo pequeñoburgués hecho por radicales de clase media que estaban movidos tanto por principios idealistas como por una búsqueda de ayuda espiritual y de estilo de vida.

[227] Para esta discusión de la cultura estoy en deuda con Raymond A. Calluori, "The kids are alright: New wave subcultural theory", en *Social Text 4,* núm. 3, 1985, pp. 43-53; Mike Brake, *The Sociology of youth culture and youth subculture,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1980; Graham Murdock, "Mass communication and the construction of meaning", en N. Armstead (ed.), *Reconstructing social psychology,* Harmondsworth, Penguin, 1974; Dick Hebidge, *Subculture: The meaning of style,* Londres y Nueva York, Methuen, 1979; Ian Connell, D.J. Ashenden, S. Kessler y G. W. Dowsett, *Making the difference: schooling, families and social division,* Sydney, George Allen and Unwin, 1982. También: Stuart Hall y Tony Jefferson, *Resistance thorugh rituals: Youth subcultures in postwar britain,* Londres, Hutchinson and the Centre for Contemporary Cultural Studies, Universidad de Birmingham, 1980.

[228] John Muncie, "Pop culture, Pop music and Postwar Youth Subcultures", en *Popular Culture,* bloque 5, unidades 18 y 19/20, The Open University Press, 1981, pp. 31-62

Esto a menudo sirvió para quitar la atención crítica de las desigualdades estructurales de la sociedad capitalista. Como Muncie argumenta, las subculturas constituyen "una crisis dentro de la cultura dominante más que una conspiración en contra de ella".[229] La contracultura de los jóvenes de los sesenta fue el abono ideológico que fertilizó mi pedagogía. Había aprendido los rudimentos del radicalismo de la clase media que estaba preocupada con la política pública y evitaba el examen concienzudo y crítico de las desigualdades estructurales que se daban dentro del orden social del capitalismo.

Formas Culturales

Las formas culturales son aquellos símbolos y prácticas sociales que expresan cultura, tales como los que se encuentran en la música, el vestido, la alimentación, la religión, la danza y la educación, que se han desarrollado a partir de los esfuerzos de los grupos por definir sus vidas en el entorno político y material. La televisión, los videos, y las películas se consideran corno formas culturales. La escolarización también es una forma cultural, lo mismo que el béisbol o el basquetbol. Las formas culturales no existen separadas de los conjuntos de apuntalamientos relacionados con los medios de producción económica, la movilización del deseo, la construcción de valores sociales, las asimetrías entre poder y conocimiento, las configuraciones de ideologías y las relaciones de clase, raza y género.

Hegemonía

La cultura dominante ejerce control sobre clases o grupos subordinados mediante un proceso conocido como hegemonía.[230] La hegemonía se refiere al mantenimiento de la dominación no sólo por el puro ejercicio de la fuerza *sino principalmente por prácticas sociales consensuales, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia*. Por *prácticas sociales* me refiero a lo que la gente dice y hace. Naturalmente, las prácticas sociales se realizan por medio de palabras, gestos, signos y rituales particulares apropiados o por una combinación de éstos. Las *formas sociales* son los principios que proveen y dan legitimidad a prácticas sociales específicas. Por ejemplo, la legislatura estatal es una forma social que da

[229] John Muncie, *ibid,* p. 76.

[230] La selección sobre hegemonía tiene las siguientes fuentes: Henry Giroux, Ideology…, pp. 22-26; *Popular culture,* 1981, un curso de segundo grado en la universidad abierta, en Milton Keynes, Inglaterra, publicado por The Open University Press y distribuido en Estados Unidos por Taylor y Francis, Filadelfia. Varios folletos en esta serie fueron instrumentos para desarrollar las secciones sobre ideología y hegemonía: Geoffrey Bourne, "Meaning, Image and Ideology, en *Form and meaning I,* Open University Press, blloque 4, unidades 13 y 15, pp. 37-65; véase también Tony Bennett, "Popular Culture: Defining our terms", *Popular culture: Themes and issues I,* blloque 1, unidades 1 y 2, pp. 77-87, "Popular culture: History and theory", en *Popular culture: Themes and issues II,* bloque 1, unidad 3, pp. 29-32. Otra fuente importante es un folleto para el curso del tercer nivel en la Universidad abierta: *The Politics of cultural production,* The Open University Press, 1981. Las secciones relevantes incluyen a: Geoff Whitty, Ideology, Politics and Curriculum", pp. 7-52; David Davies, "Popular Culture, Class, and Schooling, pp. 53-108. Véase también a P.J. Hills, *A dictionary of education,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982, pp. 166 y 167; y Raymond Williams, *Keywords: A vocabulary of culture and society,* Londres Fontana, 1983, pp. 144-146.

legitimidad a la práctica social en los espacios educacionales o formativos. El término *estructuras sociales* puede definirse como los imperativos que limitan la vida individual, que parecen estar más allá del control individual y que tienen su origen en las relaciones de poder que gobiernan a la sociedad. Podemos, así, hablar de la "estructura de clase" o de la "estructura económica" de nuestra sociedad.

La hegemonía es una lucha en la que el poderoso gana el consentimiento de los oprimidos, quienes ignoran que participan en su propia opresión. La hegemonía operaba en mis prácticas como maestro de escuela básica. Dado que no enseñé a mis estudiantes a cuestionar los valores prevalecientes, las actitudes y las prácticas sociales de la sociedad dominante en una forma sostenida y crítica, mi clase preservó la hegemonía de la cultura dominante. Esa hegemonía era impugnada cuando los estudiantes cuestionaban mi autoridad resistiéndose e interrumpiendo las lecciones. La clase dominante asegura la hegemonía -el consentimiento por parte del dominado- proporcionando símbolos, representaciones y prácticas de vida social en tal forma que las bases de la autoridad social y las relaciones desiguales de poder y privilegio quedan escondidas. Al perpetuar el mito del logro individual (el éxito) y la iniciativa en los medios masivos de comunicación, las escuelas, la iglesia y la familia, por ejemplo, la cultura dominante segura que los grupos subordinados que fracasan en la escuela o en el mundo de los "ricos y famosos" vean ese fracaso en términos de falta de idoneidad personal o de no tener "suerte". Los oprimidos se culpan a sí mismos del fracaso en la escuela, un fracaso que puede ciertamente atribuirse a los efectos estructurales de la economía y a la división por clases de trabajo.[231]

La hegemonía es un encasillamiento cultural de significados, una prisión de lenguajes y de ideas a la que ingresan "libremente" tanto los dominadores como los dominados, como Todd Gitlin señala,

> *tanto los dirigentes como los dirigidos obtienen recompensas psicológicas y materiales en el curso de la confirmación o reconfirmación de su desigualdad. El sentido hegemónico de mundo rezuma en el "sentido común" popular y es reproducido ahí; puede incluso parecer generado por ese sentido común*.[232]
>
> La hegemonía se refiere al liderazgo moral e intelectual de una clase dominante sobre una clase subordinada llevado a efecto no por medio de coerción (por ejemplo, amenaza de prisión o de tortura) ni de la constitución intencionada de reglas y regulaciones (como en un régimen dictatorial o fascista), sino más bien gracias al consentimiento de la clase subordinada a la autoridad de la clase dominante. La clase dominante no necesita emplear la fuerza para la manufactura de la hegemonía dado que la clase subordinada se suscribe activamente a muchos de los valores y objetivos de la clase dominante sin estar consciente de la fuente de esos valores o los intereses que los conforman.

La hegemonía no es tanto un proceso de dominación activa como una estructuración activa de la cultura y las experiencias de la clase subordinada por la clase dominante, que es capaz de "encuadrar" las normas en las que los grupos

[231] William Ryan, *Blaming the victim,* Nueva York, Vintage Books, 1976.

[232] Todd Gitlin, *The whole world is watching: Mass media in the making and unmaking of the new left,* Berkeley y Londres, University of California Press, 1980, pp. 253 y 254.

subordinados viven y responden a su propio sistema cultural y experiencias; en otras palabras, la cultura dominante es capaz de manufacturar los sueños y los deseos tanto de los grupos dominados como de los dominantes proporcionando los "términos de referencia" (por ejemplo, las imágenes, visiones, historias, ideales) a partir de los cuales se espera que todos los individuos vivan sus vidas. La cultura dominante trata de fijar los significados de los signos, los símbolos y las representaciones para proveer una visión del mundo "común", enmascarando las relaciones de poder y privilegio por medio de los medios masivos de comunicación, los aparatos del Estado tales como las escuelas, las instituciones gubernamentales y las burocracias estatales. A los individuos se les proporcionan “posiciones subjetivas” que los condicionan a reaccionar a ideas y opiniones en formas prescritas. Por ejemplo, la mayor parte de los individuos en los Estados Unidos, cuando son llamados "americanos" son ubicados en general como sujetos por el discurso dominante. Ser "americano" implica tener un cierto bagaje ideológico. Los "americanos" se consideran habitualmente amantes de la libertad, defensores de los derechos individuales, guardianes de la paz mundial, etc.; raramente se ven a sí mismos como agentes sociales contradictorios. No suele ocurrir que vean a su país atrasado respecto a otras economías industriales del mundo en lo que se refiere a la seguridad de sus ciudadanos en áreas como la salud, los programas subsidiados de apoyo a la familia o los habitacionales. Como ciudadanos del país más rico en el mundo, no acostumbran cuestionarse por qué su gobierno no puede permitirse ser más generoso con sus ciudadanos, y la mayoría se horrorizaría de oír una descripción de su país como un "régimen terrorista" que ejercita actos encubiertos de guerra en contra de los países latinoamericanos tal como ocurrió y ocurre en Centroamérica. La imagen prevaleciente que las escuelas, la industria del entretenimiento y las agencias gubernamentales han hecho pública es de benevolencia, en la que los intereses de las clases dominantes supuestamente representan los intereses de todos los grupos. Es una imagen en la que los valores y creencias de la clase dominante aparecen tan correctos que rechazados sería antinatural, una violación al sentido común.

Dentro del proceso hegemónico, los significados establecidos suelen estar limpios de contradicción, impugnación y ambigüedad. La resistencia ocurre, no obstante, con mayor frecuencia en el dominio de la cultura popular. En este caso, la cultura popular se convierte en un campo de negociación en donde los grupos dominantes, subordinados y de oposición afirman disputan las representaciones y significados culturales. La cultura dominante raramente tiene éxito en todos los frentes; la gente resiste. Los grupos alternativos se las arreglan para encontrar diferentes valores y significados para regular sus vidas, los grupos de oposición intentan desafiar el modo cultural prevaleciente de estructurar y codificar las representaciones y significados. Las prácticas sociales prevalecientes son, de hecho, resistidas. Las escuelas y otros espacios sociales y culturales raramente se encuentran cautivos del proceso hegemónico puesto que ahí también encontramos lucha y confrontación. Es por esto que las escuelas pueden ser caracterizadas como terreno de transacciones,

intercambios y luchas entre los grupos subordinados y la ideología dominante. Hay una relativa autonomía dentro de los espacios escolares que permite emerger hacia ciertas formas de resistencia y romper la cohesividad de la hegemonía. Los maestros discuten sobre los libros que han de usar, sobre las prácticas disciplinarias y sobre los propósitos y objetivos de los cursos particulares y de los programas.

Un ejemplo de la batalla por la hegemonía puede verse en el desafío planteado por los fundamentalistas cristianos a la escuela pública. La crítica fundamentalista ha instigado un debate sobre las prácticas pedagógicas dominantes que regulan todo, desde los libros de texto hasta cómo, en las clases de ciencias, los educadores pueden dar cuenta de los orígenes de la raza humana. Lo importante en todo caso es recordar que la hegemonía está siempre en operación; ciertas ideas, valores y prácticas sociales en general prevalecen por encima de otras.

No todos los valores prevalecientes son opresivos. A los educadores críticos, también, les gustaría asegurar la hegemonía para sus propias ideas. El desafío para los maestros es reconocer e intentar transformar esos rasgos antidemocráticos y opresivos del control hegemónico que frecuentemente estructuran la existencia diaria de las aulas de modos no transparentes. Estos rasgos opresivos no suelen ser desafiados porque la ideología dominante es tan inducida que a los individuos se les enseña a verla como natural, de sentido común e inviolable. Por ejemplo, los grupos subordinados que se adhieren a una ideología que pudiera ser descrita como de ala derecha, frecuentemente son los más lesionados por el gobierno que ellos eligieron, en términos de recortes en la ayuda para servicios sociales, agricultura, etc. Pero el Partido Republicano ha vendido una imagen de sensatez, firmeza, anticomunismo y mucho patriotismo, rasgos que remiten a grupos subordinados cuyas prácticas culturales pueden incluir ver noticias en Fox, seguir los programas de televisión y las cruzadas evangelistas o aplaudir las hazañas pugilísticas de Terminator. Los que buscan describir las formas en que los ricos son favorecidos sobre los grupos subordinados son descalificados como liberales que no apoyan a los "defensores de la libertad" en Nicaragua. ¿Quién necesita usar la fuerza cuando la hegemonía ideológica trabaja tan bien? como Gore Vidal ha observado acerca de los Estados Unidos: "El genio de nuestro sistema consiste en hacer que la gente ordinaria vaya y vote en contra de sus intereses. La forma en que nuestra clase regidora se mantiene fuera de la vista es una de las más grandes acrobacias en la historia política de cualquier país.[233]

Ideología

La hegemonía no podría hacer su trabajo sin el apoyo de la ideología. La ideología, permea todo en la vida social y no sólo se refiere a la ideología política del comunismo, socialismo, anarquismo, racionalismo o existencialismo. La ideología se refiere a *la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en*

[233] Gore Vidal, *Monthly Review,* núm. 19, octubre de 1986, citado en Allen Fenichel "Alternative economic policies", en *The Ecumenist* 25, núm. 4, mayo-junio de 1987, p. 49

que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos.[234] Simplemente la ideología se refiere a la producción de sentidos y significados. Puede describirse como una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que *tendemos a aceptar tanto como naturales como de sentido común*. Es el resultado de la intersección del significado y el poder en el mundo social. Las costumbres, los rituales, las creencias y los valores suelen generar en los individuos concepciones distorsionadas de su ubicación en el orden sociocultural y por tanto sirven para reconciliarlos con tal ubicación y para disfrazar las relaciones injustas de poder y privilegio; esto es lo que algunas veces es llamado "hegemonía ideológica".

Stuart Hall y James Donald definen ideología como

> los marcos de pensamiento que son usados en la sociedad para explicar, imaginar, otorgar sentido o dar significado al mundo social y político […] Sin estos marcos no podríamos darle sentido al mundo de ningún modo; pero con ellos nuestras percepciones están inevitablemente estructuradas en una dirección particular por los propios conceptos que estamos usando.[235]

La ideología incluye tanto funciones positivas como negativas en cualquier momento dado: la función positiva de la ideología es "proporcionar los conceptos, categorías, imágenes e ideas por medio de los cuales la gente da sentido a su mundo social y político, forma sus proyectos, toma una cierta conciencia de su ubicación en el mundo y actúa en él"; *la función negativa* de la ideología "se refiere al hecho de que todas esas perspectivas son inevitablemente selectivas. De este modo una perspectiva organiza positivamente los 'hechos' y tiene sentido porque incluye inevitablemente una forma de poner las cosas."[236]

Para entender completamente la función negativa de la ideología, debe vincularse el concepto con una teoría de dominación. La *dominación* ocurre cuando las relaciones de poder establecidas en un nivel institucional son sistemáticamente asimétricas; esto es, cuando son desiguales y privilegian por lo tanto a algunos grupos por encima de otros. De acuerdo con John Thompson, la ideología en su función negativa trabaja mediante cuatro formas diferentes: la legitimación, la disimulación, la fragmentación y la cosificación. *La legitimación* ocurre cuando un sistema de dominación se sostiene presentándose como legítimo o como eminentemente justo y digno de respeto. Por ejemplo, al legitimar al sistema escolar como justo y meritocrático y como uno que da a todos las mismas oportunidades, la cultura dominante esconde la verdad del currículum oculto-el hecho de que aquellos a quienes la escuela ayuda más son los que vienen de

---

[234] Para esta sección sobre ideología estoy en deuda con Henry Giroux, *Theory and resistance in education: Pedagogy for the opossition*, South Hadley, Bergin and Garvey, 1983, p. 143. Véase también Stanley Aronowitz y Henry Giroux, *op. cit*.; Douglas Kellner, "Ideology, Marxism, and Advanced Capitalism", en *Socialist Review* 8, núm. 6, 1978, p. 38; Gibson Winter, *Liberating Creation: Foundations of religious social ethics*, Nueva York, Crossroad, 1981, p. 97. También: Geoff Whitty, *op. cit.,* pp. 7-52 y David Davies, *op. cit*., pp. 53-108; Williams, *op. cit*. pp. 153-157; Tony Benett, *op. cit*., pp. 77-87; y Geoffrey Bourne, *op. cit*., pp. 37-53.

[235] James Donald y Stuart Hall, "Introduction", en S. Donald y S. Hall (eds.), *Politics and ideology,* Milton Keynes, Filadelfia, Open University Press, 1986, pp. IX-X.

[236] James Donald y Stuart Hall, *loc.cit.*

las familias más opulentas. La *disimulación* resulta cuando las relaciones de dominación están ocultas, negadas u oscurecidas en diferentes formas. Por ejemplo, la práctica de la estratificación institucionalizada en las escuelas pretende que la escuela ayuda a satisfacer mejor las necesidades de los grupos estudiantiles con distintas habilidades académicas, No obstante, describir la estratificación en esta forma ayuda a encubrir su función social reproductiva, que es la de clasificar a los estudiantes de acuerdo con su ubicación social de clase. *La fragmentación* ocurre cuando las relaciones de dominación están sostenidas por la producción de significados en una forma que fragmenta a los grupos de tal modo que quedan ubicados en oposición a otros. Por ejemplo, cuando los críticos de la educación conservadores explican los niveles decadentes de la educación, como resultado de haber tratado de incluir a los estudiantes excluidos de bajos ingresos; esto algunas veces produce una reacción en otros grupos subordinados en contra de los estudiantes de clases bajas, alegando su falta de aptitudes. Esta táctica del "divide y dirige" evita que los grupos oprimidos trabajen juntos para asegurar colectivamente sus derechos. La *cosificación* ocurre cuando situaciones históricas transitorias se presentan como permanentes, naturales y de sentido común y como si existieran fuera del tiempo.[237]

Esto ha ocurrido hasta cierto grado con la exigencia en la adquisición de información sobre los "grandes autores" para tener mayor acceso a la cultura dominante. Estos trabajos son venerados como conocimiento de alto nivel, pues la fuerza de la historia los anuncia como tales y los ha ubicado en las listas de libros en instituciones culturales responsables como las universidades. Aquí la alfabetización cultural se vuelve un arma que puede usarse en contra de los que son "culturalmente analfabetas", cuya clase social, raza o género presenta sus propias experiencias e historias como de poca importancia o sin carácter científico para ser dignas de investigación. Esto es, como herramienta pedagógica, un énfasis en los grandes autores frecuentemente desvía la atención de las experiencias personales de los estudiantes y de la naturaleza política de la vida diaria, formar con los grandes autores es también una forma de inculcar ciertos valores y modelos de conducta en los grupos sociales, solidificando de ese modo la jerarquía social existente. La tarea más difícil al analizar estas funciones negativas de la ideología es desenmascarar esas propiedades ideológicas que se insinúan como los componentes fundamentales de la realidad. Las funciones ideológicas que secuestran la esfera del sentido común consiguen con frecuencia disfrazar las bases de sus operaciones.

En este punto debería estar claro que la ideología representa un vocabulario de estandarización y una gramática de designios sancionada y sostenida por prácticas sociales particulares. Todas las ideas y los sistemas de pensamiento organizan una interpretación de la realidad de acuerdo con sus propias metáforas, narrativas y retórica, No hay "estructura profunda", lógica totalizante o gran teoría prístina en forma libre de efectos que esté completamente descontaminada de interés, valoraciones o

[237] John Thompson, “Language and ideology”, en *The Sociological Review* 35, núm. 3, agosto de 1987, pp. 516-536

juicios, o sea, de *ideología*. No hay santuario privilegiado separado de la cultura y la política donde podamos ser libres para distinguir la verdad de la creencia, el hecho del juicio, la imagen de la interpretación. No hay ambiente "objetivo" que no esté impregnado con la presencia social.

Si podemos todos estar de acuerdo en que como individuos heredamos una comunidad preexistente de signos, y reconocemos que todas las ideas, valores y significados tienen raíces sociales y desarrollan funciones sociales, entonces comprender a la ideología se vuelve un asunto de investigar *qué* conceptos, valores y significados *oscurecen* nuestra comprensión del mundo social y nuestra ubicación dentro de las redes de las relaciones entre poder y conocimiento, y cuáles conceptos, valores y significados *esclarecen* tal comprensión. En otras palabras, ¿por qué ciertas formaciones ideológicas hacen que no reconozcamos nuestra complicidad al establecer o mantener relaciones asimétricas de poder y privilegio dentro del orden sociocultural?

La *ideología dominante* se refiere a los patrones de creencias y valores compartidos por la mayoría de los individuos. Casi todos los estadunidenses -tanto los ricos como los pobres- comparten la creencia de que el capitalismo es mejor sistema que el socialismo democrático, por ejemplo, o que los hombres en general son más capaces de desempeñarse en posiciones de mando que las mujeres o que las mujeres deberían ser más pasivas y hogareñas. Aquí debemos reconocer que el sistema económico requiere de la ideología del capitalismo consumidor para naturalizarla y presentarla como de sentido común. La ideología del patriarcado también es necesaria para mantener a salvo y segura la naturaleza de la economía en la hegemonía prevaleciente. Hemos sido "alimentados" con estas ideologías dominantes durante décadas mediante los medios masivos de comunicación, las escuelas y la socialización de la familia.

Las *ideologías oposicionales* existen, no obstante, e intentan desafiar a las ideologías dominantes y resquebrajar los estereotipos existentes. En algunas ocasiones, la cultura dominante es capaz de manipular ideologías alternativas y oposicionales de forma que la hegemonía puede ser más efectivamente asegurada. Por ejemplo, *The Cosby show*, en la televisión comercial, llevan el mensaje de que hay un camino social para que las personas sean doctores y abogados exitosos. Esta imagen favorable generalizada de las personas, no obstante, enmascara el hecho de que la mayor parte la población vive en una posición subordinada a la cultura dominante respecto al poder y al privilegio. La cultura dominante asegura la hegemonía trasmitiendo y legitimando ideologías, como en *The Cosby show,* que reflejan y dan forma a la resistencia popular a los estereotipos, pero que en la práctica hacen poco por desafiar las bases reales de poder de los grupos dominantes.

La ideología dominante frecuentemente alienta a las ideologías oposicionales y tolera las que desafían su propia racionalidad, dado que absorbiendo esos valores contradictorios, ellas serán cada vez menos capaces de domesticar los valores conflictivos y contradictorios. Esto se debe a que la sujeción hegemónica del sistema

social es tan fuerte que en general puede resistir la disensión y de hecho neutralizarla como oposición simbólica. Durante mis días como educador en el gueto suburbano, los bailes escolares en el gimnasio solían celebrar los valores, los significados y el placer de la vida en la calle -algunos de los cuales podían ser considerados oposicionales- pero eran tolerados por la administración porque ayudaban a disminuir la tensión en la escuela. Se permitía a los estudiantes un espacio simbólico por un tiempo limitado, si bien no revistió nada concreto en términos de la subordinación cotidiana de los estudiantes y sus familias.

La principal cuestión para los maestros que intentan ser conscientes de las ideologías que modelan su propia enseñanza es: ¿Cómo ciertas prácticas se han vuelto tan habituales o naturales en los ambientes de la escuela que los educadores las aceptan como normales, no problemáticas y esperadas? ¿Con qué frecuencia, por ejemplo, cuestionamos los educadores prácticas tales como la estratificación, el agrupamiento por habilidades, la graduación competitiva, los enfoques pedagógicos centrados en el educador y el uso de recompensas y castigos como estrategias de control? El punto aquí es comprender que estas prácticas no están cinceladas en piedra, sino que están, en realidad, socialmente construidas; entonces, ¿cómo está estructurada ideológicamente la sabiduría destilada de la teorización educativa tradicional? ¿Qué constituye los orígenes y legitimidad las prácticas pedagógicas dentro de esta corriente? ¿Hasta qué grado esas prácticas pedagógicas sirven para dar el poder al estudiante y hasta qué grado operan como formas de control social que apoyan, estabilizan y legitiman el papel del educador como guardián moral del Estado? ¿Cuáles son las funciones y los efectos de la imposición sistemática de las opiniones ideológicas en las prácticas docentes en el aula?

En mi diario, ¿qué caracterizó las bases ideológicas de mi propia práctica de enseñanza? ¿En qué forma el "ser escolarizado" capacita y a la vez contiene las subjetividades de los estudiantes? Uso aquí la palabra "subjetividad" para significar formas de conocimiento que son tanto conscientes como inconscientes y que expresan nuestra identidad como agentes humanos. La subjetividad relaciona el conocimiento diario en sus formas socialmente construidas e históricamente producidas. A continuación, podemos preguntar: ¿Cómo las prácticas ideológicas dominantes de los educadores ayudan a estructurar las subjetividades de los estudiantes? ¿Cuáles son las posibles consecuencias de esto, para bien o para mal?

Prejuicio

Prejuicio es el juicio anticipado y negativo de individuos y grupos a partir de evidencias no reconocidas, infundadas e inadecuadas. Como estas actitudes negativas ocurren con mucha frecuencia, adquieren un carácter de sentido común o ideológico que suele emplearse para justificar los actos de discriminación.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LAS RELACIONES ENTRE EL PODER Y EL CONOCIMIENTO

La pedagogía crítica está fundamentalmente interesada en la comprensión de la relación entre el poder y el conocimiento. Los programas de la escuela formal dominantes separan el conocimiento de la cuestión del poder y lo tratan en una forma pasiva y técnica; el conocimiento es visto en términos abrumadoramente instrumentales como algo para ser dominado. Ese conocimiento es siempre una construcción ideológica vinculada a intereses particulares y las relaciones sociales generalmente reciben poca atención en los programas educativos.

El trabajo del filósofo francés Michel Foucault es crucial para entender la naturaleza socialmente construida de la verdad y su inserción en las relaciones entre conocimiento y poder. El concepto de Foucault de "poder y conocimiento" extiende la noción más allá de su uso convencional entre filósofos y teóricos sociales quienes, como John Dewey, han entendido el poder como "la suma de condiciones disponibles para conseguir el fin deseable".[238] Para Foucault, el poder viene de todas partes, de arriba y de abajo; "está siempre ahí" y está inextricablemente implicado en las menores relaciones de dominación y resistencia.

Discurso

Las relaciones de poder se inscriben en lo que Foucault llamó discurso o una familia de conceptos, los discursos están hechos de prácticas discursivas que él describe como "un cuerpo de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido para un período dado y para una área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de operación de la función enunciativa".[239]

Las prácticas discursivas, por tanto, se refieren *a las reglas por las cuales se forman los discursos, las reglas que gobiernan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer callado, quién puede hablar con autoridad y quién debe escuchar*. Las instituciones sociales y políticas, como las escuelas y las instituciones penales, son gobernadas por prácticas discursivas, "Las prácticas discursivas no son pura y simplemente formas de producir discurso. Están incorporadas en los procesos técnicos, en las instituciones, en los patrones de conducta general, en formas de transmisión y difusión, y en formas pedagógicas que, al mismo tiempo, las imponen y mantienen".[240]

Para la educación, el discurso puede definirse como un "sistema regulado de planteamientos" que establecen diferencias entre los campos y las teorías de la

[238] John Dewey, en J. Ratner (ed), *Intelligence en the modern world: John Dewey´s Philosophy,* Nueva York, The Modern Library, 1939, p. 784. Véase Michel Foucault, *Power/Knowledge,* en C. Gordon (ed.), L. Marshall, J. Mepham y K. Spoer, trad., 1972-1977, Nueva York, Pantheon, 1980, p. 187.
[239] Michel Foucautl, *The archaeology of knowledge,* Nueva York, Harper Colophon books, 1972, p. 117
[240] Foucault, *Power/Knowledge,* p. 200

formación de educadores; no son "simplemente palabras sino que se materializan en la práctica de las instituciones, patrones de conducta y en formas de pedagogía".[241]

Desde esta perspectiva, podemos considerar los discursos dominantes (los producidos por la cultura dominante) como "regímenes de verdad", como economías generales de poder y conocimiento o como formas múltiples de restricción. En los ambientes de formación, los discursos educativos dominantes determinan que libros se pueden usar, qué enfoques de la educación deberíamos emplear (dominio de habilidades, método socrático, etc.) y qué valores y creencias deberíamos transmitir a nuestros estudiantes.

Por ejemplo, los discursos neoconservadores sobre el lenguaje en el salón de clase ven el habla de la clase trabajadora como subsocializada y deficiente. El discurso liberador opina que ese lenguaje es sólo distinto. Del mismo modo, ser alfabetizado es para el discurso conservador adquirir información básica sobre la cultura dominante (fechas de firmas de acuerdos, promulgación de constituciones, etc.) El discurso conservador se enfoca sobre todo en los trabajos de los "grandes hombres", Un discurso liberador sobre alfabetización cultural incluye el conocimiento generado por las mujeres y las minorías. Un discurso *crítico* enfoca los intereses y supuestos que conforman la misma generación del conocimiento. Un discurso crítico es también autocrítico y deconstruye los discursos dominantes en tanto están listos para ejercer la hegemonía, Un discurso crítico puede, por ejemplo, explicar cómo el conocimiento de alto nivel (los grandes aportes del mundo occidental) pueden emplearse para enseñar conceptos que refuercen el *status quo*. Los discursos y las prácticas discursivas influyen en cómo vivimos nuestras vidas como sujetos conscientes; moldean nuestras subjetividades (nuestras formas de comprender el mundo) porque es sólo en el lenguaje y mediante el discurso que la realidad social puede otorgar significados. No todos los discursos tienen el mismo peso, pues algunos explicarán y justificarán la conveniencia del *status quo* y otros proporcionarán un contexto para resistir a las prácticas sociales e institucionales.[242]

Esto reafirma nuestro argumento de que el conocimiento (la verdad) es socialmente construido, culturalmente mediado e históricamente situado. Cleo Cherryholmes sugiere que "los discursos dominantes determinan lo que cuenta como verdadero, importante, relevante y de lo que se habla. Los discursos son generados y gobernados por reglas y poder".[243] La verdad no puede ser dicha en ausencia de las relaciones de poder y cada relación necesariamente enuncia su propia verdad. Foucault retira la verdad de la esfera de lo absoluto; la verdad es entendida sólo como cambios en la determinación de lo que puede contar como verdadero.

---

[241] Richard Smith y Anna Zantiotis, "Teacher Education, Cultural Politics and the Avant-Garde", en Henry Giroux y Peter McLaren (eds.) Critical pedagogy the state, and cultural strutggle, Albany, SUNY Press, 1989, p. 123.
[242] Véase Chris Weedon, *Feminist practice and post-structuralist theory,* Oxford, Basil Blackwell, 1987.
[243] Cleo Cherryholmes, *Power and criticism: Post-structural investigations in education,* Nueva York, Teachers College Press, 1988.

> La verdad es cosa de este mundo: es producida sólo en virtud de formas múltiples de restricción. E induce efectos regulares de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de verdad: esto es, los tipos de discurso que acepta y hace operar como verdad; los mecanismos e instancias que capacitan para distinguir planteamientos verdaderos y falsos y los medios por los cuales cada uno es sancionado; las técnicas y procedimientos considerados valiosos en la adquisición de verdad; el estatus de los que están encargados de decir lo que cuenta como verdadero.[244]

Según el punto de vista de Foucault, la verdad (la verdad educacional, la verdad científica, la verdad religiosa, la verdad legal o la que sea) no debe ser entendida como un conjunto de "leyes descubiertas" que existen fuera de las relaciones de poder y conocimiento y las cuales de algún modo corresponden a lo "real". No podemos "conocer" la verdad por medio de sus "efectos". La verdad no es relativa (en el sentido de que las "verdades" proclamadas por varios individuos y sociedades sean todas iguales en sus efectos) sino que es *relacional* (los planteamientos considerados "verdaderos" son dependientes de la historia, el contexto cultural y las relaciones de poder que operan en una sociedad dada, disciplina, institución, etc.). La cuestión crucial aquí es si la verdad es relacional y no absoluta, ¿qué criterios podemos usar para guiar nuestras acciones en el mundo? Los educadores críticos sostienen que la *praxis* (las acciones informadas) debe ser guiada por la *frónesis* (la disposición a actuar verdadera y correctamente). Esto significa, en términos críticos, que las acciones y el conocimiento deben estar dirigidos a eliminar el dolor, la opresión, la desigualdad ya promover la justicia y la libertad.

Lawrence Gorssberg habla de la postura crítica sobre la verdad y la teoría cuando sostiene que

> la verdad de una teoría sólo puede ser definida por su capacidad para intervenir, para darnos una diferente y tal vez mejor habilidad para enfrentarnos con las relaciones que constituyen su contexto. Si ni la historia ni los textos dicen su propia verdad, la verdad tiene que ser conquistada; y esto es, en consecuencia, inseparable de las relaciones de poder.[245]

Una comprensión de la relación entre poder y conocimiento plantea importantes cuestiones en torno a con qué clase de teorías deberían trabajar los educadores y qué conocimiento pueden dar para habilitar a sus estudiantes. Habilitar significa no sólo ayudar a los estudiantes a comprender y abordar el mundo que los rodea, sino también capacitarlos para tener el valor necesario para cambiar el orden social donde sea preciso. Los educadores necesitan reconocer que *las relaciones de poder corresponden a las formas de conocimiento dado en la escuela que distorsionan la comprensión y producen lo que es comúnmente aceptado como "verdad"*. Los educadores críticos afirman que el conocimiento debe ser analizado en términos de si es o no opresivo y explotador y no en términos de si es "verdadero". Por ejemplo, ¿qué clase de conocimiento construimos acerca de las mujeres y los grupos minoritarios en los textos

[244] Foucault, *Power/Knowledge,* p. 131.

[245] Lawrence Grossberg, "History, politics and postmodernism: Stuart Hall and culture studies", en *Journal of Communication Inquiry* 10, núm. 2, 1987, p. 73.

escolares? ¿Los textos que usamos en clase promueven imágenes estereotípicas que refuerzan las actitudes racistas, sexistas y patriarcales? ¿Cómo tratamos el conocimiento que los estudiantes de la clase trabajadora aportan a las discusiones de clase y al trabajo de la escuela? ¿Devaluamos inconscientemente tal conocimiento y por tanto negamos las voces de estos estudiantes?

El conocimiento debería ser examinado no sólo por las formas en las que pudiera subrepresentar o mediatizar la realidad social, sino también por las formas en las que refleja en efecto la lucha diaria por la vida. Debemos comprender que el conocimiento no sólo distorsiona la realidad sino que también proporciona fundamentos para entender las condiciones actuales que conforman la vida diaria. Los educadores, pues, deberían examinar el conocimiento tanto por lo que no representa o margina de visiones particulares como por la forma en que proporciona una comprensión más profunda de cómo el mundo del estudiante es de hecho construido. El conocimiento construido en los espacios de formación debería ayudar a los estudiantes a participar en las cuestiones vitales que afectan su experiencia cotidiana antes que simplemente para conservar como en relicario los valores del pragmatismo de los negocios. El conocimiento en la escuela debería tener una meta más emancipatoria que la de maquilar trabajadores (capital humano) y ayudar a las escuelas a convertirse en la ciudadela (trinchera, refugio) de la ideología corporativa.[246] El conocimiento en la escuela debería ayudar a crear las condiciones productivas para la autodeterminación del estudiante en la sociedad.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL CURRÍCULUM

Desde la perspectiva de los teóricos críticos de la educación, el currículum representa mucho más que un programa de estudio, un texto escolar, o un resumen de un curso. Más bien, *representa la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad.*[247] El currículum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género. En general, los teóricos críticos están interesados en cómo las descripciones, discusiones y representaciones en los libros de texto, materiales curriculares, contenidos de cursos y relaciones sociales materializadas en la práctica en los espacios formativos, benefician a los grupos dominantes y excluyen a los subordinados. En este contexto, frecuentemente se refieren al *currículum oculto*.

[246] Para más información acerca de la relación de poder y conocimiento, véase Kathy Borman y Joel Spring, *Schools in central cities*, Nueva York, Longman, 1984; Henry Giroux, "Public education and the discourse of posibility: Rethinking the new conservative and left educational theory", en *News for Teachers of Political Science,* núm. 44, invierno de 1985, pp. 13-15.

[247] Véase Doug White, "After the divided curriculum", en *The Victorian Teacher,* núm. 7, marzo de 1983; Giroux y McLaren, "Teacher education and the politics of engagement", p. 228.

El currículum oculto

El currículum oculto se refiere a los *resultados explícitos del proceso escolar*. Los educadores críticos reconocen que las escuelas moldean a los estudiantes tanto por medio de las situaciones de aprendizaje estandarizadas, como por otros recursos que incluyen reglas de conducta, organización del salón de clase y procedimientos pedagógicos informales usados por los educadores con grupos específicos de estudiantes.[248] El currículum oculto también incluye los estilos de formación y aprendizaje que son enfatizados en el los espacios de la escuela, los mensajes que trasmiten al estudiante el ambiente físico e instruccional total, las estructuras de gobierno, las expectativas del educador y los procedimientos de clasificación.

El currículum oculto trata de las formas tácitas en las que el conocimiento y la conducta son construidos, fuera de los materiales usuales del curso y de las actividades formalmente programadas. Es parte de la "presión" burocrática y administrativa de la escuela -las fuerzas combinadas por las que los estudiantes son inducidos a cumplir con las ideologías dominantes y las prácticas sociales referidas a la autoridad, la conducta y la moralidad. ¿El director expulsa a los que ofenden a la escuela o sólo los reprende de palabras? ¿Es el carácter de la oficina del director invitante u hostil? ¿La administración y los educadores muestran respeto por los otros maestros y a los estudiantes? Las respuestas a estas interrogantes ayudan a definir el currículum oculto, que se refiere entonces a los conjuntos de conductas, no relacionados con las materias, seguidos por los estudiantes.

Con frecuencia, el currículum oculto desplaza los ideales educacionales profesados y las metas del educador del salón de clase o de la escuela. Sabemos, por ejemplo, que los educadores inconscientemente dan mayor atención, alabanzas y ayuda académica a los niños que a las niñas. Un estudio reportado en la revista *Psychology Today* sugiere que los estereotipos de las mujeres como charlatanas y chismosas son tan fuertes que cuando a los grupos de administradores y educadores se les muestran películas de discusiones en el salón de clase y se les pregunta quién está hablando más, la gran mayoría de los educadores elige a las chicas. En la realidad, no obstante, los chicos de esa película hablan más que las chicas, con una razón de tres a uno. El mismo estudio también sugiere que los educadores se comportan de manera diferente, dependiendo de si los chicos o las chicas responden durante las discusiones en el salón de clase. Cuando los chicos piden la palabra para hacer comentarios sin levantar la mano, por ejemplo, los educadores generalmente aceptan sus participaciones; las chicas, en cambio, son reprimidas por la misma conducta. El mensaje oculto es "los niños deben ser académicamente agresivos mientras las niñas deberían permanecer pasivas y guardar compostura". Además, los educadores tienen doble probabilidad de dar detalladas instrucciones sobre cómo hacer las cosas por si mismos a los hombres; por el contrario, a las estudiantes es más

[248] Véase el amplio rango de los artículos en Henry Giroux y D. Purple (eds.), *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?,* Berkeley, McCutchen Publising Corp., 1983.

probable que les hagan la tarea. No es sorprendente que a los chicos se les esté enseñando independencia y a las chicas dependencia.[249]

El sexismo en el salón de clase como función del currículum oculto da como resultado el reconocimiento inconsciente y no intencionado del poder y los privilegios de los hombres sobre las mujeres y da cuenta de muchos de los siguientes resultados:

> Aunque en la escuela, las chicas comienzan a leer y aprenden computación básica antes que los hombres, cuando ambos se gradúan de secundaria los chicos tienen más altas puntuaciones en pruebas de aptitud en ambas áreas.
>
> En la secundaria, algunas chicas están menos inclinadas a una carrera, aunque sus puntuaciones y pruebas de rendimiento puedan ser tan buenas como las de los chicos. El interés de muchas chicas se enfoca al matrimonio o a los trabajos estereotipados como femeninos. Algunas mujeres pueden sentir que los hombres desaprueben el que las mujeres usen su inteligencia.
>
> Es menos probable que las chicas tomen cursos de matemáticas y ciencias y participen en programas especiales o para superdotados en estas materias, incluso aunque tengan talento para realizarlas. También es incluso más probable creer que ellas son incapaces de cursar matemáticas y ciencias en un colegio y que eviten esas materias.
>
> Es más probable que las chicas atribuyan el fracaso a factores internos tales como la capacidad, antes que a factores externos tales como la suerte.
>
> El juego de la comunicación sexista se da tanto en el trabajo como en la escuela. Como reportaron numerosos estudios, ocurre así:
>
> Los hombres hablan más e interrumpen frecuentemente a las mujeres.
>
> Los que escuchan recuerdan más lo que dicen los hombres, que lo que dicen las mujeres, aun cuando usen un estilo de hablar similar y cubran idéntico contenido.
>
> Las mujeres participan menos activamente en la conversación; se la pasan preferentemente sonriendo y observando; a menudo son espectadoras pasivas en las conversaciones profesionales y sociales aunque estén entre iguales.
>
> Las mujeres suelen transformar los planteamientos afirmativos en comentarios tentativos. Esto lo hacen usando calificadores ("clase de o "supongo") y preguntando ("es una buena película, ¿no es cierto?"). Estos patrones tentativos debilitan el impacto y significan una falta de poder e influencia.[250]

Naturalmente, la mayor parte de los educadores tratan con empeño de no ser sexistas. El currículo oculto continúa operando, no obstante, a pesar de lo que prescribe el currículum abierto. El currículum oculto puede en efecto ser comparado con lo que el educador australiano Doug White llama el currículo multinacional. Para White,

> El currículum multinacional es el currículum de los universales incorpóreos, del pensamiento como maquina procesadora de información, de conceptos, y habilidades sin juicio moral y social pero con un enorme poder de manipulación. Ese currículum propuso la elevación de las habilidades abstractas sobre el contenido particular, de los principios cognitivos universales por encima de las condiciones reales de vida.[251]

White nos recuerda que ningún currículum, política o programa es ideológica o políticamente inocente, y que el concepto de currículum está inextricablemente relacionado con cuestiones de clase social, cultura, género y poder. Por supuesto, ésta no es la forma en que tradicionalmente es comprendido discutido el currículum en la

---

[249] Myra Sadkev y David Sadkev, "Sexism in the schoolroom of the 80´s, en *Psychology Today, m*arzo de 1985, pp. 55-57.

[250] Sadkev y Sadkev, *op. cit.,* pp. 56 y 57. También el programa de televisión Nova de 1980: *The pinks and the blues* (WGBH, Boston), resumido por Anthony Wilden, "In the penal colony: The body as the discourse of the other", en *Semiotica,* 54, núms. ½, 1985, pp. 73-76.

[251] White, *op. cit.,* pp. 6-9.

formación de educadores. El currículum oculto, entonces, se refiere a los resultados de aprendizaje no abiertamente reconocidos por los estudiantes; pero debemos recordar que no todos los valores, actitudes o patrones de conducta que son producidos por el currículum oculto en los ambientes educacionales son necesariamente malos. El punto en cuestión es identificar los supuestos estructurales y políticos sobre los cuales descansa el currículum oculto e intentar cambiar los arreglos institucionales de los espacios formativos lo suficiente como para contrarrestar los resultados más antidemocráticos y opresivos.

El currículum como una forma de política cultural

Los teóricos críticos de la educación ven al currículum como una forma de *política cultural*, esto es, como parte de la dimensión sociocultural del proceso escolar. El término política cultural permite al teórico cultural resaltar las consecuencias políticas de la interacción entre educadores y estudiantes que vienen de diferentes culturas, dominante o subordinadas. *Ver al currículum como una forma de política cultural presupone que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las categorías primarias para comprender a la escuela contemporánea.*[252]

La vida escolar es entendida no como un sistema de reglas y regulaciones unitario, monolítico y riguroso, sino como un terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia. Más aún, la vida en la escuela entendida como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto, un lugar donde la cultura de los espacios formativos y las de las esquinas colisionan y donde los educadores, los estudiantes y los administradores frecuentemente difieren respecto a cómo se definen y comprenden las experiencias y prácticas.

Esta perspectiva curricular crea las condiciones para el autohabilitamiento del estudiante como sujeto activo política y moralmente. Estoy usando el término *habilitamiento* para referirme al proceso por el cual los estudiantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata para ampliar su comprensión de sí mismos, del mundo y de las posibilidades para transformar los supuestos dados por válidos acerca de la forma en que vivimos .. Stanley Aronowitz, ha descrito un aspecto del habilitamiento como "el proceso de apreciarse y amarse a uno mismo",[253] el habilitamiento se gana a partir de las relaciones sociales y de conocimiento que dignifican la historia, el lenguaje y las tradiciones culturales propias, pero significa más que la autoafirmación. También se refiere al proceso por el cual los estudiantes aprenden a cuestionar y a apropiarse selectivamente de esos aspectos de la cultura dominante que les proporcionarán las bases para definir y transformar, más que sólo servir, al orden social.

Basar un currículum en la política cultural consiste en vincular la teoría social crítica con un conjunto de prácticas estipuladas mediante las cuales los educadores pueden desmantelar y examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales

[252] Henry Giroux y Peter McLaren, "Teacher education and the politics of engagement", pp. 228 y 229.

[253] Stanley Aronowitz, "Scooling, popular culture, and postindustrial society: Peter McLaren interviews Stanley Aronowitz", en *Orbit,* 1986, pp. 17 y 18.

dominantes. Muchas de esas tradiciones han caído presas de una *"racionalidad instrumental*" (una forma de mirar al mundo en la que los "fines" están subordinados a los "medios" y en el cual los "hechos" están separados de las cuestiones de "valor") que limita o ignora los ideales y principios democráticos. Los teóricos críticos quieren en particular desarrollar un lenguaje de crítica y desmitificación que pueda ser usado para analizar los intereses e ideologías latentes que trabajan para socializar a los estudiantes en una forma compatible con la cultura dominante. De igual interés, no obstante, es la creación de prácticas de formación alternativas capaces de dar poder a los estudiantes tanto dentro como fuera de las escuelas.

La pedagogía crítica y la reproducción social

Durante decenios, los teóricos críticos han tratado de comprender cómo están implicadas las escuelas en el proceso de *reproducción social*. En otras palabras han intentado explorar cómo las escuelas perpetúan y reproducen las relaciones sociales y actitudes necesarias para sostener las relaciones económicas y de las clases dominantes de la sociedad.[254] La reproducción social se refiere a la reproducción intergeneracional de las clases sociales (por ejemplo, los estudiantes de la clase trabajadora se convierten en adultos de la clase trabajadora, los estudiantes de la clase media se convienen en adultos de la clase media). Las escuelas reproducen las estructuras de la vida social mediante la colonización (socialización) de las subjetividades del estudiante y estableciendo las prácticas sociales características de la sociedad.

Los educadores críticos se preguntan: ¿Cómo ayudan las escuelas a trasmitir las posiciones de estatus y de clase de la sociedad? Las respuestas, por supuesto, varían enormemente. Algunos de los principales mecanismos de reproducción social incluyen la colocación de los estudiantes dentro de escuelas privadas o públicas, la composición socioeconómica de las comunidades dentro de la escuela y la ubicación de los estudiantes en las estratificaciones curriculares de las escuelas.[255] Algunos teóricos conocidos corno los *teóricos de la correspondencia*, han intentado mostrar cómo las escuelas reflejan las desigualdades del orden social.[256] En un famoso estudio hecho por Bowles y Gintis (1976), los autores sostienen en términos determinísticos que hay una correspondencia relativamente simple entre la escuela, la clase, la familia y las desigualdades sociales, Bowles y Gintis aseguran que los hijos de padres con una posición superior alcanzan con más frecuencia un estatus socioeconómico superior, mientras que los hijos de padres con posiciones más bajas adquieren una correspondiente posición socioeconómica baja. No obstante, las estructuras de las

[254] Véase Kemmis y Fitzclarence, *op. cit.,* 88 y 89. También Henry Giroux, *Ideology…*

[255] Glenna Colclough y E.M. Beck, "The American educational structure and the reproduction of social class", en *Social Inquiry* 56, núm. 4, otoño de 1986, pp. 456-476.

[256] Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America,* Nueva York, Basic Books, 1976; véase también Kemmis y Fitzclarence, *op. cit.,* p. 90; y Colclough y Beck, *op. cit.,* 456-476.

escuelas no siempre tienen éxito en asegurar los privilegios para los estudiantes de posiciones de clase aventajadas. Los teóricos de la correspondencia no pudieron explicar por qué algunos hijos rebasan el estatus de sus padres. La reproducción social, conforme se revela, es más que simplemente una cuestión de posición económica y de clase, implica factores sociales, culturales y lingüísticos.

Esto trae al debate a los *teóricos del conflicto o de la resistencia*, tales como Henry Giroux y Paul Willis, quienes ponen significativamente más atención en la autonomía parcial de la cultura en la escuela y al papel del conflicto y la contradicción dentro del mismo proceso reproductivo.[257] Las *teorías de la resistencia* generalmente trabajan a partir de una comprensión de las complejidades de la cultura para definir la relación entre las escuelas y la sociedad dominante. Los teóricos de la resistencia desafían el ostensible papel de la escuela como una institución democrática que funciona para mejorar la posición social de todos los estudiantes, incluyendo, si no especialmente, a los grupos que están subordinados al sistema. Los teóricos de la resistencia cuestionan los procesos por medio de los cuales el sistema educativo refleja y sostiene la lógica del capital así como las prácticas y estructuras sociales dominantes que se encuentran en la sociedad dividida por la clase, la raza y el género.

Una de las principales contribuciones a la teoría de la resistencia ha sido el descubrimiento hecho por el investigador británico Paul Willis de que los estudiantes de la clase trabajadora que se involucran en episodios de resistencia en las aulas con frecuencia se implican ellos mismos incluso más de la cuenta en su propia dominación.[258] El grupo de estudiantes de la clase trabajadora de Willis, conocido como los "colegas", resistían la opresión clasista de la escuela, por medio de un rechazo al trabajo mental prefiriendo trabajos manuales más "masculinos" (que reflejaban la cultura del taller de trabajo de los miembros de su familia). Al hacerlo, irónicamente desplazaban el potencial que tenía la escuela para ayudarlos a escapar del taller una vez que se graduaran. El trabajo de Willis representa un avance considerable en la comprensión de la reproducción social y cultural en el contexto de la resistencia estudiantil. La reproducción social ciertamente excede la movilidad para cada clase y sabemos que es improbable que se den movilidades de clase sustanciales en la mayor parte de los ambientes de las escuelas, El trabajo de los teóricos de la resistencia nos ha ayudado comprender cómo trabaja la dominación aun cuando los estudiantes rechacen la ideología que está ayudando a oprimirlos. Algunas veces esta resistencia sólo ayuda a asegurar en mayor grado el destino eventual de estos estudiantes.

¿Cómo entonces podemos caracterizar la resistencia estudiantil? Los estudiantes resisten la instrucción por muchas razones. Como Henry Giroux nos recuerda, no todos los actos de mal comportamiento de los estudiantes son actos de resistencia. De hecho, esa "resistencia" puede ser simplemente momentos represivos (sexistas, racistas) de la

[257] Véase, por ejemplo, Peter McLaren, "The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion", en *Boston University Journal of Education,* 167, núm. 2, 1985, pp. 84-97 y Giroux, *Theory and resistance.*
[258] Paul Willis, *Learning to labour: How working class kids get working class job,* Westmead, Gower, 1977.

cultura dominante.[259] He sostenido que el principal drama de la resistencia en las escuelas es un esfuerzo de parte de los estudiantes por incorporar su cultura callejera, al salón de clase. Los estudiantes rechazan la cultura del aprendizaje en el aula porque, para la mayor parte, está "deslibidinizada" (niega el erotismo) y está influida por un capital cultural al cual los grupos subordinados tienen un acceso poco legitimado. La resistencia a la instrucción representa una solución de parte de los estudiantes para no ser disimulados frente a la opresión; es una pelea contra de que se borren sus identidades callejeras. Resistir significa pelear en contra de que se vigile la pasión y el deseo. Esto es, aún más, una lucha en contra de la simbolización capitalista de la carne. Con esto quiero decir que los estudiantes resisten volverse mercancías de trabajo en las que su potencial es evaluado sólo como miembros futuros de la fuerza de trabajo. Al mismo tiempo, no obstante, las imágenes de éxito manufacturadas por la cultura dominante parecen alcanzar a la mayor parte de ellos.

Los estudiantes resisten el "tiempo muerto" de la escuela, donde las relaciones interpersonales están reducidas a los imperativos de la ideología del mercado de trabajo. La resistencia, en otras palabras, es un rechazo a su reformulación como objetos dóciles donde la espontaneidad es reemplazada por la eficiencia y la productividad; en sumisión a las necesidades del mercado de trabajo corporativo. De acuerdo con esto, los propios cuerpos de los estudiantes se convierten en espacios de lucha, y la resistencia una forma para ganar poder, celebrar el placer y pelear en contra de la opresión en la historia en curso.

Entonces, ¿cuáles son los "regímenes de verdad" que organizan el tiempo en la escuela, las materias, la práctica pedagógica, los valores y la verdad personal? ¿Cómo organiza la cultura de la escuela al cuerpo y vigila la pasión mediante su elaborado sistema de supervisión? ¿Cómo están inscritas en la carne las formas de control social? ¿Cómo son producidas discursivamente las subjetividades de los estudiantes y las identidades sociales por el poder institucionalizado, y cómo este poder es al mismo tiempo producido por la legitimación de los discursos que tratan a los estudiantes como si fueran meros depósitos de codicia y pasión (los impulsos animales degenerativos)? ¿Cómo es privilegiada la razón por encima de la pasión de tal forma que puede ser usada para sofocar la "mentalidad de masa vulgar" de los estudiantes? ¿Cuál es el rango de las identidades disponibles dentro de un sistema de educación diseñado para producir, regular y distribuir caracteres, gobernar los gestos, dictar los valores y vigilar el deseo? ¿Hasta qué grado adherirse a las normas de la escuela significa que los estudiantes tendrán que entregar la dignidad y el estatus ganados mediante adaptaciones psicosociales a la vida en la calle? ¿Hasta qué grado la sumisión a los rituales y normas de la escuela significan que los estudiantes tienen que perder su identidad como miembros de un grupo étnico? Estas son todas cuestiones que los teóricos situados en la corriente crítica han intentado responder. Y las respuestas son tan variadas como importantes.

[259] Giroux, *op. cit.*

Algunas versiones de la resistencia estudiantil son sin duda románticas: los educadores son villanos y los estudiantes antihéroes. No estoy interesado en destruir a los educadores ni en resucitar al estudiante resistente como el estereotipo de los cantantes de la música llamada urbana. Prefiero mucho más la imagen del intelectual resistente de Giroux, alguien que cuestiona las normas prevalecientes y los regímenes establecidos de "verdad" a la manera de Rosa Luxemburg o Jean-Paul Sastre.[260]

Me gustaría resaltar una cuestión importante. Nuestra cultura en general (que incluye a las escuelas, los medios masivos de comunicación y nuestras instituciones sociales) ha ayudado a instruir a los estudiantes para que adquieran una verdadera pasión por la ignorancia. El psicoanalista francés Jacques Lacan sugiere que la ignorancia no es un estado pasivo sino más bien una exclusión activa de la conciencia. La pasión por la ignorancia que ha infectado nuestra cultura demanda una explicación compleja, pero parte de ella puede atribuirse, como sugiere Lacan, a *un rechazo al reconocimiento de que nuestras subjetividades han sido construidas al margen de la información y de las prácticas sociales que nos rodean*.[261] La ignorancia, como parte de la propia estructura del conocimiento, puede enseñamos algo; pero; adoleceremos de los elementos críticos con los cuales rescatar ese conocimiento *que elegimos no conocer*. Incapaces para encontrar conocimientos significativos "afuera", en el mundo de las mercancías empacadas, los estudiantes recurren a la vivienda desordenada o a una neblina purpura intelectual, en la que cualquier cosa que sea más desafiante que las últimas noticias de la noche se recibe con rechazo, o desesperación; y naturalmente, es la cultura dominante la que más se beneficia de esta epidemia de anestesia conceptual. Los pocos intelectuales críticos desafían sus ideales, los mejores.

¿Qué significan todas estas teorías de la resistencia para el maestro? ¿Dejamos de considerar la resistencia? ¿Tratamos de ignorarla? ¿Tomamos siempre el lado de los estudiantes?

Las respuestas a estas preguntas no son fáciles. Pero permítaseme bosquejar las líneas de una posible respuesta. Primero ante todo, la educación debería ser un proceso de comprensión de cómo son producidas las subjetividades. Debería ser un proceso de examen de cómo hemos sido conformados según las ideas prevalecientes, los valores y la visión del mundo de la cultura dominante. La cuestión que hay que recordar es que si hemos sido hechos, entonces podemos ser "deshechos y vueltos a hacer". ¿Cuáles son algunos modelos alternativos con los cuales podamos comenzar a remodelarnos y a remodelar nuestro orden social? Los maestros necesitan alentar a los estudiantes a reflexionar acerca de estas cuestiones y deben proporcionarles un marco conceptual para comenzar a contestarlas. La enseñanza y el aprendizaje deberían ser un proceso de indagación, de crítica; también deberían ser un proceso de *construcción*,

[260] Aronowitz y Giroux, *op. cit.*

[261] Jaques Lacan, "Seminar XX", en *Encore,* París, Editions du Seuil, 1975, p. 100, citado por Constance Penley, "Teaching in your sleep: Feminism and psichoanalysis", en C. Nelson (ed.), *Theory in the classroom,* Chicago, University of Chicago Press, p. 135.

para edificar una imaginación social que trabaje con un lenguaje de esperanza. Si la enseñanza está modelada en la forma que Henry Giroux refiere, como un "lenguaje de la posibilidad", entonces existirá un potencial mayor para hacer al aprendizaje relevante, crítico y transformador. El conocimiento es relevante sólo cuando comienza con las experiencias que los estudiantes traen con ellos de su cultura de origen; es crítico sólo si muestra que algunas de estas experiencias son problemáticas (por ejemplo, racistas o sexistas); y es transformador sólo si los estudiantes comienzan a usar el conocimiento para dar poder a los demás, incluyendo a los individuos de la comunidad que los rodea, El conocimiento entonces se vincula a la reforma social. Una comprensión del lenguaje del yo puede ayudarnos a tratar mejor con el mundo. También puede ayudamos a comenzar a forjar las bases de la *transformación social*; la edificación de un mundo mejor, la reforma del propio terreno sobre el cual vivimos y trabajamos.

Los maestros no pueden hacer más que crear instrumentos de posibilidad en sus salones de clase. No todos los estudiantes querrán formar parte, pero muchos lo harán. Los educadores pueden tener problemas personales -y también los estudiantes- que limitarán el rango de los discursos en los espacios formativos. Algunos educadores pueden simplemente no tener la voluntad para funcionar como educadores críticos. La pedagogía crítica no garantiza que la resistencia no tendrá lugar; pero proporciona a los educadores los fundamentos para comprender la resistencia, de tal forma que cualquier pedagogía que desarrollada puede ser sensible a las condiciones socioculturales que construyen la resistencia, disminuya la posibilidad que los estudiantes sean culpados como la única fuente de resistencia. Ninguna pedagogía emancipatoria será jamás construida a partir de las teorías de la conducta que ven a los estudiantes como flojos, rebeldes, faltos de ambición o genéticamente inferiores. Una solución mucho más profunda es tratar de comprender las estructuras de mediación en el mundo sociocultural, que forman la resistencia estudiantil. En otras palabras, ¿Cuál es la mayor imagen? Debemos extraer el concepto de resistencia estudiantil del cubículo del o del psicólogo y, en cambio, insertarlo dentro del terreno de la teoría social.

Capital Cultural

Los teóricos de la resistencia como Henry Giroux enfocan la *reproducción cultural* como una función de las diferencias clasistas del *capital cultural*. El concepto de *capital cultural*, popularizado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, se refiere a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son trasmitidas de una generación a otra. El capital cultural representa las *formas de hablar, actuar, modos de vida, movimientos, socializaciones, formas de conocer, prácticas de lenguaje y valores*. El capital cultural puede existir en estado corpóreo, como disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo; en estado objetivado, como artefactos culturales tales como pinturas, libros, diplomas otros objetos materiales y en estado institucionalizado, que confiere propiedades originales al capital cultural que garantiza; por ejemplo, para muchos educadores rasgos culturales exhibidos por los estudiantes -como la lentitud, la sinceridad, la honestidad, el ahorro, la industriosidad, el ser

apolítico, una cierta forma de vestir, hablar y gesticular- parecen cualidades naturales que vienen de una "esencia interior" del individuo. No obstante, tales rasgos están en mucho inscritos y frecuentemente vinculados a la posición de clase social de los individuos que los exhiben. El capital social se refiere al capital cultural y económico apropiado por todo un grupo.[262] Tomando la competencia lingüística como mero ejemplo de capital cultural, los teóricos como Basil Bernstein argumentan que la clase y la socialización familiar generan patrones de habla distintivos. Los estudiantes de la clase trabajadora aprenden códigos lingüísticos "restringidos" mientras los hijos de la clase media usan códigos "elaborados". Esto .significa que el habla de los niños de la clase trabajadora y de la clase media es generada por principios reguladores subyacentes que gobiernan su elección y la combinación de palabras y estructuras de enunciados. Éstos, de acuerdo con Bernstein, han sido aprendidos primero en el curso de la socialización familiar.[263] Los teóricos críticos remarcan que las escuelas generalmente afirman y recompensan a los estudiantes que exhiben códigos elaborados de habla "clasemediera" mientras que niegan y devalúan a los estudiantes que usan el habla restringida codificada como de "clase trabajadora".

Los estudiantes de la cultura dominante heredan sustancialmente un capital cultural diferente del que heredan los estudiantes pobres, y las escuelas en general valoran y recompensan a los que exhiben ese capital cultural dominante (que es también el que suele exhibir el educador). Las escuelas sistemáticamente *devalúan* el capital cultural de los estudiantes que ocupan posiciones de clase subordinadas. El capital cultural es un reflejo del capital material y lo remplaza en forma de moneda simbólica que entra al sistema de intercambio de la escuela. El capital cultural es por tanto símbolo de la fuerza económica de la estructura social y se vuelve una fuerza productiva en sí para la reproducción de las relaciones sociales en el capitalismo. El desempeño académico no representa, por tanto, la competencia individual o la falta de habilidad de los estudiantes en desventaja *sino la depreciación en la escuela de su capital cultural.* El resultado final es que las credenciales académicas permanecen indisolublemente vinculadas a un sistema injusto de mercado de capital cultural que eventualmente es transformado en capital económico, conforme los estudiantes de la clase trabajadora se vuelven menos susceptibles de obtener empleos bien pagados.

Cuando trabajé con estudiantes en un gueto suburbano, aquellos cuyo capital cultural se parecía más al mío fueron los estudiantes con quienes de entrada me sentí más tranquilo, gasté el mayor tiempo de instrucción, y más frecuentemente fueron alentados para trabajar en forma independiente. Pude relacionarme más fácil y positivamente -al menos al principio- con los estudiantes cuyos modales, valores y

[262] Pierre Bordieu, “Forms of capital”, en John G. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, Nueva York, Greenwood Press, 1986, pp. 241-258. Véase también Henry Giroux, “Rethinking the Language of Schooling” en, *Language Arts 61, núm. 1,* enero de 1984, p. 36 y Henry Giroux, *Ideology…*, p. 77.

[263] Paul Atkinson, *Language, structure and reproduction: An introduction to the sociology of Basil Bernstein,* Londres, Methuen, 1986.

dominios se parecían a los míos. Los maestros –incluyéndome- ubican con facilidad a Buddy, T.J. y Duke como miembros de la clase baja, y eso suele trabajar en contra de ellos, en especial con los educadores que declaran a tales estudiantes como deficientes intelectuales o sociales, las deficiencias intelectuales y sociales. Las deficiencias intelectuales y sociales tuvieron poco que ver, si no es que nada, con su conducta. Los caracteres específicos de clase y las prácticas sociales sí.

PREGUNTAS PARA DISCUSIÓN

1] Si los maestros involuntariamente participan en lo que los teóricos de la educación critica denominan reproducción social, ¿Qué haría usted como maestro para superar las perores dimensiones de este proceso?

2] Como maestro graduado o en ciernes, ¿Qué podemos hacer para que el currículum oculto sea más evidente y menos dañino? ¿Es esto posible en una sociedad capitalista basada en los antagonismos de clase?

3] Si la enseñanza y el aprendizaje son formas de política cultural, ¿de qué manera podemos silenciar o excluir inconscientemente las distintas voces de los estudiantes en nuestras aulas, por ejemplo, la voz de los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios o en desventaja económica? ¿Cómo hablamos en el nombre de la emancipación sin mostrar desdén por quienes encuentran atrapados en la dominación o la ignorancia, sin importar la posición de su clase? Discútalo utilizando ejemplos tomados de mi diario en la segunda parte.

4] ¿Cómo contribuye nuestra manera de enfocar el plan de estudios a moldear las actitudes y percepciones de los estudiantes con respecto a la naturaleza del mundo? ¿Se vuelve problemático el mundo? ¿Está abierto a cuestionamientos y análisis? ¿Ve la estructura social como algo inmutable e inviolable, o como algo abierto a nuevas posibilidades de cambio emancipatorio? ¿Cómo podemos formular un discurso educacional que integre el lenguaje de poder y propósito con el lenguaje de la intimidad, la amistad y el cariño?

5] ¿Deberían los maestros de tratar de cambiar el capital cultural de un estudiante para que fuera más como ellos? ¿Cómo pueden los maestros dar legitimidad al capital cultural de los estudiantes desaventajados o los pertenecientes a una minoría? ¿Deberían darles la oportunidad de “actuar como clase media” a fin de fortalecer sus posibilidades de conseguir trabajo? ¿Puede usted relacionar estas cuestiones con sus propias experiencias como maestro o como estudiante?

6] ¿Debería exigirse cuentas a los maestros por las consecuencias sociales de sus actos individuales colectivos? ¿Puede la incapacidad constante de los maestros para actuar sobre las obligaciones contraídas a nivel social -es decir, para abordar la injusticia social, el racismo y el sexismo- ser base legitima para poner en tela de juicio sus acciones personales en el salón de clases? ¿Cuáles son las variantes morales contra las cuales debemos construirnos como agentes sociales del cambio?

7] Si la hegemonía educacional significa incorporar estudiantes y maestros en relaciones de consumo y en una ética consumista, ¿qué tipo de pedagogía podemos

desarrollar para desafiar las ideas dominantes de la clase capitalista con el fin de obtener nuestro consentimiento en estos asuntos?

8] ¿Cómo evalúa usted mi papel como maestro principiante? ¿Qué habría hecho usted de otra manera si hubiera estado en mi lugar y por qué?

Esta última pregunta saca a colación el asunto sensible de cómo los maestros bien intencionados crean, voluntaria o involuntariamente, ambientes en las aulas que reflejan la división social del trabajo en los centros laborales capitalistas. Los mensajes implícitos que transmiten los maestros sobre el trabajo, la autoridad y las reglas sociales son imprescindibles para el funcionamiento de la sociedad y para reproducir la división social del trabajo y los privilegios económicos que disfrutan los grupos sociales dominantes. Por ejemplo, ¿capta usted cómo los maestros en mi escuela ejercían formas de violencia simbólica (dominación cultural) al imponer sus perspectivas como blancos anglosajones, con lo cual devaluaban las experiencias de los estudiantes minoritarios y desaventajados? ¿De qué manera mis colegas y yo inculcamos el capital cultural (esto es, las competencias lingüísticas y culturales que se heredan en virtud de la clase social en la que se nace) de la clase dominante y, en consecuencia, (consciente o inconscientemente) deslegitimamos y negamos la validez de la voz de los estudiantes que no comparten nuestro capital cultural? Todo lo anterior suscita otra interrogante: ¿de qué manera el liderazgo moral de los maestros y los administradores contribuyen a que la clase dominante asegure su hegemonía sobre los grupos subordinados?

Algunos lectores pudieran sentirse ofendidos ante la sugerencia de que los maestros con frecuencia sirven como peones involuntarios en la dominación y explotación cultural y de clase. Las escuelas, por supuesto, son mucho más que instrumentos de la cultura dominante en su lucha ideológica, su “guerra de posiciones”, por así decir, contra el proletariado. Ciertamente no veo mi papel de maestro de primaria como totalmente opresivo. Incluso, creo que muchas cosas buenas se derivaron de mi enseñanza en el salón de clases.

Así como los maestros no son opresores del todo, también es igualmente cierto que los estudiantes no se sientan pasivamente a absorber la cultura en las aulas sin oponer algo de resistencia. Necesitamos relacionar esa resistencia con la dominación simbólica que caracteriza a las prácticas pedagógicas dominantes y considerar la resistencia estudiantil no como medida de destrucción desenfrenada (aunque cierta resistencia sí tiene esta naturaleza) o como incapacidad aprendida, sino como una forma de indignación moral y política. Muchos estudiantes se resisten a lo que la escuela tiene para ofrecer, incluidos los contornos subtextuales de la enseñanza -lo que hemos denominado “currículum oculto”- con el fin de sobrevivir con cierto grado de dignidad a los caprichos del servilismo cultural y de clase. Entonces, ¿de qué manera sirven las escuelas como sitios contradictorios que potencian a los estudiantes y los reprimen? ¿Es esta contradicción inevitable o se trata de un proceso que necesita analizarse a profundidad?

Restan muchos más puntos que tocar. Las preguntas proporcionadas arriba sólo sirven como punto de partida para ayudarle a usted a desentrañar algunas de las implicaciones que ofrecen la perspectiva crítica para repensar la educación escolar a la luz de una sociedad en transformación. Plantear más interrogantes aquí sería socavar el propósito de este libro. Depende de *usted* plantear otras cuestiones, pues es en usted, como agente vivo de la historia, donde empieza la verdadera lucha por la libertad humana. Después de todo, es su capacidad laboral lo que actualmente está siendo mercantilizado por el capital y, en consecuencia, está en su mano desafiar la producción de valor mediante la lucha de clases y generar nuevas formas de trabajo no enajenado.

PENSAMIENTO Y ACCIÓN CRÍTICA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Flecha, R. (1997). Ensayos de pedagogía crítica. (Pp.29-44). España: Popular.

INTRODUCCIÓN

Tenemos motivos para ser críticos y proponer un cambio que mejore nuestra educación y nuestra sociedad. La revolución de la información posibilita realizar muchos de nuestros sueños igualitarios pero, sin embargo, el modelo selectivo que actualmente la preside está incrementando las desigualdades. Los discursos críticos pasan por un momento de gran desorientación que lleva incluso a convertir en moda la falta de ideas claras y el eclecticismo, disfrazándolos de espíritu abierto, y a rechazar la defensa convencida e ilusionada de ideas igualitarias, acusándola de dogmatismo. En esa situación, sería irresponsable que dedicara esta ponencia a decir ambigüedades que pudieran contentaros a todas las personas aquí presentes. Por el contrario, lo que haré será exponeros algunos de los resultados del riguroso trabajo teórico-práctico que llevamos colectivamente en CREA en torno a algunas de las ideas claras que debe tener toda persona o movimiento que pretenda desarrollar un pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. Sabemos que esas ideas contienen aspectos diferentes e incluso contrarios a los mantenidos por algunas de vosotras y vosotros. A esas personas os pedimos que manifestéis públicamente vuestras opiniones para que podamos abrir un diálogo razonado que contribuya a la clarificación de nuestros respectivos planteamientos.

Principios básicos del pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información.

Si por pensamiento y acción crítica se entiende la crítica a la situación actual, se incluye dentro de esa corriente a posturas tan diferentes como las de Mandela o Le Pen, los zapatistas o el neonazi Partido Liberal Austríaco. Todos esos líderes critican con energía la escuela y sociedad actuales. Indudablemente, ese concepto de perspectiva crítica es una gran equivocación, pero se está convirtiendo en lugar común en la actual literatura educativa.

Ese error se remacha frecuentemente con otro complementario consistente en afirmar que hay que estar abiertos a todas las posturas, viendo los pros y contras de cada una e incluyendo en nuestra postura crítica elementos de todas ellas. No consideraríamos serio a quien dijera que quiere desarrollar una alternativa política crítica cogiendo los elementos más interesantes de Allende y Pinochet, Greenpeace y el Ku-Klux-Klan. Sin embargo, sí que aceptamos e incluso defendemos con frecuencia que la educación crítica para el cambio social ha de incluir elementos de autores que están a favor del cambio social y otros que están en contra, aportaciones de teorías que orientan el cambio social hacia la igualdad con otras que lo orientan en contra de la igualdad.

Para impedir esa confusión, el pensamiento y acción críticas deben definirse por lo que afirman y no por lo que niegan. Sólo pueden meterse en el mismo saco al neonazi Haider y a Rigoberta Menchú si les identificamos porque ambos hacen críticas radicales a las democracias occidentales. Sin embargo, si analizamos en positivo lo que afirman veremos que en realidad son propuestas contrarias. Definiendo en positivo el pensamiento y acción crítica para el cambio social vemos que tiene, como mínimo, dos características:

1. Defensa de la igualdad de todas las personas y colectivos. .

2. Apoyo a los movimientos sociales que luchan por esa igualdad.

Indudablemente hay más características, pero bastan esas dos para clarificar la diferencia entre discursos críticos conservadores o reaccionarios, contrarios al cambio social, y discursos críticos progresistas favorables a ese cambio. No son las únicas, pero sí que son dos de las imprescindibles. Todos los pensamientos críticos por la acción y el cambio social defienden esa igualdad, aunque puedan entenderla de diferentes formas. Todos apoyan los movimientos sociales que luchan por ella. Ese es el caso de Mandela, los zapatistas, Rigoberta Menchú o GreenPeace. No pueden ni deben meterse en el mismo saco a quienes están en contra de la igualdad o simplemente callan no apoyándola activamente, como es el caso de Le Pen, el neonazi Partido Liberal del Austriaco Haider o el Ku-Klux-Klan.

La confusión de mucha gente viene fomentada porque estos últimos discursos frecuentemente callan lo que proponen y sólo se centran en lo que critican. No se pronuncian explícitamente a favor de la desigualdad sino que se limitan a criticar todos los intentos igualitarios, sin defender una alternativa igualitaria. Le Pen, por ejemplo, insiste en que no es racista, pero en cambio critica todo intento de las personas inmigrantes de lograr una mayor igualdad.

Ese es un buen criterio para diferenciar las críticas de la situación actual que llevan a situaciones más desiguales de aquellas que se orientan a una mayor igualdad: observar cómo se pronuncian en relación a los intentos igualitarios. Cuando las opciones por el cambio social critican algún intento igualitario es para proponer otro que consideran mejor. Las opciones contrarias al cambio social progresista sólo critican los

intentos igualitarios sin construir alternativas más igualitarias; no pretenden construir sino destruir.

En la primera fase de la sociedad de la información han proliferado esos discursos críticos conservadores y reaccionarios. Ya hemos desarrollado en otros lugares (Ayuste, 1994) las razones; nos limitaremos ahora a sintetizarlas.

La transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información supone una introducción de tecnologías que disminuyen la necesidad de mano de obra. En la primera fase, se ha producido una dualización social al escindir la sociedad en un sector con ocupación estable, cualificada y remunerada, y otro sector en el paro estructural o el empleo precario.

Ese proceso ha generado un aumento de las desigualdades que, para imponerse, ha tenido que destruir los objetivos igualitarios de los movimientos sociales. Una parte de ese proceso ha sido realizado por corrientes de pensamiento que se han dedicado a criticar las teorías y prácticas que defienden la igualdad. Arrastrados por la moda y por un trabajo superficial, muchos autores críticos no sólo no saben distinguir entre esos discursos reaccionarios y los progresistas, sino que incluso hacen alarde de su propia confusión descalificando como dogmatismo o espíritu cerrado cualquier opción clara por una perspectiva igualitaria.

Discurso reproduccionista: Una perspectiva conservadora

El discurso reproduccionista es conservador porque afirma demostrar científicamente que ninguna actuación educativa puede conseguir avanzar hacia una mayor igualdad y que es inútil desarrollar movimientos sociales para luchar por ella. Por lo tanto, no reúne ninguna de las dos características del pensamiento y acción crítica para el cambio social en la sociedad de la información. Si alguien conoce alguna obra reproduccionista que se pronuncie a favor de las experiencias educativas o de los movimientos sociales igualitarios le agradeceríamos muy sinceramente que nos dijera en qué libro o artículo y en qué páginas porque las personas de CREA no conseguimos encontrarlas en nuestra rigurosa revisión de toda la literatura fundamental de esta corriente.

Durante los años sesenta se desarrollaron muchos movimientos sociales progresistas que en la educación repercutieron en experiencias y políticas de igualdad de oportunidades. El modelo selectivo de paso de la sociedad industrial a la de la información tenía que eliminar o debilitar tales movimientos. Ese ataque llevó a que se pusieran de moda los análisis críticos que afirmaban demostrar la inutilidad de esas experiencias. Algunos de esos trabajos se presentaban con imagen de radicales de forma que resultaran creíbles incluso a los propios colectivos transformadores.

Si repasamos la literatura educativa de los setenta y ochenta, resulta impresionante y muy triste la superficialidad y el dogmatismo con que la mayoría de autores críticos abrazaron la moda reproduccionista que llevaba a afirmar que ninguna teoría o práctica educativa podía cambiar las desigualdades sociales.

Sólo como un ejemplo, veamos lo que ocurrió con el informe más citado por los reproduccionistas (Giroux y Flecha, 1992). En 1972 se publicó en USA *Inequality* de Cristopher Jencks y el artículo "The Schools and Equal Opportunity", de Bane y Jencks. Una de sus conclusiones ejerció una gran influencia (Bane & Jencks 1972:37): las diferencias entre las escuelas tienen un efecto muy pequeño en lo que ocurre a los estudiantes después de la graduación. Las consecuencias del análisis "crítico" llevaban a la destrucción de las políticas educativas progresistas conseguidas con movimientos como las luchas por los derechos civiles (0972:41): Esos resultados implican que la reforma escolar no tendrá nunca una significativa influencia en el grado de desigualdad entre los adultos.

En los ambientes con casi total predominio del modelo de la reproducción, esa conclusión fue tomada como un principio fundamental y casi incuestionable de todo análisis crítico de la educación. Incluso fue radicalizado por algunos autores hasta el punto de convertir esa pequeña influencia en nula. En ese sentido, es significativo el título con que se tradujo (y, desgraciadamente, se sigue traduciendo) en algunos países: "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia".

Según Jencks y sus colaboradores, ésa era la conclusión de un estudio de cuatro años sobre un amplio conjunto de datos sociológicos y económicos. Esos datos y ese análisis fueron tomados con frecuencia como los datos y el análisis incluso por quienes solían manifestarse contrarios a los trabajos cuantitativos. Su conclusión esencial fue tomada a veces como la única coherente al respecto dentro de la sociología de la educación.

Un grupo de científicos sociales negros (Edmons, 1973) inició en octubre de 1972 la "black response" a *Inequality* y otros trabajos como el de Coleman. Decían que todos ellos compartían el dudoso honor de apoyar a los opositores de la reforma social. En 1966, el informe de Coleman Equality of Educational Opportunity se había orientado a desacreditar una década de intervención educativa en apoyo de los niños negros. Ahora se añadía el de Jencks que perjudicaba a los hijos de negros y de padres con pocos recursos económicos.

La mayoría de autores siempre había insistido en que no sólo se requerían oportunidades educativas sino también un cambio social. Lo que ahora añadía Inequality era la afirmación de la inutilidad de los esfuerzos en la reforma educativa. No es pues extraño que la derecha fuera la primera en hacerse eco de la obra de Jencks y aplaudir sus conclusiones. Uno de sus objetivos era disminuir el apoyo presupuestario a las reformas iniciadas en los años sesenta. Los iniciadores de la "black response" resumían así el efecto de esta obra (Edmons, 1973:80): Premeditada o impremeditadamente, el libro de Jencks y sus trabajos hermanos harán mucho más fácil el deshacerse de los avances de la igualdad de oportunidades y los derechos civiles de los años sesenta.

Sin embargo, los reproduccionistas no eran los únicos datos y análisis disponibles, sino que la evidencia de su incorrección fue rápidamente señalada por muchos autores

y pronto comenzó a ser reconocida por el propio Jencks. Entre la abundante literatura sobre esta cuestión, señalaremos tan sólo algunos puntos significativos:

a) En el mismo año 1972, Hunk Levin resaltaba las diferencias entre Inequality y otros estudios sobre el tema. Mientras Jencks afirmaba que la escolarización sólo daba cuenta de una proporción de variabilidad en los ingresos de un 12% a un 15%, otros estudios encontraron que la influencia era mucho mayor, llegando hasta el 50%. Levin (1972:50) recogía esa discrepancia y afirmaba que, de acuerdo con los resultados de éstos últimos, debiéramos pensar seriamente sus implicaciones para la política de mejora de la distribución de la escolarización, En ese mismo artículo, Levin señalaba ya fallos claves en el tratamiento estadístico de Jencks, como la omisión de los lugares de residencia, de gran importancia debido a las diferencias de coste de la vida entre ellas.
b) Lester C. Thurow fue otro de los muchos autores en cuestionar rápidamente Inequality. Jencks se basó en el estudio de las diferencias individuales por considerar que son mucho mayores que entre los grupos (negros versus blancos, etc.), Thurow argumentó en la Harvard Educational Review (1973: 106) que eso está claramente en el ojo del observador. Mientras los teóricos del capital humano pusieron el énfasis en la influencia de la inversión educativa para el grupo, Jencks se centró en la individual. En opinión de Thurow, esas dos líneas de investigación no son excluyentes porque parten de presupuestos diferentes. En todo caso, sí demostrarían que con los instrumentos educativos no se pueden combatir las diferencias individuales pero sí las existentes entre los grupos.
c) En el mismo número de Harvard Educational Review, ya en febrero de 1973, Jencks (1973) comenzó la marcha atrás con respecto a la posición mantenida en su reciente y exitosa publicación. Aunque todavía no reconoció ninguna incorrección significativa en Inequality, sí que comenzó a poner énfasis en algunos de sus elementos que de hecho se orientaba al cuestionamiento de la tesis fundamental del libro. Por ejemplo, resaltaba Jencks 1973:139) cómo en su página 7 había escrito: El mejor mecanismo para romper ese círculo vicioso es la reforma educativa.

En efecto, había realizado esa afirmación al considerar el hecho de que los niños nacidos en hogares pobres no adquirían de sus padres los debidos conocimientos. La solución propuesta era que se los proporcionaran las escuelas de las siguientes maneras: asegurando que asisten a las mismas escuelas que los niños de clase media, proporcionándoles programas extra compensatorios, dando a los padres participación en las escuelas, o con una combinación de esas tres acciones.

d) El reconocimiento de las incorrecciones de Inequality por parte de su principal autor ya era mucho más abierto en 1979. En su nuevo libro *Who Gets Ahead?,* decía que (Jencks 1979:296), mientras en el estudio publicado en 1972 se

concluía que la escolarización explicaba el 42% de la varianza en status ocupacional y el 12% en ingresos, los nuevos cálculos daban respectivamente un 55% y un 20%.

Tras su evolución hacia una más pormenorizada concepción de la igualdad de oportunidades (Jencks 1988), encontramos en su último libro *The Urban Underclass* (1991) una valiosa maduración de su análisis de la educación. En cuanto a la infraclase educativa, llega a conclusiones coincidentes con la teoría del efecto desnivelador que en los últimos años se ha venido desarrollando en la sociología de la educación de personas adultas (Jencks 1991:73): si la mayoría de los ciudadanos mejoran significativamente sus habilidades lectoras y matemáticas, mientras los menos expertos mejoran sólo un poco, los menos expertos se vuelven más infraclase, incluso aunque sepan más que los correspondientes a una generación anterior.

Su posición de 1972 suponía la casi exclusiva consideración de los efectos de los cambios económicos y sociales en la educación así *como* la correspondiente minusvaloración de los efectos en sentido contrario. En 1991 aparece una preocupación por la desigualdad de distribución del crecimiento educativo y sus repercusiones sociales.

Son varios los autores del modelo de la reproducción que, por diferentes razones, han reconocido sus errores. Quienes no lo han hecho, han tratado de aclarar que el conjunto de su obra no es reproduccionista. Desgraciadamente, no podemos decir lo mismo de muchos de sus seguidores en varios países.

Althusser, el creador del modelo de la reproducción (1970), ya ha reconocido la poca seriedad con que elaboró el estructuralismo marxista en que se basó ese pensamiento. Por ejemplo, escribió *Para leer El Capital* (Althusser 1967), sin haber leído él mismo *El Capital* (Althusser 1992). Bowles (uno de los coautores de *Inequality)* y Gintis (colegas de Jencks en Harvard) ya precisaron a finales de los ochenta que (1988:236) nuestros lectores no deben tomar *Scbooling in Capitalist America* como una teoría comprensiva de la escolarización, sino como una teoría de la vinculación entre educación y economía.

Bourdieu se separa de ese estructuralismo y dice (1987:147) que, si tuviera que ponerse una etiqueta, sería la de un estructuralismo constructivista o un constructivismo estructuralista. La reproducción (1970), y concretamente su primera parte, queda como representativa del énfasis estructuralista que es más suave en el resto de su obra.

El análisis de los efectos fundamentalmente conservadores de este modelo no debe confundirse con negar que algunas personas sacaban de sus lecturas consecuencias incluso revolucionarias o con la inexistencia de elementos interesantes en sus obras. Alguna gente, tras la lectura, llegaba a la conclusión de que la actual escuela era tan reproductora que había que transformada. De esta forma, se provocaban incluso efectos revolucionarios que, sin embargo, eran contrarios a lo que afirmaban esos mismos libros o artículos.

La lectura crítica de esos trabajos puede ser muy interesante para el análisis de las dinámicas reproductoras de la escuela. Para ello, basta con corregir los errores de su perspectiva reorientándolos en un sentido transformador. Es decir, su idea de que haga lo que se haga se reproducirán igualmente las desigualdades, debe ser corregida por: según lo que se haga se reproducirán las actuales desigualdades, se aumentarán o se contribuirá a superarlas.

DISCURSO POSTMODERNO: UNA PERSPERTIVA REACCIONARIA

Por discurso postmoderno entenderemos aquí las nuevas rebeliones contra la modernidad. El postmodernismo de Lyotard (1979), la genealogía de Foucault (1968)[264] y el deconstruccionismo de Derrida (1967) están basados en los trabajos de Nietzsche y Heidegger (Habermas 1985/1989). Como sabemos, Heidegger fue el principal intelectual nazi. Cualquier persona o colectivo a favor de la educación crítica por el cambio social tiene que tratar con mucha seriedad este pensamiento y sus vinculaciones con las diferentes oleadas del nazismo en Europa. En este terreno, puede ser muy irresponsable y poco ético no atreverse a ir contra las modas o priorizar el hacer currículum o quedar bien con el auditorio, en lugar de presentar ideas claras a una discusión colectiva.

En nuestra opinión, el discurso postmoderno es reaccionario porque constituye un ataque frontal contra el objetivo de la igualdad y contra los movimientos sociales que luchan por ella; por ejemplo, Foucault (1966:354) fue explícito diciendo que su objetivo era oponerse a toda reflexión de izquierdas. Pedimos sinceramente que si alguien conoce algunas páginas de estos autores que vaya a favor de una de las dos características del pensamiento y acción crítica para el cambio social en la sociedad de la información nos lo aporte en el diálogo o nos lo comunique posteriormente. En CREA llevamos años analizando rigurosa y colectivamente esos textos y no conseguimos identificarlas. Por el contrario sólo encontramos por todas partes exaltaciones de las desigualdades, la violencia y el poder; Foucault, por ejemplo, mantuvo una concepción de la sexualidad (1976, 1984a, 1984b) que le llevó a pronunciarse a favor de la despenalización de la violación (Cooper 1977).

En los años treinta y cuarenta, el nazismo alemán y el fascismo italiano tuvieron importantes vinculaciones con el pensamiento nietzscheano (Flecha y Gómez 1995), Muchos autores sostienen que esas relaciones no tienen relevancia intelectual, porque eran tan sólo deformaciones hechas por políticos como Hitler para usar la imagen de Nietzsche para su programa. Estas erróneas afirmaciones obstaculizan la oposición intelectual a los nuevos nazismos. De hecho, las mencionadas vinculaciones fueron hechas por importantes intelectuales con imagen de radicales como Heidegger, el más

[264] A causa de la apropiación norteamericana de. un Foucault sin Nietzsche (Descornbes 1987; Rorty 1991), debe puntuallzarse que Nietzsche: fue el elaborador del concepto de genealogía que luego adoptó Foucault aunque con unas diferencias que han sido estudiadas por diferentes autores (Saphiro 1990). Además de en Nietzsche, *La Géuéalcgie et l'Histoire.,* (Foucault 1968), también reconoció la influencia de la genealogía nietzscheana en otros escritos (Foucault 1975; 1976; 19H4a; 19H4b).

importante seguidor de Níetzsche que hemos tenido hasta ahora (Heidegger 1961/1971).

Después de reconocer la evidente implicación de Heidegger en el movimiento nazi, mucha gente afirma que fue una triste anécdota de su propia vida personal, sin ninguna relación con sus escritos. Incluso, muchos seguidores de Nietzsche y Heidegger tienen el hábito de poner la etiqueta de no intelectual y no inteligente a aquellos autores que se atreven a analizar (Farias 1987/1989; Ott 1988/1992) las relaciones entre el nazismo y los trabajos de Heidegger. Estas descalificaciones son erróneas porque las vinculaciones entre las obras de Heidegger y el nazismo las estableció el mismo Heidegger, y no sus lectores "poco inteligentes". La agresividad con la que se realizan esos ataques desvela el carácter dictatorial del esfuerzo por excluir del debate toda crítica a los principales intelectuales del nazismo.

El autor de *Ser y Tiempo* (Heidegger 1927/1962) hizo la conexión más profunda entre el nazismo y la rebelión contra el racionalismo orientada por el pensamiento nietzscheano. Para ser breves, sólo decir que identificaba el voto para el Führer con la opción del pueblo por su propio Dasein, utilizando los conceptos fundamentales del Ser y *Tiempo* para clarificar las relaciones Führer-pueblo. Dos días antes al plebiscito de noviembre de 1933, Heidegger hizo un discurso con el siguiente encabezamiento: *¡Docentes y camaradas alemanes!; ¡Compatriotas alemanes!: el pueblo alemán ha sido convocado para votar por el Guía (Führer); pero el Führer nada Pide al pueblo, más bien da al pueblo la posibilidad de la más elevada decisión libre: (saber) si el pueblo entero quiere su propia existencia o no. El pueblo, mañana, no elige sino su porvenir. (Farias 1987/1989: 224).*

En círculos culturales radicales hay muros para aceptar cualquier implicación de importantes intelectuales radicales con el nazismo y con frecuencia se censura intensamente cualquier aportación de elementos al debate sobre esta cuestión. Parte de esa censura consiste en la errónea reducción del nazismo a dictadores políticos, militares autoritarios y trabajadores culturales conservadores. La consiguiente mistificación de los intelectuales es opaca de cara al análisis de las bases culturales del nazismo y al debate intelectual que puede hacer frente a su nuevo crecimiento en la actualidad.

El fascismo no fue iniciado por políticos conservadores, sino por intelectuales radicales y movimientos antiburgueses[265]. Antes de la fundación del movimiento político fascista, Mussolini no era un político conservador, sino un maestro radical y un líder socialista. Era considerado un intelectual como director de las revistas y diarios como el Avanti, la publicación oficial del Partido Socialista Italiano. El irracionalismo del futurismo, corriente artística radical fundada por Marinetti, fue uno de los componentes claves del fascismo desde sus inicios.

[265] En su actual y profundo estudio Asheri Sternhell y Sznajder 0989/1994) destacan tres fuentes de fascismo el futurismo de Marinetti, El sindicalismo revolucionario de Sorel y el nacionalismo tribal de Barres.

En Europa, tenemos la histórica experiencia de cómo las críticas radicales a las democracias occidentales y al racionalismo pueden abrir espacio para el fascismo. Tenemos la experiencia de cómo los intelectuales y pensamientos radicales, como el nietzscheanismo heideggeriano, han contribuido a este proceso. Las educadoras y educadores críticos no deberíamos decir que nos gusta la crítica radical nietzscheana y heideggeriana a las bases racionalistas de la cultura occidental y la democracia, porque haciendo esto estamos promoviendo el irracionalismo nazi.

Debiera enseñarse en las escuelas que la democracia no ha sido sólo el resultado de la imposición de muchos poderes para debilitar a la gente, sino también el logro de una larga batalla y sufrimiento de los débiles para intentar mejorar su situación. Los estudiantes debieran saber que, en la revolución francesa y procesos similares, la gente humilde (como los sans culotte) lucharon por la democracia. Aunque después fueron oprimidos por la democracia capitalista, la situación de los de abajo era aún peor en el feudalismo que en las democracias capitalistas. Todas las personas europeas debiéramos saber que las críticas de signo nietzscheano al racionalismo y a la democracia capitalista prepararon el terreno para el nazismo hace unas décadas. Los educadores radicales debiéramos hacer nuestras críticas a la democracia capitalista, a través de la perspectiva de una democracia mejor y no en una actitud nihilista que al final podría promover alternativas antidemocráticas.

Los pensamientos neoNietzscheanos como la genealogía de Foucault no describen el poder en términos negativos, sino positivos (Foucault 1975[266]; Levy 1977). Entienden la sociedad como espacio de luchas entre fuerzas diferentes y se oponen a toda propuesta de sustituir la violencia directa por el diálogo o las guerras por acuerdos de paz así como al principio de la igualdad de derechos de las mujeres[267]. Desde su punto de vista, las relaciones entre personas y colectivos son siempre violentas y nunca dialógicas.

Muchas veces, este tipo de análisis es utilizado para clarificar la violencia escondida bajo propósitos de diálogo y consenso. Desafortunadamente, muchas de las personas que hacen ese tipo de uso no son conscientes de que el neoNietzscheanismo no hace deconstrucción para obtener una mejor convivencia a través del diálogo, la democracia y el consenso, sino para justificar cualquier violencia en la relación entre culturas y personas. De este modo, las críticas genealógicas y de construccionistas libran el terreno de obstáculos para la imposición de poderes (como las dictaduras) que oprimen pueblos y culturas a través de la violencia directa, sin diálogo ni democracia. Por ejemplo, esta perspectiva reconstruye la intervención internacional contra el

[266] Hay que cesar-de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: "excluye", "reprime", "rechaza", "censura", "abstrae, "disimula", "oculta". De hecho, él produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción (Foucault 1975:196).

[267] Nietzsche valora como concreciones del declive de la vitalidad (1887/1987:177): la aparición de la democracia, de los arbitrajes de paz en lugar de la guerra de la igualdad de derechos de las mujeres.

nazismo, como la que se produjo en los años cuarenta y la actual solidaridad internacional con la gente que sufre hambre y guerras.

En nuestra opinión, todo autor que diga o escriba que Foucault o Derrida están a favor de la igualdad y de los movimientos sociales que luchan por ella, o que están en contra del poder, son muy poco serios. Su irresponsabilidad no sólo está debilitando los discursos críticos por el cambio social sino que además están poniendo en peligro la convivencia democrática en la sociedad y en las escuelas.

Si estamos equivocados, pedimos que se nos aclare en un diálogo abierto en qué páginas de las obras postmodernas está la defensa de la igualdad o el ataque al poder. Por ejemplo, haciendo caso de amigos foucaultianos, todas las personas de CREA hemos analizado colectivamente, párrafo a párrafo, el libro más famoso de Foucault (1975) buscando alguna página en que se pronunciara en contra del poder y no la hemos encontrado; tampoco lo han conseguido esos amigos. Lo que sí pedimos es que este debate tan serio y decisivo se lleve públicamente; que no se sustituya la falta de argumentos por las descalificaciones personales en los pasillos y sobremesas.

Discurso dialógico: Pensamiento y acción crítica para el cambio social

El discurso dialógico de autores como Freire (1995/1997) y Habermas (1981-1987) incluye las dos características del pensamiento y acción crítica para el cambio social: a) defiende clara y radicalmente el objetivo de igualdad; b) apoya decididamente los movimientos sociales igualitarios. Las obras de esos autores contienen los elementos necesarios para el desarrollo de alternativas transformadoras a la educación en la sociedad de la información:

a) Concepción dual de la sociedad y la educación, incluyendo tanto las dinámicas de las estructuras y sistemas, como de las generadas por las personas y colectivos. De esa forma, pueden comprenderse tanto los límites estructurales como las posibilidades de nuestras actuaciones individuales y colectivas. Esa concepción dual es posible desarrollarla tanto con los conceptos de sistema y mundo de la vida de la teoría de la acción comunicativa de Habermas como con los de estructura y agencia humana de la teoría de la estructuración de Giddens (1985, 1990)
b) Visión del cambio social que incluye tanto los fenómenos de reproducción como de resistencia y transformación que están presentes en el terreno educativo. Una de las limitaciones que el modelo de la reproducción heredó el estructuralisrno fue su incapacidad para explicar el cambio. Por el contrario, la teoría de la acción comunicativa es una concepción crítica de la sociedad y su transformación. Esta teoría da cuenta tanto de los procesos sociales que fundamentan el orden y el consenso social como de los que explican el desorden y el conflicto social (Giddens 1985). También es útil a ese respecto el análisis de un conjunto de cuatro tipos de cambio social que realiza la teoría de la estructuración: 1) reproducción; 2) contradicción; 3) apropiación reflexiva; 4) acceso a los recursos.

Los tres últimos están decisivamente configurados por las luchas, movilizaciones y movimientos sociales.

c) Centralidad del concepto de autorreflexión. En la línea de Habermas y Freire, puede desarrollarse un modelo dialógico de análisis de la educación en la que ésta se entienda como una comunicación entre sus participantes. El estudio de ese diálogo intersubjetivo capaz de orientar la acción incluye el análisis de sus distorsiones. Ese modelo estaría situado dentro de una radicalización de la modernidad que se auto orienta reflexivamente.
d) Concepto de persona individual como agente con un centro interior de regulación de la propia conducta. Habermas ha rechazado el individualismo institucionalizado de Parsons y, partiendo de la psicología social de Mead, ha trabajado en la superación del vacío que tiene la sociología en cuanto a su concepto de individuo. Ha analizado el surgimiento de un centro interior desde el cual el sujeto se regula a sí mismo un comportamiento individualmente imputable[268].
e) Concepto de la actividad transformadora de los movimientos sociales. Habermas incluye un importante papel de los nuevos movimientos sociales en la creación de solidaridad a través del cambio de la gramática de las formas de vida. Los movimientos tradicionales abordan los problemas de distribución. Sin embargo, otros como el feminista y el ecologista están centrados en la gramática de la vida cotidiana y crean nuevas redes de solidaridad. Para Giddens, en la modernidad el futuro está siempre abierto debido a la reflexividad del conocimiento que ordena y reordena las relaciones sociales. Los movimientos sociales proveen significativas pautas para futuras transformaciones. No sólo proporcionan visiones de posibles futuros, sino que también son en parte vehículos para su realización.
f) Autorreflexión sobre los propios efectos sociales de los análisis críticos. Dentro de la perspectiva de Habermas, la modernidad es capaz de sacar de sí misma sus propios elementos normativos. Esta teoría tiene unos efectos críticos tanto frente a las ciencias sociales contemporáneas como frente a la realidad social que esas ciencias tratan de aprehender. En ese sentido, se sitúa a favor de las energías utópicas contenidas en la conciencia histórica, precisando que no ha llegado a su fin la utopía en general, sino tan sólo la utopía concreta que cristalizó en la sociedad del trabajo. Giddens dice que necesitamos crear modelos de realismo utópico. Considera que una teoría crítica en la actualidad requiere de una política emancipatoria entendida como una implicación radical en la liberación de la desigualdad y la servidumbre.

[268] En este aspecto además del segundo volumen de la *Teoría de la acción comunicattua*, debe leerse *Pensamiento postmetafisico* (Haberrnas 1988/1990) especialmente su capítulo 8.

Esos elementos todavía están sólo parcialmente desarrollados en educación, por autores creativos que rompieron con el modelo de la reproducción (Apple 1993, Willis 1990) y han elaborado enfoques comunicativos (Bernstein 1990,1996) y transformadores (Giroux 1996, Macedo 1994). Nuestra tarea ahora es enriquecer esas aportaciones parciales y desarrollar en la teoría y en la práctica nuevas perspectivas críticas en educación de orientación no ecléctica, sino dialógica y crítica (Castells 1994).

Consideramos que esa perspectiva dialógica incluye un sentido y una; orientación a nuestra actividad transformadora. Las experiencias críticas de educación igualitaria que se están llevando actualmente responden a grandes rasgos a esa perspectiva (comunidades de aprendizaje del País Vasco, escuelas aceleradas de Levin, programas de desarrollo escolar de Comer y éxito para todos de Slavin). Los discursos reproduccionistas y postmodernos rechazan radicalmente esas experiencias y las teorías en que se basan. No podremos desarrollar nuevas teorías y prácticas por el cambio social sin criticar los planteamientos de quienes las critican. En palabras de Freire (1989:296): *No es posible estar a favor de alguien sin estar contra alguien, que está contra ese de quien yo estoy a favor.*

LECTURAS RECOMENDADAS

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2010). Enfoques críticos de la educación. En *Dialogar y transformar*. (pp.29-50). España: Graó

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI

Giroux. H. A. (2003). Fantasías de ninfa: Los concursos infantiles de belleza y la política de la inocencia. En *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural.*(pp. 45-68). Madrid, España: Morata.

Giroux, H. A. (2004). Ideología, cultura y escolarización. En *Teoría y resistencia en educación*. (156-197). Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Giroux. H. A. (2001). *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*. Madrid, España: Fundación German Sánchez Ruipérez.

Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. España: Paidós.

MÓDULO III
DIDÁCTICA CRÍTICA

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICA

González, M. (2009)
*Revista de Investigación Educativa "Íntegra Educativa" pp. 7-9. 4(*2).

Introducción

El mundo plantea nuevas exigencias a la Práctica Docente y en muchos casos, existe inconformidad con los resultados de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Una de las interrogantes que requiere ser resuelta, radica en lograr una Pedagogía y Didáctica Crítica que dé respuestas a las necesidades educativas y sociales en nuestros países.

Diversas investigaciones afirman que en la escuela actual, persisten elementos negativos de la "enseñanza tradicional", manifiesta en los docentes que enfatizan la transmisión y reproducción de los conocimientos. Monopolizan la actividad anticipándose a los razonamientos de los estudiantes, sin propiciar la reflexión y la comunicación. Tratan el contenido sin llegar a los rasgos de la esencia y éste muchas veces está descontextualizado de la realidad, lo que no permite una verdadera aplicación práctica. La evaluación controla atendiendo al resultado, no al proceso quien supone arribar al conocimiento o la habilidad.

En mi opinión, una de las causas de lo expresado hasta aquí, radica en la insuficiente sistematización teórica en la Pedagogía y la Didáctica, lo que desata que no siempre se ofrezca a los docentes una posición teórica-metodológica que los oriente en su trabajo diario. En algunos sistemas educativos, se importa acríticamente teorías foráneas, sin tener en cuenta la propia realidad educativa, es decir sin contextualizarla. Esta práctica incide por ejemplo que en América Latina no haya aún una verdadera concepción didáctica, elaborada desde de las sabias experiencias de educadores latinoamericanos.

Respecto a la Didáctica y la Pedagogía, existen tres posiciones:

En la década de los '40, se consideró la Didáctica como una de las ramas de la Pedagogía (Beltrán 1985, Nassif, 1985), reduciendo a ésta a una ciencia empírica.

Para autores más recientes, la Didáctica sustituye a la Pedagogía, restándole a la Pedagogía su carácter de ciencia, (Cárdenas 1991, Zuluaga 1992).

Asumimos una tercera posición, al incluir a la Didáctica como una de las Ciencias de la Educación, donde la Pedagogía es la ciencia integradora de todas ellas. El objeto de estudio de la Didáctica (del griego Didaskein "enseñar" y teckne "arte") lo constituye el proceso de enseñanza aprendizaje, de carácter integral desarrollador de la personalidad de alumnos y alumnas.

Diversas corrientes sobre Pedagogía y Didáctica, hemos teorizado y practicado los seres humanos para aprender y enseñar, por ejemplo: la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva, el Conductismo, el Cognitivismo, la Tecnología Educativa, la Didáctica y Pedagogía Crítica, la Concepción Dialéctico Materialista o Integradora y más

recientemente, surgió con mucha fuerza el Constructivismo, la Complejidad y la Metacomplejidad educativa, entre otros. En América Latina en particular, en los últimos años, planteamos propuestas didácticas que deberán tomarse en cuenta, tales como el Aprendizaje Operatorio (Hidalgo Guzmán, 1992), la Pedagogía Autoactiva de Grupos (Rojas. R, 1995) y la Pedagogía Conceptual (De Zubiría, 1994). Aunque todas parcializadas hacia una orientación muy particular.

La Escuela Tradicional se sustenta a partir de los planteamientos del iniciador de la Pedagogía moderna: J. A Comenio (1592-1670). Que en sentido general, considera que la enseñanza debe ser directa, simultánea, en salones de clases, con grupos de estudiantes. Enseñar por igual "todo a todos", lo que corresponde a uno de los más nobles sentimientos de la humanidad.

La Didáctica concebida bajo la óptica Conductista, insiste en la repetición de acciones de parte del alumno para fijar una conducta, sin que este participe o razone respecto al "camino" para llegar al conocimiento. Para los seguidores del conductismo o behaviorismo (J.B. Watson, E. Tolman, C.L. Hull, F.B. Skinner), lo que importa es el resultado del proceso de enseñanza y no lo que ocurre dentro de la persona durante el aprendizaje; su sustento es el positivismo que reduce al sujeto a un "elemento pasivo," porque el papel activo lo desempeña el medio, aportando los estímulos (E-R).

La Didáctica que se apoya en el Cognitivismo, plantea que se debe enseñar a pensar a partir de la propia actividad del alumno, considerando lo que ocurre en su "interior".

Para los cognitivistas (J. Piaget y a J.S. Bruner, entre otros), la interacción sujeto-medio, es el elemento esencial en el proceso del conocimiento humano. La corriente del Procesamiento de la información, desconoce el carácter subjetivo del proceso de conocimiento humano, al absolutizar el producto de la percepción, la recepción, el almacenamiento (memoria) y la recuperación de la información. Asumirlo conlleva a que la Didáctica interprete la enseñanza y el aprendizaje, sólo en función de la acumulación de información.

La Tecnología Educativa, constituye un "cambio externo" en la didáctica. Adoptó diversas modalidades, como la enseñanza programada, la cibernética de la enseñanza, los paquetes de autoinstrucción, la enseñanza a través de la televisión y el video, entre otros. Para sus seguidores continúa con clara inclinación conductista, porque absolutizan con lo más importante el producto final, que puede alcanzarse con la utilización de la técnica, así como elevan excesivamente el papel individual del que aprende, desconociendo la importancia del educador en la formación de valores universales.

La Pedagogía y la Didáctica Crítica, tuvo su máxima expresión en los años '80. En algunos países de América Latina, se desarrolló en la educación no escolarizada, en atención a los procesos políticos que ocurrían en el área. Tiene un fuerte peso humanista al enfatizar el papel del sujeto, en contacto con la realidad social y los

problemas de la sociedad. Se contrapone de alguna forma al cognitivismo, al insistir en los elementos afectivos, valorativos y emocionales.

Aunque para algunos la corriente constructivista es aún un "intento de sistematización teórica (...) ecléctico y electivo, al asumir posiciones teóricas diferentes" (Chávez- Cánovas, 1994), esta postura debe considerarse por el fuerte impacto que tiene en muchos sistemas educativos.

En sentido general, los constructivistas sostienen que los conocimientos, los proyectos y productos intelectuales, son construidos a partir de la actividad del sujeto, incluso algunos llegan a plantear con fuerza la influencia colectiva. Se reconoce la necesidad de que el aprendizaje tenga sentido y significado para el que aprende, y se sostiene la importancia de potencializar el desarrollo.

Una visión planteada en este artículo, es la visión de Pedagogía y Didáctica Crítica, que destaca los procesos de transformación educativa latinoamericana, aunque recientemente tendemos hacia una nueva visión de construcción Didáctica y pedagógica a partir de la complejidad y la visión transdisciplinar científica, donde los elementos didácticos no son limitantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza, y existe una coordinación disciplinar para la construcción de conocimientos dentro y fuera del aula.

En este marco, la discusión teórica y práctica de la Pedagogía y la Didáctica, es una necesidad de todos los actores educativos, que merece toda nuestra atención en la búsqueda de una educación liberadora y emancipadora, como lo ha expresado el gran pedagogo latinoamericano de nuestro tiempo Paulo Freire. Y que en nuestros tiempos es una necesidad imperante.

DIDÁCTICA CRÍTICA DESDE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD, LA COMPLEJIDAD Y LA INVESTIGACIÓN.

De cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos

González, M. (2009)
*Revista de Investigación Educativa "Íntegra Educativa" pp. 64-65. 4(*2).

I. Como entender la didáctica crítica de aula desde la complejidad

Descartes, Morin y Nicolescu, intentan desde hace tiempo pensar en un paradigma diferente y complejo que abandone la pretensión de estudiar la realidad parte por parte y que asuma el reto de pensar la realidad como un sistema de conexiones, como un conjunto de niveles interrelacionados

(Tobón,2005). Salir del esquema simplificador y reduccionista en la construcción de las ciencias, es la meta, pues un conocimiento que fracciona la unidad produce inevitablemente un saber mutilado e incompleto. La gran interrogante es: ¿en los procesos educativos se toca esta forma de mirar la realidad?, ¿existe algún aporte práctico de la didáctica a la forma de pensar complejo, transdisciplinar e investigativo? Me atrevo a aseverar, que muy poco. Lo cierto es que vivimos en un mundo socialmente complejo, en contextos complejos y que básicamente desde el accionar educativo, lo manejamos bajo una didáctica clásica y reduccionista; grave error para aprender y enseñar complejamente.

Pero, qué entendemos por didáctica: Didáctica viene del griego didaktiké, que quiere decir, arte de enseñar. La palabra didáctica fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar, en 1629, por Ratke, en su libro Aphorisma Didactici Precipui, o sea, Principales Monismos Didácticos. El término, sin embargo, fue consagrado por Juan Amós Comenio, en su obra Didáctica Magna, publicada en 1657.

Así pues, didáctica significó, primeramente, arte de enseñar. Y como arte, la didáctica dependía mucho de la habilidad para enseñar, de la intuición del maestro, que dice poco sobre qué aprender para enseñar. Para muchos se entiende como: " el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable".

Diferenciemos, enseñanza y aprendizaje. Desde la concepción educativa, el binomio enseñanza-aprendizaje supone una constante en la acción didáctica. Primero, enseñanza deriva de enseñar (lat. insegnare), que quiere decir dar lecciones sobre aquello que los demás ignoran o saben mal. En didáctica, la enseñanza es la acción de proveer circunstancias para que el alumno aprenda; la acción del maestro puede ser directa (como en el caso de la lección) o indirecta (cuando se orienta al alumno para que investigue). Así, la enseñanza presupone una acción directiva general del maestro sobre el aprendizaje del alumno, sea por los recursos didácticos que fuere. En síntesis, es enseñanza cualquier forma de orientar el aprendizaje de otro, desde la acción directa del maestro hasta la ejecución de tareas de total responsabilidad del alumno, siempre que hayan sido previstas por el docente (Bórquez, 2006 y Eggleston, 1978). Segundo, aprendizaje, proviene de aprender (lat. apprehendere): tomar conocimiento de..., retener. El aprendizaje es la acción de aprender algo, de "tomar posesión" de algo aun no incorporado al comportamiento del individuo.

Para ser más consecuente, la didáctica recurre a conocimientos de diversas ciencias, principalmente de la biología, la psicología, la sociología y la metodología

científica, coordinados por la visión filosófica que se tenga de la educación, más el aporte cognitivo a desarrollar (Kemmis, 1998 y Wittrock, 1997).

Considerando este discurso sobre el concepto convencional de la didáctica y los objetivos del presente artículo, más allá de entrar en la discusión sobre si la didáctica es un arte o ciencia, como se hace en los últimos años, y si deseamos aplicar estrategias didácticas complejas, antes bien, tenemos que lograr que los actores educativos palpen, vivan y comprendan la complejidad. Vislumbren la realidad desde un paradigma complejo para pasar de la interdisciplinariedad y sentido crítico, a la transdisciplinariedad y la investigación compleja (Carmona, 2004).

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICA

Carranza, J. (2009)
*Revista de Investigación Educativa "Íntegra Educativa" pp. 75-77. 4(*2).

Principios aplicables a la didáctica crítica.

La presentación secuenciada de los principios epistemológicos, psicológicos y pedagógico, tienen una relación directa con los procesos de concreción de las disciplinas pedagógicas: Filosofía de la Educación, Pedagogía, Didáctica, Currículo y Evaluación de los Aprendizajes, forman la columna vertebral, o los elementos de su estructura, recibe la alimentación teórica respectiva de las diferentes disciplinas del conocimiento, de la educación y de las ciencias humanas y sociales.

FIL. EDUC. -.PEDAGOGÍA -.DIDÁCTICA -.CURRÍCULO -.EVALUACIÓN

En este plano, por la vinculación sustantiva que guardan entre sí, existe la propiedad científica para denominarlas disciplinas pedagógicas, en vista de que, de una manera o de otra, mediata o inmediatamente, están sustentando a la teoría pedagógica. Todas giran en torno a la pedagogía: la filosofía de la educación que establece fundamentalmente los fines y valores; la Didáctica que asimila los principios científicos y metodológicos de la pedagogía y los concreta en estrategias de aprendizaje y enseñanza; el currículo, que con su diseño y planificación se constituye en el instrumento que preside las acciones educativas al servicio de las políticas sociales, y la evaluación, que en el mejor de los casos, se constituye en la estrategia que orienta la innovación didáctica y curricular.

A partir de estas consideraciones, para avanzar al núcleo mismo de la ideología inmersa en los contenidos de la pedagogía y su didáctica, en general , y

de la pedagogía crítica y su didáctica, en particular, traigo a colación lo que afirma Posner, George (1998) sobre las relaciones de la pedagogía y el currículo: *"... un currículo no es más que la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte."* (p. 24)

Esta afirmación facilita a su vez, determinar las relaciones de la Didáctica con la pedagogía y el currículo; pues, la didáctica también es la concreción de la teoría pedagógica en procesos de aprendizaje y enseñanza en las aulas y fuera de ellas; concretamente, es la teoría y la práctica de los procesos de aprendizaje-enseñanza.

La Pedagogía, en este caso, se manifiesta como la ciencia nuclear y estratégica que tiene relación sustantiva con la política, constituyéndose por tanto en el instrumento, o reproductor de la cultura dominante, o transformador de las situaciones histórico-sociales de los pueblos. Ahora bien, cuando la pedagogía privilegia los postulados y normas de la teoría crítica de la sociedad, que adquiere principios filosóficos, científicos y metodológicos, que instrumentan una praxis educativa emancipatoria del pensamiento y transformadora de la praxis educativa y de la praxis social.

Cabe puntualizar, que por la consustancialidad existente entre el currículo y la didáctica, se ha pretendido subsumir esta asignatura en los contenidos del currículo, acción que resulta cuestionable, porque en el proceso de diseño y elaboración del currículo, no es posible realizarlo, si antes no se dispone de los procesos didácticos que se deben aplicar a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al igual que la evaluación, en calidad también de ciencia pedagógica, y de existencia propia con sus objetos y métodos de estudio. En este caso, didáctica, currículo y evaluación, por su relación sustancial con la pedagogía, constituyen instrumentos operativos estratégicos al servicio de las ideologías políticas.

De manera específica, para asumir el desarrollo de la Didáctica Crítica, como ciencia pedagógica instrumental y operativa, basta determinar las implicaciones didácticas de cada uno de los principios epistemológicos, psicológicos y pedagógicos para afrontar los diferentes tópicos operativos inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje y del desarrollo del currículo, tal es el caso de los "pares didácticos" en sus relaciones dialécticas: teoría-práctica, método-contenido,conocimiento-aprendizaje,enseñanza-aprendizaje,estudiante-profesor y evaluación-acreditación-calificación.

En este ámbito, la Didáctica Crítica y el currículo reconceptualista, tiene de eje a la hermenéutica crítica, que se vislumbra como el instrumento que presidirá las acciones educativas, para superar el reduccionismo y fragmentación de los contenidos y resultados de aprendizaje ocasionados por la práctica del positivismo epistemológico, la psicología conductual, la pedagogía empírica-experimental, el currículo tecnológico y la evaluación normativa psicométrica.

Para el efecto, a más de los principios didácticos establecidos por Juan Amós Comenius en su Didáctica Magna, en la actualidad, se puede elevar a la calidad de principios, los siguientes postulados didácticos y curriculares:

- Las actividades que realiza el estudiante en los procesos de aprendizaje-enseñanza, son las que forman y desarrollan las capacidades y competencias del aprendizaje significativo.
- Los contenidos disciplinares sistematizadas, son los soportes para la realización de las actividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El conocimiento rige a la conducta, no a la inversa: el conocimiento está considerado "...como base, como medio y como meta del pensamiento y del aprendizaje." (Mayor, Juan, et al, 1993: p. 51).
- La planificación curricular tridimensional de los contenidos de aprendizaje, constituye la condición básica de la transversalidad de aptitudes y actitudes.
- Sin la transversalidad curricular, no es posible la formación integral de los estudiantes, por tanto, su formación se centrará en el desarrollo del pensamiento y la práctica de valores.
- La calidad de los instrumentos del conocimiento y las operaciones intelectuales, determinan la calidad de los procesos de aprendizaje - enseñanza en las aulas y fuera de ellas.
- El ser humano no aprende conceptos y nociones aisladas, aprende sinérgicamente estructuras conceptuales que tienen relación con otras esferas de la conciencia.

LA DIDÁCTICA CRÍTICA, CRITICA LA CRÍTICA EDUCACIÓN BANCARIA

Rojas, R. (2009)
*Revista de Investigación Educativa "Íntegra Educativa" pp. 7-9. 4(*2).

I. Introducción

> *"Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando"* *Freire (1970)*

Desde la perspectiva teórica de la Didáctica Crítica, se aborda el rol que deben desempeñar las profesoras y profesores. Por una parte asumiendo un papel científico: la o el docente es un científico del aula, porque relaciona la teoría con la práctica, analiza el aula desde diversas posiciones teóricas, que a

su vez le permiten una praxis educativa. La o el docente tiende a desenvolverse dentro de la Didáctica Crítica, porque hace de la reflexión teórica un instrumento de acción. Es decir, visualiza la educación como un fenómeno social y por ello entiende que dentro del salón de clases, debe considerar niveles de análisis que le permitan entender al aula como una realidad específica, lo social como subconjunto de lo ambiental y lo escolar como subconjunto de lo institucional. A su vez, comprende que el proceso de aprendizaje y enseñanza, se encuentra vinculado a aspectos propios de la docencia como la finalidad, la autoridad, las interacciones y el currículo. Así como asumen el rol de agentes de transformación. Pansza, Pérez y Morán (2001), afirman que la educación escolarizada, puede ser vivida como una instancia enajenante, que nos integra acríticamente a un sistema, o como una instancia liberadora. Para estos educadores, desde una de las problemáticas de la didáctica, entendida como una disciplina comprometida y crítica que aborda el problema de la enseñanza y el aprendizaje, es posible pensar en transformaciones desde el interior de la práctica educativa. Un tercer rol de la o el docente que internaliza la Didáctica Crítica, es la resistencia a la educación bancaria de la que habla Freire (1970), porta conciencia crítica entre las y los discentes, combate la actitud de quienes aún están sumergidos dentro de la educación neocolonizada y por último, es parte y arte en la construcción de un currículo crítico.

2. Didáctica Crítica versus educación bancaria

En su libro "la educación como práctica de libertad", Freire (1989) quiere que el oprimido adquiera una conciencia crítica: parte de una propuesta dialógica y antiautoritaria. Este pedagogo brasileño, dice que las personas han nacido para comunicarse entre ellas. Esto es posible mediante una pedagogía para la libertad. Para ello, se necesita una sociedad con condiciones favorables, sociales, políticas y económicas. Se precisa una filosofía de la educación que piense como el oprimido y no para el oprimido. A través de la alfabetización se concienciará a las personas, para llegar a la democracia que rompa con los esquemas de la sociedad hermética. La pedagogía de Freire, podría denominarse como la pedagogía de la conciencia.

Para Freire (1970), el oprimido tiene que liberarse psicológicamente para no convertirse en opresor porque ellos tienden a "identificarse con su contrario". Como ejemplo concreto, Freire menciona el caso de los oprimidos que quieren la reforma agraria, "no para liberarse, sino para poseer tierras y, con éstas, transformarse en propietarios o, en forma más precisa, en patrones de nuevos empleados". Ambos, los opresores y los oprimidos, temen a la libertad, pero por razones diferentes. "En los oprimidos el miedo a la libertad es el miedo de asumirla. En los opresores el miedo de perder la "libertad" de oprimir".

Debe plantearse una educación que habilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que le advierta

de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. Para Rodríguez Rojo (1997) la relación entre teoría y práctica de la Didáctica Crítica, no se reduce a ilustrar la conciencia de lo práctico sobre los límites de la acción pedagógica, sino que incluye preconceptos de la teoría, modelos y concepciones fundadas de una praxis diferente, de una escuela y de una enseñanza más humana y democrática, así como formas de cooperación entre la praxis y la teoría. Este educador español define la Didáctica Crítica de la siguiente manera:

Se entiende por Didáctica Crítica la ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora. (:140).

La docente y el docente científico, como profesionales interpretantes de los datos emanados del salón de clases buscan explicaciones y/o soluciones a los sucesos del aula. Es decir, la o el docente científico, construye objetos como producto del trabajo intelectual vinculado a la actividad docente y por ello, comprende que el aula es un espacio social que le permitirá crear productos teóricos hallando explicaciones y/o soluciones emanadas de los cuestionamientos críticos que la maestra o el maestro realice. Por lo tanto, la Didáctica Crítica plantea la conversión del docente dogmático, por una o un profesional de la educación fuertemente interesada o interesado por cuestionar el proceso de aprendizaje y enseñanza y en pos de lograr conciencia crítica de su acción[269] docente al someter su ejercicio a continua reflexión y vigilancia, con el fin de construir lo científico en la educación.

La o el docente con interés por la Didáctica Crítica, entiende y realiza su práctica educativa interrelacionando la teoría, la investigación y la práctica bajo la perspectiva indisoluble que le permita abordar el salón de clases analizando e interpretando el contexto, la institución y el aula con el fin de construir estrategias didácticas coherentes y propiciadoras del desarrollo integral de la propia maestra, del propio maestro, de sus colegas y de las alumnas y alumnos.

La profesora o el profesor que se dirija desde la Didáctica Crítica entiende que no se puede seguir actuando en el aula promoviendo el dogmatismo[270], con

[269] El autor se refiere a la investigación-acción, considerada ésta como el método por medio del cual la maestra o el maestro puede reconocerse al encontrar datos surgidos de la realidad del salón de clases que le permitan entender el efecto de su práctica en el aprendizaje.

[270] El dogmatismo es aquella corriente filosófica contrapuesta al escepticismo y al idealismo, que haciendo derivar el pensamiento del ser presupone la supremacía del objeto respecto al sujeto, de la realidad de ideas, de la naturaleza del espíritu. De modo general, el dogmatismo es una especie de fundamentalismo intelectual. Los dogmas expresan verdades

ausencia de conciencia histórica y social y pensar en los contenidos como desconectados unos de otros como productos impersonales, ahistóricos y descontextualizados. La o el docente que busca explicaciones y/o soluciones a los hechos del salón de clases, capta la posibilidad de transformar los roles y vínculos dentro del aula. Por ejemplo, visualiza que el mundo actual requiere de personas críticas y creadoras de alternativas nuevas, que dan solución a los problemas del mundo actual, por ello replantea la posibilidad de cambiar los vínculos de pasividad que se da en muchos estudiantes, por vínculos de cooperación e igualdad que conlleven a una forma de asimilar la información con la disyuntiva de construir con ella conocimientos que habiliten al alumno en el saber hacer y en saber ser.

A su vez, para Rodríguez Ebrard (2008), la o el docente cuestiona el ejercicio de su autoridad, con el fin de descubrir cómo impacta ésta el proceso de aprendizaje y enseñanza, es decir, hay que preguntar si por medio del ejercicio de la autoridad se promueve vínculos de dependencia, los cuales a su vez conducen a una *educación bancaria*[271] donde el alumno considerado como el depositario de los conocimientos de la profesora o profesor.

La y el maestro crítico, cuestionan y reflexionan sobre su manera y el modo en que otras y otros perciben la educación, el aprendizaje, la ciencia, la didáctica, la investigación y muchos otros conceptos que determinan la forma de actuar. Son muchos los obstáculos; nuestra propia concepción de la investigación y las actitudes resultantes respecto de ésta; las concepciones y actitudes de las alumnas y los alumnos; nuestras formas anquilosadas de acercarnos a la realidad; nuestra ceguera para ver más allá de lo que nuestros ojos ven; nuestra carencia de habilidad para analizar, sintetizar, interpretar, relacionar, anticipar, etc. Sólo nuestra praxis pedagógica, nuestro quehacer teórico-práctico (reflexión crítica y retorno a la acción) puede ayudarnos a salvar lenta pero seguramente, estos obstáculos. Sin embargo, la tarea por realizar de profesoras, profesores, alumnas y alumnos sigue y seguirá siendo investigar para conocer, para hacer ciencia, para transformar a sí mismos y a su realidad.

Desde esta postura, se concibe, a la didáctica como un pensar y actuar científico que reelabora y cuestiona a la luz de los datos surgidos de la propia investigación, por ello, el profesor internaliza el reto de hacer ciencia porque problematiza y soluciona los desafíos supone su acción docente. Rodríguez

---

ciertas, indudables que no son sujetas a cualquier tipo de revisión o crítica. Dogmatismo es una actitud natural y espontánea que teneos desde que somos niños o niñas. Y nuestra creencia de que el mundo que existe es exactamente de la forma que lo percibimos.

[271] Freire critica la concepción bancaria de la educación: "el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente..." (Freire, 1970). Dice que la educación bancaria es necrófila, pues termina por archivar al hombre, sirviendo para su domesticación y su pasiva adaptación.

Marcos (1995) dice "este flujo bidireccional teoría-práctica, este intercambio crítico-reflexivo constructivo de la acción docente-discente, es la base del objeto específico de la didáctica como ciencia y arte de la enseñanza".

3. Docencia crítica versus Educación neocolonizada

Para la y el docente crítico, impulsar y motivar a las y los estudiantes, es un reto constante en el quehacer educativo. Ambos científicos sociales, interiorizan que el mundo que vive y enfrenta el estudiante de hoy es cambiante, complejo y multidimensional, por ello, toda acción que emprende lo ejecuta con intenciones definidas y pertinencia con la situación. Por ello, el docente empleará los conocimientos con el propósito de afrontar el reto crítica y creativamente para el logro del crecimiento intelectual y emocional de los alumnos y con ello mantenerse alerta a los sucesos dentro del aula y replantear lo ejecutado. El educador venezolano Bigott (2008) al respecto comenta:

> En los momentos actuales y en los que vendrán, los educadores que para mí tienen que ser docentes- investigadores-agitadores van a tener la oportunidad de participar activamente en el presente y actuante proceso de transformación social. Ese educador -investigador -agitador va a adquirir una gran responsabilidad: pertenece a una comunidad desgarrada por los problemas derivados de una equivocada, heredada y homicida política producida por una alianza en el poder entre una burguesía parasitaria y políticos desnacionalizados. El educador tiene entonces que saber interpretar esta transformación y producir conocimientos no para recrear ese pasado sino para comprender, para elaborar alternativas y para participar con ellas en la construcción de una sociedad diferente. (:1)

Otro de los grandes problemas de la o del docente, es la ausencia de respuestas a una pregunta básica ¿realmente enseña a pensar críticamente a las alumnas y alumnos? En este aspecto hay confusión entre saber y pensar la realidad, saber mucho desde un conocimiento acumulado, no necesariamente implica saber pensar la realidad en el presente. La docente y el docente científico, hallan la vía a su quehacer profesional de modo tal que despierte el interés por aprender y pensar la realidad, y para ello, ella y él tiene conciencia de su acción como fuente de aprendizaje, por lo que modela ante las alumnas y alumnos, una acción crítica y creativa que sirve de inspiración.

La Didáctica Crítica surge en oposición a la didáctica tradicional, y va de la mano con la *Pedagogía Crítica*. Para Bigott (2 008) urge la necesidad de construirla. Él la sugiere como una nueva pedagogía. Una Pedagogía de la desneocolonización, una pedagogía alternativa, pedagogía revolucionaria o como se desee llamarla, entonces constituye una construcción teórico-práctica en y para la acción, en el sentido de llevar a la práctica una teoría y reforzarla en ese trabajo práctico. Esta Pedagogía en construcción, se encontrará dirigida a: (1) Realizar trabajos para conocer mejor nuestra realidad, que es en verdad, pluriétnica y pluricultural; (2) los resultados obtenidos implican un compromiso, por cuanto no son fuentes de recreación del educador, sino una realidad que está allí, calcinándolo hasta el tuétano y que debe

ser develada y transformada; y (3) de allí la práctica como punto de partida del conocimiento.

Una pedagogía de la desneocolonización que no constituya sólo un instrumento para el perfeccionamiento de la práctica escolar sino que, situada en una perspectiva teórico-práctica fecunda, rompa definitivamente, de golpe, con violencia, con aquel modelo pedagógico que sólo el proceso de coloniaje cultural, como secuela, como emanación, como cantera inacabable del coloniaje económico se había congelado en nosotros, se había fetichizado. En consecuencia, este proceso debe iniciarse con la búsqueda de una pedagogía posible.

4. Aspectos históricos de la Didáctica Crítica

La Didáctica Crítica tal y como está asumida en este trabajo tiene dos fuentes. Primero, el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez. Quizás uno de los mejores ejemplos de *Educación Matemática Crítica* data de 1840, y se debe al genio de este venezolano inmortal. Este pedagogo, fue nombrado por Simón Bolívar, Director General de Enseñanza Pública en Bolivia, sostenía que "la América no ha de imitar servilmente, sino ser original" y que "hay que colonizar el país con sus propios habitantes". Estas concepciones le empujaron a estructurar una experiencia educativa interesante en las *Escuelas Modelo* en Sucre, Bolivia, donde las niñas y los niños tenían posibilidades de aprender artes y oficios de forma práctica como teórica.

La idea de República para Rodríguez (1990), es el resultado de muchas *combinaciones*: es la más simple expresión que el *estudio del hombre* ha reducido todas las *relaciones sociales*. Su fórmula es:

$$\text{PUEBLO} \times \frac{\text{Intereses particulares}}{\text{Intereses particulares}} = \text{I} \quad \text{REPÚBLICA}$$

> A los que no entienden de cálculo será menester decirles cómo se lee esta fórmula-y se lee así: Pueblo *multiplicado* por Intereses particulares y dividido por Intereses particulares *igual uno, igual* República; y para aquellos a quienes el lenguaje parezca oscuro se amplificará el discurso diciendo que los hombres se reúnen por sus intereses, que buscando cada uno su conveniencia sin consultar la de otro, yerran todos el fin de la unión, porque los intereses se chocan. Éste es el motivo de todas las desavenencias y éstas, la causa de las guerras que las luces que se adquieren con la experiencia han hecho pensar-que pensando se ha descubierto, que todos piensen en el bien común y que este bien común es la República. Sin conocimientos el hombre no sale de la esfera de los brutos y sin conocimientos sociales, es esclavo. El que manda pueblos en este estado se embrutece con ellos. En creer que *gobierna* porque *manda* prueba ya que piensa poco. En sostener que sólo por la ciega obediencia subsiste el gobierno prueba que ya no piensa. (:244)

En las tres primeras líneas de esta cita, Rodríguez explica didáctica y críticamente que "los hombres que se reúnen por sus intereses, buscando cada uno su conveniencia sin consultar la de otro, yerran todos el fin de la unión, porque los intereses se chocan", Está aplicando el elemento neutro en la multiplicación (o elemento simétrico) social al mejor estilo de la pedagogía crítica y de la Educación Matemática Crítica. Luego enfatiza la criticidad en su didáctica, cuando

insiste en la explicación "éste es el motivo de todas las desavenencias y éstas, la causa de las guerras que las luces que se adquieren con la experiencia han hecho pensar que pensando se ha descubierto, que todos piensen en el bien común y que este bien común es la República", Toda una clase magistral escrita 83 años antes de que se fundara la Escuela de Frankfurt, germen de la teoría crítica y por ende, de la escuela crítica.

En el año 1794 Rodríguez presentaba al Ayuntamiento de Caracas sus reflexiones, sobre los defectos que viciaban la educación y de cómo se debía dictar el primer currículo para la educación primaria de Venezuela, Se trataba de un planteamiento crítico sobre la enseñanza colonial. En la siguiente cita Rodríguez (1990) enfatiza la importancia del aprendizaje y enseñanza de la geometría, y critica la didáctica colonial empleada en la época.

> La *necesidad* en que están de saber lo que son LUCES y VIRTUDES SOCIALES unos pueblos que se creen ÁRBITROS de su suerte social y DUEÑOS de la de *sus hijos.* (...). Es imposible que haya quien niegue que la ignorancia de los principios sociales sea casi general. Quien no conozca que es un obstáculo a las providencias del gobierno, sea cual fuere su forma, ni quien no convenga en que, para hacer efectivas instituciones de un interés general, su conocimiento debe ser general. Acostúmbrese, pues, al hombre que ha de vivir en República, a buscar desde su infancia, razones y proporciones en lo que puede medirse exactamente para que por ellas aprenda a descubrir razones y consecuencias en las providencias y en los procedimientos del gobierno, para que sepa aproximarse al infinito moral: para que sus probabilidades no sean gratuitas ni sus opiniones infundadas. Por eso se dice que la GEOMETRIA (sic) rectifica el RACIOCINIO. Por falta de lógica en los Padres, de celo en los Gobiernos, y de Pan en los Maestros pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando sin extensión y sin número. La enseñanza se reduce a fastidiarlos diciéndoles, a cada instante y por años enteros, así-así-así y siempre así, sin hacerles entender por qué, ni con qué fin. No ejercitan la facultad de pensar, y se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano. (:98 y 99)

Primero, el postulado de Rodríguez sobre *la construcción política histórica de los ciudadanos libres de la América*, implica la posibilidad del desarrollo de una pedagogía republicana, proyecto original para la formación de ciudadanos y ciudadanas libres. Para Rodríguez el ser histórico y político, se instaura en la interacción de sujetos dentro de las relaciones de poder diferentes: la libre cooperación, la solidaridad y el bien común o fin colectivo del que se es individualmente beneficiario. El carácter humanístico y sociocrítico se manifiesta cuando expresa *"piensa en todos para que todos piensen en ti"* (Rodríguez, 1990). Su propuesta pedagógica tiene un fin último: "para dar de comer al hambriento, para dar de vestir al desnudo, para dar posada al peregrino, para dar remedio al enfermo y para distraer de sus penas al triste" (Rodríguez, 1990) .

Segundo, es la escuela crítica. Contra la cultura occidental se levantó la crítica voz de la escuela de Frankfurt, representada principalmente por Adorno (1969), Horkheimer (2003) y Marcuse. El pensamiento sociológico de la escuela de Frankfurt, trae a Habermas (2002), que será el inspirador de esta corriente crítica en su segunda etapa, que apela a la reconsideración personal de la acción, buscando los propios

factores ideologizados que se ocultan de manera más o menos inconsciente en ella. Schón (1998) introdujo en la búsqueda de caminos para diseñar nuevas carreras, que contemplaran las nuevas profesiones, la idea de epistemología de la práctica, considerando que hay cosas que se sabe hacer, pero que no es fácil encontrar quien pueda explicar cómo lo hace y mucho menos, enseñar a hacerlo.

La escuela crítica pedagógicamente hablando, surge en la segunda mitad del siglo XX. Es la corriente filosófica que llega al campo de la educación en primera instancia con el libro de Carry Kemmis (1988) "Teoría crítica de la Enseñanza", que propone un enfoque práctico del hecho educativo, y un criterio de análisis deliberante y reflexivo, que va más allá de la autorreflexión propia del enfoque práctico, el descubrimiento de las distorsiones ideológicas e institucionales que impiden la comprensión de los hechos a analizar. Cuestiona las corrientes didácticas anteriores, la tradicional que data del siglo XVIII, y la tecnocrática, que se relaciona con la modernidad a partir de la década de los cincuenta del Siglo XX. Propone la reflexión colectiva (maestras, maestros, alumnas y alumnos) sobre problemas comunes. El punto de partida es la reflexión y el análisis de la problemática social y sus relaciones dialécticas, estableciendo la acción como un aspecto importante del proceso que revalora la formación docente, proponiendo elementos nuevos para el proceso de aprendizaje. La relación docente-discente, se estrecha, se discute la relación de poder y sus contradicciones y se recupera el aspecto afectivo. El conocimiento es constructivista, parte de la problematización de la realidad para una transformación social.

La didáctica crítica forma parte de las Pedagogías Alternativas, como el Movimiento Freinet, algunos Movimientos de Renovación Pedagógica, el movimiento de las Comunidades de Aprendizaje, la propuesta liberadora del gran maestro brasileño Paulo Freire, el pedagogo del Siglo XX y los aportes de Bigott (1975 y 2008). Subrayamos la contribución que desde su fundación en 1999, realiza el Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática (Gidem) en relación a la Didáctica Crítica, la Educación Matemática Crítica y la Etnomatemática para constituir fuentes teórico-prácticas vitales e impulsar la transformación de la educación latinoamericana. El Gidem, a través de sus numerosos trabajos, explicita el rol sociopolítico de la Educación Matemática, rompiendo con la supuesta neutralidad política de ésta y la compromete con la concienciación de los pueblos y con la transformación de la misma mujer, del mismo hombre y de las estructuras sociales.

La didáctica crítica, establece la enseñanza y el aprendizaje como una dualidad inseparable para introducir a la mujer y al hombre en un proceso de formación que le permitan solucionar sus problemas, haciendo buen uso de su libertad, privilegiando la creatividad, solidaridad, cooperación y el cultivo de los valores humanos. Para mejorar la calidad de la educación, utiliza medios, recursos o

ayudas de la didáctica crítica a través de las técnicas grupales de aprendizaje[272] para procurar la producción del conocimiento y la creatividad a través de la participación activa de los actores del proceso: profesoras, profesores y estudiantes, privilegiando la investigación.

Para aplicar estas técnicas grupales de aprendizaje, el profesor recurre también a las ayudas didácticas de la escuela tradicional y a los recursos de la didáctica tecnológica, convirtiéndolos en instrumentos de apoyo en la discusión reflexiva de la realidad que se cuestiona o aprehende para el análisis crítico. Los supuestos de esta visión crítica son: la enseñanza como una actividad práctica, se trata de hacer algo; es una actividad, y como tal quiere decir que produce cambios, en las personas, en las mentes, o por lo menos esa es su intención; tiene una intención conscientemente realizada; es entendida en tanto, se le da sentido; la construcción de sentido requiere del lenguaje, esto es, pasar por un sistema de codificación compartido, hecho público, y que permita antes que nada, pensar la propia acción; la teoría es, justamente, esta asignación de comprensión y sentido[273] ; la transición que se espera no es de la teoría a la práctica, sino de la irracionalidad a la racionalidad, de la ignorancia y la rutina, al saber y al análisis, y si es posible, un paso más hacia la reflexión. Las y los proponentes de la teorización son las propias maestras y los propios maestros; la teoría y la práctica son recíprocos constitutivos y mutuamente autorreferenciales: digo lo que hago, en la medida que lo entiendo; las teorías que se generan no son teorías formales, generales, sino sustantivas. Responden a un caso único y se valida en la consecución de una acción mejor, no en su posibilidad de ser generalizada[274] • El sujeto es parte fundamental de la producción teórica y del objeto de estudio[275]; la configuración o construcción metodológica, es una singularidad dentro de la regularidad de la acción de enseñar, una versión personal, inédita, dentro de una forma más o menos general de hacer las cosas; y por último, constituye el desafío de la construcción de una profesionalidad docente con autonomía, porque la finalidad de la teoría crítica es hacer de la y el docente, un ser autónomo al evidenciar los niveles de alienación y tomar conciencia sobre cuánto influyen en nuestras prácticas, nuestras tradiciones de formación: en principio la propia escuela que vivimos como alumnas y alumnos (es lo que más influye), el instituto de formación, y el lugar donde se empieza a trabajar.

5. Currículum crítico dentro de la Didáctica Crítica

[272] Entre estas técnicas grupales de aprendizaje citamos: la exposición activa, la acción dialógica, la demostración, la investigación bibliográfica y práctica, el simposio, la mesa redonda, el panel, la discusión dirigida, el foro, el sociodrama, la enseñanza en grupo (o team teach), el seminario, el Philips 66 y el brainstorming.

[273] Es la capacidad de entender lo que se está haciendo, de descubrir las creencias, lo ideológico o idiosincrásico, que puede estar más o menos solapado en las prácticas, tal vez por múltiples o fuertes tradiciones, tal vez por falta de compromiso profesional con la propia actividad.

[274]Esto permite realmente un proceso de mejora de la educación.

[275] Es parte constitutiva del mismo. Por lo tanto se desplaza la pretensión de objetividad por la subjetividad fundamentada, por la rigurosidad en el tratamiento del tema.

El enfoque práctico del currículo, fue una novedad introducida por Rodríguez (1990) en la primera mitad del Siglo XIX y más recientemente por Schwab (1969). Este último como respuesta tal vez a los movimientos de reforma que insistían en los fundamentos del currículo con enfoques técnicos para abordar el mejoramiento de la escuela. Los supuestos que asume la enseñanza como práctica, son varios y realmente, conmueven varias de las concepciones instaladas de modo hegemónico en las distintas etapas de formación de los docentes. Considerar la enseñanza, la educación y el currículum como prácticas, significa tomar en cuenta las actividades, acciones sociales, con toda la complejidad de éstas, ser históricas, interpersonales, mediadas por el lenguaje, y que incluye múltiples representaciones de los sujetos implicados en las mismas.

La práctica y su comprensión, se produce en comparación con lo técnico, y cuando se intenta describir esta concepción, uno se enfrenta a las concepciones arraigadas que tenemos sobre los hechos educativos. A saber, sin olvidar los medios para determinados fines, simbolizados en objetivos que alcanzar, y que están fuera de la acción del maestro, porque se depositan en el otro sujeto de la relación, que es el alumno. Entonces sucede que se concibe una relación de causalidad entre dos acciones de naturaleza distinta: la enseñanza y el aprendizaje. La naturaleza de la enseñanza es enseñar, y su consecuencia es la acción de enseñar, esto es lo que puede ser analizado crítica y reflexivamente, por ser la acción del sujeto el profesor. La otra actividad, la de aprender, tiene una relación ontológica con la enseñanza, es parte de la naturaleza del acto de enseñar, alguien que aprenda, pero no es su consecuencia, es una acción posterior y fuera de ella.

La concepción práctica considera la realidad educativa como esencialmente fluida, variable, compleja, donde no hay recetas claras, ni relacionamientos simples, sino múltiples decisiones que tomar en el marco de intervenciones razonadas, prudentes, éticas, amparadas por la optimización. La asunción de un enfoque práctico de la didáctica, supone un camino recíproco de apropiación de un concepto, pero sobre todo de una práctica de la propia didáctica, que implica un recorrido histórico y personal subyace una actitud de compromiso e implicación muy grande del propio sujeto.

En este orden de ideas el aporte de Mora (2005) es significativo cuando comenta que:

> Igualmente se impone, se fortalece la concepción pedagógica y didáctica, también de carácter crítico y dialéctico, sobre el papel que juega el trabajo cooperativo y participativo en el éxito del aprendizaje y la comprensión, lo cual traerá como consecuencia, y necesariamente, procesos de transformación social. Consideramos que los procesos educativos complejos actuales tendrá que tomar en cuenta, desde esta nueva cultura sobre el aprendizaje y la enseñanza, los avances de la neurodidáctica, la pedagogía y la Didáctica Crítica, la relación dialéctica del estudio con el trabajo, las estrategias didácticas orientadas en la investigación-problematización y, finalmente, la formación politécnica e interdisciplinar.(:144)

Mora orienta sobre la importancia del trabajo cooperativo y participativo dentro del currículo, coincidiendo con González Velasco (2008) para quien el

currículo, debe promover "una enseñanza integral en: cómo se aprende, aprendizaje permanente, flexibilidad en los métodos y finalmente trabajo en equipo" (108). El currículo es un proyecto diseñado para una situación educativa. Sirve de orientación para la acción pedagógica. Ilumina la intervención de los agentes educativos porque marca los objetivos y define dónde se quiere llegar. Decide sobre los contenidos que se intenta transmitir o que aprendan los alumnos. Propone las estrategias metodológicas y los recursos didácticos para el logro de los objetivos y la verificación de los contenidos. Opta por una manera de organizar el espacio y el tiempo de los aprendizajes y de la enseñanza y, por fin, señala criterios de evaluación. Según se opte por una u otra fundamentación epistemológica de la enseñanza y de la educación, el currículo puede ser más o menos abierto e incluso cerrado. El currículo puede ser una propuesta provisional y modificable a lo largo del proceso, o ser un documento monolítico aceptado obligatoriamente por todos los educadores, funcionarios de un Estado o empleados de un patrón.

El currículo generalmente se emplea para designar todo aquello que se hace en el aula. El término "currículo" ha sido empleado en la educación formal que en la no formal. Actualmente, se emplea el nombre indistintamente, tanto en la enseñanza escolarizada como en la alternativa y especial.

¿Qué significa currículo crítico? ¿En qué sentido ese significado afecta a la sociedad, convirtiéndose así en sociocrítico? En primer lugar se entiende por currículo crítico, según Rodríguez Rojo (2005), aquella propuesta o proyecto que se ofrece a una situación educativa con la intención de contribuir a cambiar las cosas, en este caso, la situación social educativa. Cambiar supone pasar de un estado a otro, de una interpretación a otra, de un enfoque a otro, que implica el conocimiento y dominio de materias instrumentales, académicas, escolares y vitales. Los fundamentos epistemológicos del currículo crítico, yacen en la teoría crítica. En efecto, por teoría crítica, desde la Escuela de Frankfurt, se entiende aquella revisión del paradigma científico-filosófico imperante en la comunidad de intelectuales de comienzos del siglo XX. Su evolución conceptual corre pareja a la crítica de la modernidad.[276]

Antes de concluir y para cerrar este apartado sobre currículo crítico, coincidimos con Mora (2008) cuando apuesta a inclinarse:

> Por una concepción del hombre como ente de relaciones sociales cognitivas. El ser humano, quien realmente produce conocimiento en interacción con los demás, es el resultado material, psíquico y espiritual del desarrollo histórico y cultural que ha experimentado la humanidad a lo largo de su existencia. Las personas como entes activos y pensantes simultáneamente, producen conocimientos a través de la actividad mediante su interrelación con las realidades temporal o espacialmente alejadas de su propio entorno objetivo. (:51)

6. Conclusiones

Así, concluimos definiendo la Didáctica Crítica, como un proceso de acciones comunicativas emanadas por la teoría crítica, con el fin de analizar la práctica

[276] Rodríguez Rojo habla de crítica de la modernidad y de la postmodernidad. Prefiero no entrar en este último término pseudocientífico

docente, descubrir el contexto y las teorías que la atraviesan, purificar las distorsiones subyacentes en su aplicación y mejorarla con vistas a la emancipación de los individuos y de la sociedad.

Esta didáctica nos ayuda a tomar conciencia sobre cuáles son las prácticas con las que desvalorizamos nuestra profesión. La construcción metodológica de la clase (no una simple planificación por casilleros de modo de facilitar el control) permite que afloren, además de las regularidades, lo singular, lo que les es propio. El desafío es ayudar a las alumnas y alumnos a decir lo que hacen y lo que piensan que deben hacer. Así el análisis didáctico, le permitirá adueñarse de sus prácticas y explicar por qué hacen lo que hacen, prever, dominar, dar razones. Es un tipo de análisis profesional que busca relacionar al sujeto con las personas, la institución y la situación en la que está. Analizar una situación educativa implica ver las teorías que atraviesan esa situación, en una didáctica de sujetos. La posibilidad de hacer compartido y público el proceso, permite una comunidad de representaciones y por lo tanto de un proyecto mutuo. Si la didáctica es sociocrítica, debe analizar la sociedad u orden social en el que vivimos. Analizar críticamente el orden social imperante, significa no estar de acuerdo con todo el sistema o con varios de sus elementos.

La didáctica crítica no se conforma con oponerse o enfrentarse activamente a la escuela tradicional, sino que busca actuar positivamente como un ariete educativo que ofrece dimensiones propias, métodos específicos y esencia de auténtico planteamiento didáctico. El conocimiento social crítico, tiene consecuencias metodológico-didácticas de la teoría sobre la enseñanza ya que: (1) Se sitúa en el campo de la teoría de la acción y dentro de ella, en la acción comunicativa. (2) Las acciones tienden a cumplir intenciones, rigen normas que buscan producir cambios. (3) La correlación entre acciones, intenciones y normas comunitarias son de origen, generalmente, ético, y por tanto educativas. Pero, podrían estar distorsionadas, por lo cual se impone la reflexión y la crítica acerca de la acción. Las acciones principales son las acciones críticas, no cualquier actividad. (4) Por lo tanto, la acción didáctica es una acción transformadora de situaciones sociales, organizativas, y de realidades físicas. (5) La acción cultural para ser racional y humana, necesita adquirir un sentido de la acción, que requiere un código o signos codificables, inteligibles y compartidos para transformar la acción personal y particular en hecho público. Empero, la cultura se ajusta a intenciones o valores universales y comunes, colectivos, consensuados a través del lenguaje y el diálogo. (6) La teoría ayuda en la construcción de sentidos; pero deberá contrastarse con la práctica y ésta mejorar. Luego la construcción de sentido nunca es perenne, ni inmutable, ni para siempre. Vale mientras vale. Tiene un valor histórico, real y demandante. (7) La teoría y la práctica; el sujeto y el objeto son mutuamente referenciales. Ambos son necesarios para la construcción del sentido de la acción. (8) La pretensión de verdad que subyace en la acción, se fundamenta en la relación sujeto-objeto-sujeto, es decir, en la

intersubjetividad argumentada, que exige rigurosidad en el uso del lenguaje y la metodología grupal. (9) La rigurosidad metodológica exige la investigación sobre la acción, que requiere, a su vez, utilizar bien las fases de recogida de datos, el análisis y la validación de los mismos. (10) El rigor comunicativo en el grupo demanda utilizar las técnicas grupales de comunicación eficaz, la autonomía personal de cada miembro para descubrir los engaños, las alienaciones y los influjos perversos del poder. Sólo así se podrá tomar decisiones que transformen las prácticas docentes y de aprendizaje. (11) La acción didáctico-crítica es interacción entre la profesora o el profesor y las alumnas y alumnos y comunicación de éstos entre sí. (12) La mejor metodología de la Didáctica Crítica, se percibe cuando ésta usa la investigación como instrumento para la enseñanza. Aprender investigando es el perfil metodológico de la Didáctica Crítica.

En relación al currículo crítico, éste debe contribuir a eliminar la original desigualdad de la nueva sociedad del conocimiento. Debe tener en cuenta la adquisición de competencias que garanticen la inclusión social. El currículo sociocrítico se empeña en formar mentes estructuradas, que sepan dar razón de los acontecimientos de la modernidad, al revisarlos críticamente, sistematizarlos, y elaborar constructos creíbles con las piezas fragmentadas que abundan en los medios de comunicación. El currículo sociocrítico destaca los valores universales y educa en comportamientos éticos, para tomar decisiones. El currículo sociocrítico cree y utiliza la pedagogía de la esperanza (Freire, 2005), opuesta al fatalismo y al catastrofismo.

La investigación educativa tiene un lugar preponderante en la Didáctica Crítica. En relación a este punto, arribo a dos momentos conclusivos. El primero diluye la diferenciación entre el sujeto y el objeto; las y los docentes y las y los discentes deberán mantener una distancia suficiente con respecto a los hechos y procesos que son motivo de estudio, pero también se experimenta directamente el efecto de las acciones emprendidas, del trabajo realizado. Así, los actores del proceso de aprendizaje y enseñanza, son sujetos que investigan la realidad de la que forman parte y, por tanto, objetos de su propia investigación. El segundo momento, propicia un juego simultáneo y alterno de reflexión y acción, según lo exija la problemática respectiva: de elaboraciones teóricas o conceptualizaciones y de retorno a la realidad de la que surgieron y a la que se pretende transformar.

Bibliografía

Adamo, T. (1969). Crítica cultural y sociedad. Barcelona, España: Ariel.

Bigott, L. (1975). El educador neocolonizado. Caracas, Venezuela: La enseñanza viva.

Bigott, L. (2008) ¿Qué es un educador intercultural? Valencia, Venezuela: Mimeografiado.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigaci6n-acción en la formación del profesorado. Traducción del inglés de J. A. Bravo. Prólogo de Vicente Benedito. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.

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

Freire, P.(1989). La Educación como práctica de libertad. México, México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). Pedagogía de la esperanza. México, México: Siglo XXI.

González Velasco, J. (2008). Reflexiones sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo. En Integra Educativa. Revista de investigación educativa. Tema: Diseño y desarrollo curricular. Vol. I. N2 2. Mayo- agosto 2008. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello y Plural Editores.

Habermas, J. (2002). Teoría de la acción comunicativa. Barcelona, España: Taurus.

Horkheimer, M. (2003). Teoría crítica. Madrid, España: Arnorrortu.

Marcuse, H. (1967). Cultura y Sociedad. Buenos Aires, Argentina: Sur.

Mora, D. (2005). Didáctica crítica y educación crítica de las matemáticas. En Mora, David (Coordinador). Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina. La Paz, Bolivia: Campo Iris.

Mora, D. (2008). Concepción crítica del concepto de currículo. En Integra Educativa. Revista de investigación educativa. Tema: Diseño y desarrollo curricular. Vol. I.NQ2. Mayo-agosto 2008. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello y Plural Editores.

Pansza, M.; Pérez, C. y Moran, P. (2001). Fundamentación de la didáctica. Bilbao, España: Gernika.

Rodríguez Ebrard, L. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. En Odisea, revista electr6nica de pedagogía, 5, (10). Documento en línea bajado de http://www.odiseo.com.rnx/2008/5-10/rodriguez-vinculo.html. [Consultado el sábado 7 de febrero de 2009]

Rodríguez Marcos, A. (1998). La formación de los maestros en los países de la Unión Europea. Congreso Internacional Conmemorativo Del 25 Aniversario de la incorporación de los estudios de magisterio españoles a la universidad (1997). Madrid, España: Universidad Autónoma De Madrid.

Rodríguez Rojo, M. (1997). Hacia una didáctica crítica. Madrid, España: La Muralla.

---------- (2005). Una didáctica crítica para el currículo sociocrítico en un mundo parcialmente globalizado. Seminario sobre Educación de Personas Adultas. Cullera, Valencia, España. Julio, 2008. Documento en línea bajado de: http://informacion.googlepages.corn/UnadidácticacríticaparaunCSC.pdf. [Consultado el sábado 7 de febrero de 2009]

Rodríguez, S. (1990). Sociedades americanas. Caracas, Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.

Schon, D. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona, España: Paidós.

Schwab, J. (1969). College currículum and student protest. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.

LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA.

Morán, O. (1988)
"La instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica crítica". En Pansza, Margarita et al., *Fundamentación de la didáctica,* (Pp. 191-213) México, Ed. Gernika,

La instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica.

Estamos convencidos de que no hay respuestas acabadas al respecto, tampoco creemos estar en posición de ofrecerlas; nos conformamos por ahora con empezar a pensar con los lectores de esta unidad sobre la problemática de la Didáctica Crítica y a reflexionar sobre algunas implicaciones teóricas y técnicas de su instrumentación didáctica.

La didáctica crítica es una propuesta que se construye.

Consideramos, así mismo, que la didáctica crítica es todavía una propuesta en construcción, que se va configurando sobre la marcha; una tendencia educativa que no tiene un grado de caracterización como es el caso de la Didáctica Tradicional y la Tecnología Educativa.

La didáctica necesita replantear su propia técnica.

La Didáctica Crítica, en contraposición a las prácticas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica necesita, con carácter urgente dos cosas:

A) Considerar de su competencia el análisis de los fines de la Educación.
B) Dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentación del proceso de aprendizaje, en el que solo se involucran al docente y al alumno.

Por esta razón sostenemos que resulta impostergable que la nueva opción didáctica rompa definitivamente con el atavismo de los modelos anteriores, donde el docente no se perciba más como un técnico responsable únicamente de la eficaz de aplicación de procedimientos encaminados a un mayor rendimiento académico.

En esta perspectiva, el docente debe replantear su práctica. Al respecto, Susana Barco señala: los docentes, justo es reconocerlo, se han preocupado más por renovar y perfeccionar su instrumentación, que por indagar sus supuestos teóricos. Esta postura apunta más a ser técnicamente mejor docente, que cuestionar y replantear problemas fundamentales de la Didáctica.

La didáctica crítica enjuicia la institución misma.

La Didáctica crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar la práctica críticamente, la dinámica de

la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

Consideramos, por otra parte, que es toda la situación de aprendizaje la que realmente educa, con todos los que intervienen en ella, en la cual tienen la última palabra, ni detenta el patrimonio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que realizan en conjunto.

Somos conscientes de las modificaciones en el terreno de lo didáctico no se pueden realizar por decreto, burocráticamente, aceptando irrestrictamente, sino que las mismas deben ser productos del análisis y la reflexión. La didáctica crítica supone desarrollar en el docente una autentica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica.

Coincidimos con Susana Barco en que una Didáctica Crítica necesita tener presentes dos consideraciones:

La Didáctica Alternativa rebasa los planteamientos puramente técnicos.

- Que las renovaciones o alternativas en el terreno didáctico no pueden ser vistas ya como una instrumentación puramente tecnológica, factible de ser aplicada sin grandes trastornos, en un contexto educativo previamente organizado cuya estructura no es objeto de modificaciones.

La Didáctica Crítica concibe los cambios como respuestas estructurales.

- Que las actitudes carecen de valor, resultan inoperantes en tanto no se encuadren en un sistema de actitudes congruentes, que respondan a objetivos claros y a valores asumidos conscientemente. Las actitudes no se pregonan, se llevan a la práctica y no afectan un aspecto aislado de la actividad docente, sino que comprenden todos los ámbitos áreas y campos en que ésta tiene lugar.

Estas reflexiones nos hacen ver que la instrumentación didáctica no puede, en ninguna circunstancia, asumirse como ascéptico, descargada de connotaciones políticas.

El grupo es sujeto de aprendizaje no sólo objeto de enseñanza.

En este contexto, pensamos que las propuestas didácticas instrumentales han dejado fuera intencionalmente el factor humano, las interrelaciones personales, el manejo del conflicto y la contradicción en el acto de aprender, promoviendo así una visión individualista del aprendizaje, es decir, contemplan “al grupo únicamente como objeto de enseñanza y no como sujeto de aprendizaje”. Estas son algunas consideraciones que es preciso llevar a cabo si en verdad se desea replantear el enfoque de la didáctica.

Estamos seguros de que dejar las cosas como están no contribuye en nada al mejoramiento de la práctica educativa; muy por el contrario, actitudes conformistas, pusilánimes y carentes de compromiso y de entusiasmo son el mejor aliciente para promover en el educando sentimientos de sumisión y acatamiento pasivo.

La secuencia de nuestra exposición, nos obliga a pasar ahora a la formulación del concepto de aprendizaje que nos servirá para encausar el desarrollo del trabajo.

El aprendizaje no es un estado del sujeto, sino un proceso en construcción.

Consideramos como Azucena Rodríguez, que el aprendizaje es un proceso dialéctico. Esta aseveración se apoya en que el movimiento que recorre un sujeto al aprender no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc.

Estas crisis surgen porque la apropiación y transformación del objeto de conocimiento no está determinado sólo por la mayor o menor complejidad del objeto de conocimiento, sino también por las características del sujeto de conocimiento.

El sujeto que inicia un determinado aprendizaje, no es sujeto abstracto sino un ser humano en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y su futuro, aun para ser negado, está en juego en la situación.

En el acto de aprender sujeto y objeto interaccionan y se modifican.

Siguiendo a Bleger asumimos que el ser humano participa siempre íntegramente en toda situación en la cual interviene: por eso decíamos que cuando se opera sobre un objeto de conocimiento no sólo se está modificando el objeto sino también el sujeto, y ambas cosas ocurren al mismo tiempo.

El aprendizaje es un proceso inacabado.

Además, es importante tener en cuenta que de acuerdo a la idea de proceso cada una de las siguientes fases: apertura al problema, análisis y síntesis parciales y síntesis final, es preparadora de la siguiente, aun en sus eventuales crisis y no es posible esperar de una sola fase todas las respuestas o la solución al problema.

Por razones de coherencia con el desarrollo de las corrientes educativas examinadas atrás, enunciamos los componentes sustantivos de nuestra propuesta de instrumentación, que son:

a) Problemas de los objetivos en la Didáctica Crítica.
b) Selección y organización de contenidos en el contexto de la Didáctica Crítica.
c) Elaboración de situaciones de aprendizaje.
d) Problemática de la evaluación de la Didáctica Crítica.

A) PROBLEMÁTICA DE LOS OBJETIVOS EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA.

Los objetivos son puntos de llegada que orientan las acciones de profesores y alumnos.

A groso modo los “objetivos de aprendizaje” se definen como enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional y como tales, orientan las acciones que procuran su logro y determinan predictivamente la medida de dicho esfuerzo.

Quizá uno de los mayores “aportes” al campo de la pedagogía de la década del 60 haya sido el de elucidar con mayor precisión el problema de las metas educativas y el de generar en los docentes una actitud de disposición hacia su empleo.

La ausencia de metas claras dificulta la elaboración de estrategias y acciones educativas.

Es posible que ya resulte lugar común subrayar la importancia de fijar puntos de arribo concretos a la tarea didáctica. No obstante, existe consenso acerca de que la ausencia de una clara formulación de metas imposibilita la elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la adopción de criterios de evaluación que proporcionen informaciones de diferente índole para apoyar sensatas tomas de decisiones.

Los objetivos amplios y objetivos apoyan la tarea didáctica.

Autores como Ausubel y Bruner, coinciden en que es necesario el uso de objetivos en la tarea didáctica, pero con la condición de que se formulen de manera general y no específica. Es más, estos autores plantean serias objeciones a la terminología que utilizan Bloom y colaboradores en el estudio y clasificación taxonómico de objetivos, dado que lejos de aclarar, más bien oscurecen la naturaleza de lo que se quiere enseñar.

Bruner identifica los objetivos con la solución del problema.

Bruner considera que es necesario establecer objetivos para la enseñanza; admite, incluso, que son útiles para orientar al profesor y al alumno en el desarrollo de su trabajo. Pero concibe la formulación de los objetivos en relación directa con la solución de problemas. Destaca sobre todo la importancia de analizar la estructura de la disciplina a estudiar, sus conceptos fundamentales, la significatividad de los aprendizajes y su aplicación a nuevas situaciones.

En este sentido, consideramos rescatable la idea de unidad y totalización del conocimiento que plantea Manacorda, porque rompe definitivamente con la nefasta política de fragmentar los contenidos de la enseñanza a través de la propuesta de los objetivos conductuales.

La didáctica crítica rechaza la atomización de los objetivos.

Como ya lo apuntábamos en un punto anterior, el surgimiento de la elaboración de programas de estudio y el empleo de la noción técnica de los objetivos conductuales es una consecuencia histórica del desarrollo de la Tecnología Educativa, que es introducida en el medio educativo mexicano en los años 70.

Como es sabido, uno de los supuestos teóricos de la tecnología educativa es la corriente psicológica del Conductismo. Esta corriente se inscribe teóricamente en el paradigma empirista y utiliza como estrategia de trabajo el método experimental.

En esta concepción del conocimiento se sostiene que el “dato habla por sí mismo”. Y a partir de esta explicación del conocimiento se genera la noción de aprendizaje como fenómeno observable, registrable y además, medible.

Apoyada en este marco teórico, la práctica de formular objetivos conductuales con prescripciones taxonómicas, “da más importancia a aspectos técnicos para su construcción que a sus fundamentos psicológicos (noción de conducta y personalidad) y epistemológicos” (teoría del conocimiento). Puede decirse que una de las consecuencias implícitas de esta tendencia de formulación de objetivos conductuales, es la fragmentación del conocimiento. Esta situación tiene serias implicaciones para el proceso de aprendizaje del estudiante, en la medida que impide la integración de la

información, el establecimiento de relaciones, el tener una visión de conjunto de los objetos de estudio, así como la posibilidad de comprender la complejidad de los problemas que presenta la propia práctica profesional.

Los planteamientos anteriores nos hacen arribar a lo siguiente: si para el conductismo el aprendizaje "es la modificación de la conducta" y por conducta se entiende lo manifestable, lo observable de una manera molecular y atomizada, es de suponer que al redactarse los objetivos conforme a estos principios, las conductas se multipliquen y los contenidos se desintegren en pequeñas partículas.

La concepción de aprendizaje determina la naturaleza de los objetivos.

Por el contrario si, siguiendo a Bleger, concebimos al aprendizaje "como la modificación de pautas de conducta (sólo que aquí la conducta es molar, es decir total, integral del ser humano), los objetivos de un determinado programa resultarán restringidos en cantidad, amplios en contenido y significativos en lo individual y social.

Ángel Díaz, parafraseando a Bleger, considera que la conducta humana es la conducta total, no se puede entender ni interpretar el significado de una conducta si no se le ubica en relación a los elementos en que se le configuró. Esto es, el movimiento de una mano no puede ser interpretado únicamente como un cambio de conducta observable, sino que se requiere ubicar en el contexto y la situación en la que se originó el movimiento de la mano, para entenderla como una conducta total del ser humano.

Formulación de los objetivos de aprendizaje.

Advertimos que con la perspectiva de la didáctica crítica evitaremos hablar de clasificaciones exhaustivas de los objetivos; únicamente usaremos las categorías: Objetivos terminales de un curso y Objetivos de Unidad.

Los objetivos terminales de un curso son en sí, lineamientos de acreditación.

Ahora bien, al emprender la tarea de formular objetivos de un curso, sean éstos terminales o de unidad; es indispensable plantearnos algunas interrogantes. Por ejemplo: ¿cuáles son los grandes propósitos del curso, los conceptos fundamentales a desarrollar y los aprendizajes esenciales?, de tal manera que a partir de esta etapa de esclarecimiento se tengan elementos para fijar criterios de acreditación de un curso, un taller, un seminario, etc.

Los objetivos explicitan la intencionalidad del acto educativo.

No se debe perder de vista que una de las funciones fundamentales que cumplen los objetivos de aprendizaje es determinar la intencionalidad y/o finalidad del acto educativo y explicitar en forma clara y fundamentada los aprendizajes que se pretenden mover en un curso.

Otra función también muy importante de los objetivos de aprendizaje, en la programación didáctica, es dar bases para planear la evaluación y organizar los contenidos en expresiones que bien pueden ser unidades temáticas, bloques de información, problemas eje, objetos de transformación, etc.

Así mismo, advertimos al profesor que emprende la tarea de formular objetivos de aprendizaje que tenga presentes, entre otras, las siguientes consideraciones:

Criterios que orientan la formulación de objetivos.

- Que se expresen con claridad los aprendizajes importantes que se pretenden alcanzar. La determinación de esta importancia se basará en un análisis crítico dela práctica profesional.
- Formularlos de tal manera, que incorporen e integren, en la forma más cabal el objeto de conocimiento o fenómenos de la realidad que se pretende estudiar.

Esta tarea se facilita cuando ha habido una etapa de análisis y de explicación de los aprendizajes sustantivos que se plantea todo un plan de estudios, sea por materias, áreas o módulos.

Los objetivos de la educación son parte de la lucha ideológica y política de la sociedad.

Finalmente, queremos dejar asentado que el problema de los objetivos, en el campo de la educación, tiene una importancia y una trascendencia mucho mayor de la que suele dársele frecuentemente. Nos solidarizamos con Teódulo Guzmán cuando afirma: "nosotros nos olvidamos con demasiada facilidad que el debate en torno a la **definición de los objetivos** de la educación es parte de la lucha ideológica y política que existe en la sociedad por mantener la hegemonía cultural y la reproducción del sistema social o por transformarlo".

En suma, la didáctica tradicional y la corriente de la tecnología educativa, cuyas características distintivas son lo técnico, lo instrumental y metodológico, al dejar al profesor y al alumno fuera de los planteamientos de los fines de la educación convierte al primero en un ejecutor robotizado de metodologías ideadas y diseñadas por "expertos" tecnólogos educativos y el segundo, en un pasivo consumidor del mensaje educativo, aunque en apariencias se le haga sentir la ilusión de que participa.

B) SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA.

Tradicionalmente, la selección y organización de los contenidos de asignatura que integran los planes de estudio de las carreras de enseñanza superior han constituido una tarea casi exclusiva del profesor que cuenta con mayor experiencia, de cuerpos técnicos, o del titular de la cátedra respectiva.

Los contenidos confrontan serios problemas en su determinación.

Generalmente el profesor recibía el título de la materia, los temas a incluir, los puntos a subrayar. Los enfoques aplicados se ejercían conforme al principio de libertad de cátedra. Todo intento de armonización, de búsqueda, de coherencia y organización, de unificación de criterios respecto de los programas mismos y con la estructura general del plan de estudios, ha sido percibido, en muchos casos, como una amenaza al ejercicio de dicha libertad.

Si analizamos los programas de cualquier carrera aún no sometida a un cuestionamiento crítico, no sería difícil descubrir que la gran mayoría ofrece

enciclopedismo, falta de funcionalidad para la propia especialidad, desequilibrio en las exigencias bibliográficas, superposición temática, falta de coordinación con prerrequisitos formalmente acordados en las reglamentaciones, escasa aplicación de lo aprendido en áreas instrumentales, planteos carentes de legitimidad científica y social, etc.

Por ello pensamos que el no contemplar estas consideraciones sobre teoría curricular como algo importante, para efectos de una correcta formación de los educandos, constituye una riesgosa omisión.

Dada la importancia del contenido, el profesor y el alumno deben participar en su determinación.

En consecuencia, el problema de las relaciones entre el desarrollo de la personalidad y la integración del individuo en la sociedad debe ser planteado y examinado más ampliamente, desde un punto de vista radicalmente diferente. No se trata sólo de preguntarse qué contenidos deben ser presentados a las necesidades de cada situación educativa, sino de preguntarse a quién le corresponde el seleccionarlo y estructurarlo, si la tarea del profesor sólo debe concretarse a cubrir el requisito de programarlo o bien si le compete participar en su análisis y determinación.

Parte de la crisis que vive la educación actual radica en el contenido.

Hoy en día hay un cuestionamiento real tanto de los contenidos de las carreras como de las formas de allegarse o apropiarse ese conocimiento. Incluso no es aventuro afirmar que mucho del descontento estudiantil y de la propia sociedad obedece justamente a esa falta de significatividad del conocimiento y de formación que adquieren en la escuela.

Los contenidos son la columna vertebral de planes y programas de estudio.

El Siglo XX, afirma Manacorda, es el siglo del gran desarrollo de la ciencia y de la técnica: teorías, conocimientos, posibilidades mecánicas e inventos invaden nuestro tiempo en apresurada marcha. Ya no podemos conformarnos con el empirismo de épocas pasadas. La cultura científica ha pasado a ser un elemento indispensable para la formación del hombre de hoy. De ahí la imperiosa necesidad de someter a una imperiosa revisión y replanteamiento constante los contenidos de planes y programas de estudio, a fin de que respondan a las demandas de esta sociedad en constante cambio.

Las concepciones positivistas fragmentan el conocimiento.

Así mismo, es indiscutible que uno de los problemas serios a que se enfrenta la propuesta de la Didáctica Crítica y la educación en general, es el relacionado con los contenidos. Es decir, que ante la gran explosión del conocimiento, la variedad de los campos disciplinarios y la influencia de concepciones positivistas vienen a complicar y a comprometer la unidad y el sentido de la integración de contenidos.

Esta condición resulta indispensable para que el estudiante se forme en la perspectiva de los que Hilda Taba llama ideas básicas, conceptos fundamentales y sistemas de pensamiento, sin embargo estos requerimientos generalmente están

ausentes de la práctica educativa. Los planes y programas de estudios están formados por unidades episódicas, donde cada una de ellas se convierte en una tarea por derecho propio.

De ahí nuestra reiteración, de que el problema de los contenidos es un renglón fundamental en la tarea docente; no obstante, su tratamiento sufre silencios, vacíos y olvidos frecuentes tanto en la concepción como en la implementación curricular. Guerrero Tapia refiere que si bien los contenidos se han considerado, sus conclusiones no han trascendido el simple señalamiento de que el contenido es un tema condicionado por el avance de la ciencia, por la naturaleza de la profesión, por los rasgos de la cultura, etc.

El contenido educativo comporta toda la problemática pedagógica.

Lo cierto es, apunta Manacorda, que el problema del contenido de la enseñanza es muy complejo, ya que comporta prácticamente toda la problemática pedagógica.

Si al abórdalo no se habla explícitamente de la formulación de los fines de la educación, es evidente que el contenido y el método solo pueden ser fijados en función de los diferentes órdenes de finalidad a los cuales la educación misma debe responder; y es que detrás del problema del contenido de la enseñanza, como ya lo decíamos anteriormente, están los problemas del conocimiento y de la ideología.

El conocimiento confronta determinaciones políticas e ideológicas.

El problema del conocimiento, por sus múltiples determinaciones e implicaciones políticas e ideológicas, convierte al contenido en una verdadera encrucijada, cuyo análisis, enfoque y metodología para tratarlo confronta carencias, dificultades y limitaciones aún hoy en día. A manera de recapitulación, reproduzco a continuación algunas ideas que plantea Ana Hirsch acerca del conocimiento:

Si el conocimiento es un proceso infinito y no existe las verdades abstractas, el contenido de un programa no puede presentarse como algo terminado y comprobado, la información está siempre sujeta a cambios y enriquecimiento continuo.

Los planes y programas de estudio necesitan someterse a continuas revisiones y actualizaciones.

- La realidad y el conocimiento cambian constantemente. En la actualidad la información y el contenido de los programas caducan rápidamente. Existe pues una necesidad de actualizar la información y enriquecerla constantemente.
- Es necesario tratar históricamente los contenidos de un programa: ver cómo una idea, una teoría, un concepto, un hecho, una información tuvieron su origen, cómo fue su proceso de cambio, su desaparición como algo dado y su transformación en algo nuevo.

En nuestra época, por efectos de la carga ideológica, el conocimiento escolarizado se ha fragmentado excesivamente impidiendo a profesores y alumnos contemplar la realidad como una totalidad concreta y coherente.

El proceso de enseñanza aprendizaje, es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentados posible y promover aprendizajes que impliquen operaciones

superiores del pensamiento como son: el análisis y la síntesis, así como las capacidades críticas y creativas. El conocimiento es complejo, pues ningún acontecimiento se presenta aisladamente. Se requiere buscar las relaciones e interacciones en que se manifiestan y no presentarlo como un fragmento independiente y estático.

C) PLANEACIÓN DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Como hemos señalado con anterioridad, en toda práctica docente subyacen diferentes concepciones, mismas que orientan la práctica educativa en general y el proceso de enseñanza aprendizaje, en particular.

Las situaciones de aprendizaje no son ajenas a lo anterior, sobre todo si consideramos que ellas son parte importante de la estrategia global para hacer operante este proceso; es decir, se supeditan a la concepción de aprendizaje que se sustente. Así, por ejemplo, si el aprendizaje es considerado solamente como modificación de conducta, las actividades de aprendizaje son vistas como un elemento más de instrumentación, pero no se analiza el papel fundamental que desempeñan en la consecución de aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje significan un reconocimiento de la peculiaridad de cada grado.

Por supuesto, no es suficiente definir el aprendizaje como un aprendizaje dialéctico, como algo que se construye, sino que es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento y, en consecuencia, el profesor deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo, para convertirse en un promotor de aprendizaje a través de una relación más cooperativa.

Lo anterior no implica desplazamiento o sustitución del profesor como tal: por el contrario, en esta nueva relación, la responsabilidad del profesor y el alumno es extraordinariamente mayor, pues les exige, entre otras cosas: investigación permanente, momentos de análisis y síntesis, de reflexión y de discusión, conocimiento del plan y el programa de estudios conforme al cual realizan su práctica y un mayor conocimiento de la misma práctica profesional.

Las situaciones de aprendizaje son la expresión operativa de la estrategia docente.

Retomando lo ya expuesto, nos parece importante destacar que las actividades de aprendizaje son una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos técnicas y recursos didácticos. Dado este carácter integrador de las actividades de aprendizaje, su selección debe apegarse a ciertos criterios.

Los siguientes son algunos de ellos:

Algunos criterios que orientan la selección de actividades de aprendizaje.

- Determinar con antelación los aprendizajes que se pretenden desarrollar a través de un plan de estudios en general y de un programa en lo particular.
- Tener claridad en cuanto a la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje.

- Que promuevan aprendizaje de ideas básicas o conceptos fundamentales.
- Incluir en ellas diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, etc., y diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, modelos reales, etc.
- Incluir formas metódicas de trabajo individual alternado con el de pequeños grupos y sesiones plenarias.
- Favorecer la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones que los estudiantes deberán enfrentar en la práctica profesional.
- Ser apropiadas al nivel de madurez, experiencias previas, características generales del grupo, etc.
- Que generen en los alumnos actitudes para seguir aprendiendo, sobre todo.

El aprendizaje se concibe como un proceso.

En la perspectiva de la Didáctica Crítica, donde el aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas del aprendizaje, pues el énfasis se centra más en el proceso que en el resultado; de aquí la gran importancia de las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que promuevan la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento.

Determinación de los tres momentos metódicos.

En contraposición a la idea del aprendizaje acumulativo. Azucena Rodríguez propone que las actividades de aprendizaje se organicen de acuerdo a tres momentos metódicos, los que a su vez se relacionan con toda forma de conocimiento; a saber: a)una primera aproximación al objeto de conocimiento; b) un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas, interrelaciones y c)un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento, producto del proceso seguido, correspondiendo a estas distintas fases del conocimiento diferentes procedimientos de investigación o actividades elementales: observación, descripción, experimentación, comparación, inducción, deducción, análisis, síntesis y generalización. Estos tres momentos metódicos aplicados a la organización de situaciones de aprendizaje son denominados de apertura, de desarrollo y de culminación.

Momentos de las actividades de aprendizaje: apertura, desarrollo y culminación.

Las actividades de **apertura** estarían encaminadas básicamente a proporcionar una percepción global del fenómeno a estudiar (tema, problema), lo que implica seleccionar situaciones que permitan al estudiante vincular experiencias anteriores con la primera situación nueva de aprendizaje. Esta síntesis inicial (general y difusa) representa una primera aproximación al objeto de conocimiento.

Las actividades de **desarrollo** se orientarán, por un lado, a la búsqueda de información en torno al tema o problema planteado desde distintos puntos de vista, y por otro, al trabajo con la misma información, lo que significa hacer un análisis amplio y profundo y arribar a síntesis parciales a través de la comparación, confrontación y

generalización de la información. Estos procesos son los que permiten la elaboración del conocimiento.

Las actividades de **culminación** estarían encaminadas a reconstruir el fenómeno, tema, problema, etc., en una nueva síntesis (obviamente distinta cualitativamente a la primera). Creemos importante señalar que esta síntesis no es final sino que a su vez se convertirá en síntesis inicial de nuevos aprendizajes.

D) PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA

La tarea de la evaluación trasciende la asignación de calificaciones.

La evaluación, no obstante su importancia y trascendencia en la toma de decisiones del acto docente, así como en las propuestas de los planes y programas de estudio, históricamente ha cumplido fundamentalmente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas, es decir, en la certificación de conocimiento a través de la asignación de calificaciones.

Las prácticas evaluativas arrastran vicios y deformaciones.

Estas prácticas evaluativas merecen ser analizadas y replanteadas porque empeñan, contaminan y denigran la tarea educativa y, al mismo tiempo, nos revelan la necesidad de sustituir ese concepto tan arraigado de "calificación" por una verdadera acreditación y evaluación pedagógica.

Es necesaria mayor reflexión teórica sobre la evaluación.

Por otro lado, se ha reconocido que la evaluación es necesaria en toda acción educativa; sin embargo, en general, ha habido marcada deficiencia en su concepción y aplicación en los distintos niveles del sistema educativo. Por ejemplo, para algunos autores, todo puede ser evaluado: el currículo, los programas, los profesores, etc., pero jamás se dice cómo; para otros, es el juicio valorativo emitido por un experto; otros más identifican la evaluación como la nota o la calificación; en el terreno didáctico, una idea muy generalizada es ver a la evaluación como la comprobación o verificación de los objetivos.

Lo cierto es que la evaluación constituye una empresa más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes. Para Taba, esta tarea comprende:

- Clarificación de los aprendizajes que representa un buen desempeño en un campo particular.
- Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias de los cambios que se producen en los estudiantes.
- Medios apropiados para sistematizar e interpretar esas evidencias, y
- Empleo de la información obtenida acerca de que si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza.

La evaluación puede orientar, vigilar y mejorar la práctica pedagógica.

Así, la evaluación es un proceso eminentemente didáctico, se concibe como una actividad que, convenientemente planeada y ejecutada, puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica pedagógica.

Es importante destacar que existe una relación muy estrecha entre los conceptos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación y de ahí la necesidad de una redefinición de enseñanza y evaluación.

La experiencia que relata Villarroel cobra relevancia en la medida que pone en claro ese vínculo indisoluble entre enseñanza y evaluación, cuando apunta: “hemos podido observar, sobre todo a nivel universitario, que los docentes que salen del esquema de enseñanza memorística han tenido que introducir nuevas formas de evaluación que quizás no son las mejores, pero que revelan la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza.

La ausencia de explicaciones teóricas de la evaluación ha dado lugar a una “teoría de la medición”.

Una de las maneras más comunes de concebir la evaluación, en el contexto de la práctica docente, es el hecho de confundirla con la medición. Pensamos que esto obedece a la carencia de una explicación teórica del discurso de la evaluación. A falta de esta explicación, los teóricos sobre este tema se han abocado a desarrollar la teoría de la medición. “En este sentido resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el problema de medición. La psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos”.

La pretendida cientificidad de la evaluación se sustenta en el uso de la estadística.

A partir del surgimiento de la teoría de la medición y de la tecnificación de la evaluación, aparece también la idea de adjudicarle a ésta un carácter de objetividad a través del perfeccionamiento de los instrumentos de que nos valemos para su aplicación. Estamos de acuerdo con Villarroel cuando afirma que la evaluación del aprendizaje no puede ser propiamente objetiva pues, filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente del sujeto; sin embargo, el proceso de evaluación, aun en casos de que se utilicen pruebas objetivas, no puede prescindir de la influencia del sujeto docente, quien es, en última instancia, el que delimita los objetivos y elabora los instrumentos.

De ahí que no se justifique el excesivo culto a la objetividad de la evaluación y la identificación de esta pretendida objetividad con la cientificidad y sí, en cambio, convenga desentrañar en esta tesis la implícita propuesta empirista surgida de las ciencias naturales, misma que a su vez propició el desarrollo de la psicología conductista, para la cual los fenómenos del comportamiento humano son válidos en tanto reúnan las características de ser observables, registrables, repetibles y medibles.

En consecuencia, consideramos necesario replantear el problema de la evaluación escolar, de tal manera que las alternativas que se ofrezcan no se reduzcan a propuestas básicamente instrumentales. Nos hemos percatado de que si en este replanteamiento no se cuestionan los fundamentos teóricos de la evaluación, las

alternativas que se den frente al mismo resultarán necesariamente reduccionistas e inadecuados.

La evaluación, necesita urgentemente replantear sus supuestos teóricos.

Coincidimos con Ángel Díaz en que es necesario explicar la misma noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica del aprendizaje escolar y el significado y el valor del grupo en el mismo; encontrar diferentes fundamentos epistemológicos del objeto de la actividad evaluativa, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empírico-analíticas e inserte el estudio en la problemática de la comprensión y la explicación de las causas del aprendizaje, de las condiciones internas y externas que lo posibilitaron, del proceso grupal en el que se insertó. Así, la evaluación educativa no puede ser utilizada únicamente por personal experto, por departamentos especializados de evaluación, etc., sino que serán fundamentalmente los docentes y alumnos quienes participen de manera privilegiada en la misma.

ANTIDIDÁCTICA O UNA NUEVA DIDÁCTICA

Barco, S. (1975)
Revista de Ciencias de la Educación, No. 4, (sin Periodicidad), Argentina, Ed. Praxis, (Pp. 95-125)

Advertencia:

Hace poco tiempo, en un grupo de trabajo de alumnos universitarios, escuché la exclamación, parodia de otra bien conocida, ¡La didáctica ha muerto, viva la didáctica!. No es necesario ser freudiano para saber que las bromas esconden un fondo de verdad. A partir de ello, discutimos y analizamos buena parte de la problemática de la didáctica en la actualidad. Es por eso que tal vez este artículo tenga un exceso de "pasión", y que sea fácil, a través de él, descubrir el fondo de amargura que queda a todo aquel que analiza sus propios errores, sus propias falacias. Y, menester es reconocerlo, el dolor que causa ver la propia recurrencia.

Pero los autoanálisis críticos que quedan en tales, son inoperantes. Es necesario crear opciones que se efectivicen en la práctica, no en carácter de verdades que sustituyan a otras, sino como apertura de posibilidades, a partir del análisis de las cuales, puedan surgir instancias superadoras. Si en ese sentido algún aporte logro efectuar, el mismo no me pertenece, ya que es producto de la lúcida crítica de los alumnos y colaboradores con quienes llevo a cabo la tarea docente.

Analizando las definiciones de didáctica[277] en los textos sobre la materia, es fácil advertir la disimilitud que las mismas presentan. Algunos autores la consideran arte, otros, técnica, ciencia, disciplina o metodología. La mayoría coinciden en: a) excluir de su ámbito el tratamiento de los fines y objetivos de la educación; b) considerar que su temática central es la guía, orientación, dirección o instrumentalización del proceso de aprendizaje, en el que se involucra al docente y al alumno. No es intención de este artículo entrar en la polémica acerca del carácter de la didáctica, pero sí en cambio, analizar las coincidencias establecidas y sus implicaciones. Para facilitar el trabajo, tal vez sea útil redondear, a grosso modo, una caracterización del quehacer didáctico, tal como se desprende de las definiciones aludidas. La didáctica sería así, la disciplina de carácter **instrumental**, mediante la cual el docente se encontraría en posesión de los medios necesarios para manejar, con mayor o menor directividad, el aprendizaje que deberá efectuar el alumno; todo ello en arreglo a fines ya estipulados. Perfilada la didáctica de esta manera, se debe advertir claramente que, pese a la preocupación generalizada por señalar la unidad del proceso enseñanza-aprendizaje, el instrumental para vehiculizarlo queda en manos del docente, constituyéndose así en "sus armas"; de las que dispondrá con arreglo a distintos criterios. Esta connotación verticalista y autoritaria, originada en una concepción de la relación docente-alumno de igual índole, ha signado la historia de toda la didáctica (con tan honrosa como contadas excepciones).

Paralelamente a ello, el instrumentalismo del que aparecen teñidas las definiciones, parece relevar al docente de la responsabilidad de determinar los fines en función de los cuales seleccionará los medios. Tal vez no pueda ocurrir de otra manera, ya que estos le son impuestos: debe adherirse a un proyecto o modelo educativo para cuya elaboración, generalmente, no se le consulto. De esta manera, se convierte en mediador, en ejecutor de un modelo verticalista. Este marco referencial coadyuvará en el proceso de elaboración de una didáctica con pretensiones de **asepsia, de no compromiso o incontaminación**, que más adelante será tratado. Subsidiariamente, el docente se percibe como un técnico responsable, únicamente de la eficacia de la aplicación de sus instrumentos, a los que procura perfeccionar, a fin de lograr mayores rendimientos del aprendizaje que ejecutan los alumnos.

---

[277] "La didáctica está constituida por un conjunto de procedimientos y normas destinados a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente posible". I. NERICI, *Hacia una didáctica general dinámica,* pág. 39, Kapeluz, 1969. "La didáctica es aquella parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su adecuada e integral formación". (Francisco Larroyo, Didáctica general, México, Ed. Porrúa, 1967, pág. 33). "Doctrina general de la enseñanza (o también estructuración didáctica) o didáctica (del griego *didass-kein:* enseñar), la teoría de la instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza, sin reparar en ninguna asignatura especial" Karl Stocker, Principios de didáctica moderna. Kapelusz, 1964, pág. 6.
La didáctica o metodología se refiere a la dirección del aprendizaje de los alumnos y tiene por objeto el estudio de los métodos, las técnicas procedimientos y formas, examinados desde un punto general". Oscar Ibarra Pérez, Didáctica moderna, Ed. Aguilar, México 1965, pág. 39.

Los docentes, justo es reconocerlo, se han preocupado muchas veces por renovar y perfeccionar su implementación técnica. ¿Cómo se efectúan hasta ahora esos cambios, en la mayoría de los casos? Ante el conocimiento de una nueva propuesta didáctica, si ésta les seducía por su originalidad, coherencia, por el prestigio del texto que lo contenía, la adoptaban, siempre y cuando contaran con la autorización de las autoridades correspondientes. Efectuaban, a lo sumo, algunas adaptaciones a la realidad áulica, consistentes fundamentalmente, en la anulación o sustitución de elementos con cuyo concurso no podían contar, por la precariedad de recursos con que habitualmente se ha movido el orden educativo. Luego, reorganizaban planificaciones llegando a cambios parciales en sus objetivos, cambiaban fundamentaciones de su accionar, reacomodaban contenidos, utilizaban nuevas metodologías, y en el mejor de los casos modificaban formas de evaluación.

Sin embargo, la relación docente no se tocaba; se trataba de ver cómo ser técnicamente mejor docente. A lo sumo se producían una mayor "democratización" de la enseñanza, aunque esto rara vez excedía del plano de una mayor participación en el dialogo en clase, conducido fundamentalmente, a través de un interrogatorio dirigido hacia los objetivos y respuestas previstas por el docente. En el caso de implementar técnicas grupales, las características de la relación docente se trasladaban al seno del grupo, cuyo coordinador asumía las características del modelo del magisterial propuesto: otorgaba la palabra o restringía su uso, distribuía el trabajo, organizaba conclusiones. El alumno que asumía este rol se desempeñaba, generalmente, con eficacia en el mismo: años de internalización de un modelo, repetido hasta el infinito por la cotidianeidad (pese al cambio de rostros y modalidades) rendían su fruto.

A pesar del cambio en el rendimiento –que muchas veces se logró-, a nivel de actitudes de fondo, de aprendizajes concomitantes, nada cambió. Una vez más el docente había elegido determinadas adecuaciones (aunque éstas comportaran un ajuste mayor al nivel de maduración del alumno), seleccionó métodos y tareas, graduaciones de las mismas (muchas veces con mayor rigor científico). Y el cambio de fondo no se efectuó, porque mientras no se redefina el rol docente-alumno con relación a la institución escuela, a sus objetivos, a su dinámica interna; mientras no se haga consciente la carga ideológica que comportan estos aspectos tanto como los métodos y actitudes que juegan en el proceso educativo no se habrá cambiado, sino asumido una actitud "gatopardesca": cambiar para que nadie cambie.

Hoy la propuesta se presenta con una tónica distinta: no se trata de cambiar una seguridad técnica por otra, sino que es necesario partir de un análisis crítico, de un cuestionamiento de la totalidad de formas vigentes en la estructura de la institución, de los roles de sus miembros, del significado ideológico que se esconde tras todo ello. De allí derivará, fundamentalmente, un cambio de actitudes. Así el aludido cuestionamiento no podrá ser efectuado por el docente solo: los alumnos deben participar en el proceso, como deben hacerlo todos los docentes (incluyendo al personal directivo) y, en la medida de lo posible, los padres también. Los analizantes deberán efectuar

propuestas que se concreticen en la práctica, con el compromiso de la participación de todos, para que las mismas se vehiculicen. Para esto se parte de la idea que es la situación toda de aprendizaje la real educadora, con todas las personas que la integran, y en la cual, nadie tiene el monopolio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que realizan en conjunto.

Si se pretende que el alumno abandone la posición de receptor pasivo, tampoco puede seguir siéndolo el docente respecto de las normas que le imponen los tecnócratas de la educación. Las modificaciones en el terreno didáctico no se pueden realizar por orden ministerial, aplicada burocráticamente, aceptada irrestrictamente, sino que las mismas deben partir de la percepción de las necesidades. No se trata, por supuesto, de dejar librados los cambios a la improvisación o a la mera imaginación, sino de desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, que involucra la investigación, experimentación, búsqueda de fundamentos y apoyos científicos para las propuestas que emanen del grupo de trabajo. Viendo la situación actual de los docentes, esto aparece como una utopía. Condicionados y constreñidos a obrar como ejecutores de planes, programas y metodología impuestos desde arriba, encadenados a una función que en la práctica presenta muchas características burocráticas (pese a las exclamaciones en torno: “apostolado”, “vocación de vida en servicio a los demás”, etc.); mandados y mandantes, explotados y explotadores, ven castradas sus posibilidades creadoras, las que a su vez, no pueden renacer por decreto.

A esta altura del análisis se hace evidente: a) que las renovaciones en el terreno didáctico no pueden ser vistas ya como una implementación tecnológica factible de ser ubicada, sin grandes trastornos, en un contexto educacional previamente organizado y, en cuya estructura no se operan modificaciones; b) Las actitudes aisladas carecen de valor, y en tanto no se encuadren en un sistema de actitudes congruentes, que respondan a claros objetivos y valores asumidos conscientemente, resultarán inoperantes. Las actitudes no se dicen, se actúan, y no afectan a un aspecto aislado de la actividad, sino que comprende todos los ámbitos, áreas y campos en que ésta tiene lugar.

De ello puede inferirse que el individualismo no tiene cabida ni funcionalidad en la nueva propuesta, ya que cualquier modificación introducida por el docente de buena voluntad, al amparo de una libertad de cátedra restringida por las limitaciones de un rígido orden institucional, terminan siendo trituradas o absorbidas por un aparato organizado de manera tal, que ni se cuestiona ni permite que se le cuestione, ni en sus fines últimos, ni su funcionalidad, ni en sus contradicciones internas, ni en su funcionamiento.

Una nueva propuesta didáctica.

Una nueva propuesta didáctica que pretenda producir cambios reales implica la revisión de las relaciones de los docentes con los alumnos, con los demás docentes, con el personal directivo y jerárquico, con los padres y con la comunidad toda. Significa la necesidad de analizar la institución escuela en su totalidad: los fines que se propone,

el servicio de quien se dispone, cómo se organiza, que política educativa lo respalda y cómo se determina la misma, de que recursos materiales y presupuestarios dispone el sector educativo. Es que la didáctica no opera a nivel de laboratorio: sino que se ejerce en el enmarque de una situación sociopolítica concreta, en función o disfunción de la cual actúa. La implementación didáctica no puede, por tanto, verse como escéptica, descargada de connotaciones ideológicas o, al servicio de una pseudo ambigüedad política que encubre tendencias precisas. No existe área alguna del accionar humano que de una u otra manera, implícita o explícitamente, no sea expresión de una ideología política que a través de él se manifieste.

Esto hace que, subrayando lo ya apuntado respecto a las respuestas individualista, se vea la necesidad de movilización de todos los cuadros docentes en su conjunto, que deben debatir, no solo internamente, sino con todos los que de alguna manera son responsables y/o destinatarios de la educación. Abrir el debate a padres, alumnos, gremios y sindicatos, organizaciones populares a nivel municipal, provincial y nacional, siempre con una mecánica organizativa que implique una autentica participación democrática de las bases. Sintetizando: comprometerse y comprometer al pueblo en su conjunto con un proyecto educativo.

La realización del proyecto educativo así producido, depende de una condición previa, no precisamente mínima. Depende del proyecto del país que el pueblo elija y que decida realizar, y al cual se subordina lógicamente, ya que el sistema educativo colabora en la concreción de un tipo de hombre determinado.

Hasta ahora nuestro sistema educativo, tal como todo aquel que se da en el contexto de un país capitalista dependiente, fue organizado en función de los intereses de la burguesía, su clase dominante[278]. Aceptando como cierta la afirmación que la escuela reproduce en su seno las características del sistema social en el que inscribe y al que sirve; estando las relaciones entre los hombres determinadas por el sistema de producción en el que actúan, puede inferirse que los modelos de relación propuestos por la escuela, han sido los de dependencia, verticalismo y autoritarismo, anulación de la creatividad, carencia del espíritu crítico. El exponente más claro de ello ha sido el tipo de relación docente- alumno que se ha verificado. La misma, apoyándose en una matriz relacional asentada en el seno de la familia[279], ha proyectado en los alumnos una disponibilidad actitudinal que se concreta, particularmente, en el sistema productivo, al que una parte de los alumnos se incorpora al egreso del sistema educativo, en cualquiera de sus niveles: primario, secundario, terciario. La relación patrón obrero, empleado-empleador, no difiere, salvando las distancias, del modelo educando-

[278]Anibal Ponce, Educación y lucha de clases. Ed. El viento en el mundo, 1970. El autor traza un panorama de la educación desde sus comienzos, demostrando al servicio de quien actúa la misma. Desde una perspectiva distinta, pero subrayando el carácter de instrumento al servicio de la burguesía, y además desnudando los mecanismos verticalistas y autoritarios, A. Albert; G. Bini, L. Del Corno; G. Giannantoni, El autoritarismo en la Escuela. Ed. Fontanella, Barcelona, 1970.

[279]R. H. Boholavsky. “El vínculo psicopatológico en la relación docente-alumno”. En Revista de Ciencias de la Educación, núm. 6, 1971.

educador ya caracterizado. Para aquel que, paralelamente a la acción escolar ejecuta un trabajo en la estructura productiva al ámbito escolar, obra como un reforzador. De esta forma, la escuela ha colaborado en un proceso de alineación, que no ha sido consciente para los educadores-ejecutores, pero al que apunta a nivel de fines implícitos o encubiertos, todo el sistema.

El encubrimiento de fines no ha sido del todo cauteloso a veces, y así, el analizador más o menos avisado, puede caer en cuenta de lo siguiente: cuando se enuncia que la educación debe preparar al individuo para ser un ciudadano útil a la sociedad democrática a la que pertenece, la primera pregunta que surge es: con qué concepto de democracia se opera, si con uno formalista que alude al hecho de elegir los gobernantes por un sistema de elecciones determinado, si alude a una igualdad social (aunque en la práctica haya quienes tengan acceso a la educación, al cuidado de la salud, quienes sean dueños de los medios de producción y quienes carezcan de todo esto), si implica la distribución justa de los bienes materiales y culturales, dando a cada uno lo que le corresponde (aunque la realidad muestra que a unos pocos parece corresponderles todo y a la mayoría se les priva parcial o totalmente del goce de los mismos). Si el criterio no es formalista, no se está ante un estado democrático y siendo así, ¿a los intereses de quien se sirve? Si se determina que a la clase que detenta el poder, cabe preguntarse ¿qué necesita esta para perpetuarse en el mismo? Aquí la respuesta es: sumisión, acatamiento pasivo, convencimiento de que quien es poderoso lo es porque sabe hacer, convencimiento de que el orden de cosas ha sido, es así y lo será porque está inscrito en el orden natural; actitud dogmática frente a la definición y categorización de valores, etc. De acuerdo a lo precedente, el modelo de actitud docente-alumno es funcional al contenido implícito del fin.

No sólo las actitudes cumplen con lo expresado en los fines: el logro de los mismos se da a través de distintas instancias del proceso educativo, cuya instrumentación corre por cuenta de la didáctica. La relación de congruencia entre medios y fines, objetivos y tecnología propuesta, se verifica como una constante.

Pueden analizarse entonces, algunos de los procesos y sus respectivas puestas en marcha, así como de los materiales que se valen.

Los contenidos.

Los contenidos educativos han sido criticados unánimemente, en los últimos tiempos, la crítica ha sido encarada fundamentalmente, hacia el enciclopedismo indudable de los mismos. Sin embargo, existen otros aspectos que igualmente deben ser puestos de relieve. Uno de ellos puede ser la orientación y carga ideológica que entrañan, especialmente en el área de las ciencias sociales. Presentados como verdad absoluta, admiten a veces la demostración de otras posiciones que, de las más diversas maneras, son desvalorizados, distorsionadas. Las versiones idílicas de la historia donde los héroes, con características de superhombres, se destacan en primer plano sobre el telón de la cronología de hechos que parecen suscitarse a partir de sus voluntades omnímodas, son manejadas a modo de recuento del pasado. Si a esto se le

agrega que, dada la extensión de los programas rara vez se llega al presente, es de comprender el poco interés que suscita en los alumnos. Historia de figuras y de hechos recortados, no demanda del estudiante esfuerzo de comprensión e interpretación, sino de memorización. Caso parecido ocurre con literatura o filosofía, para no hablar del extremo de la aberración: educación democrática. Para todas las asignaturas de esta área rige un denominador común: el acriticismo y la ausencia de investigación; la "distancia" como criterio de objetividad. Frente a esto, la misión del alumno es aceptar y reproducir, no importa mucho si comprende o no lo que repite, lo que interesa es que "conozca" los hechos.

En las restantes disciplinas, la situación varía en algo. Cuando la escuela posee recursos (cosa que rara vez ocurre), el alumno realiza algunos experimentos, sobre un modelo dado. Supuestamente, aprende así a operar con el método científico. Claro que esos experimentos, ubicados en los compartimentos, estancos del programa, quedan registrados como cosas curiosas, ya que su aplicación es dada al correr, como una mera referencia. La idea de la Ciencia (con mayúscula) que va adquiriendo el aprendiz, es la de algo que ocurre a nivel de gabinetes o laboratorios, por efectos de personas inteligentes que descubren curiosos comportamientos de substancias o materias. Preguntarse sobre el valor, uso y aplicación de sus resultados o la legitimidad de ciertas investigaciones, es algo no considerado: la ciencia es pura y objetiva. Obvio es decir que las ciencias exactas y naturales son presentadas como el paradigma de lo científico, aunque en el fondo, la actitud con que se maneje todo este campo, sea del cientifismo a ultranza.

Los contenidos, supuestamente, representan el conocimiento de la realidad que el alumno debe adquirir. Extraña manera de "conocer" algo de lo cual, la escuela, está prolijamente aislada tras sus muros. El proceso de aislamiento y distorsión comienza tempranamente. El niño de los primeros grados toma contacto con oficios y profesiones (categorizados en manuales e intelectuales) a través de láminas que, en el mejor de los casos, son a todo color y que adornan paredes y pizarras. En algunas ocasiones, pocas por cierto, hacen excursiones para contemplar el proceso de elaboración del pan u otro producto. El oficio se recorta y se aísla (sobre todo en las láminas y lecturas), se lo descarga aparentemente, de cualquier tipo de connotación, y se convierte, a través de la enumeración de herramientas, materiales y formas de procesamiento, en pseudo conocimiento. Pareciera que el carpintero, el plomero, el albañil, etc. no tuvieran problemas laborales, no corrieran riesgos en su trabajo, fueran retribuidos con justicia por su labor, estuvieran siempre alegres y felices. Por otro lado, el médico, el ingeniero, el abogado, siempre resultan abnegados servidores de los demás, sin afán alguno de lucro, inteligentes por naturaleza, dignos de admirar y no sólo admirar sino emular, ya que en "nuestro país cualquier individuo puede llegar a ser un profesional de renombre, porque la enseñanza es gratuita y basta con ser inteligente, tener voluntad y tesón para llegar a la meta". (Claro los alumnos son chicos y no se les ocurre preguntar por las estadísticas de extracción socioeconómica de los graduados universitarios, y si alguien

de aviesas intenciones se los sugiriera, siempre está a mano el caso –entre miles- del médico, hijo de lavandera viuda y sin recursos que, convenientemente dramatizado, alienta cualquier sombra de sospechas).

En la escuela secundaria ocurre algo similar. Por ejemplo, las leyes son presentadas como justas e incuestionables, como verdades comprendidas en pesados códigos, cuya dinámica de aplicación dada en abstracto resulta incomprensible. Rara vez el alumno relaciona la protesta escuchada en su casa contra la arbitrariedad de tal o cual situación, con expresiones tales “la majestad de la justicia”. Difícilmente conecta las consecuencias físicas, económicas o psíquicas del trabajo de sus padres, con lemas tales como “la dignidad del trabajo”, “el bien de los integrantes de una sociedad”. Y a menos que ocurra un proceso de rara alquimia, no podrá hacerlo: los modelos y la realidad no se corresponden; las mistificaciones opacan lo cotidiano.

Las fragmentaciones de los contenidos, su falta de relación, parcelan hasta el infinito la realidad y junto con ella al hombre. Por eso es tal vez, que suene a vacío y a fórmula aquello tan remanido de “formar la personalidad bien integrada”. ¿Qué ocurriría, si en cambio, la escuela abandonara su acartonamiento (y por qué no, con una pizca de sarcasmo, su “acuartelamiento”), si rompiera su aislamiento y se integrara en el medio sociocultural de manera efectiva? ¿Se podría, acaso, presentar la maqueta sin fisuras de una mistificación de la realidad? ¿O acaso comenzarán las contradicciones entre modelo-realidad y las afectan a la estructura social? ¿Conviene esto a los fines del sistema?

La evaluación.

Si bien es cierto que los tópicos anteriormente tratados son puntos importantes dentro del ámbito de la didáctica, queda por demostrar en el análisis, la característica de uno de sus andamiajes fundamentales: La evaluación. Dentro de los medios de que dispone tradicionalmente el docente, es tal vez éste el que evidencia las actitudes de dominación que él ejerce y que su rol implica.

Para el alumno es el momento de mayor ansiedad, miedo a veces (sobre todo en el examen o lección oral). Lo visualiza como una trampa; un obstáculo salvable mediante la repetición y la picardía, un instrumento para saldar cuentas surgidas por problemas disciplinarios, por su parte el docente suele manejar la evaluación como el momento en que se verifica cuánto ha entendido el estudiante sobre determinados temas, traducido en una nota o calificación. A su vez este requiere otras connotaciones fuera del ámbito escolar. Los padres premian o castigan a sus hijos por cuanto han alcanzado. En algunas oportunidades, y si sus recursos económicos se lo permiten pagan por las notas, ofreciendo cierta cantidad de pesos por cada diez, excelente o sobresaliente logrado. Luego, compiten con sus amistades alardeando por la cantidad de topes máximos alcanzados por los chicos. De esta forma, y por vía indirecta, los hacen entrar en el juego de la competencia del que, más que participes, son esclavos. Salvando las distancias, la carrera del valer por el auto que posee, se inicia en el valer por las notas que obtienen.

La escuela misma ha promovido durante mucho tiempo esta actitud, a través de los cuadros de honor o el nombramiento de abanderados por promedio. Tampoco los reforzadores externos se hicieron esperar: los programas radiales o televisivos de competencia entre colegios, subrayaron el sentido apuntado. Yendo más allá aún, ¿cuáles son los medios, cuál es el proceso de obtención de una nota y quien tiene oportunidad de llegar a las calificaciones más altas? La mayoría de las pruebas tradicionales comportan mera evocación por parte del alumno: cuanto más fiel es la memoria, más alto el puntaje. Si el instrumento se actualiza y se convierte en una prueba objetiva en lugar de un ensayo o cuestionario, se desdibuja la catequística medieval que estos últimos evocan. Y valga la exageración, se da lugar a la figura de la moderna computadora que, en algunos casos, puede relacionar complejos circuitos de información, establecer analogías entre ellos, combinar mensajes entre sí, en medio de febril "actividad". Tantos ítems de respuesta correcta, tantos no contestados, tantos errores, igual a tantos puntos. El alumno sigue luego su propia computación: suma, divide, promedia; calcula cuánto puntos le faltan o sobran para alcanzar la nota deseada, y de acuerdo a ello, estudia o no la próxima lección.

El mecanismo se multiplica, refuerza y barroquiza en las múltiples circunstancias escolares. Si el docente interroga en clase, el estudiante verá la posibilidad de triunfar, en función de la derrota ajena: cuantas menos respuestas correctas den los compañeros, más oportunidades de ser bien conceptualizado tendrá él. El producto así obtenido, ya se ha dicho, podrá ser canjeado en el mercado cambiario familiar, por dinero, objetos, aprobaciones, prestigio y afecto.

¿Quiénes son los que pueden inscribirse con posibilidades de éxito en esta carrera desenfrenada? Aquellos cuyos padres tienen conocimientos y tiempo para supervisar sus estudios (cuando no, pagar maestros particulares); los que disponen de libros, de todas sus horas para estudiar, de una alimentación adecuada que los mantenga en condiciones de realizar el esfuerzo que demanda el estudio; quienes disponen de lugar y silencio para concentrarse. Es a ellos a quienes parecen dirigirse los textos de higiene del estudio, que prescriben las condiciones de cómo estudiar para aprender con efectividad; a lo ya apuntado agregan que el ambiente debe ser cómodo, que la luz debe tener tal intensidad y provenir de un ángulo determinado, etc. Las condiciones socioeconómicas del estudiante estarán así, pensando sobre su rendimiento.

En la escuela, el docente, otorgará con criterio "justo y objetivo" a igual nota. Ya lo expresaron en su documento los chicos de la escuela de Barbiana: "no hay nada más injusto que hacer partes iguales entre desiguales"[280].

[280] ALUMNOS DE BARBIANA, *Cartas a una profesora,* Ed. Schapire, España, 1972.

El clímax del absurdo llegará a la ceremonia del examen final, tantas veces desnudado en la literatura pedagógica, y cotidianamente revestido de su cuota de sacralización.

También el docente se verá atrapado en esta red: su prestigio se verá incrementado o disminuido, según sea el porcentaje de aprobados–aplazados que ostente el curso: Esto incide en la conceptualización que merezca la dirección y así, sumo hacedor del aula, administrara justicia con los ojos vendados, a tal punto, que no podrá ver que los platillos han sido cargados, previamente, con el peso de situaciones que exceden el marco de la evaluación.

A veces, como salida al problema evaluativo, se ha acudido a la autoevaluación, y en no pocas circunstancias se ha reforzado de este modo, lo que se procuraba anular. Si el alumno deja de tener el juez a su frente, y en cambio internaliza la tabla de valores de éste, sus pautas de conducta, sus reglas del juego de la discriminación, la ganancia será obvia: no habrá que molestarse en formar tribunales externos. Y tratándose de una internalización superyoica de valores y actitudes, los mismos rebasarán el terreno de la apreciación del rendimiento escolar, trasladándose a otros planos de su accionar. Mientras tanto, quedarán fuera del juicio una serie de factores que el alumno habrá aprendido a no cuestionar, ya que son los instrumentos de quienes saben y pueden: los docentes, los adultos, los que mandan. También aquí el contexto actuará como reforzador: las autoridades adultas, sus leyes, su justicia, el supremo de que “saben hacer” no se cuestiona.

Frente a lo planteado, puede aducirse que el alumno no “sabe” y que es por eso que va a la escuela a aprender. Por lo tanto, mal puede el que no conoce algo, juzgarlo. ¿Es que acaso sabemos tanto los adultos acerca de cómo aprende un niño o un adolescente? La teoría del conocimiento y la del aprendizaje, la psicología ¿han dicho su última palabra al respecto? ¿Quién mejor que el propio interesado para informar de los efectos que causan en él los procedimientos que se utilizan para, en el mejor de los casos, orientar su aprendizaje? ¿Es qué se teme, tal vez, tener que enfrentar los errores cometidos y de esta manera, negar lo omnipotencia que rodea el rol del docente? El monopolizador de los errores que se advierten en el proceso del aprendizaje es el alumno y en su defecto, los métodos; nunca el docente. Sin embargo, éste reconoce muchas veces la banalidad, la disfuncionalidad, la falta de vigencia o carencia de interés de aquello que enseña y cómo lo enseña: pese a todo, encerrando en la rutina acrítica, entra en el juego del absurdo.

Si tanto se habla de enseñar por la experiencia ¿por qué negar su carácter de tal a la totalidad del proceso de aprendizaje, con todos sus componentes; contenidos, clima en que se desarrolla, personas intervinientes, métodos para orientarlo, planearlo y evaluarlo, instrumentos con que se ejecuta? ¿Por qué no aprender de las maneras de aprender y reconocer que los roles de enseñante-aprendiz, sufren alternancias en la interrelación que se establece en el seno del proceso del que participan en comunidad alumnos y docentes? De esta manera no sólo se ganará en eficiencia; los procesos

democráticos no serán letra muerta en las páginas de un libro, sino vivencia cotidiana perfeccionada, realimentada en la propia práctica. Y que no se busque el engaño de la argucia: hay edades en que no se está maduro para participar íntegramente en el proceso. Aceptarlo equivaldría a admitir que el aprendizaje del autoritarismo y el verticalismo están al margen de la edad del aprendiz, en tanto que la participación integral tiene topes mínimos, que se inscriben a las puertas de salida de la escolaridad secundaria: de donde aquel que no logre llegar a ellas, quedará privado de aprender las modalidades de una participación activa y total, y sólo se le habrá preparado para ser un receptor pasivo, acrítico, sumiso y por lo tanto, fácilmente manejable. Considerando que la mayoría de las deserciones tienen como causa principal los problemas económicos, y que quien abandona o es eliminado, rápidamente se inserta en la estructura productiva (si halla lugar, de lo contrario engrosará la lista de desocupados), puede advertirse como la actitud desarrollada en el ámbito escolar lo habrá preparado para no sufrir desfases actitudinales: pasará de acatar la autoridad docente a admitir la del patrón y sumisamente asumirá su papel de explotado.

Didáctica y dependencia.

La mayoría de los textos de didáctica de uso corriente entre expertos en educación o alumnos de nivel terciario, son de autores extranjeros: europeos algunos, norteamericanos otros, y unos pocos latinoamericanos. Dentro de estos últimos, los autores nacionales no se han ocupado en los últimos años (salvo raras excepciones) de la problemática de esta disciplina. Cabe preguntarse si ello ocurre porque no existe interés en la misma, o no se advierte caducidad de enfoques, o nuevas cuestiones a resolver; o si tal vez en los textos extranjeros ya citados, se encuentra la respuesta adecuada a todas las dudas. En este caso el estudioso de la didáctica puede haber considerado innecesario reescribirlos, ya que autores de prestigio internacional lo han hecho ya.

Varias son las ópticas que se pueden tomar para responder a estas cuestiones. Aquí se intentará brevemente, encuadrarla en la consideración que los referidos textos nos remiten a un problema que va más allá del interés o desinterés que entraña la temática de la didáctica; y está constituido por el estado de la ciencia o disciplinas científicas en los países dependientes del imperialismo extranjero. En las sociedades signadas por el modo de producción capitalista, los frutos del trabajo del hombre se denominan “mercancía”; siendo el trabajo intelectual una forma más del trabajo, sus productos son también mercancías, y como tal son manejados en este contexto sociocultural.

Si para ubicar nuestra situación se agrega que Argentina es un país capitalista dependiente, se comprenderá mejor la relación que guarda este tipo de mercancía con las metrópolis culturales en las cuales se produce. En este artículo no se tocará el problema del valor de uso y el valor de cambio que afecta a los productos del trabajo

intelectual (para ello ver Margulis)[281], sino que se tratará la dependencia cultural en la cual se encuadran los contenidos de la didáctica que se ofrecen en los textos en venta.

Se sienta así la premisa que el material que se adquiere no responde a las necesidades reales de nuestra situación educativa, sino que, al no poder romper el marco del sistema productivo en vigencia, y que es el que califica los productos, obedece a modelos y necesidades de los países imperialistas centrales. Los mismos crean, a través de mecanismos tales como la penetración ideológica y la propaganda, pseudonecesidades en este plano, para poder ubicar los productos que consideran necesarios para ser consumidos por los países colonizados, tanto económica como culturalmente; ya que la dependencia cultural deriva (no mecánica pero si directamente), de una dependencia económica, a la que tienden a apuntar con las ideas que imponen en el plano cultural. Que no se entienda con esto que se instituye un desprecio total de la producción cultural de otros países, ni mucho menos. Sólo se intenta señalar cómo en muchos casos, se nos impone lo que se desea imponer, y no lo que satisface las necesidades del sistema educativo argentino, logrando así un opacamiento de la percepción de la realidad, un ocultamiento de la misma.

La propaganda en el terreno cultural, y a través de ella la penetración ideológica, tiene sutiles mecanismos; por lo tanto, es más difícil desenmascararlos o no someterse a ellos. ¿Cómo se difunde un texto de didáctica en el medio? No por jingles, obvio es decirlo. Se hace a través de personas o entes educacionales que gozan de “prestigio”, que son quienes lo recomiendan o los que se encargan de promocionar su lectura a través de la implementación de determinadas técnicas, métodos o ideas, en el sistema educativo. ¿Cómo adquieren personas y organismos, prestigio en nuestro medio?. He aquí algunas de las formas (no todas, ni las más auténticas). Muchos profesionales de la educación realizan su perfeccionamiento en el extranjero, otros en fundaciones u organismos que residiendo en el país, se apoyan en fundamentos o ideas provenientes de las metrópolis culturales. El certificado así obtenido, convalida su autoridad en la especialidad y merced a ello puede recomendar, con posibilidades de ser escuchado, los textos aludidos más arriba.

En la práctica y de hecho, ese prestigio se establece con toda una escala de gradaciones: el tope del ranking lo ocupa el doctorado obtenido en universidades europeas o norteamericanas; le acompaña, así en paridad de condiciones, el publicar en otros países (preferentemente en lengua extranjera); le sigue el haber sido en instituciones foráneas. En categorías menores, pero que también otorgan lustres, están las becas en el país en determinadas instituciones; el estar adscrito a ciertos organismos institucionales; el colmar sus escritos con abundantes citas (de ser posible en sus variadas lenguas de origen) o el ser ascendido en algún tope reconocido. Se puede seguir enumerando una serie de peldaños más, que tienen como común

[281]Mario Margulis. “Condiciones de producción e ideologización de la ciencia social en los países Dependientes”. En *Revista Argentina de Psicología,* Año II, núm. 8.

denominador el valer por el aval y no por si, por la calidad del trabajo, por la medida en que el mismo responde a una necesidad de la situación educativa local. Aun corriendo el riesgo de pecar por burdo, se puede proponer el siguiente ejemplo: aquel donde le comprador que antes de analizar un artículo que se ofrece, mira que tenga la etiqueta "made in", o en su defecto, y si el dinero no le alcanza, "fabricado con materia prima importada de".

A propósito de materia prima, en el área de los textos didácticos, ésta viene a estar representada por la metodología que se propone, las ideas de base que se sustentan, los autores que se citan, los criterios de distinta índole que se manejan. En los últimos años se ha visto desfilar así, una serie de modas que a veces se han convertido en tics o manías: la cuantificación matemática como único criterio de rigor científico; las pruebas objetivas; las técnicas de trabajo en grupos; las taxonomías; los métodos más diversos de lectura o de aprendizaje de las matemáticas; las metodologías de lectura veloz; la instrucción programada, etc., cualquiera de los ejemplos citados, no entraña menosprecio por los métodos o técnicas que proponen, que bajo ciertas condiciones y para determinados fines pueden resultar adecuados; pero, dada su difusión bibliográfica; el tiempo y empeño que demandó, de profesionales argentinos, su aprendizaje; el número de cursos que al respecto se realizaron, es viable preguntarse si estaban en consonancia con las necesidades y factibilidades de nuestro orden educativo. Valga el siguiente ejemplo: hace dos años, un conferenciante extranjero que recorría el país en su carácter de experto educativo trazó, en un congreso al que asistía una nutrida concurrencia de docentes y técnicos en educación, un cuadro de las máquinas de enseñar, de su valor educativo y su costo en marcos alemanes. Comenzó por aquellas más simples y baratas a las cuales no priorizó, puntualizando que su utilidad mayor era la de remplazar con éxito –ya que no se deterioraban tanto- los textos individuales que el alumno consulta en biblioteca (acotación al margen: ¿cuántos son los alumnos que pueden concurrir a bibliotecas, cuál es su número en el país, cuántas disponen de un libro por lector que consulta un tema?). Terminó la escala elogiando calurosamente una compleja máquina, cuyo costo en pesos el traductor no efectuó por considerarlo una suma sideral. Dicha máquina, trabajando a pleno, podía ser emplazada por diez establecimientos educacionales. Como dato resultó interesante, pero es lícito preguntarse qué relación existe entre esa utopía y la realidad de nuestro sistema escolar, cómo conciliar su posible adquisición con el menguado presupuesto educativo vigente, origen del estado de nuestros edificios escolares, de sus muebles y útiles.

En otro terreno pueden formularse otras objeciones: hasta dónde tiene sentido que algunos docentes discutan exhaustivamente acerca de las diferencias infinitesimales entre algunas técnicas de trabajo en grupo, que aplica un reducido número de ellos (y no siempre con una idónea preparación), cuando subsiste el problema de una elevada tasa de analfabetismo y deserción a nivel nacional. Desde 1960 (o antes) a la fecha, las pruebas objetivas han hecho correr ríos de tinta sobre el

papel: ¿cuántos son los docentes que las aplican adecuadamente? ¿Cuántos son los maestros que disponen de tiempo, recursos, capacitación y medios técnicos para elaborarlas, imprimirlas y analizar estadísticamente sus resultados, sin lo cual no tiene real valor su aplicación? El maestro de escuela rural unitaria, que maneja sólo su escuela, que cosecha verduras en el huerto escolar; que atiende un gallinero o conejera con sus alumnos; que despioja a los mismos y organiza su higiene dental y personal diariamente; que recorre leguas para allegar recursos con que procurar a los chicos un vaso de leche porque la escuela no tiene comedor y ni siquiera les brinda un desayuno mediocre ¿puede aplicar estas pruebas? ¿Y el docente de escuela nocturna, al cual los alumnos se le duermen por el cansancio acumulado en una jornada de trabajo, soluciona este problema con un texto programado de manera lineal o un libro revuelto? Todos estos ejemplos no tienden a menoscabar las técnicas citadas, creadas para otros fines y otras circunstancias, no existe tampoco la pretensión de nivelar por lo más bajo la práctica educativa. Si en cambio ver hasta dónde, con su difusión, se puede contribuir a distorsionar la realidad, a no ver las reales necesidades del conjunto del sistema educativo, atendiendo solamente a la situación de unas pocas escuelas privilegiadas de la Capital Federal o de las capitales de provincias, que sirven a los menos y a sus intereses de clase.

La penetración ideológica también se realiza por la vía de lo aparentemente "técnico, aséptico" de la didáctica. Para no abundar en ejemplos se tomarán algunos aspectos de la tan mentada Taxonomía de los objetivos de la educación, de B. S. Bloom[282]. Se hará, solamente, mención a las implicaciones ideológicas del dominio afectivo de dicha taxonomía. El mismo comprende, como es sabido, una categorización por niveles, a través de los cuales se indaga el grado de internalización de valores y pautas de conducta, e incluye una categoría denominada 2.0 responder, dividida en, 2.1 consentimiento en responder, 2.2 disposición a responder, 2.3 satisfacción al responder[283]. En última instancia, todo el aparato tiende a verificar el grado de domesticación adquirido por el alumno para dar respuestas…..esperadas; para determinar hasta qué grado el alumno ha internalizado los objetivos explícitos e implícitos en el sistema escolar. Si el sistema escolar es como se señala en otra parte de este artículo, un reproductor en escala de las características y relaciones imperantes en el sistema social a cuyo servicio se halla, este ítem de la taxonomía se convierte en un eficaz instrumento de determinación del grado de obediencia desarrollado (aunque por momentos se lo disfrace de obediencia a sí mismo, como si la misma no se diera sobre los cánones de la obediencia de los demás). Así el autor expresa[284].

> "En este nivel nos interesa aquello que podría concebirse como un primer nivel de respuesta activa, después de que el alumno ha aportado su atención. Al describir esta

[282] B. Bloom, Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales, Ateneo, 1971.
[283] Op. cit. Manual II, Dominio Afectivo.
[284] Ib. Ídem, pp. 288-289.

> conducta podríamos usar las palabras “obediencia” o “consentimiento”. Como lo indican ambos términos, hay una cierta pasividad en lo que concierne a la iniciación de la actividad. El estímulo que requiere este tipo de comportamiento no es nada sutil. “Consentimiento” es probablemente un término mucho más apropiado que “obediencia, ya que connota más el elemento de reacción frente a una sugerencia y menos el de resistencia o aceptación pese a sí mismo.
>
> En 2.1 Consentimiento en responder. El estudiante da la respuesta, pero no ha llegado a aceptar totalmente su necesidad. Se supone que ciertas condiciones, de tal modo que otras posibilidades de respuesta estuvieran abiertas, y si no se ejerciera presión alguna para aceptar las pautas recomendadas por el maestro a las normas sociales, el estudiante muy posiblemente elegiría otra respuesta.
>
> No encontraremos muchos objetivos que especifiquen este nivel de comportamiento. Aun cuando, muy a menudo, resulte que las escuelas obtienen un comportamiento de obediencia o consentimiento, muy pocas veces tal indicación aparecerá entre los objetivos explícitos. Estos formulan las metas ideales del aprendizaje, y la obediencia o el consentimiento difícilmente pueden ser considerados como metas ideales. De hecho, a diferencia de los otros niveles de comportamiento, que podrían concebirse como pasos hacia una conducta autodirigida, el tipo de actitud inspirado en este nivel puede ser que nunca llegue a un mayor grado de internalización o a ser autodirigido”.

En otros ejemplos que el autor brinda y, aunque haya puesto buen cuidado en seleccionar los inocuos, es fácil advertir, a primera vista, la carga ideológica; como en éstos:

Página 242, punto 6 “Descubre y cristaliza en una formulación propia los supuestos básicos que respaldan los códigos de ética y son el fundamento de la fe”.

O página 270 “Desarrollar una cierta medida de sensibilidad ante situaciones sociales más críticas (el subrayado es mío). La taxonomía de Bloom se presenta como un instrumento operativo para mejorar la evaluación que el docente hace de los progresos del escolar. Se parte de una concepción de la evaluación ya criticada en este artículo, afinando los medios de control de todo tipo de conducta del alumno; se vuelve más requisitoria y policiaca la tarea docente, reforzándola y refiriéndola mediante la eficacia técnica del instrumento a emplear. Quien ingenuamente adopta la taxonomía puede pensar que se “perfecciona”, sin ver con claridad para qué lo hace, qué rol desempeña él en la situación y cómo contribuye a la sumisión y pasividad del alumno. Ahora bien, para el país colonizador, en el caso de Bloom, Estados Unidos, es muy conveniente que ahí se use este instrumento: de los resultados que el mismo recoge podrá extraer conclusiones acerca del grado de aquiescencia a los postulados del sistema, que debe ser aceptado y no cuestionado a fin de que pueda seguir ejerciendo su dominación imperialista.

Algunos textos como el de Nérici[285] ni siquiera manejan con sutileza la “neutralidad y la asepsia”, y el manual es en su desnudez, un manual de la concepción más claramente adaptativa –en el sentido pasivo del término- más claramente mistificadora y sacralizadora del rol docente, y más disfrazada de democratismo. No es casual que su

[285] I. NERICI, Op. cit.

autor pertenezca a uno de los países de Latinoamérica donde la penetración imperialista se materializa desbocadamente: Brasil.

Sería interesante realizar una investigación sobre la composición de los directorios y paquetes accionarios de las más importantes editoriales del país que editan textos sobre educación. La misma podría esclarecer los mecanismos de selección de textos para su publicación. Esto para no hablar de las editoriales que, como trillas de México publican por convenios con A.I.D. (Agencia para el Desarrollo Internacional) dependiente del Departamento de Estado del Gobierno de EE.UU. A través del Centro Regional de Ayuda Técnica, se materializa el convenio, y se divulga el material de los programas de cooperación técnica de la Alianza para el Progreso[286].

Cerrando este punto, puede concluirse advirtiendo sobre las características de dependencia que se manifiestan en todos los planos del quehacer educativo, como así también, sobre la cosificación, sobre la retificación de los medios y procederes educativos. Estos factores no hacen sino ayudar a la producción de un hombre alineado, único producto posible de una sociedad capitalista. ¿Por qué de la insistencia en denunciar, señalar estas falacias del sistema educativo, particularizándolo en el ángulo de la didáctica? Porque sólo despojado de las actitudes de consumidor de los impuestos por la penetración ideológica, el docente puede percibir cuáles son las reales demandas y necesidades del sistema educativo para, en consecuencia de ello, transformarlo.

El carácter de la nueva propuesta didáctica.

Hasta aquí la denuncia, el análisis crítico, que adquiere sentido si va seguido de una propuesta. Podría asentarse, tal vez, la premisa: es necesario hacer una revolución en la didáctica para no seguir perpetuando una situación como la descrita, a todas luces oprobiosa. En este caso, se partiría de una base falsa, considerando algunas afirmaciones que se efectúan al comienzo del artículo: la didáctica no es una tecnología que pueda modificarse sin riesgo para los fines y estructura del sistema escolar imperante, y dependiendo éste del sistema socioeconómico de un país dado, de no darse la revolución en el sistema total en su estructura, la revolución pedagógica y didáctica pasa a ser una frase hueca. Y las revoluciones no las hacen los pedagogos, o la hace el pueblo con la clase obrera al frente, o no la concreta nadie. Esta afirmación, huelga decirlo, es válida si se piensa en un proyecto de sociedad socialista. Pero en tanto la misma no se concrete, la situación no exime de responsabilidades a quien aspire a ello, llevándolos a un quietísimo cómplice en el plano didáctico. Mientras estas aspiraciones se plasmen por los esfuerzos mancomunados de todos, realizado desde todos los ámbitos de acción en que se encuentren quienes lo acepten como necesario, se puede, a nivel de aula, coadyuvar a su logro. ¿Cómo? Poniendo en práctica una didáctica contestaría, concientizadora, estimuladora del espíritu crítico y creador, una

[286] Extraído de los datos que acompañan a la publicación del libro de BIGGE Y HUNT, Bases Psicológicas de la educación, Trillas, México, 1970.

antididáctica respecto de la anterior. En este sentido puede aceptarse la propuesta de la investigación como antididáctica[287], fundamentalmente por todo lo que de cambio de actitudes implica. Recién cuando el nuevo orden socioeconómico se concrete, podrá hablarse de una didáctica auténticamente nueva, cuyas modalidades y características no es posible dar hoy, salvo en rasgos generales que hacen más a los fines de la educación en una sociedad socialista que apuntan a la concepción de un hombre nuevo. La práctica educativa misma, la investigación sobre ella, irán delineando el modo de operar de la didáctica, que lo hará o no en un ámbito escolar (de estar con los que afirman que la escuela ha muerto). Mientras ello advenga, y como dice una canción popular, la consigna puede ser: a desalambrar, "a desalambrar las mentes".

Como objetivo inmediato puede plantearse la iniciación de la larga y difícil tarea de cambiar actitudes frente a diversas circunstancias, por parte de los docentes tanto como de los alumnos. Antes de analizar cuáles y cómo, es necesario aludir brevemente a ciertas características de las actitudes en general, para comprender mejor en que radican las dificultades de su modificación. Actitudes, percepciones, motivaciones, son variables intervinientes que actúan en el aprendizaje, conformando un complejo conductual difícilmente separable, aun por razones de análisis. Las actitudes constituyen una orientación de la actividad perceptiva, producidas en la secuencia misma de las estimulaciones, nacidas de las necesidades de un individuo en un momento dado e influenciadas, cuando no determinadas, por las presiones del medio social[288]. De donde es fácil advertir su íntima relación con la motivación. Todo individuo obra en razón de lo que percibe, pero nada hay que garantice con exactitud de la percepción, si se toma en cuenta que las actitudes y motivaciones del sujeto pueden producir distorsiones perceptuales. En términos de la experiencia áulica, los docentes saben bien que si un alumno tiene una actitud desfavorable hacia Rosas, por ejemplo, su percepción y, por lo tanto su valoración de lo acontecido durante su gobierno, será totalmente negativa. Por su parte, otro alumno predispuesto favorablemente, en disposición de igual materia y datos, formulará un juicio totalmente opuesto. Ahora bien, esas actitudes previas ¿cómo han surgido y cómo condicionan los esquemas perceptuales movilizados en oportunidad de cada percepción? Surgieron en la experiencia previa del sujeto, en las conversaciones escuchadas en su hogar, en las informaciones de distintas tendencias que ha recogido en el ámbito en que se mueve, el papel que deberán efectuar los docentes, será entonces, procurar que el alumno se desembarace de los prejuicios personales, así como de los prejuicios con que inicia la tarea de evaluar una época y sus actores. La forma más apropiada será la investigación de distintas fuentes de datos, el análisis de la posición desde la cual un historiador, en este caso, interpreta la historia. Es sabido que la objetividad total no existe en el plano

[287]F. Bartolemeis, La ricerca come antipedagogía. Feltrinelli, 1972.

[288]P. Fraisse, "Las actitudes en la percepción", En Fraisse Y Meili, Psicología de las actitudes, Proteo, 1967.

de las ciencias sociales, pero lo importante será que el estudiante sepa encuadrar adecuadamente su juicio, señalar las premisas y concepciones en función de los cuales lo emite. No importa tanto si el resultado de su investigación modifica o no su opinión. Lo que interesa es la manera en que enfoca los hechos, los fundamentos que da a sus apreciaciones, la actitud que asume frente a la confrontación de opiniones.

Al salir de la perspectiva del enfoque de los contenidos, el panorama puede complejizarse considerablemente, cuando el cambio de actitud que se promueva implique por igual a docentes y alumnos, y tropiece con la resistencia que le opone el medio. Así por ejemplo, ocurre en la tan necesaria modificación del rol docente alumno, punto clave de la reformulación didáctica postulada. En primer lugar el docente deberá dejar de verse o creerse el dueño del saber y del saber hacer, para disponerse a trabajar conjuntamente con el alumno, analizando con él todo el proceso de aprendizaje que ambos ejecuten; el estudiante aprovechará la experiencia y conocimientos del docente, sus recursos metodológicos para orientarlo en su investigación, en la resolución de problemas que se le presenten, pero pudiendo cuestionar, analizar críticamente, todos esos elementos. El docente por su parte, aprenderá de cómo aprende el alumno, evaluando los recurso que emplea, revisando y ajustando de continuo los esquemas en que se apoya.

Para que esta situación pueda ser efectiva, el alumno deberá participar en la elaboración de objetivos para sus tareas, asumirá un rol activo en la evaluación no sólo de los productos de su aprendizaje, sino del proceso por el cual arribó a los mismos, evaluará, en la medida de sus posibilidades, los contenidos en relación a su adecuación y aplicación en la realidad, su conducta respecto de sus compañeros, dará su opinión acerca de los medios empleados por el docente y evaluará al mismo. Todo esto así enunciado, puede en primera instancia entusiasmar al estudiante. Sin embargo, cumplir con todo ello responsablemente, le demandará esfuerzos. Está demostrado que muchas veces el alumno, ante la concreción de lo expuesto, se echa atrás y procura dejar en el docente parte de sus tareas. Por su lado el docente deberá, a su vez, mostrarse responsable en la ejecución de la parte de la tarea que debe cumplir, deberá ayudar al estudiante a que asuma su nuevo rol, efectuándole los señalamientos necesarios y, recíprocamente, solicitando y admitiendo los que se le hagan. Sus recurso técnicos dejarán de ser “sus armas” para convertirse en el instrumental de todos. Deberá explicar, en términos adecuados a la edad de los alumnos, en qué consisten los métodos, recursos y procedimientos que emplea, admitiendo opiniones y evaluaciones acerca de ellos, por precarias que éstas sean. En síntesis, y de acuerdo a la expresión recogida por Bleger, en la clase ocurrirá el “enseñaje”.

Ahora bien, ya se apuntó que se puede, y de hecho se tropieza con inconvenientes y resistencias de toda índole, dentro y fuera de la escuela. Tal vez la resistencia mayor se suscite en relación al cuestionamiento de los principios de autoridad y verticalidad que implica lo planteado. No se trata de que la autoridad desaparezca; sí el autoritarismo y sus sustentores. A nivel Institucional se crearán

problemas. Pero ya se ha dicho: la acción individual carece de ese sentido de validez. A través de sus sindicatos y gremios el docente podrá presionar en este sentido, ya que estas organizaciones no tienen como única función la de defender las reivindicaciones económicas de sus integrantes, sino cualquier tipo de reivindicación qué estos levanten en relación al ejercicio de su tarea y deberán promover y participar en la redefinición del rol docente. Otra resistencia se levantará en la familia. Ya se ha dicho, las actitudes no se cambian en relación a una faceta de la personalidad del individuo o afectan a un solo ámbito de su accionar. Comprenden a la totalidad de la personalidad y a sus expresiones en todos los campos del accionar del sujeto. Por lo tanto, la familia también sufrirá las consecuencias de las nuevas actitudes suscitadas y se resistirá a ellas.

La principal resistencia se levantará, en todos los implicados en el cambio de actitudes, por obra de los condicionamientos previos, reforzados a lo largo de sus experiencias, como así también por sus consonancias con los valores sociales vigentes. La tarea es larga y difícil, no existen recetas precisas para su puesta en marcha, pero teniendo en claro los objetivos finales, los medios para alcanzarlos se delinean en sus formas generales. De la práctica misma surgirán maneras de llevarla adelante y el docente no será un receptor pasivo de prescripciones metodológicas, sino que con sus alumnos se constituirán en los creadores y experimentadores de distintas propuestas, que una vez concretadas, analizadas y evaluadas, darán lugar a formas superadoras de las anteriores.

MÓDULO IV
EVALUACIÓN

LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Gimeno, J. (1996)
Comprender y Transformar la Enseñanza. (Pp. 334-394)
Ediciones Morata

10.1. La práctica de la evaluación

> "La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar del proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso" (CARDINET, 1986a, Pág. 5).

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades. Conceptuarla como «práctica» quiere decir que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizar y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. Ése es el sentido de la cita anterior. La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Ayuda decisivamente, por tanto, a configurar el ambiente educativo (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986). Estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica.

Todas estas interrelaciones obligan a un análisis di las funciones que cumple la evaluación en la práctica educativa como un medio de sensibilización de los profesores, antes que preocuparse de proporcionar modelos prescriptivos de evaluación para que los sigan. Tal como entendemos la práctica de evaluar, el significado y usos de los profesores no van a cambiar necesariamente con sólo decir cómo ha de realizarse ésta, siguiendo modelos teóricos o aconsejando técnicas concretas. De hecho hay que preguntarse la razón de que determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, sigan practicándose tan masivamente.

Estas características hacen del tema de la evaluación en educación algo peculiar en comparación con su utilidad en el campo psicológico, por ejemplo. Ha sido, curiosamente, la psicológica de diagnóstico psicométrico de cualidades mentales, de aprendizajes y evaluación de variables de la personalidad la que ha prestado una impronta decisiva y persistente en el mundo educativo. En los tratados, monografías e

investigaciones sobre evaluación se presta mucha más atención, por ejemplo, a las técnicas psicométricas que a lo que los profesores hacen cotidianamente.

Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica. CROOKS (1988), recogiendo datos pertenecientes a los EEUU. considera que un 15% del tiempo de los estudiantes en la enseñanza se dedica a cumplimentar diferentes pruebas, aunque datos de este tipo sólo tienen un carácter de aproximación, puesto que no se evalúa sólo cuando se ponen exámenes, sino también a través de prácticas de evaluación Informal, lo que eleva mucho más ese tiempo dedicado a la actividad de comprobar, medir o evaluar. Trabajos de investigación en otros contextos (BLACK, 1986) destacan que, para los profesores, evaluar es una actividad que viene exigida como una obligación institucional, pues una gran parte de centros y docentes estiman que evalúan a los alumnos porque tienen que informar de ello, más que por cualquiera otra razón del tipo pedagógico. Es evidente que no sólo los estudiantes invierten una cantidad de tiempo y energía importantes en la preparación y realización de diferentes pruebas y tareas que tienen como finalidad comprobar su trabajo, sino que también el tiempo de los profesores -dentro y fuera de la institución- se dedica a planificar, realizar, corregir pruebas y elaborar información sobre resultados para diversas audiencias: los alumnos, sus padres, el centro o la Administración.

Aunque no tenemos datos sobre nuestro sistema escolar, a todos nos consta que se trata de una actividad ampliamente rechazada por los alumnos y bastante molesta y engorrosa para muchos profesores. Lo que no obsta para que encontremos estudiantes que cuando obtienen buenas calificaciones se muestren orgullosos por las mismas y que muchos profesores utilicen la evaluación, incluso con cierta complacencia, para mantener el orden, la autoridad y su sentimiento de superioridad sobre los alumnos. Estas situaciones demuestran algunas de las funciones que cumple este rito escolar.

La complejidad de la práctica de evaluar exige tratar este tema desde dos perspectivas que se interrelacionan entre sí:

1) Como una función didáctica que realizan los profesores, fundamentada en una forma de entender la educación, de acuerdo con modos variados de enfocarla, planteamientos y técnicas diversas para realizarla, etc. Aunque su origen y motivación profunda no sea de orden educativo o científico, sino consecuencia de necesidades sociales e institucionales.

Como actividad susceptible de ser investigada y sometida a tratamiento científico, en tanto es una parte esencial del universo de procesos didácticos, la evaluación ha cobrado un papel relevante sólo en fecha reciente. Quizá sea fruto de la necesidad de racionalizar una práctica ya preexistente, de intelectualizar en términos de teoría procesos institucionales cuya fuerza es cada vez más evidente. Es curioso observar cómo en los manuales clásicos de didáctica general, que se ocupan de ordenar los problemas relevantes de la enseñanza, hasta prácticamente 1970 el tema de la

evaluación pasa bastante inadvertido (valgan como ejemplos: SCHMIEDER, 1966; STOKER, 1964; TITONE, 1966). Los esquemas dominantes hasta esos momentos en la evaluación procedieron de la teoría y práctica de medición psicológica muy fundamentalmente, que se aplicaban a una necesidad del sistema: la realización de exámenes.

En la actualidad, para la teorización didáctica evaluar no sólo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más, la final, de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificado, desarrollado y analizado. Digamos que hoy se piensa en la evaluación como una fase de la enseñanza. Cualquier proceso didáctico intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.

Ahora bien, el papel de la evaluación en el pensamiento y en la técnica didáctica tiene muy desigual valor y significado según cómo se la entienda. Veamos algún ejemplo. En el esquema de JACKSON (1975), después de analizar lo que ocurre en las aulas, evaluar significa resaltar procesos *post-activos* de la enseñanza, lo que ocurre cuando se reflexiona sobre lo que ya ha pasado en un tiempo y en unas actividades de enseñanza. Esa fase post-activa sigue a la realización de la enseñanza (procesos interactivos) que, a su vez, han sido objeto de planificación previa (procesos preactivos). En el caso de la *investigación en la acción,* esquema de racionalización de los procesos didácticos, donde se resalta la importancia de *la reflexión sobre lo ocurrido,* la evaluación es un recurso para mejorar los procesos pedagógicos. En estos planteamientos la evaluación tiene el significado y valor de servir a la toma de conciencia sobre la práctica.

Como ya vimos, muy distinto es el caso de los planteamientos didácticos inscritos en el paradigma o teoría tecnológica o tyleriana sobre el *currículum,* en los que la evaluación es recurso de comprobación de eficacia. Para determinadas posiciones gerencialistas evaluar es la forma de constatar la eficacia de los profesores y de los centros. En cada caso, los procesos evaluadores son esenciales en el entendimiento de la práctica de enseñanza, pero su significado es muy diferente. La realización de la evaluación, además de ser una exigencia institucional, depende de los modelos a través de los cuales la pensamos.

2) Desde un punto de vista crítico es preciso ser sensible a los fenómenos que desata la existencia de prácticas de evaluación dentro de una institución como la escolar, que le presta a todo lo que dentro de ella se hace sus especiales características. El hecho de realizar la evaluación, y hacerla de una determinada forma, desencadena una serie de fenómenos en los profesores y en los que la padecen (casi exclusivamente los alumnos), en el propio contexto escolar en donde tiene lugar y en el ambiente familiar y social más inmediato a la escuela.

Las consecuencias que se derivan de las prácticas de evaluación para alumnos, profesores, clima escolar o relaciones familia-alumno y alumno- sociedad conforman

uno de los apartados más relevantes del *currículum oculto* de la escolarización. De ahí que desentrañar el significado de las prácticas de evaluación sea un camino para penetrar en el significado de la educación institucionalizada.

Dicho de otra forma, a los profesores no sólo les interesa plantearse la evaluación como un problema técnico-pedagógico que han de resolver en su enseñanza, apoyados en distintos modelos de proceder, sino que han de concebirla como un camino para entender el *currículum* real del alumno, algo que es un problema práctico previo que desborda incluso su voluntad, que forma toda una mentalidad.

Dentro de la concepción y usos más extendidos se suele entender la evaluación como una actividad de los profesores sobre los alumnos. En el lenguaje pedagógico más corriente hablar de evaluación es pensar en algo que inevitablemente recae sobre éstos. El pensamiento educativo ha elaborado su discurso referido a ese ámbito, porque es una función exigida a la escuela por la sociedad, con urgencia y prioridad sobre cualquier otra práctica posible de evaluación. En la investigación educativa y en la bibliografía especializada pueden encontrarse abundantes estudios y resultados referidos a la evaluación de alumnos, y muchos menos relativos a otros elementos que intervienen en la enseñanza, como es la evaluación de profesores, de materiales o de centros, por ejemplo. Existen estos otros ámbitos prácticos en los que se realiza la evaluación, sólo que, por economía de espacio y utilidad para los profesores, nosotros nos referiremos a la evaluación de alumnos.

10.2. Qué se entiende por evaluar

El concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles. Se imponen o no en la práctica según las necesidades a las que sirve la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. Decir qué es evaluar no es algo simple de definir. Además, según lo que acabamos de señalar, no es lo mismo evaluar rendimientos en alumnos, comportamientos en los profesores, calidad de los materiales didácticos o buen funcionamiento de los centros, etc. Ante la posibilidad de someter a evaluación aspectos o elementos tan diversos que intervienen en el proceso educativo o que son efectos de la educación conviene señalar una precaución: todo en el ámbito educativo puede ser potencialmente evaluado de alguna forma, lo que no significa que tenga que serlo por fuerza; en muchos casos no será fácil hacerlo, ni está al alcance de las posibilidades del profesor.

En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo *evaluar* el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. En la práctica cotidiana dominante, el significado de *eva*luar es menos polisémico: consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones.

Curiosamente, la acepción pedagógica y metodológica más exigente y conveniente tiene un significado amplio, parecido al que posee en el lenguaje no especializado. Partiremos de una primera idea o definición: *Evaluar hace*

referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

De una forma más sintética, STUFFLEBEAM (1987, Pág. 19) la define como "el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo".

10.3. Una breve síntesis histórica

Las formas de concebir y practicar la evaluación tienen que ver con: la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo; las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se trasmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje; la estructuración del sistema escolar, dado que sirve a su organización; la despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre profesores y alumnos; la forma de entender la autoridad y el mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros y en las aulas.

En lo que parece ser su primera manifestación histórica, se configura como un instrumento de selección extraescolar, y no es casual que hasta hoy sea ésa una de sus funciones dominantes. Se cita la remota práctica china en el siglo II (a. de C.) para seleccionar funcionarios evitando las influencias de los grupos de presión de la burocracia como el origen de las prácticas selectivas de evaluación oral (FORREST, 1990, Pág. 470). Es la universidad medieval el ámbito donde cristaliza primeramente como práctica educativa (la *disputatio:* exposición y debate de un alumno con sus profesores). La competitividad que impuso la pedagogía jesuítica sitúa la demostración constante de lo que se aprende, ya por medios escritos, como una de las espinas dorsales del sistema didáctico que tendrá una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos. La universalización del sistema educativo adopta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante, más cuando se pierde la relación personal continuada del profesor con cada uno de sus alumnos.

En el pensamiento y las prácticas de evaluación que tienen lugar dentro del sistema educativo se mezclan las distintas misiones y concepciones de que ha sido objeto, en consonancia con la evolución de las instituciones educativas. Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y de progreso de los alumnos en particular. Pero en la práctica en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, etc.

La perspectiva ideal hacia la que se mueve actualmente el pensamiento educativo en este tema es un reflejo de una serie de tendencias:

a) La propia renovación del pensamiento sobre la educación y los métodos de enseñanza, propiciadores de una relación pedagógica en la que hay que estimular el aprendizaje significativo, atractivo por sí mismo, donde la importancia del conocimiento prime sobre el control de su adquisición, en un clima de relaciones pedagógicas asentadas sobre la confianza y la comunicación más que sobre la disciplina impuesta por el autoritarismo.

b) El progreso lento de una ideología no tan selectiva, al menos en la educación obligatoria. La educación es un servicio que prestar a los ciudadanos, sea cual sea su punto de partida y el ritmo de su progreso. La evaluación tiene que servir al conocimiento de sus necesidades en vez de ser una carrera de obstáculos que superar o elemento de jerarquización y exclusión de ese servicio.

c) La progresiva implantación de esquemas de pensamiento más complejos que amplían nuestra perspectiva sobre los múltiples efectos de las prácticas escolares y la necesidad de una explicación más ecológica de rendimiento escolar, cuyo análisis exige métodos diferentes de y sobre las causas y factores que los producen. La evaluación puede servir a una explicación aproximada de esas realidades.

d) Las técnicas de evaluación son medios de conocimiento de una determinada realidad psicológica, social o material. Al contemplar lo que es conocimiento válido bajo paradigmas diversos cambian también los métodos "aceptables" de aproximarse a la realidad. Los procedimientos considerados como legítimos en evaluación dependen de si se entienden como válidos o no para adquirir conocimiento.

e) La incorporación a la evaluación de la práctica pedagógica, de enfoques y métodos de evaluación utilizados en diversos campos de la actividad social, como son las relaciones sociales, los procesos de cambio social, la experimentación de nuevos *curricula,* el análisis de documentos, etc.

La conjunción de esas trayectorias ha supuesto el paulatino despegue desde una concepción de la evaluación entendida como sinónimo de medición de estados del alumno, de rendimientos de diverso tipo o de productos de aprendizaje, hacia otra perspectiva que aprecia que ha de ponerse énfasis en el diagnóstico del aprendizaje, en la explicación de sus causas y en el enjuiciamiento del valor que tienen las realidades diagnosticadas.

Haciendo un apretado resumen, se pueden destacar los siguientes hitos en la evolución del pensamiento y de las prácticas de evaluación:

1) Una primera tradición de dar calificaciones al rendimiento escolar de los alumnos en las asignaturas o áreas del *currículum,* para permitir su graduación, determinar quién pasa una asignatura, un curso o un nivel, quién obtiene una titulación, propiciando la selección y jerarquización de alumnos. Valoración y sanción realizada a partir de la competencia, por saber y por autoridad, de la que la institución

escolar inviste a los profesores, legitimada por la selección que se ha realizado de éstos: el profesor es un "experto" de competencia reconocida para evaluar a sus alumnos. Función ejercida sin más bagaje técnico que aplicar una escala de puntuaciones sencillas. Se sobrentendió que se trataba de una actividad profesional poco complicada: dar notas. En realidad así la ejercen hoy muchos docentes. Es preciso reconocer, frente a declaraciones de intención y pretensiones de cientificidad diversa, que los profesores realizan la evaluación sin grandes complicaciones de planteamiento, de elaboración de pruebas o sofisticadas formas de puntuar.

2) La preocupación por la objetividad en la medición de resultados educativos, entendiéndola desde un concepto positivista de la ciencia, junto al predominio de la psicometría en la investigación y en las prácticas de medición psicológicas, con la consiguiente proliferación de los tests, prestaron a la educación parámetros para enjuiciar la evaluación y realizarla con la intención de que fuese una tecnología precisa, del mismo modo en que se entendió la medición psicológica. La búsqueda de pruebas objetivas, la elaboración de lo que se denominan tests de rendimiento escolar, que evitaran las fluctuaciones en las calificaciones asignadas por los profesores, concretando de forma precisa en sus preguntas el conocimiento objetivo, han sido prácticas amparadas en esta orientación (LANDSHEERE, 1978). Esos tests de rendimiento sobre conocimientos generales o sobre técnicas básicas, como la lectoescritura o las matemáticas, se siguen empleando en la realización de grandes encuestas para analizar conocimientos básicos de una amplia población, en estudios comparativos internacionales, y en prácticas de análisis de rendimiento en el sistema educativo con fines de control y de selección. La educación ha sido siempre muy vulnerable a la influencia y a las incursiones de la psicometría (WOOD, 1986, Pág. 185). Algo que se explica por el apoyo metodológico que presta a las funciones clasificadoras de las prácticas educativas de evaluación y por la ideología dominante en esa psicología, proclive a entender las cualidades humanas como algo independiente de la experiencia cultural y educativa; con lo que, de paso, exculpa a la escuela de los posibles malos resultados de los alumnos. La pretensión de objetividad y tecnificación de la evaluación pareció siempre atractiva frente a la arbitrariedad evidente de los exámenes tradicionales en los que se mostraba la subjetividad de quien los propone y corrige.

3) El esquema de organizar la práctica didáctica basado en la teoría curricular de TYLER (1973), junto a una visión conductista del aprendizaje, añadía una herramienta bien construida a la mentalidad anterior. La teoría conductista de aprendizaje tenía para la evaluación la consecuencia de considerar como efectos educativos sólo aquellos que se traducen en cambios de conducta y que, por lo mismo, son observables por medio de técnicas objetivas de evaluación. Esta orientación predominó durante los años sesenta y setenta. Si la enseñanza y el *currículum,* como vimos en otro momento,

parten de la clarificación precisa de los objetivos, la evaluación constatadora de la eficacia tiene que comprobar su consecución:

> " ... La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos" (TYLER, 1973, Pág. 108).
>
> "... En primer lugar significa que ella (la evaluación) debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue" (Pág. 109).
>
> "Puesto que la evaluación supone reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta de los estudiantes, todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación" (pág. 110).

BLOOM y otros (1975) definirían la evaluación en esta misma línea como:

> "(...) la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante" (pág. 23).

Esta orientación se reconocería como un progreso de la pedagogía científica. LANDSHEERE (1973) afirma que:

> "(...) es precisamente en los esfuerzos de programación emprendidos (se refiere al seguimiento de taxonomías de objetivos) por un número cada vez mayor de investigadores y docentes donde yace una de las grandes fuentes de progreso (en la evaluación)" (pág.199).

La propuesta tyleriana se endureció más por la aportación de la psicología educativa cognitiva de orientación conductista que postulaba la necesidad de disponer de diseños de secuencias de instrucción muy estructuradas que expliciten la concatenación de pasos de aprendizaje que es preciso seguir para el dominio de una determinada unidad de contenido, de suerte que pueda ir comprobándose el progreso y los fallos concretos en la cadena. (Autores como CARROLL, GLASER, GAGNÉ y BRIGGS están en esa línea.) Apoyados en esta tradición, más que en la preocupación por la medición de las capacidades y la detección de diferencias entre individuos respecto de una norma estadística, surgieron los tests denominados *criteriales,* porque medían capacidades y aprendizajes en relación con un objetivo concreto que expresa una competencia, objetivo que funciona como modelo para decidir si ha ocurrido o no el aprendizaje. El test criterial diagnostica el grado de dominio de un contenido. El diagnóstico pretendía ser, así, preciso y servir para detectar dificultades concretas en aprendizajes muy bien delimitados que permitan la corrección acertada. Esta orientación de evaluación reclama necesariamente la preocupación de los docentes por clarificar con un alto grado de precisión los objetivos que se proponen y los pasos que dan para lograr cada objetivo. Cada parte de una prueba de evaluación va dirigida a comprobar la consecución de un componente de un objetivo concreto o todo él: el dominio de una fecha, un dato, un concepto, una regla, un principio.

4) Pretensiones de hacer de la pedagogía una práctica más científica, precisando sus objetivos y tecnificando los procedimientos de evaluación, proporcionaron a la educación una orientación que la alejaba de poder atender a los individuos concretos que tienen una idiosincrasia propia y abordan complejas situaciones de aprendizaje no fáciles de concretar en objetivos muy delimitados. La búsqueda de cientificidad, por otro

lado, lleva consigo una imagen de los profesores que no se corresponde con la realidad de sus condiciones de trabajo, ni con el hecho de que tengan que atender a personalidades complejas en desarrollo, a múltiples grupos y a contenidos educativos muy diversos. Además, un enfoque rigorista en la forma de entender los objetivos educativos y la evaluación de resultados no suprime, por otro lado, el hecho de que esos objetivos expresan opciones de valor. Toda evaluación de los mismos que pretendiese ser objetiva quedaría subordinada, en todo caso, a la opción que los objetivos representan.

La legitimación científica y la recuperación de otros métodos de conocimiento en ciencias sociales y en educación, apoyados en otras formas de entender lo que es conocimiento válido, que habían sido desterrados como acientíficos desde la óptica positivista, aportaron otros procedimientos de evaluación apoyados en fuentes de información admitidas como relevantes.

El conocimiento, por ejemplo, obtenido en las relaciones personales directas, la comprensión de la circunstancia del sujeto para explicar su comportamiento, el seguimiento de cada individuo como un caso particular, son, entre otras, perspectivas consideradas valiosas para conocer las realidades pedagógicas. Los métodos cualitativos, se admiten como procedimientos válidos para comprender los hechos educativos (COOK y REICHAROT, 1986).

La incorporación del enfoque ambientalista en psicología y de los análisis ecológicos en educación (PÉREZ GÓMEZ, 1983b), han llevado a la necesidad de considerar las circunstancias que confluyen en la determinación de los efectos educativos, que casi nunca pueden explicarse por la acción lineal de unas pocas variables o aspectos sobre los resultados del alumno. Ese enfoque era necesario, por ejemplo, cuando se quería dar cuenta de los efectos que se producen en la innovación de *curricula,* cuya evaluación no puede quedarse en una simple constatación de si aumenta o no el rendimiento de los alumnos. La evaluación de programas o *curricula* implicó durante los años sesenta y setenta la entrada de nuevas metodologías de conocimiento y la recuperación de otras para analizar las influencias de las innovaciones en profesores y alumnos.

Gracias a la unión de todas estas causas, la evaluación tiende a entenderse como el recurso para *proporcionar información* sobre los procesos, que debe ser *valorada* después, para ayudar en la toma de decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos (CRONBACH, 1963 y STUFFLEBEAM y otros, 1971, 1987); lo que trasladado a la evaluación de alumnos significa que evaluamos para obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación ha adoptado el sentido de ser un *juicio de valor* que recae sobre algo, previa descripción de la realidad observada, resaltando la cualidad de ser un proceso de *valoración* que considera circunstancias del objeto evaluado y criterios de valor (GUBA y LINCOLN, 1981; HOUSE, 1980; SCRIVEN, 1967). Una orientación que se traduce en cierto eclecticismo metodológico sobre medios o técnicas para realizarla, admitiendo la

complementariedad metodológica de instrumentos y perspectivas. Otro problema es que los profesores, dentro de sus posibilidades reales, puedan utilizarlos.

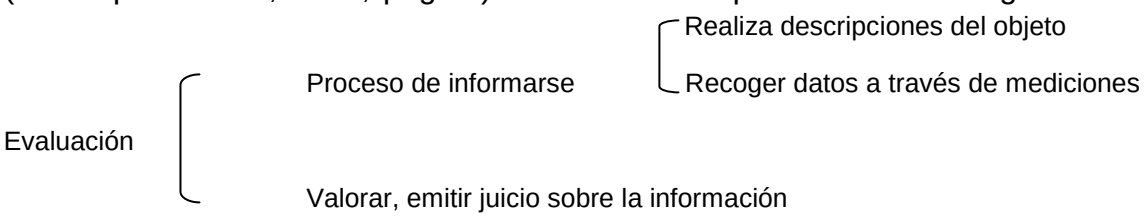
La evaluación de alumnos se entendería desde esta óptica como *el proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes la realizan, buscan* y *usan información procedente de numerosas fuentes para llegar* a *un juicio de valor sobre el alumno en general* o *sobre alguna faceta particular del mismo.*

Nótese que el término "juicio" es más amplio en significado que el de notas o calificaciones escolares. Las informaciones pueden apoyarse en datos y observaciones procedentes de pruebas, del trato directo personal o del seguimiento del trabajo cotidiano. La idea misma de evaluación incluye la valoración, en el sentido de que implica no sólo la identificación del grado en el que un estudiante posee un cierto rasgo o el nivel en el que su conducta se ha modificado, sino que también se valora la adecuación de los resultados obtenidos a los criterios u objetivos deseables. Es decir, se hace referencia a valores, a ideales educativos, que no dejan de ser construcciones aceptadas en momentos determinados por grupos de individuos, sobre los que existen acuerdos y discrepancias. La objetividad positivista es una ilusión imposible, lo que no equivale a instalarse en el terreno de la arbitrariedad. Desde hace tiempo se sabe que ni la selección de los contenidos de las pruebas de evaluación, ni el proceso de su corrección puede ser algo objetivo, ajeno a opciones del que selecciona y valora el contenido o da notas a los alumnos (PIERON, 1963: NOIZET y CAVERNI, 1978).

Sí, desde esta amplia perspectiva, creemos que evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá que tratar no sólo con problemas de índole técnica (cómo obtener la información, con qué pruebas, etc.), sino también plantearnos opciones de tipo ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo: qué se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos a padres, a otros profesores, a la sociedad: cómo conviene expresar los resultados de la evaluación).

10.4. Anatomía de una práctica compleja

Esta última perspectiva para enfocar la evaluación de alumnos pone de manifiesto que estamos ante una práctica profesional no sencilla, en cuya realización hay varias operaciones implicadas, ya que consiste en un proceso de *adquisición, elaboración de información* y *expresión de un juicio* a partir de la información recogida. ELLIOTT (citado por DAVIS, 1981, pág.17) sintetiza esas operaciones en el siguiente esquema:



Los problemas previos relevantes en este esquema para los profesores no consisten en cómo poner notas, sino que son de índole más general: cómo

obtener esa información, cómo elaborarla y cómo y a quién comunicarla, qué tipo de información es interesante que reciba cada una de las audiencias que pudieran estar interesadas. (La audiencia es quien recibe el juicio de evaluación expresado en la forma que sea: alumno, padres, administración educativa, equipo de profesores, especialistas del centro.)

Enfocada de esta forma, la acción de evaluar se presenta como una competencia profesional muy genérica que puede comprender prácticas muy diversas, concretarse en estilos muy diferentes, de acuerdo con las opciones que se adopten en cada uno de los pasos que hay que dar en ese proceso.

En contraposición, en las prácticas dominantes en el sistema educativo todo parece mucho más sencillo; seguramente es en las prácticas de evaluación donde los profesores menos se cuestionan o piensan por anticipado las posibilidades que pueden tener delante de sí. Vista desde la "normalidad" con la que los profesores la realizan, parece un acto sencillo, pero tiene muchas más implicaciones de lo que manifiesta a simple vista esa *cuasi* naturalidad con la que admitimos que en los centros escolares se evalúe con tanta frecuencia. Penetrar en las decisiones que se toman cuando se produce un proceso de evaluación nos puede dar idea de los innumerables supuestos, creencias y valores que se entremezclan en ella.

NEVO (1983), reelaborando un esquema de STUFFLEBEAM, propone diez dimensiones para analizar la evaluación en general. El esquema que plantea es interesante trasladarlo a la evaluación de alumnos, aunque originariamente no está pensado con ese fin. Estas dimensiones son las siguientes:

¿Cómo definir la evaluación? ¿Cuáles son sus funciones?

¿Qué son objetos de evaluación?

¿Qué tipo de información exige la evaluación de algo en particular?

¿Qué criterios tenemos para decidir el mérito o la importancia de lo que es evaluado?

¿A quién debe servir o a quién deben ser útiles los juicios de la evaluación?

¿Qué proceso hay que seguir para realizarla?

¿Qué métodos de indagación han de seguirse al evaluar? ¿Quién debe realizarla?

¿Con qué criterios ha de juzgarse la evaluación: por su utilidad, factibilidad, por criterios éticos, por su precisión,...?

El significado y valor de la evaluación en la práctica depende de las opciones que se tomen en cada una de las dimensiones que plantean estos interrogantes. Como las respuestas son múltiples no se puede hablar de técnicas y procedimientos válidos en cualquier caso y para cada propósito. Cualquiera que tomemos es preciso razonarla en relación a su conveniencia y factibilidad.

Vamos a diseccionar la "anatomía" de una actividad tan frecuente en el sistema escolar. Seguiremos un esquema lógico, con un orden coherente de operaciones y decisiones, que puede servir también para intentar descubrir las opciones implícitas en las prácticas reales que se desarrollan bajo la costumbre establecida.

El esquema de la Figura 14 resalta, por un lado, las funciones o pasos que se dan al realizar una evaluación y, por otra parte, indica las decisiones y dilemas de tipo pedagógico, político, ético y técnico a los que hay que responder.

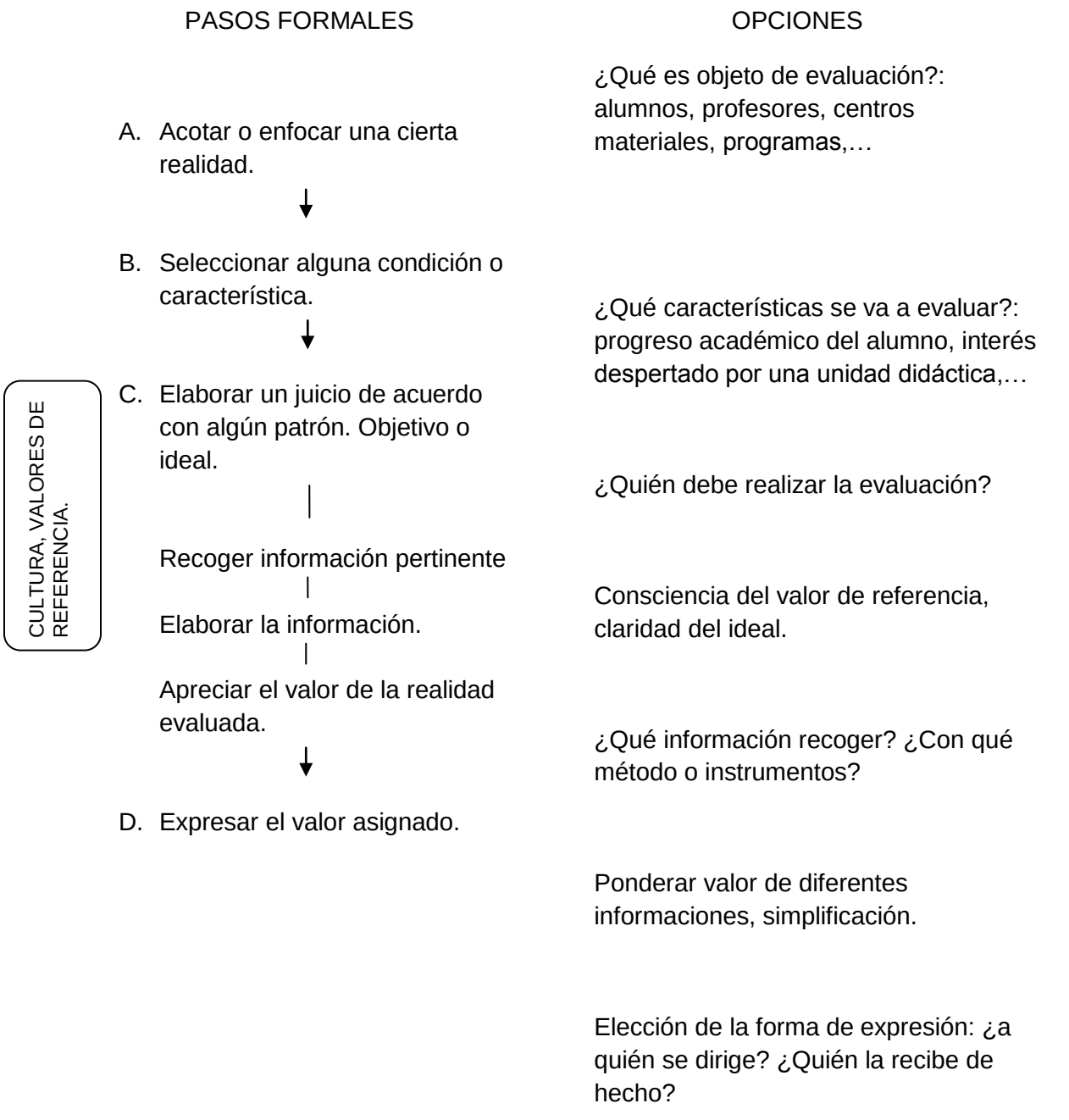


Figura 14: Decisiones y opciones en el proceso de Evaluación.

A) *Enfoque de una realidad.* La primera decisión que adopta la persona que evalúa es seleccionar dentro del panorama de realidades que intervienen en la educación una parcela o aspecto de la misma: se opta por evaluar alumnos, profesores, la idoneidad de un determinado libro de texto, un clima educativo, la

coherencia de un centro, el funcionamiento de la Administración y otras muchas realidades que intervienen en la educación.

La mentalidad más extendida, de la que participan los docentes, y los mismos alumnos, los propios padres y todo el contexto social, entiende que los "objetos" fundamentales por excelencia sobre los que recae la evaluación son los alumnos y, más en concreto, el cumplimiento de las exigencias académicas que les plantea el *currículum,* tal como las interpretan los profesores.

La evaluación de éstos la realizan en términos informales los órganos directivos, los padres y, sobre todo, los alumnos, que son los que mejor los conocen, pero muy raramente esa evaluación va más allá de adquirir y expresar una opinión. Empieza a realizarse en la Universidad, no sin conflictos, y en experiencias aisladas en el sistema escolar. Tampoco se evalúan sistemáticamente los libros de texto, los centros o los *currícula.*

Esa primera selección del objeto de evaluación, que nos parece natural revela el papel que ésta cumple. No sólo se quiere comprobar cómo los estudiantes progresan, sino que son los únicos sobre los que se ejerce un control cada vez más exhaustivo por medio de tales prácticas. A la sociedad le interesaría también saber no sólo el éxito de los alumnos en el sistema escolar, sino cómo contribuyen a él esos otros aspectos que hemos señalado.

B) *Seleccionar la faceta que hay que evaluar.* Dada una primera selección del objeto, se impone una segunda restricción, sobre todo cuando se evalúa a los alumnos. Se pueden realizar evaluaciones -emisión de juicios- sobre personas globalmente consideradas, sobre aspectos y realidades complejas, pero, generalmente, el valor diagnóstico de la evaluación exige centrarla en aspectos o dimensiones más concretas del sujeto o de la realidad a evaluar.

Al analizar las variables consideradas como pertinentes se ponen de manifiesto creencias acerca de la relevancia de unos aspectos sobre otros y opciones de carácter ético. Los profesores, por ejemplo, no buscan detectar la capacidad intelectual alcanzada por el alumno o las consecuencias culturales de su enseñanza, sino que se centran en adquisiciones mucho más concretas. Esta selección supone una restricción o acotamiento más preciso del conocimiento y del aprendizaje que creen relevante, lo que lleva consigo no sólo tomar decisiones de carácter técnico acerca de la importancia de los contenidos seleccionados, sino una valoración en la que se expresa una filosofía, una ideología, una visión del mundo, toda una teoría pedagógica implícita.

No es una casualidad, por ejemplo, que se evalúe más la competencia intelectual que la manual en el sistema educativo, o que se atienda más a los aspectos memorísticos que a los de razonamiento, ya dentro del ámbito cognitivo. Ante una prueba de ciencias sociales, compuesta por una serie de preguntas dirigidas a comprobar el recuerdo de fechas, datos y nombres históricamente significativos, hemos de preguntarnos si esos aspectos seleccionados son contenidos sustanciales

de conocimiento para entender un tramo de la historia. ¿Valoramos, predominantemente, las capacidades memorísticas sobre el razonamiento? ¿Estimulamos el sentido crítico de los alumnos? ¿Estamos reduciendo el sentido de la historia de los pueblos? ¿Qué conciencia histórica puede darse con ese tipo de conocimiento? La evaluación acota y selecciona la realidad valorada; se tenga o no conciencia de esa decisión, se expliciten o no los criterios de la reducción realizada. Un test llamado de inteligencia no mide ésta en términos absolutos, sino algunos comportamientos y procesos que a *priori* se han seleccionado y se admiten como representativos de la misma. Es evidente que los tests no son ajenos a la cultura dentro de la que se define la inteligencia. Cuando un profesor da al alumno una calificación sobre su rendimiento en una asignatura o área, expresa un juicio referido a una forma de entender lo que concibe como exigencia ineludible, que puede variar de un profesor a otro: no juzga en abstracto y de forma directa la capacidad adquirida del alumno en esa materia, sino unos aspectos concretos que previamente él selecciona, porque cree que son sustanciales. Las calificaciones a los alumnos expresan los aprendizajes más valorados por los profesores y por el sistema escolar: el "rendimiento ideal" (véase: GIMENO, 1988, pág. 376 y ss.)

El objeto realmente evaluado no se puede ver únicamente en la declaración que expresa lo que queremos evaluar, sino a *posteriori,* tras el análisis de la práctica real de evaluación, escrutando el instrumento concreto utilizado, la forma de aplicarlo y la situación en la que el alumno muestra su saber. ¿Indica el suspenso en lenguaje la carencia de competencia lingüística, la falta de conocimientos gramaticales, los errores ortográficos...? El éxito y el fracaso escolar no son realidades o apreciaciones objetivas de competencias del estudiante, sino el resultado de cómo se entiende y cómo se aprecia el proceso y los resultados de aprendizaje. En este sentido puede decirse que los buenos o los malos resultados de evaluación son categorías elaboradas dentro de la institución escolar (PERRENOUD, 1990).

En casi todas las prácticas de apreciación de capacidades y de evaluación en educación tienen lugar dos fenómenos básicos. Por un lado, se realiza un primer proceso selectivo de restricción de dicho objeto; por otra parte, en la emisión del juicio de evaluación intervienen dimensiones del sujeto u objeto evaluado que no entran en la valoración pero sí condicionan el juicio emitido. Esta contaminación se reconoce como "efecto halo", que consiste en la "interferencia" que produce la opinión que se tiene sobre determinados aspectos de una persona al apreciar cualidades concretas de la misma. La impresión sobre el todo condiciona la valoración de las partes. Es decir, que una calificación sobre un alumno implica una reducción de lo que se acepta como "rendimiento ideal" y aprendizaje relevante, pero las calificaciones están contaminadas de prejuicios del profesor, actitudes favorables-desfavorables sobre ese alumno, etc. No es raro encontrar a profesores que matizan las calificaciones en asignaturas o áreas en función de lo disciplinado que perciban al alumno y del comportamiento en clase. Éste es un efecto inherente a las percepciones humanas: y de ellas se nutre

la evaluación. Por eso la objetividad es imposible.

La "contaminación" o interferencia entre cualidades del objeto o sujeto evaluado se vuelve a repetir, pero ahora en otro sentido, cuando éste recibe la valoración. Se da con frecuencia el fenómeno de que un juicio de evaluación en un tema o asignatura, expresado de la forma que sea -una nota, por ejemplo- adquiere el significado de un juicio sobre la valía personal. La información la recibe una persona o un colectivo social que la interpreta y la valora por encima de su estricto significado. Tanto en la elaboración de un juicio por parte de quien lo emite, como en la interpretación del mismo en quien lo recibe, operan mecanismos psicológicos y sociales que tienden a desbordar la restricción que se realiza con la evaluación.

C) *Elaboración de juicio de evaluación.* La fase y el aspecto central en un proceso de evaluación es la *valoración.* Enfocada una realidad, un aspecto concreto, hay que elaborar un juicio. Evaluar no es medir, aplicando un instrumento a una dimensión física, dado que las cualidades humanas no se muestran como objetos físicos. Se requiere comparar la realidad "apreciada" con un ideal, norma o punto de referencia. Estimamos que un alumno "progresa adecuadamente", que "va bien" o que "merece aprobar" cuando *percibimos* que el curso de su progreso o el punto donde se encuentra responde aceptablemente a la idea previa que tenemos de lo que tal progreso debe ser. Calificamos una respuesta como correcta según se adecue o no a la esperada como "ideal". Aprobamos a un alumno porque consideramos que es aceptable su rendimiento respecto de lo que esperamos de él, o de acuerdo con lo que se cree es el nivel exigible en el curso en que está, etc. En este sentido toda evaluación es relativa. Un aprobado en matemáticas no significa exactamente lo mismo si se refiere a un alumno de escuela primaria o a otro de universidad porque es la expresión de un juicio que compara el estado del alumno con un rendimiento-meta diferente en un caso y en otro. Tampoco un sobresaliente es lo mismo según el profesor que lo otorgue. Ni una misma nota significa lo mismo en una materia o en otra.

Hablar de valoración en evaluación educativa supone reconocer la existencia de criterios de referencia, no sólo en quien realiza el juicio sino en el proceso de búsqueda de indicios y en la selección de lo que se quiere evaluar. Lo que llamamos *resultados* de la educación son elaboraciones subjetivas, normas creadas por grupos de especialistas o a través de valoraciones sociales y de hábitos exigidos en las instituciones. Esos resultados no se muestran objetivamente, pues enseñar es una actividad en la que no se *producen* cosas, sino que se *aprecian.* A diferencia de otros trabajos, los que enseñamos no elaboramos cosas medibles. La enseñanza es un proceso laboral sin un objeto, como sugiere CONNELL (1985, pág. 70), o es algo intangible (la mente de los alumnos, su capacidad de aprender, lo que adquieren) que sólo puede ser especificado de forma bastante vaga y metafórica, por lo que los resultados de la enseñanza son siempre difíciles de valorar. Si los profesores evaluamos con frecuencia, de forma bastante rutinaria y sencilla, es debido a la

simplificación que hacemos del proceso, una vez que cada cual tiene establecido para sí lo que es "un resultado de enseñanza digno de apreciarse". Pero no deja de ser eso: una simplificación subjetivamente elaborada, en la que penetran valores compartidos por otros profesores, por la escuela, por los libros de texto y por el sistema social más amplio.

Reconocer que el objeto que se evalúa y el proceso de valoración son *construidos* y que, por tanto, ambos son afectados por procesos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionales y sociales, es importante para fomentar a partir de ahí una actitud de autocrítica, de explicitación de valores asumidos, relativizar la "autoridad" de las evaluaciones y deshacer el clima de crispación que produce la realización de éstas en las relaciones pedagógicas.

Esta fase de elaboración de juicio permite un análisis de pasos más específicos.

1) La *captación de información* que se considera pertinente para diagnosticar la variable, aspecto o situación que evaluar. Ahora es cuando procede analizar y decidir qué medio, método y técnica concreta son los más adecuados para recoger la información. Cada procedimiento de evaluación tiene posibilidades específicas para proporcionar conocimiento sobre la realidad evaluada. La utilidad de cada uno de ellos depende del propósito de la evaluación, de la faceta que se valora, del uso que se quiera dar a la evaluación y de la posibilidad de su aplicación. Un examen tradicional con varias preguntas. una prueba objetiva, una entrevista, un cuestionario de opiniones, la realización de un trabajo escrito, defender un argumento oralmente, la ejecución de destrezas prácticas, la confección de aparatos u objetos, son medios posibles para obtener informaciones muy diversas. Varían entre sí por las cualidades que con ellos pueden detectarse y por el grado de precisión de la información que puede obtenerse. En la práctica dominante de la evaluación de alumnos se ha ido estableciendo la norma implícita de utilizar más las formas cómodas de evaluar, aunque su capacidad de información sea pobre; una reducción estimulada por la carga de trabajo del profesor que evalúa múltiples veces a un grupo numeroso de alumnos.

Bajo la influencia del positivismo y su incidencia en el pensamiento curricular, se ha venido sobrevalorando la importancia de los métodos para constatar objetivamente el rendimiento del alumno, por encima de su capacidad para proporcionar información a los profesores. Un razonamiento que se adorna en ocasiones con el argumento de que esa objetividad contribuye a la justicia y a la comparación equitativa entre alumnos. Preguntas muy concretas, textos incompletos que rellenar u opciones múltiples entre las que elegir parecen apelar a un mismo tipo de conocimiento en cada uno de los alumnos. Las llamadas *pruebas objetivas,* o exámenes a base de *ítems,* que piden esas respuestas muy concisas a problemas muy sencillos o artificialmente simplificados que reclaman información precisa asimilada por el alumno, son un ejemplo del predominio de la pretensión o ilusión de rigor en la

comprobación, por encima de la intención de lograr un mejor conocimiento del estudiante.

La búsqueda de normalización de puntuaciones, para que sean comparables los resultados de distintos sujetos y la idea de objetividad que estas prácticas han introducido en educación han tenido consecuencias importantes en el empobrecimiento de la enseñanza. Como las respuestas simples sólo son posibles a preguntas sencillas, la evaluación a base de exámenes con preguntas muy precisas, o de pruebas objetivas, apela a procesos intelectuales poco complejos en los alumnos, reclama rememorar informaciones más que elaboraciones personales y cognitivas complejas, anulando la expresión personal del alumno.

> "En los exámenes, situaciones en las que se precisan indicadores normalizados de aprendizaje, existen fuertes presiones para trabajar en plan reduccionista, razón por la cual se acepta la capacidad para recordar definiciones formales como indicador de que el examinando comprende su significado. Al reducir la comprensión de los conceptos a la de los términos, y ésta a la de recuerdo de las definiciones formales, los examinadores pueden 'superar' las dificultades que plantea la puntuación de los resultados normalizados del aprendizaje" (ELLIOTT, 1990b, pág. 219).

2) La información obtenida requiere una elaboración, ponderando unos aspectos sobre otros, seleccionando lo que se considera relevante y significativo, relacionándola con otros conocimientos sobre el sujeto evaluado. Cualquier evaluador, desde el profesor hasta el juez, no pasa de la información al juicio sin una ponderación de los datos obtenidos. En ese proceso cada profesor pondera de forma singular cada uno de éstos: resultados de pruebas, el trabajo cotidiano, el esfuerzo puesto de manifiesto, la participación y conducta en clase, el cumplimiento de la asignación de tareas para casa. Sabemos que los profesores introducen en esta fase sus propios patrones de valores, la idea del rendimiento ideal, sus creencias acerca de qué es lo que denota cada resultado o dato observado, su particular ponderación de aspectos dentro de una asignatura o área de conocimiento. Todos estos factores componen *los esquemas mediadores* del evaluador. Mientras para uno lo importante es la capacidad de argumentación del alumno, para otro es el ajustarse a la respuesta esperada; cuando uno valora la correcta expresión ortográfica, otro se fija más en la fluidez del lenguaje. La evaluación que parte de objetivos previos precisos a comprobar a través de pruebas objetivas ha tratado de evitar a los profesores esta fase de "deliberación", con el objeto de suprimir la deformación subjetiva que inevitablemente implica. En ese tipo de pruebas el juicio final o resultado de evaluación lo proporciona directamente una corrección automática de las pruebas.

La forma de mejorar la evaluación en las escuelas, antes que ser un problema de técnicas, es un problema de autoanálisis, depuración y formación de esos esquemas de mediación en cada profesor y en el *ethos* pedagógico colectivo que se instala en los centros escolares y en los estilos de enseñanza que anidan en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. A través de esos mediadores se reproducen las ideologías pedagógicas, el concepto de conocimiento relevante, lo que son procesos

valiosos de aprendizaje y las relaciones sociales dominantes (GIMENO, 1988, pág. 376 y ss.).

3) Matizada y ponderada la información, procede apreciar la distancia entre el estado detectado y el valor de referencia con el que se compara. Esto es lo que separa, precisamente el concepto de evaluación de la medición: el que es una valoración. El punto de referencia puede venir dado por una norma estadística (caso de las pruebas en que se decide que para aprobar hay que contestar correctamente un número determinado de cuestiones), por un objetivo que se tiene como meta, por el entendimiento de cómo ha de desarrollarse un proceso, una conducta, (caso de la evaluación del comportamiento, por ejemplo), etc.

La claridad del referente es lo que da constancia al proceso de elaboración de juicio. Condición que depende de cómo lo tenga asumido el evaluador, si es o no explícito y de la cualidad o proceso sometido a valoración. Decir que un alumno es "puntual" supone comparar su comportamiento con una norma de conducta fácil de precisar: presentarse a clase a la hora de comenzar. Declarar que su lenguaje, en lo que a corrección ortográfica se refiere, es "muy deficiente" implica compararlo con una norma de comportamiento aceptable también muy clara. Juzgar la fluidez o la originalidad de su escritura apela a una norma de carácter más imprecisa, sobre la que es muy difícil un consenso entre profesores, donde ya no hay un referente claro. Se puede comparar con lo que es el promedio de la clase, el nivel que se supone han de tener los alumnos de un cierto curso de la escolaridad.

Conviene explicitar el consenso y las discrepancias entre profesores sobre el significado de las normas de calidad que aplican a los alumnos, para lo que es recomendable que el conjunto del equipo pedagógico discuta las categorías de evaluación, tal como se indicó al desarrollar el capítulo del diseño en los centros. Coordinación y debate más necesario en la apreciación de habilidades que estén presentes en todo el *currículum,* y que no son propias solamente de una asignatura o especialidad.

El problema de la objetividad de la evaluación no es tanto el de lograr la precisión de los juicios y su validez, como el de abordar la dispersión de significados que cada cual asigna a los criterios ideales con los que compara las realizaciones de los alumnos. En tanto la evaluación la tienen que realizar los profesores, el problema de la subjetividad no está en eliminarla, intento vano, sino en clarificar los significados pedagógicos de los criterios ideales y de los esquemas mediadores, caminando hacia una subjetividad compartida en constante proceso de revisión, como primer paso. Los conceptos y esquemas pedagógicos que utilizan los profesores en su actividad cotidiana tienen un carácter idiosincrásico, más aún en cuanto que no existe una forma definida de entender la profesionalidad docente.

D) *Expresión del resultado de la evaluación.* No toda evaluación que tiene lugar en los ambientes escolares acaba siendo formal y expresamente plasmada en un juicio, traducido en una nota, en un porcentaje, en una palabra o en algún informe.

Buena parte de las evaluaciones cotidianas que realiza el profesor de manera informal no las refleja en un registro de notas; ni siquiera las manifiesta verbalmente. Las informaciones más decisivas que utiliza para corregir los procesos de enseñanza y el trabajo de los alumnos no proceden, por lo general, de evaluaciones expresamente realizadas, sino de observaciones y apreciaciones obtenidas de forma natural en el transcurso de la interacción en la clase.

Esta observación y distinción es importante porque una actitud de evaluación permanente por parte de los profesores -la *evaluación continua*- es inherente a la dirección consciente de los procesos educativos, sin que por ello haya que estar rellenando constantemente boletines de notas, informes sobre el progreso de los alumnos, hojas de observación o lo que fuere. Es decir, que al plantear la expresión de los resultados de la evaluación se hace referencia solamente a aquellos que acaban plasmándose en juicios formales. Aunque todo lo que entra dentro de lo que se denomina *evaluación informal* juega un importante papel en los procesos de enseñanza y en la recogida de informaciones que acabarán proyectándose en la evaluación formalmente realizada y plasmada en calificaciones.

Las exigencias del funcionamiento del sistema escolar, el reclamo social de alguna constatación de eficacia, la economía profesional del docente, que requiere guardar recuerdo de anotaciones y juicios sobre el progreso de los alumnos, o la necesidad de dar información a éstos y a sus padres, hacen que las evaluaciones se reflejen en juicios formalmente expresados de distintas maneras: una puntuación de una escala numérica, una serie de términos graduados, marcas sobre escalas de categorías preestablecidas, por un sucinto informe, etc.

La mentalidad dominante de control deriva en que la evaluación de los alumnos se realiza cada vez más con el fin de expresarla hacia fuera de la relación pedagógica, e incluso, en muchos casos, sólo para verterla al exterior. Lo cierto es que cualquier evaluación que se realice con el afán de conocimiento y control no tendría sentido sino se refleja en una información que se hace pública.

La expresión de las evaluaciones implica, por lo general, una reducción de información. Ocurre en todo proceso donde hay que producir un veredicto: pasar de las informaciones y deliberaciones a categorías concisas, económicas, que resulten fácilmente comunicables. En esa reducción, por muy exhaustivas que sean las formas de comunicación elegidas, siempre hay pérdida de información. Por decirlo de forma simplificada: un profesor, cuando refleja la evaluación sobre un alumno, no puede explicitar seguramente todo lo que sobre él conoce, un número, una palabra como resultado del juicio empobrece el acto evaluador, pero puede ser inevitable cuando se exige clasificar a tantos alumnos, controlar sus rendimientos para darles o no paso a otros niveles, tipos de enseñanza y puestos en la sociedad. (Véase, por ejemplo, en el modelo de la Figura 15, la reducción de informaciones que se supone entre el conocimiento que tiene el profesor del alumno y la expresión: .Presenta unas actitudes bastante positivas en general. Más reducción y pérdida de información se produce

cuando en el boletín de calificaciones figura: *Sociabilidad:* Aceptable o Buena.)

ACTITUDES

Presenta unas actitudes bastante positivas en general

_____

_____

_____

INTEGRACIÓN SOCIAL

Practica el trabajo en equipo sí

Acepta y cumple las normas acordadas sí

Respeta y cuida el material propio y ajeno sí

Se muestra corrector en el trabajo con los demás sí

CONOCIMIENTOS

LENGUAJE

Entiende lo que oye Siempre

Se expresa con corrección y fluidez Bastante bien

Comprende y expresa correctamente lo leído En general sí

Expresión escrita: Redacción Bastante bien

Ortografía Bastante bien

APRECIACIÓN GLOBAL: Muy satisfactoria

Figura 15: Representación parcial de un registro de observaciones de evaluación referido a actitudes, comportamiento y lenguaje. Sexto curso de primaria.

Alumno: Fecha de nacimiento:		
Hablar		
Articula con claridad		
Muestra dificultades en el habla (especificar)		
Puede comprender la estructura del lenguaje del profesor		
Puede expresar experiencias propias:	al profesor	
	al grupo	
	a la clase	
Emite mensajes sencillos		
Puede mantener una conversación simple		
Puede relatar una historia		

Toma parte en las discusiones en clase	
Puede hablar sobre posibilidades y probabilidades	
Puede expresar emociones y sentimientos	
Puede razonar por medio del lenguaje	
Puede enseñar o explicar algo	
Es capaz de dar directrices	
Contesta al teléfono y recoge mensajes correctamente	
Pregunta y entrevista para encontrar respuestas	
Usa el tiempo pasado	
Utiliza el futuro	
Usa preposiciones correctamente	
<u>Escuchar</u>	
Escucha al profesor en grupo	
Es distraído	
Escucha y mira la radio y la TV	
Puede recordar historias oídas	
Entiende y responde correctamente a instrucciones y explicaciones	
Se concentra en una tarea determinada	

Figura 16: Inventario para reflejar habilidades del lenguaje. (Macintosh, 1981, pág.83.)

NOMBRE:---------- Edad: ----------Curso----------			
--------- No	A veces	Siempre	
1. Es inquieto, no para de moverse			
2. Es un niño impaciente			
3. Rompe sus cosas, sus juguetes o los de los demás			

4. Riñe con otros niños			
5. No es apreciado entre sus compañeros			
6. Está preocupado por muchas cosas			
7. Tiende a hacer cosas por sí mismo			
8. Es irritable; con facilidad se sale de sus casillas			
9. Parece triste, abatido, lloroso, angustiado			
10. Tiene gesticulaciones, tics involuntarios			
11. Se muerde las uñas o se chupa los dedos			
12. Es desobediente			
13. No se concentra en lo hace durante poco tiempo			
14. Suele tener miedo o se asusta ante situaciones nuevas			
15. Es un niño al que todo le molesta, quisquilloso			
16. Dice mentiras			
17. Es un niño que se hace pis o caca encima, todavía			
18. Tartamudea o se engancha al hablar			
19. Tiene cualquier otra dificultad en el habla			
20. Habla a gritos con los otros niños			
21. Es distraído			
22. No comparte sus juguetes			
23. Grita con facilidad			
24. Culpa a los demás; es acusica			
25. Se rinde, abandona fácilmente			
26. Es desconsiderado con los otros			
27. Tiene comportamientos o conductas sexuales extrañas para su edad			
28. Da patadas, muerde o golpea a los otros niños			

29. Se queda pensando en las musarañas, ensimismado			
30. ¿Considera a este niño con problemas de conducta?			

Figura 17: Perfil de evaluación para educación preescolar.

Las formas utilizadas en los sistemas educativos para reflejar las evaluaciones de alumnos han evolucionado de acuerdo con las normas metodológico-científicas dominantes en cada momento, en función del pensamiento educativo sobre necesidades del alumno y sobre los contenidos esenciales del *currículum* de cada área, y a medida que se considera importante proporcionar a la familia datos sobre el alumno. Más concretamente, en esa evolución se aúnan una serie de causas y necesidades:

a) La evaluación ha ido tomando un carácter holístico, de acuerdo con la homóloga tendencia en la evolución de los contenidos curriculares, pretendiendo abarcar múltiples aspectos de la personalidad y efectos educativos. De ahí que los formatos en los que la evaluación se expresa se hayan ido haciendo cada vez más complejos. En los procedimientos empleados para reflejar y expresar evaluaciones de los alumnos aparecen multiplicidad de aspectos referidos a cualidades, personales, hábitos de comportamiento dominio de habilidades. asistencia al colegio, intereses, etc. (Nótese esta condición en los formatos de expresión de los juicios de evaluación comparando la Figura 15 con la 16 ó la 17, al desmenuzarse en estos últimos aspectos de la personalidad del alumno y el contenido curricular del lenguaje.)

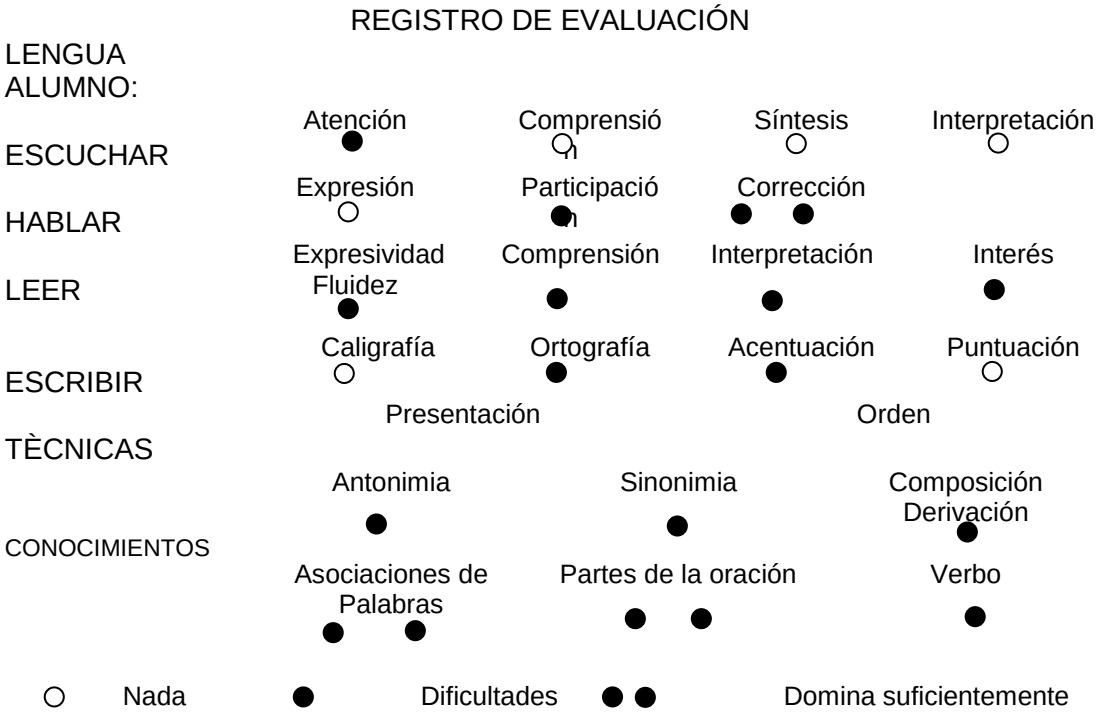


Figura18: Registro de evaluación del área de Lenguaje. Sexto curso de educación primaria.

b) Las clásicas notas o puntuaciones de rendimiento -formato todavía dominante entre nosotros para expresar los juicios sobre los alumnos- se diferencian poco, pues son empobrecidas formas de reflejar la información sobre el rendimiento de los alumnos en las diversas áreas o asignaturas del *curriculum.* La multiplicidad de objetivos o de componentes que se consideren relevantes en un área del *curriculum* cualquiera lleva a tener que diferenciar aspectos a la hora de ser evaluados (véanse las Figuras 16 y 18). Así, por ejemplo, una nota de *aprobado* en lenguaje tiene poco valor informativo para sugerir la calidad del aprendizaje, según se refiera a la capacidad en lectura, a la escritura, a la expresión oral, a la corrección ortográfica o a la originalidad de la composición. (Las Figuras 16 y 18 diferencian mucho más la información.) A medida que se distinguen aspectos un área o disciplina, tiende a diferenciarse también la evaluación. Estos formatos más diferenciados transmiten más información.

c) Si la evaluación tiene que servir para que los profesores reflexionen sobre la práctica y sobre cómo responden los alumnos a las demandas que se les hacen, es preciso recoger y plasmar otras informaciones que no sean las simples calificaciones escolares tradicionales. La orientación del aprendizaje necesita de un conocimiento más diferenciado sobre el progreso del alumno.

d) La orientación académica y vocacional de los alumnos requiere informaciones más ricas y de orden cualitativo sobre su trayectoria, que no puede ofrecer la simple cuantificación de su rendimiento. En algunos países la presión de los generadores de empleo ha contribuido a buscar otras formas de expresar lo que "vale un sujeto en el mercado de trabajo" más precisas que las notas escolares y poder así seleccionarlo con cierto rigor. Datos sobre la perseverancia del potencial trabajador, su capacidad de iniciativa o sus relaciones con los demás son tan importantes o más en las relaciones laborales dominantes que la calificación sobre lenguaje o ciencias sociales.

e) Cuando la docencia a un mismo grupo corre a cargo de varios profesores especialistas en áreas o asignaturas, éstos tienen un trato parcial con los alumnos y es preciso asegurar procedimientos de comunicación de informaciones entre todos ellos para un mejor conocimiento, lo que exige establecer un registro que cumplimenten todos ellos y el tutor responsable de la coordinación.

CUALIDADES PERSONALES.

X es capaz de crear y mantener relaciones cordiales con sus compañeros de clase. Suele preferir desenvolverse en un círculo de amistades reducidas y constantes. Se comporta con cierta soltura cuando se relaciona con los adultos, aunque le cuesta iniciar la comunicación. Sería conveniente estimularle en este sentido.

Cuando trabaja en grupo prefiere no adoptar posiciones de liderazgo en la *organización de la tarea, pero es responsable en el cumplimiento de lo que le asigna el grupo.*

Es perseverante en el trabajo. Una vez que comprende lo que se le pide lo ejecuta correctamente. Cumple con las tareas asignadas para casa.

Observación a los padres: Sería conveniente que le ayudasen con la adquisición de un diccionario para lenguaje de más calidad que el que tiene.

Figura 19: Ejemplo de Informe cualitativo simplificado.

f) La comunicación personal entre los centros y las familias, más necesaria en los niveles elementales e intermedios de la escolaridad, es difícil de mantener de forma fluida y frecuente, por falta de disponibilidad, tiempo en los profesores y en los mismos padres. Esta circunstancia lleva establecer procedimientos escritos, sintéticos, pero más amplios que simple listado de calificaciones, para mantener ese hilo de comunicación. Lamentablemente, en muchos casos, es la única relación posible entre los profesores y los padres.

g) Finalmente, las notas escolares cuando son negativas, si no se supera un ciclo escolar o no se obtiene la titulación correspondiente a un determinado nivel (caso de no superar la escolaridad obligatoria), vendrían a decir que el individuo al que se refieren no ha progresado nada y que ha perdido el tiempo, si sólo se expresa ese juicio de él; como si su único potencial intelectual y personal fuese lo que informan las calificaciones escolares. El fracaso escolar en un sistema de información rígida y empobrecida significa el fracaso global del alumno. La información diferenciada da lugar a que ese sujeto encuentre juicios positivos sobre sí en alguna cualidad que le motiven y valoren su esfuerzo.

Todas estas razones han llevado a preconizar si: temas más complejos para reflejar los resultados de la evaluación. La simple relación de calificaciones dentro de una escala numérica (de O a 10) o nominal (aprobado, notable. etc.; suficiente, insuficiente,...) se ha ido sustituyendo por procedimientos más elaborados, como son los *perfiles* o los pequeños *informes cualitativos.* Un perfil recopila resultados educativos referidos a capacidades, condiciones de rendimiento, cualidades personales, intereses, etc. (Ejemplos de perfiles son los representados en las Figuras 17 y 20). Son recursos que pueden mezclar informaciones sobre aspectos diversos y permitir formas diferentes de expresión: calificaciones globales, puntuaciones el aspectos más concretos y juicios expresados verbalmente.

Como es natural, existe la posibilidad de hacer infinidad de perfiles diferentes, ya que pueden considerarse en cada uno de ellos distintas cualidades del alumno. Lo importante es que el profesor, o el equipo que los utilice para realizar y expresar la evaluación, discutan sus componentes, pues así aclaran y se ponen de acuerdo en los elementos básicos del *currículum.* En términos generales se puede decir que, aunque recogen datos relativos al rendimiento del alumno, en diversas áreas curriculares desbordan muy ampliamente este ámbito, no se centran en las materias como tales, sino, en todo caso, en componentes de significación educativa de esas materias y en habilidades comunes a varias áreas. Se valora más dar una impresión de cómo se desarrolla el aprendizaje del alumno como individuo que resaltar adquisiciones concretas, sin dejar de lado otros aspectos personales no académicos

(LAW, 1984, pág. 156).

La información en estas alternativas de evaluación se presenta de muy diferente forma: puntuaciones en una escala numérica, marcando determinadas categorías preestablecidas (mucho, a veces, nunca; muy bien, aceptable, insuficiente, por ejemplo), valorando la situación del alumno en escalas bipolares, porcentajes de consecución de un aspecto, comentarios breves en cada categoría (FAIRBAIRN, 1988, pág. 35).

La variedad de posibles fórmulas es tal que resulta difícil postular alguna como el modelo más adecuado. Algunos requisitos conviene que sean respetados. Cualquier formato utilizado para comunicar los resultados del alumno debe someterse a una serie de principios generales de carácter formal y de uso (GOACHER, 1990, pág. 424):

1) Debe mostrar una unidad coherente de información y no ser una mezcla de informaciones sobre el alumno elegidas al azar.

2) Tiene que ser fácil de comprender, incluyendo los procedimientos para su uso.

3) Tiene que ser fácil de rellenar y mantener al día. (Piénsese en el tiempo que ocupará un profesor con 30 alumnos para completar el perfil mostrado en la figura 16 varias veces al año, por ejemplo).

ALUMNO_____

	- Domina la mecánica			
	- Entona correctamente			
Lectura	- Comprende globalmente el texto			
	- Capta la idea central de un tema			
Expresión oral	- Se expresa de forma coherente - Le cuesta expresarse - Sabe seguir el hilo de una conversación - Utiliza el vocabulario adecuado a su edad			

Expresión escrita	- Se le entiende lo que quiere expresar y lo hace ordenadamente - Utiliza un vocabulario adecuado a su edad			
Fonética	- Tiene dificultades en la expresión de los sonidos: - Pronuncia correctamente -Tiene algunos vicios por influencia ambiental			
Ortografía	- Domina la ortografía natural - Domina la ortografía			
Vocabulario	- Domina las palabras del vocabulario básico - Integra a su lenguaje el vocabulario específico de las materias			
Grafismo	- Tiene un buen dominio del trazo			

Figura 20: Registro de evaluación correspondiente a un ciclo de educación primaria para el área de lenguaje

4) Esforzarse en ser concreto y recoger información útil, evitando divagar con argumentos personales, aunque sabemos que son inevitables los aspectos subjetivos de cualquier apreciación.

5) Tiene que ser accesible a algún tipo de control, al tiempo que mantiene la privacidad de los datos.

6) Debe contar con la formación adecuada en quienes lo rellenan rara que las categorías puestas en él sean significativas y llenas de contenido.

En cuanto a la concreción del contenido de perfiles e informes cualitativos pueden tenerse en cuenta las siguientes condiciones:

a) Que la selección de aspectos de la personalidad y rendimientos del alumno en el área de que se trate sean relevantes.

b) Que queden recogidos los aspectos sustanciales de un área o asignatura del *currículum.*

c) Que la información recogida sea útil para reorientar los métodos educativos, la dinámica del aprendizaje, etc.

d) Para ello es condición indispensable que las categorías resaltadas sean significativas para los profesores, de lo contrario las rellenarían por el simple motivo de tener que hacerlo.

e) La necesidad de que el equipo de profesores discuta y asuma un modelo u otro, llegando a un mínimo consenso sobre los significados de cada categoría que allí se recoja, de las calificaciones o grados que se asignan a cada variable resaltada.

Comunicar los resultados de la evaluación tiene derivaciones profesionales

importantes: exige dar cuenta de las propias percepciones del profesor, supone, de alguna forma, hacer pública una de sus destrezas profesionales. Cuanta más información tenga que proporcionar el profesor y cuantos más aspectos tengan que contemplar sus juicios, se precisa más seguridad profesional. En cierto modo, comunicar la evaluación es una exigencia para el desarrollo del docente en tanto que debe ofrecer datos sobre sus actuaciones, sus propios argumentos sobre múltiples facetas de sus alumnos. La contrapartida de la estrategia de informar más exhaustivamente sobre éstos reside en que el perfeccionar la evaluación suele conducir a una intensificación del trabajo de los profesores hasta límites que pueden restar tiempo y energías para la mejora de su enseñanza. De ahí que sea poco conveniente empezar procesos de innovación por el cambio de las evaluaciones, al margen de un proyecto global de actuación que debe tener como primera condición ser factible.

Quedará claro que resulta muy difícil recomendar pautas de comportamiento concretas a los profesores. Éstos en cada caso tendrán que decidir qué hacer, optando por dar respuesta a los interrogantes que les señalamos a continuación.

LA EVALUACIÓN ¿POR QUÉ SE DEBE EVALUAR? ACLARACIONES PREVIAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN

Zavala, A. (2000)
La Práctica Educativa. Cómo Enseñar (Pp. 203-230). Edit. Graó

Habitualmente, cuando se habla de evaluación se piensa, de forma prioritaria e incluso exclusiva, en los resultados obtenidos por los alumnos. Hoy en día, éste sigue siendo el principal punto de mira de cualquier aproximación al hecho evaluador. El profesorado, las administraciones, los padres y los propios alumnos se refieren a la evaluación como el instrumento o proceso para valorar el grado de consecución de cada chico y chica en relación con unos objetivos previstos en los diversos niveles escolares. Básicamente, la evaluación se considera como un instrumento sancionador y calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y cómo el alumno, y el objeto de la evaluación son los aprendizajes realizados según unos objetivos mínimos para todos.

Así mismo, ya hace mucho tiempo que, desde la literatura pedagógica, las declaraciones de principios de las reformas educativas emprendidas en diferentes países y desde los colectivos de enseñantes más inquietos, se proponen formas de

entender la evaluación que no se limitan a la valoración de los resultados obtenidos por los alumnos. El proceso seguido por los chicos y chicas, el progreso personal, el proceso colectivo de enseñanza/aprendizaje, etc., aparecen como elementos o dimensiones de la evaluación. De este modo, es posible encontrar definiciones de evaluación bastante diferentes y, en muchos casos, bastante ambiguas, cuyos sujetos y objetos de estudio aparecen de manera confusa e indeterminada. En algunos casos el sujeto de la evaluación es el alumno, en otros lo es el grupo-clase, o incluso el profesor o profesora o el equipo docente. En cuanto al objeto de la evaluación, a veces es el proceso de aprendizaje seguido por el alumno o los resultados obtenidos, mientras que otras veces se desplaza a la propia intervención del profesorado.

Para dilucidar el alcance de las diferentes definiciones puede ser útil hacer un cuadro de doble entrada que contenga, por un lado y por separado, el proceso de enseñanza/aprendizaje individual que sigue cada alumno y, por el otro lado y para cada uno de ellos, los posibles objetos y sujetos de la evaluación.

En el Cuadro 1 podemos ver que toda intervención educativa en el aula se articula en torno a unos procesos de enseñanza/aprendizaje que pueden analizarse desde diferentes puntos de vista. Fijémonos, en primer lugar, en el proceso que sigue cada alumno. En este caso se puede distinguir la manera en que el chico o chica está aprendiendo de lo que hace el profesor/a para que aprenda, es decir, el proceso de enseñanza. A pesar de que enseñanza y aprendizaje se encuentran estrechamente ligados y forman parte de una misma unidad dentro del aula, podemos distinguir claramente dos procesos evaluables: cómo aprende el alumno y cómo enseña el profesor o la profesora. Por lo tanto, tenemos dos sujetos de la evaluación, lo que podríamos denominar una doble dimensión, aplicable también al proceso que sigue todo el grupo-clase.

Cuadro 1

PROCESOINDIVIDUAL	Sujeto	Alumno/a	Profesor/a
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	Objeto	Proceso aprendizaje	Proceso enseñanza
PROCESO GRUPAL	Sujeto	Grupo-clase	Equipo docente
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	Objeto	Proceso aprendizaje	Proceso enseñanza

No obstante, las definiciones más habituales de la evaluación remiten a un todo indiferenciado que incluye procesos individuales y grupales, el alumno o la alumna y el profesorado. Este punto de vista es plenamente justificable, ya que los procesos que tienen lugar en el aula son procesos globales en que

es difícil, y seguramente innecesario, separar claramente los diferentes elementos que los componen. Pero, dado que nuestra tradición evaluadora se ha centrado exclusivamente en los resultados obtenidos por los alumnos, es conveniente darse cuenta de que al hablar de evaluación en el aula se puede aludir particularmente a alumno de los componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje, como a todo el proceso en su globalidad.

Tal vez la pregunta que nos permita dilucidar en cada momento cual debe ser el objeto y sujeto de la evaluación sea aquella que corresponda a los mismos fines de la enseñanza: ¿por qué tenemos que evaluar? Seguramente, a partir de la respuesta a dicha pregunta surgirán otras, como por ejemplo, qué se tiene que evaluar, a quién hay que evaluar, cómo se debe evaluar, cómo tenemos que comunicar el conocimiento obtenido mediante la evaluación, etc.

En este capítulo nos formularemos estas cuestiones e intentaremos encontrar respuestas. Puesto que se trata de un tema polémico que puede enfocarse desde diferentes perspectivas, no pretendemos aportar soluciones definitivas sino coherentes con los marcos de referencia que hemos ido adoptando.

¿A quién y qué se debe evaluar?*

Los sujetos y los objetos de la evaluación

Al igual que en otras variables de la enseñanza, y como ya hemos manifestado reiteradamente en otros apartados de este libro, muchos de los problemas de comprensión de cuanto sucede en las escuelas no se deben tanto a las dificultades reales como a los hábitos y costumbres acumulados de una tradición escolar cuya función básica ha sido selectiva y propedéutica. En una concepción de la enseñanza centrada en la selección de los alumnos más preparados para continuar la escolarización hacia los estudios universitarios, es lógico que el sujeto de evaluación sea el alumno, y que se consideren objeto de la evaluación los aprendizajes alcanzados respecto a las necesidades que se ha establecido como futuras –las universitarias. De esta forma se prioriza una clara función sancionadora: calificar y sancionar desde pequeños a aquéllos que pueden triunfar en esta carrera hacia la universidad.

Ahora bien, podemos entender que la función social de la enseñanza no sólo consiste en fomentar y seleccionar a los que “valen más” para la universidad, sino que abarca otras dimensiones de la personalidad. Cuando la formación integral es la finalidad principal de la enseñanza y, por consiguiente, su objetivo es el desarrollo de todas las capacidades de la persona y no sólo las cognitivas, muchos de los supuestos de la evaluación cambian. En primer lugar, y esto es muy importante, los contenidos de aprendizaje a valorar no serán únicamente los contenidos asociados a las necesidades del camino hacia la universidad, sino que también habrá que tener en consideración los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que promuevan las capacidades motrices, de equilibrio y de autonomía personal, de relación interpersonal y de inserción social. Una opción de esta naturaleza implica un cambio radical en la

manera de concebir el hecho evaluador, puesto que el punto de vista ya no es el selectivo, ya no consiste en ir separando a los que no pueden superar los distintos listones, sino en ofrecer a cada uno de los chicos y chicas la oportunidad de desarrollar en el mayor grado posible todas sus capacidades. El objetivo de la enseñanza no centra su actuación en unos parámetros finalistas para todos, sino en las posibilidades personales de cada uno de los alumnos.

El problema radica en cómo conseguir que el máximo de chicos y chicas logren el acceso a la universidad, sino en cómo conseguir desarrollar al máximo todas sus capacidades, y entre ellas, evidentemente, las necesarias para llegar a ser buenos profesionales. Todo esto comporta cambios substanciales en los contenidos de la evaluación y en el carácter y la forma de las informaciones que deben proporcionarse acerca del conocimiento que se tiene de los aprendizajes realizados en relación con las capacidades previstas. Por el momento, digamos únicamente que se trata de informaciones complejas que no concuerdan con un tratamiento estrictamente cuantitativo; hacen referencia a valoraciones e indicaciones personalizadas que raramente pueden traducirse en las notas y calificaciones clásicas.

Evaluación formativa: inicial, reguladora, final e integradora

La toma de posición respecto a las finalidades de la enseñanza en torno a un modelo centrado en la formación integral de la persona comporta cambios fundamentales, especialmente en los contenidos y el sentido de la evaluación. Además, cuando en el análisis del hecho evaluador introducimos la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como referente psicopedagógico, el objeto de la evaluación deja de centrarse exclusivamente en los resultados obtenidos y se sitúa prioritariamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto del grupo-clase como de cada uno de los alumnos. Por otro lado, el sujeto de la evaluación no sólo se centra en el alumno, sino también en el equipo docente que interviene en el proceso.

Como hemos podido observar, procedemos de una tradición educativa prioritariamente uniformadora, que parte del principio de que las diferencias entre los alumnos de las mismas edades no son motivo suficiente para cambiar las formas de enseñanza, sino que constituyen una evidencia que certifica la función Selectiva del sistema y, por lo tanto, su capacidad para escoger a los mejores. La uniformidad es un valor de calidad del sistema, ya que es lo que permite reconocer y validar a los que sirven. Es decir, son buenos alumnos aquellos que se adaptan a una enseñanza igual para todos; no es la enseñanza la que debe adaptarse a las diferencias de los alumnos.

El conocimiento que tenemos sobre cómo se producen los aprendizajes pone de manifiesto la extraordinaria singularidad de dichos procesos, de tal manera que cada vez es más difícil establecer consignas universales más allá de la constatación de estas diferencias y singularidades. El hecho de que las experiencias vividas constituyan el valor básico de cualquier aprendizaje obliga a tener en cuenta la

diversidad de los procesos de aprendizaje y, por consiguiente, la necesidad de que los procesos de enseñanza, y especialmente los evaluadores, no sólo los contemplen, sino que los tomen como eje vertebrador (Cuadro 2).

(Cuadro 2).

Función social y aprendizaje	Objeto	Sujeto	Referente	Valoración	Informe
Selectiva y propedeútica Uniformador y transmisivo	Resultados	Alumnado	Disciplinas	Sanción	Cuantitativo
Formación integral At. diversidad y constructivo	Proceso	Alumnado/ profesorado	Capacidades	Ayuda	Descriptivo/ interpretativo

Bajo una perspectiva uniformadora y selectiva, lo que interesa son unos resultados conformes a unos niveles predeterminados. Cuando el punto de partida es la singularidad de cada alumno, es imposible establecer niveles universales. Aceptamos que cada alumno llega a la escuela con un bagaje determinado y diferente en relación con las experiencias vividas, según el ambiente sociocultural y familiar en que vive, y condicionado por sus características personales. Esta diversidad obvia comporta la relativización de dos de las invariables de las propuestas uniformadoras -los objetivos y los contenidos, y la forma de enseñar- y la exigencia de ser gestionadas en función de la diversidad del alumnado. Por lo tanto, la primera necesidad del enseñante es poder responder a las preguntas: ¿Qué saben los alumnos en relación a lo que les quiero enseñar? ¿Qué experiencias han tenido? ¿Qué son capaces de aprender? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Cuáles son sus estilos de aprendizaje? En este marco la evaluación ya no puede ser estática, de análisis de resultados, sino que se convierte en un proceso. Y una de las primeras fases del proceso consiste en conocer lo que cada uno de los alumnos sabe, sabe hacer y es, y qué puede llegar a saber, saber hacer o ser, y cómo aprenderlo. La evaluación es un proceso en el que su primera fase se denomina evaluación inicial.

El conocimiento de lo que cada alumno sabe, sabe hacer y cómo es, es el punto de partida que debe permitirnos, en relación con los objetivos y contenidos de aprendizaje previstos, establecer el tipo de actividades y tareas que tienen que facilitar el aprendizaje de cada chico y chica. Así pues, nos proporciona pautas para definir una propuesta hipotética de intervención, la organización de una serie de actividades de aprendizaje que, dada nuestra experiencia y nuestro

conocimiento personales, suponemos que posibilitara el progreso de los alumnos. Pero no es más que una hipótesis de trabajo, ya que difícilmente la respuesta a nuestras propuestas será siempre la misma, ni la que nosotros esperamos. La complejidad del hecho educativo impide dar como respuestas definitivas soluciones que hayan tenido buen resultado anteriormente. No sólo son diferentes en cada ocasión los alumnos, sino que las experiencias educativas también son diferentes e irrepetibles. Esto implica que en el proceso de aplicación en el aula del plan de intervención previsto, habrá que ir adecuando a las necesidades de cada alumno las diferentes variables educativas: las tareas y las actividades, su contenido, las formas de agrupamiento, los tiempos, etc. Según como se desarrolle el plan previsto y la respuesta de los chicos y chicas a nuestras propuestas, habrá que ir introduciendo actividades nuevas que comporten retos más adecuados y ayudas más contingentes. El conocimiento de cómo aprende cada alumno a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje para adaptarse a las nuevas necesidades que se plantean es lo que podemos denominar evaluación reguladora.

Algunos educadores, y el mismo vocabulario de la Reforma, utilizan el termino de evaluación formativa. Personalmente, para designar este proceso prefiero usar el término *evaluación reguladora*, ya que explica mejor las características de adaptación y adecuación. Al mismo tiempo, esta opción permite reservar el término formativo para una determinada concepción de la evaluación en general, entendida como aquella que tiene como propósito la modificación y la mejora continuada del alumno al que se evalúa; es decir, que entiende que la finalidad de la evaluación es ser un instrumento educativo que informa y hace una valoración del proceso de aprendizaje que sigue el alumno, con el objetivo de ofrecerle, en todo momento, las propuestas educativas más adecuadas.

El conjunto de actividades de enseñanza/aprendizaje realizadas ha permitido que cada alumno consiguiera los objetivos previstos en un grado determinado. A fin de validar las actividades realizadas, conocer la situación de cada alumno y poder tomar las medidas educativas pertinentes, habrá que sistematizar el conocimiento del progreso seguido. Esto requiere, por un lado, constatar los resultados obtenidos -es decir, las competencias conseguidas en relación con los objetivos previstos- y, por el otro, analizar el proceso y la progresión que ha seguido cada alumno a fin de continuar su formación prestando atención a sus características específicas.

A menudo el conocimiento de los resultados obtenidos se designa con el término evaluación final o evaluación sumativa. Personalmente, creo que la utilización conjunta de los dos términos es ambigua y no ayuda a identificar o diferenciar estas dos necesidades: el conocimiento del resultado obtenido y el análisis del proceso que ha seguido el alumno. Prefiero utilizar el término *evaluación final* para hacer referencia a los resultados obtenidos y los conocimientos adquiridos, y reservar el

término *evaluación sumativa o integradora* para el conocimiento y la valoración de todo el recorrido que ha seguido el alumno. Así esta evaluación sumativa o integradora se entiende como un informe global del proceso que, a partir del conocimiento inicial (evaluación inicial), manifiesta la trayectoria que ha seguido el alumno, las medidas específicas que se han aprendido, el resultado final de todo el proceso y, especialmente, a partir de este conocimiento, las previsiones sobre lo que hay que seguir haciendo o lo que hay que hacer de nuevo.

En el Cuadro 1, al principio de este apartado, hemos situado los cuatro posibles objetos de la evaluación (proceso de aprendizaje individual, aprendizaje del grupo, enseñanza individual y enseñanza del grupo) y los cuatro sujetos de la evaluación (el alumno/a, el grupo-clase, el profesor/a y el equipo docente). En la descripción que hemos hecho de las diferentes fases evaluadoras (inicial, reguladora o formativa, final e integradora), los diferentes objetos y sujetos se confunden, ya que no queda muy claro, desde el principio, cual es la intencionalidad evaluadora.

¿Por qué evaluar? La mejora de la práctica educativa es el objetivo básico de todo enseñante. Y esta mejora se entiende como medio para que todos los alumnos logren el mayor grado de competencias según sus posibilidades reales. La consecución de los objetivos por parte de cada alumno es un hito que exige conocer los resultados y los procesos de aprendizaje que los alumnos siguen. Y para mejorar la calidad de la enseñanza hay que conocer y poder valorar la intervención pedagógica del profesorado, de forma que la acción evaluadora contemple simultáneamente los procesos individuales como grupales. Nos referimos tanto a los procesos de aprendizaje como a los de enseñanza, ya que desde una perspectiva profesional el conocimiento de cómo aprenden los chicos y chicas es, en primer lugar, un medio para ayudarlos en su crecimiento y, en segundo lugar, es el instrumento que tiene que permitirnos mejorar nuestra actuación en el aula

ESQUEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Evaluación inicial, planificación, regulación del plan (evaluación reguladora), evaluación final, evaluación integradora.

Desde una opción que contempla como finalidad fundamental de la enseñanza la formación integral de la persona, y según una concepción constructivista, la evaluación siempre tiene que ser formativa, de manera que el proceso evaluador, independientemente de su objeto de estudio, tiene que contemplar las diferentes fases de una intervención que deberá ser estratégica, es decir, que permita conocer cuál es la situación de partida en función de unos objetivos generales bien definidos (evaluación inicial); una planificación de la intervención fundamentada a la vez que flexible, entendida como una hipótesis de intervención; una actuación en el aula, en la cual las actividades y tareas y los propios contenidos de trabajo se adecuaran constantemente (evaluación reguladora) a las necesidades que se vayan presentando, para llegar a unos resultados determinados (evaluación final) y a una compresión y valoración sobre el proceso seguido que permita establecer nuevas propuestas de intervención (evaluación integradora).

Contenidos de la evaluación.

Evaluación de los contenidos según su tipología

Como ya hemos comentado, las capacidades definidas en los objetivos educativos son el referente básico de todo proceso de enseñanza y, por tanto, de la evaluación. Pero también hay que tener presente que los contenidos de aprendizaje, sobre todo en el mismo proceso de enseñanza/aprendizaje, y concretamente en cada una de las actividades o tareas que la configuran, son el referente funcional para valorar y seguir los avances de los chicos y chicas.

¿Cómo podemos saber que saben, dominan o son los alumnos? O en otras palabras, ¿cómo podemos saber el grado y tipo de aprendizaje que tienen los alumnos respecto a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales? Podemos hacernos esta pregunta en cualquiera de las distintas fases del proceso evaluador.

Una escuela centrada prácticamente de forma exclusiva en los contenidos conceptuales, especialmente los factuales, de conocimiento enciclopédico, limita los instrumentos evaluativos habitualmente utilizados a las pruebas de papel y lápiz. Esta forma de conocer los resultados obtenidos puede ser bastante adecuada en el caso de los contenidos factuales, pero no lo es tanto cuando se trata de contenidos conceptuales o procedimentales, y podemos afirmar que no lo es en absoluto cuando los contenidos a evaluar son de carácter actitudinal.

Evaluación de los contenidos factuales

Cuando consideramos que un alumno tiene que conocer un hecho, el nombre de la capital de Italia, la descripción de un suceso o la relación de las obras más importantes de Emilia Pardo Bazan, lo que pretendemos es que sepa decirnos con la máxima fidelidad el nombre de la capital, el suceso o los títulos de las obras. Es evidente que se quiere que este conocimiento sea significativo, que no sea una simple verbalización mecánica y, por tanto, que la enumeración de los hechos no implique un desconocimiento de los conceptos asociados a cada uno de ellos. Queremos que Roma sea mucho más que un nombre, que el alumno entienda que quiere decir ser capital de un país, y en concreto de Italia, y que tenga una representación geográfica donde poderla situar; que el suceso histórico memorizado sea algo más que una serie de datos inconexos; que juntamente con la relación de obras de Pardo Bazan tenga lugar una interpretación de lo que representan. Un aprendizaje significativo de hechos comporta siempre la asociación de los hechos a los conceptos que permiten convertir este conocimiento en instrumento para la comprensión e interpretación de las situaciones o fenómenos que explican.

Una vez aceptada y entendida la necesidad de que el aprendizaje de hechos

implique el conocimiento y la comprensión de los conceptos (conceptos de capitalidad, país, procesos históricos, características literarias...) de los cuales cada uno de los hechos es un elemento singular, querremos que estos hechos sean recordados y puedan ser utilizados cuando convenga con fluidez. Así pues, si aceptamos esta relación necesaria entre los hechos y los conceptos, nos daremos cuenta de que es necesario que las actividades para conocer el dominio de estos contenidos factuales contemplen la utilización conjunta de hechos y conceptos. Ahora bien, en la escuela, en muchas ocasiones tenemos la necesidad de saber si los chicos y chicas son capaces de recordar unos datos, los nombres de unos personajes, los títulos de unas obras, etc., independientemente de los conceptos asociados, porque ya sabemos que los han entendido. Sabemos muy bien que los alumnos entienden que es un cuando, una iglesia o cualquier otra obra románica, que comprenden que es una conquista, una colonización, una guerra, etc., o que entienden las características generales y particulares de un autor y la corriente artística a la que pertenece. Lo que nos interesa saber en este momento es si son capaces de recordar los nombres, los datos, los títulos, las fechas, etc. Cuando esta es nuestra necesidad, la actividad más apropiada para valorar lo que saben será la *simple pregunta*. La rapidez en la respuesta y su certeza nos permiten conocer suficientemente el grado de competencia del alumno y, lo que es más importante, identificar el tipo de ayuda o medida que habrá que proponer para contribuir al progreso del alumno.

Si el número de alumnos o la dinámica y el ritmo del grupo-clase no permite hacer las preguntas de uno en uno, una *prueba escrita sencilla* que proponga dar respuesta a una serie de preguntas puede ser notablemente eficaz para establecer con gran certeza el grado de conocimiento de los contenidos factuales. A fin de que este conocimiento sea lo menos rutinario posible, es conveniente que las preguntas obliguen a alterar las secuencias en que se han enunciado en la clase, en los apuntes o en las fuentes de información utilizadas. Las pruebas denominadas objetivas pueden ser bastante útiles para la valoración del dominio o conocimiento de los hechos, pero si las pruebas no son exhaustivas no nos permitirán saber qué tipo de ayuda necesita cada alumno. Si su uso no tiene una función formativa o reguladora, sino que pretende sancionar unos resultados, la falta de exhaustividad deja en manos de la suerte, algo evidentemente injusto, unas decisiones que pueden ser muy trascendentes en algunas etapas de la enseñanza.

Evaluación de contenidos conceptuales

Si una prueba escrita relativamente sencilla es bastante eficaz para determinar el conocimiento que se tiene de un hecho, su fiabilidad es mucho más precaria cuando lo que tenemos que determinar y valorar es el proceso y el grado de aprendizaje de los contenidos conceptuales. A pesar de que el aprendizaje nunca es una cuestión de o todo o nada, en el caso de los contenidos factuales la distinción entre "lo sabe" y "no lo sabe" a veces puede ser muy representativa de lo

que sucede: recuerda o no el nombre de la capital de Italia, sabe o no cuando tuvo lugar la Revolución Francesa; pueden ser respuestas de o todo o nada. De todos modos, incluso en los contenidos factuales, no siempre es así, ya que se puede saber más o menos que sucedió el Dos de Mayo, se puede conocer un mayor o menor número de obras de arte, o se puede estar más o menos seguro, etc. Cuando los contenidos de aprendizaje son conceptuales, el grado de comprensión de los conceptos en muchos casos es ilimitado. Siempre se puede tener un conocimiento más profundo y elaborado de los conceptos de capitalidad, revolución, densidad o neoclasicismo. Difícilmente podemos decir que el aprendizaje de un concepto está acabado, en todo caso lo que haremos es dar por bueno cierto grado de conceptualización. Y aquí es donde empezamos a ver la dificultad que representa valorar el aprendizaje de conceptos. Tendremos que hablar de grados o niveles de profundización y comprensión, algo que comporta la necesidad de plantear actividades en las que los alumnos puedan demostrar que han entendido, así como su capacidad para utilizar convenientemente los conceptos aprendidos.

La tendencia a utilizar formas de evaluación que son bastante válidas para los contenidos factuales ha dado lugar a que se hayan utilizado de la misma manera para los conceptos. Así, es habitual, aunque cada vez menos, el planteamiento de pruebas orales o escritas en las que hay que responder unas preguntas que piden que se defina un concepto, de manera que la respuesta más adecuada es la que coincide exactamente con la definición de los apuntes de clase o del libro de texto. El alumno expresa esta respuesta como si estuviera enumerando las obras más importantes de cualquier pintor o los personajes principales de cualquier movimiento literario, como si describiera un hecho de forma mecánica. Muchos de nosotros hemos aprendido mediante este sistema y, por lo tanto, somos capaces de repetir perfectamente la definición del principio de Arquímedes, el enunciado de la ley de Gay Lussac o la definición de isla, sin relacionar lo que decimos con ninguna interpretación de lo que sucede cuando estamos inmersos en un líquido, ni de qué relaciones existen entre la temperatura que hace y lo que sentimos sobre la presión atmosférica, para no decir entre el concepto real que tenemos de isla y lo que pronunciamos cuando la definimos.

Las actividades para conocer cuál es la comprensión de un concepto determinado no pueden basarse en la repetición de unas definiciones. Su enunciación únicamente nos dice que quien las hace es capaz de recordar con precisión la definición, pero no nos permite averiguar si ha sido capaz de integrar este conocimiento en sus estructuras interpretativas. Además, aunque se pidiera que el alumno fuera capaz de definir autónomamente, sin repetir una definición normalizada, deberíamos saber que este es uno de los grados más difíciles de conceptualización. Incluso en un registro culto, todos nosotros somos capaces de utilizar términos de gran complejidad conceptual correctamente y en toda su amplitud; pero si los tuviéramos que definir nos encontraríamos ante una situación bastante complicada. Somos

capaces de utilizar los conceptos "redondo" y "circular" con todo rigor y escogemos uno u otro termino según su significado en el contexto de la frase. Así pues, podemos decir que dominamos ambos conceptos, pero imaginad que complicado seria definirlos sin hacer ningún gesto con las manos para ayudarnos en la explicación. En la vida cotidiana, Incluso en los discursos más rigurosos, los conceptos utilizados no se definen constantemente. Generalmente, en lugar de hacer una definición intentamos poner ejemplos que ayuden a comprender lo que quieren decir. La tendencia a utilizar la definición de los conceptos es el resultado de una comprensión del aprendizaje muy simplista que, en cierto modo, asume que no hay ninguna diferencia entre expresión verbal y comprensión.

¿Cuáles son las actividades más adecuadas para conocer el grado de comprensión de los contenidos conceptuales? Desgraciadamente, no pueden ser sencillas. Las actividades que pueden garantizarnos un mejor conocimiento de lo que cada alumno comprende implican *la observación del use de cada uno de los conceptos en diversas situaciones* y en los casos en que el chico o la chica los utilizan en sus *explicaciones espontáneas*. Así pues, la observación del use de los conceptos en trabajos de equipo, debates, exposiciones y sobre todo diálogos, será la mejor fuente de información del verdadero dominio del termino y el medio más adecuado para poder ofrecer la ayuda que cada alumno requiere. Ahora bien, dado que el número de alumnos o el tiempo de que disponemos pueden impedir que realicemos siempre actividades que faciliten la observación de los alumnos en situaciones naturales y pueden obligarnos a utilizar la prueba escrita, es bueno saber qué limitaciones tiene y elaborarla intentando superar estas deficiencias. Si lo que queremos del aprendizaje de conceptos es que los alumnos sean capaces de utilizarlos en cualquier momento o situación que lo requiera, tendremos que proponer ejercicios que no consistan tanto en una explicación de lo que entendemos sobre los conceptos, como en *la resolución de conflictos o problemas a partir del uso de los conceptos*. Ejercicios que les obliguen a usar el concepto. Pero en el caso de que nos interese que el alumno sepa explicar lo que entiende acerca, por ejemplo, del principio de Arquímedes, el proceso de mitosis de la célula, la ley de Ohm o las razones de los movimientos migratorios, algunos maestros adoptan una opción muy sencilla que consiste en pedir que en una cara de la hoja expliquen, con sus propias palabras, sin recorrer a las que se han utilizado en clase y con ejemplos personales, lo que entienden o han entendido sobre el tema; y en la otra, que hagan lo mismo utilizando, esta vez sí, los términos científicos. De esta forma podremos determinar con más garantías el nivel de comprensión y las necesidades de aprendizaje respecto a cada concepto, al mismo tiempo que sabremos si los alumnos son capaces de utilizar correctamente los términos científicos.

Si las denominadas pruebas objetivas están bien hechas nos permitirán saber si los alumnos son capaces de relacionar y utilizar los conceptos en unas situaciones muy determinadas, pero no nos aportaran datos suficientes sobre el grado de

aprendizaje y las dificultades de comprensión que cada alumno tiene, lo cual nos impedirá disponer de pistas sobre el tipo de ayuda que habrá que proporcionar.

En el caso de disciplinas como las matemáticas, la física, la química y otras con muchos contenidos que giran en torno a la resolución de problemas, estas pruebas son la forma más apropiada para dar respuesta a la necesidad de conocer el aprendizaje de los conceptos. Pero es indispensable que los problemas que se proponen no estén estandarizados y no traten únicamente del último tema que han trabajado. Evidentemente, los chicos y chicas tienden a hacer lo más fácil, y en el caso de los problemas esto significa disponer de pequeñas estrategias que les permitan relacionar un problema con una fórmula de resolución estereotipada. De este modo, lo que realmente aprenden muchos alumnos es a encontrar la forma de solucionar el problema antes de intentar comprender que les plantea. En las pruebas escritas es conveniente proponer problemas y ejercicios que no correspondan al tema que se está trabajando. Hay que incluir problemas de temas anteriores y otros que aún no se hayan trabajado. Además, hay que proporcionar más información de la que es necesaria para resolver el problema; en primer lugar, porque si no el alumno identificara las variables que hay y buscará cuál es la fórmula que las relaciona sin hacer el esfuerzo de comprensión necesario y, en segundo lugar, porque en las situaciones reales los problemas nunca aparecen identificados según los parámetros disciplinares y donde nunca las variables necesarias para solucionarlos están diferenciadas de las que las acompañan. Por ejemplo, cuando en la escuela se plantean problemas sobre circuitos eléctricos y el tema que se ha tratado es la ley de Ohm (V=1R), generalmente se proponen ejercicios de aplicación de la formula, es decir, se da el voltaje (V) y la intensidad (Y) y se pide el valor de la resistencia (R). En otros ejercicios se modifica la demanda, pero siempre está relacionada con la aplicación de la formula. Una situación real nunca será como un problema de la ley de Ohm, sino que nos encontraremos ante un circuito eléctrico en el que intervienen muchas variables y lo que tendremos que hacer en primer lugar será comprender en qué consiste el problema, qué variables debemos tener en cuenta y cuáles tenemos que desestimar.

Evaluación de contenidos procedimentales

Los contenidos conceptuales, tanto los hechos como los conceptos, se sitúan fundamentalmente dentro de las capacidades cognitivas. Tenemos que averiguar qué saben los alumnos sobre dichos contenidos. Por lo tanto, las actividades para poder conocer este saber, aunque con dificultades como hemos visto, pueden ser de papel y lápiz ya que, con mayor o menor dificultad y según la edad, es posible expresar por escrito el conocimiento que se tiene. Los contenidos procedimentales implican saber hacer, y el conocimiento acerca del dominio de este saber hacer sólo se puede averiguar en situaciones de aplicación de dichos contenidos. Para aprender un contenido procedimental es necesario tener una comprensión de lo que representa como proceso, para qué sirve, cuáles son los pasos o fases que lo

configuran, etc. Pero lo que define su aprendizaje no es el conocimiento que se tiene de él, sino el dominio al trasladarlo a la práctica. El conocimiento reflexivo del uso de la lengua es imprescindible para adquirir competencias lingüísticas; el conocimiento de las fases de una investigación es necesario para poder llevar a cabo una investigación; la comprensión de los pasos de un algoritmo matemático debe permitir un uso correcto; pero en todos estos casos lo que se pide es su capacidad de uso, la competencia en la acción, el saber hacer. Las actividades adecuadas para conocer el grado de dominio, las dificultades y trabas en su aprendizaje sólo pueden ser las que propongan *situaciones en que se utilicen* dichos contenidos procedimentales. Actividades y situaciones que nos permitan llevar a cabo la observación sistemática de cada uno de los alumnos. Conocer hasta qué punto saben dialogar, debatir, trabajar en equipo, hacer una exploración bibliográfica, utilizar un instrumento, orientarse en el espacio, etc., únicamente es posible mientras los alumnos realicen actividades que impliquen dialogar, debatir, hacer una investigación, etc.

Las habituales pruebas de papel y lápiz, en el caso de los contenidos procedimentales, sólo tienen sentido cuando se trata de procedimientos que se realizan utilizando el papel, como por ejemplo la escritura, el dibujo, la representación gráfica del espacio, los algoritmos matemáticos; o cuando son algunos contenidos de carácter más cognitivo que pueden expresarse por escrito, como la transferencia, la clasificación, la deducción y la inferencia. Pero en los otros casos, que son la mayoría, sólo es posible valorar el nivel de competencia de los alumnos sí los situamos ante actividades que les obliguen a desarrollar el contenido procedimental y que sean fácilmente observables. Deben ser actividades abiertas, hechas en clase, que permitan un trabajo de atención por parte del profesorado y la observación sistemática de cómo traslada a la práctica el contenido cada uno de los alumnos.

Evaluación de contenidos actitudinales

La naturaleza de los contenidos actitudinales, sus componentes cognitivos, conductuales y afectivos, hacen que resulte considerablemente complejo determinar el grado de aprendizaje de cada alumno. Si en el caso de la valoración de los aprendizajes conceptuales y procedimentales la subjetividad hace que no sea nada fácil encontrar a dos profesores que hagan la misma interpretación del nivel y las características de la competencia de cada alumno, en el ámbito de los contenidos actitudinales surge una notable inseguridad en la valoración de los procesos de aprendizaje que siguen los alumnos, ya que el pensamiento de cada profesor está todavía más condicionado por posiciones ideológicas que en los otros tipos de contenido. Al mismo tiempo, nos encontramos ante una tradición escolar que ha tendido formalmente a menospreciar estos contenidos, y que ha reducido la evaluación a una función sancionadora expresada cuantitativamente, hecho que ha provocado el espejismo de creer en la rigurosidad de sus afirmaciones

debido a que son matematizables. Esta necesidad de cuantificación, juntamente con la falta de experiencias y trabajos en este campo, hace que en muchos casos se cuestione la necesidad de evaluar los contenidos actitudinales por la imposibilidad de establecer valoraciones tan "exactas" como en el caso de otros tipos de contenido. ¿Cómo se puede valorar la solidaridad o la actitud no sexista? ¿A quién le podemos poner buena "nota" en tolerancia? ¿De qué objetividad disponemos para graduar esta valoración? Es evidente que sobre estas preguntas planea la visión sancionadora y calificadora de la evaluación, y que puede llevar a posiciones extremas que cuestionen la posibilidad del trabajo sobre los contenidos actitudinales por la falta de instrumentos que permitan valorar los aprendizajes de forma "científica". Es como si en el caso de la medicina, por ejemplo, no se tuvieran en cuenta, y por lo tanto no se trataran, el dolor, el mareo o el estrés, aduciendo que no existen instrumentos capaces de valorarlos de forma tan exacta como la fiebre, la presión arterial o el número de hematíes presentes en la sangre.

El problema de la evaluación de los contenidos actitudinales no radica en la dificultad de expresión del conocimiento que tienen los chicos y chicas, sino en la dificultad de la adquisición de dicho conocimiento. Para poder saber que piensan y que valoran realmente los alumnos y, sobre todo, cuáles son sus actitudes, es necesario que en la clase y en la escuela surjan suficientes situaciones "conflictivas" que permitan *la observación del comportamiento* de cada uno de los chicos y chicas. En un modelo de intervención en el que no se contemple la posibilidad del conflicto, en el que se eviten los problemas interpersonales, en el que se limite la capacidad de actuación de los alumnos, en el que no haya espacios para expresar autónomamente la opinión personal ni se planteen actividades que obliguen a convivir en situaciones complejas, difícilmente será posible observar los avances y las dificultades de progreso de cada alumno en este terreno y valorar la necesidad de ofrecer ayudas educativas.

La fuente de información para conocer los avances en los aprendizajes de contenidos actitudinales será la observación sistemática de opiniones y las actuaciones en las actividades grupales, en los debates de las asambleas, en las manifestaciones dentro y fuera del aula, en las salidas, colonias y excursiones, en la distribución de las tareas y las responsabilidades, durante el recreo, en las actividades deportivas, etc.

Compartir objetivos, condición indispensable para una evaluación formativa

Por lo que hemos visto hasta ahora, el medio más adecuado para informarnos del proceso de aprendizaje y del grado de desarrollo y competencia que alcanzan los chicos y chicas consiste en la observación sistemática de cada uno de ellos y ellas en la realización de las diferentes actividades y tareas. Asimismo, hemos podido constatar que las pruebas escritas, como instrumentos de conocimiento, son

notablemente limitadas aunque resultan adecuadas cuando lo que se quiere conocer tiene un carácter básicamente cognitivo y se tienen suficientes habilidades para saberlo expresar por escrito: contenidos factuales, conceptuales, contenidos procedimentales de papel y lápiz, algunas estrategias cognitivas, argumentaciones de valores y opiniones sobre normas de comportamiento. En cuando al resto de contenidos, y también a los que acabamos de mencionar, la observación sistemática es el mejor instrumento, cuando no el único, para la adquisición del conocimiento del aprendizaje de los alumnos.

Pero para que esta observación sea posible se requieren situaciones que puedan ser observadas y un clima de confianza que facilite la colaboración entre el profesorado y el alumnado. Debemos tener en cuenta que si el objetivo fundamental de la evaluación es *conocer para ayudar*, la forma en que tradicionalmente se han desarrollado las pruebas escritas, por el hecho de tener carácter sancionador, ha establecido una dinámica que hace que el objetivo básico del alumno no sea dar a conocer sus déficits para que el profesor o la profesora le ayuden, sino al contrario, demostrar o aparentar que sabe mucho más. Las pruebas están viciadas desde el principio, ya que se establecen unas relaciones entre profesorado y alumnado que están teñidas de hipocresía, cuando no de enemistad. La filosofía de la prueba es la del engaño, la del cazador y el cazado y, por consiguiente, no fomenta la complicidad necesaria entre maestro y alumno. Anteriormente hemos comparado la función educativa con la médica, ahora esta comparación puede servirnos de nuevo. Cuando acudimos al médico no intentamos esconderle los síntomas ni el resultado del tratamiento, porque consideramos que sus objetivos son los mismos que los nuestros, que lo que él quiere es ayudarnos. Desgraciadamente, ésta no es la imagen que muchos de nuestros alumnos tienen de nosotros. El peso de una enseñanza orientada a la selección ha dado lugar a una serie de hábitos, de maneras de hacer, que han ido configurando la forma de actuar y pensar de una mayoría del profesorado y, siguiendo esta trayectoria, el pensamiento de los padres y las madres e incluso de los propios alumnos.

Difícilmente podemos concebir la evaluación como formativa si no nos deshacemos de unas maneras de hacer que impiden cambiar las relaciones entre el alumnado y el profesorado. Conseguir un clima de respeto mutuo, de colaboración, de compromiso con un objetivo común, es condición indispensable para que la actuación docente pueda adecuarse a las necesidades de una formación que tenga en cuenta las posibilidades reales de cada chico y chica y el desarrollo de todas sus capacidades. La observación de la actuación de los alumnos en situaciones lo menos artificiales posible, con una clima de *cooperación y complicidad*, es la mejor manera, para no decir la única, de que disponemos para realizar una evaluación que pretenda ser formativa.

La información del conocimiento de los procesos y los resultados del aprendizaje

A lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje hemos ido adquiriendo un conocimiento de lo que sucede en el aula. Si hemos prestado atención, habremos podido familiarizamos con los procesos que se han seguido y los resultados que se han obtenido en relación con los diferentes objetos y sujetos de la evaluación. Por un lado, disponemos de un cúmulo de datos y, por el otro, de una serie de personas o instancias que necesitan o quieren conocer dichos datos.

Cuando hablamos de la faceta informativa de la evaluación no podemos evitar plantearnos la siguiente pregunta:

- ¿Sobre qué hay que informar? Sobre resultados, procesos, necesidades, limitaciones...

Pero también tenemos que preguntamos:

- ¿A quién debemos informar? Al grupo-clase, a los alumnos, a la familia, al claustro o a la administración.

Y sobre todo:

- ¿Para qué ha de servir esta información? Para ayudar, sancionar, seleccionar, promover...

Y aun surge otra pregunta:

-¿Los informes tienen que ser iguales para todos? Es decir, ¿tenemos que informar sobre lo mismo y de la misma manera independientemente de los destinatarios de esta información y del uso que harán de ella?

Estas preguntas pueden parecer improcedentes si nos fijamos en una tradición escolar que las ha obviado porque ha establecido un modelo sumamente simple en el que sólo se informa de los resultados obtenidos, y se hace de la misma forma tanto en clase, como para el alumno, los padres o la administración, con una función fundamentalmente seleccionadora. A continuación intentaremos revisar las variables que intervienen en este proceso informativo y dar respuesta a estas preguntas.

¿Sobre qué hay que informar?

En el momento de la evaluación final, especialmente cuando tiene implicaciones en la promoción, es habitual que en muchos centros se produzcan discusiones entre los componentes del equipo docente: ¿hay que aprobar a aquellos alumnos que no han alcanzado los mínimos?; ¿qué hay que hacer con los que han manifestado un grado de interés y un esfuerzo mínimos, a pesar de tener un conocimiento bastante bueno de la materia? Ambos casos se intentan resolver subiendo o bajando la nota respecto al conocimiento adquirido, según el nivel de implicación del alumno. Pero muy a menudo esta solución se critica a causa de la subjetividad de la decisión y mediante argumentos que razonan la necesidad de dar informaciones "rigurosas" y, por lo tanto, ajustadas al conocimiento real alcanzado. En este debate vuelve a aparecer, aunque no de manera explícita, la situación contradictoria entre un pensamiento selectivo y propedéutico y otro que contempla

como finalidad la formación integral de la persona.

La costumbre de trabajar según un modelo selectivo ha dado lugar a una fórmula sumamente sencilla a la vez que simple. En el fondo, lo que hay que hacer es ir precisando cuanto antes la capacidad de cada alumno para superar los diferentes listones que encontrará en el recorrido hacia la universidad. Una vez diagnosticadas las materias o disciplinas necesarias para realizar este recorrido, hay que determinar si los alumnos son capaces de alcanzar los mínimos para cada una de dichas asignaturas. La información debe ir comunicando si el alumno avanza o no en este recorrido, entendiendo por avanzar la superación de los límites establecidos. La información se concreta en si el chico o la chica supera o no supera, aprueba o no aprueba, es suficiente o insuficiente, progresa adecuadamente o necesita mejorar. Si hay que concretar un poco más, en los cursos superiores, estableceremos una gradación que en muchos casos se expresa mediante eufemismos de las convencionales notas del 1 al 10. Debemos tener presente que hoy en día los referentes de todo estudiante siguen siendo la prueba de selectividad y la nota media que le permitirá acceder a una facultad u otra. El peso de la nota, las experiencias acumuladas durante muchos años, y un uso tan fácil y socialmente bien aceptado, hace que sea extraordinariamente complicado y difícil introducir cambios que aparentemente son muy lógicos desde la perspectiva actual del conocimiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Para poder resolver esta verdadera esquizofrenia entre un pensamiento centrado en la formación integral de la persona y los hábitos y las costumbres de un modelo selectivo y propedéutico, creemos que es conveniente diferenciar claramente, en primer lugar, entre el proceso sancionador al final de la escolarización obligatoria (en nuestro caso a los dieciséis años) y todas las informaciones que se ofrecen a lo largo de la escolarización.

Es lógico que al final de la etapa escolar obligatoria la sociedad exija una información comprensible y homologable de las capacidades adquiridas por cada alumno; un informe que exprese con el máximo rigor posible las competencias adquiridas. Y es evidente que, dadas las características diferenciales de cada alumno, los resultados obtenidos no serán los mismos para cada uno de ellos. El sistema educativo tiene la obligación de informar de los resultados obtenidos, y la sociedad será la que establezca las necesidades o los requisitos previos para cada una de las salidas o alternativas profesionales. Pero esto no implica que desde pequeños el filtro tenga que ser esta selección profesional. No podemos prejuzgar o valorar negativamente desde el principio. Debemos tener en cuenta que si estamos pensando en "todos" los chicos y chicas, en todos los ciudadanos y ciudadanas, no existe ningún sistema que pueda garantizar el "mejor puesto" para todos. Por suerte, no todos podemos o queremos ser banqueros, ingenieros de telecomunicaciones, economistas o cualquier otro profesional considerado de prestigio en un momento determinado. La función de la escuela y la verdadera responsabilidad

profesional pasan por conseguir que nuestros alumnos logren el mayor grado de competencia en todas sus capacidades, invirtiendo todos los esfuerzos en superar los déficits que muchos de ellos arrastran por motivos sociales, culturales y personales. Una vez alcanzado este objetivo, es evidente que la sociedad hará las selecciones correspondientes. Lo que no podemos hacer a lo largo de toda la enseñanza obligatoria (en muchos casos desde los tres años hasta los dieciséis, es decir, durante trece años de la vida del niño) es medir o etiquetar al alumno según su capacidad de ser un "triunfador". Todos sabemos que hoy en día todavía existen centros, además considerados prestigiosos, que realizan esta selección a los seis años, ya que no aceptan alumnos que aun (!) no sepan leer ni escribir o que presenten algún tipo de "déficit escolar".

Esta necesidad de diferenciar la función selectiva del proceso seguido por el alumno, y por tanto de informarlo fundamentalmente sobre su proceso personal, no obedece a razones de "caridad" sino de eficiencia. Todos aprendemos más y mejor cuando nos sentimos estimulados, cuando tenemos un buen autoconcepto, cuando nos planteamos retos desafiantes pero accesibles a nuestras posibilidades, cuando todavía no hemos renunciado a seguir aprendiendo. Al final de la escolarización, sin duda, tendremos que hablar de resultados, de competencias, de objetivos alcanzados, pero a lo largo de la enseñanza nuestra obligación profesional consiste en incentivar, animar y potenciar la autoestima, estimular a aprender cada día más. Y esto no significa que debamos esconder lo que es capaz de hacer cada uno, ya que uno de los objetivos de la enseñanza es que cada chico y chica consiga conocer profundamente sus posibilidades y sus limitaciones. Lo que no puede ser es que los resultados se utilicen como único referente y bajo unos parámetros selectivos. Tenemos que valorar los procesos que sigue cada alumno a fin de obtener el máximo rendimiento de sus posibilidades. Así pues, a lo largo de la escolarización le proporcionaremos las informaciones que, sin negar su situación respecto a unos objetivos generales, le ayuden a progresar.

• A lo largo de las diferentes etapas de la enseñanza obligatoria tenemos que *diferenciar entre el proceso que sigue cada alumno y los resultados* o competencias que va adquiriendo. Uno de los problemas que planteábamos al principio de este apartado era la dificultad de expresar con una única nota o indicación el conocimiento que tenemos respecto al aprendizaje del alumno, generalmente en una asignatura. La información de que disponemos no sólo hace referencia a los conocimientos que ha adquirido, sino también a la dedicación que ha puesto y al progreso que ha realizado. Es evidente que difícilmente podremos concretar en una sola indicación, ya sea una nota o una calificación, la complejidad de la información. Por ello es imprescindible elaborar unos registros completos que ayuden a entender lo que le está sucediendo a cada chico y chica, que incluyan los apartados suficientes con todos los datos que permitan conocer en profundidad la complejidad de los procesos que cada alumno realiza. Esquemáticamente, deberíamos poder diferenciar entre lo

que se espera de cada alumno, el proceso seguido, las dificultades que ha encontrado, su implicación en el aprendizaje, los resultados obtenidos y las medidas que hay que tomar.

• En segundo lugar, hay que diferenciar entre lo que representan *los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos previstos para cada chico y chica* según sus posibilidades y lo que dichos resultados representan en relación con los objetivos generales para todo el grupo. El conocimiento que tenemos sobre cómo se aprende nos obliga a contemplar el aprendizaje como un proceso de crecimiento individual, singular, en el que cada alumno avanza con un ritmo y un estilo diferentes. Si entendemos la enseñanza como un acto de propuesta de retos y ayudas personalizadas, difícilmente se puede entender una información que no contemple este proceso personal ni relacione el proceso que sigue cada alumno según los objetivos que hemos considerado que se deben alcanzar. Además, tampoco podemos dejar de relacionar estos aprendizajes personales con aquellos objetivos correspondientes al grupo-clase según lo que determina el proyecto del centro.

• En tercer lugar, en el análisis y la valoración de los aprendizajes es indispensable *diferenciar los contenidos que son de naturaleza diferente* y no situarlos en un mismo indicador. No podemos resolver la valoración de un alumno en un área determinada con un único dato que haga referencia a los aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a la vez. Ninguna afirmación sobre un área o una materia tendrá valor explicativo si lo que indica no es lo suficientemente comprensible para tomar las medidas educativas pertinentes. Por ejemplo, en el supuesto de considerar aprovechable la nota cuantificada, si la información acerca de un alumno nos dice que ha obtenido un 7 en un tema determinado de matemáticas, ¿qué interpretación podemos hacer de dicha nota? ¿Ha obtenido un 7 en los contenidos conceptuales del tema, un 7 en los procedimentales y un 7 en los actitudinales? ¿O acaso este 7 es la media proporcional? Y si se trata de la media proporcional, que nota le pondremos al alumno que ha obtenido un 10 en los contenidos conceptuales, un 8 en los procedimentales y un 3 en los actitudinales? ¿También le pondremos un 7? ¿Qué nos indicarán estos 7 sucesivos? Si nuestra intención es conocer realmente para adoptar las medidas educativas que cada alumno requiere, esta información difícilmente será útil si no especifica los resultados o la situación concreta para cada tipo de contenido.

• En cuarto lugar, tenemos que diferenciar entre las demandas de la administración y las necesidades de evaluación que tenemos en el centro desde nuestra *responsabilidad profesional*. Las administraciones suelen ser entidades complejas y con tendencias burocratizadoras. Los criterios y las formas que exigen los procesos evaluadores deben ser, por lo que estamos viendo, eminentemente cualitativos. En cambio, las administraciones tienden a simplificar con argumentos a menudo paternalistas: los enseñantes que tenemos no sabrán hacerlo, luego simplifiquemos. Además, la cuantificación o la respuesta en pocos puntos siempre es

más fácil de controlar y, por lo tanto, exige una menor inversión en recursos que permitan desarrollar procesos cualitativos. Hay que añadir también la exigencia de seleccionar que, nos guste o no, la administración tendrá que hacer en un momento u otro, y que hace que la filosofía de la promoción hacia niveles superiores acabe impregnando las decisiones administrativas. Un buen reflejo de esta situación es la contradicción entre las propuestas curriculares de la mayoría de las comunidades autónomas, por un lado, con manifestaciones explicitas en pro de la formación integral, la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y, por consiguiente, la necesidad de atender a la diversidad, y, por otro lado, unos modelos de informes que siguen teniendo como referencia concepciones tradicionales de informaciones por áreas o materias, con indicadores globales, donde son prioritarios los resultados obtenidos en lugar del proceso seguido. Resulta paradójico que en un modelo que parte de la atención a la diversidad, en Primaria se propongan como indicadores de resultados el NM (necesita mejorar) y el PA (progresa adecuadamente). ¿Qué significa un NM en un modelo que propone la atención a la diversidad? ¿Qué es una chica que, a pesar de saber mucho, puesto que no dedica mucho esfuerzo necesita mejorar mas? ¿Y un PA? ¿Quiere decir que se trata de un chico que no sabe demasiado pero que está progresando mucho según sus posibilidades? Es evidente que estas no son las interpretaciones que se pretenden. En el fondo, un NM es un eufemismo del suspenso o insuficiente y un PA del aprobado o suficiente. Y si nos fijamos en la etapa Secundaria Obligatoria, veremos que la propuesta es la convencional, así que lo que se pretende es que con un único indicador por área se haga una valoración que no contempla la tan mencionada atención a la diversidad.

Como hemos podido constatar, la respuesta a la pregunta sobre qué hay que informar está claramente condicionada por la función social que atribuimos a la enseñanza y a la concepción que tenemos del aprendizaje. Estas concepciones son las que también determinan el papel que deben tener los informes según los destinatarios de la evaluación.

Informes según los destinatarios

La costumbre nos hace considerar como algo normal que un mismo informe sirva para cualquiera de los posibles interesados en la información que se desprende de la evaluación. Los boletines de notas han sido el instrumento único de transmisión de la información, independientemente de los receptores. Los posibles interesados en conocer la evaluación de un alumno son: los profesores, el propio alumno, sus familiares, el centro y la administración. Si nos dejamos llevar por las costumbres adquiridas, seguramente no nos plantearemos la pregunta capital al reflexionar sobre cuál es el tipo de informe que necesita cada uno de estos posibles receptores, y propondremos el mismo para todos. ¿Qué debe o debería hacer cada receptor con esta información? ¿Cuál es la función que debe tener según el destinatario? La respuesta a estas preguntas no sólo nos indicará que

tipo de informe se requiere, sino también que contenidos debe tener.

Al igual que cualquier otra variable metodológica, las características de la evaluación dependen de las finalidades que atribuimos a la enseñanza. La pregunta que estamos planteando ahora lógicamente dependerá de estos objetivos. La opción escuela selectiva y propedéutica da como resultado una evaluación sancionadora y un instrumento informativo único -el boletín de notas-, centrado en los resultados obtenidos por áreas o materias. La respuesta a esta pregunta será substancialmente diferente cuando la opción sea la de una escuela que presta atención a la diversidad y que persigue la formación integral de la persona. El análisis breve que proponemos para cada destinatario parte de esta opción.

• Los profesores y profesoras tenemos que disponer de todos los datos que nos permitan conocer en todo momento que actividades precisa cada alumno para su formación. Los datos harán referencia al *proceso seguido por el alumno*: al principio, en su curso y al finalizarlo, y han de permitir determinar qué necesidades tiene y, por consiguiente, qué medidas educativas tenemos que facilitarle. Esta información necesaria no sólo hace referencia a su aprendizaje, sino también a las medidas que se han ido adoptando a lo largo de todo el proceso. Así pues, hay que contar con un buen registro de las incidencias de cada alumno en relación con el proceso seguido, los resultados obtenidos y las medidas utilizadas. Por lo tanto, este registro debe contemplar la información de que disponemos respecto al recorrido, el grado de consecución de los objetivos previstos y el grado de aprendizaje adquirido para cada contenido. Es decir, necesitamos conocer, además de cómo lo ha conseguido, la descripción de lo que sabe, sabe hacer y cómo es, para poder efectuar una valoración respecto a sí mismo y otra respecto a lo que hemos considerado como finalidades generales del ciclo o del curso. En definitiva, una información que permita situar al alumno en relación con sus posibilidades reales y con lo que podríamos considerar la media de ese curso.

• El *alumno* necesita incentivos y estímulos. Es necesario que conozca su situación, en primer lugar, con relación a sí mismo y, en segundo lugar, con relación a los demás. Sin incentivos, estímulos y ánimos difícilmente podrá afrontar el trabajo que se le propone. Hemos visto y sabemos que sin una actitud favorable respecto al aprendizaje no se avanza, y esta actitud depende estrechamente de la autoestima y el autoconcepto de cada alumno. Es imprescindible ofrecerle la información que le ayude a superar los retos escolares. Por lo tanto, tiene que ser una verdadera ayuda, no únicamente una constatación de carencias que seguramente el propio alumno ya conoce bastante bien. Tiene que recibir información que le anime a seguir trabajando o a trabajar. El recurso a la provocación mediante la comparación sólo es útil cuando los retos están a su alcance, además de ser una solución parcial que origina otros problemas. El informe tiene que plantear unos retos que el alumno sepa que le son accesibles, que no están muy lejos de sus posibilidades y, sobre todo, que para superarlos pueda contar con la

ayuda del profesorado. Tiene que saber cuál es el proceso seguido a fin de comprender las causas de los avances y los tropiezos. Y esta es la función prioritaria de la información que tiene que recibir el alumno a lo largo de su escolarización. Ahora bien, con esto no hay suficiente, es necesario que conozca periódicamente cuál es su situación respecto a unos objetivos generales de grupo, no con una finalidad clasificatoria, sino con la intención de conocer sus verdaderas fuerzas. La valoración debe efectuarse con relación a sí mismo. Hay que tener presente que informar al chico o chica sobre sus aprendizajes es una de las actividades de enseñanza/aprendizaje con más incidencia formativa. Es decir, tenemos que tratarla como una actividad de aprendizaje y no como una acción independiente de la manera de enseñar.

• La información que reciben *los familiares* del alumno también tiene una incidencia educativa y, por consiguiente, debería tener un tratamiento que la contemple como tal. Según el uso que hagan los padres de dicha información podrán estimular al chico o chica o, por el contrario, convertirse en un impedimento para su progreso. La información que tienen que recibir, al igual que la del alumno, tiene que centrarse fundamentalmente en el proceso que sigue y los avances que realiza, así como en las medidas que se pueden adoptar desde la familia para fomentar el trabajo que se hace en la escuela. El referente básico debe ser el *proceso personal*, el que tiene lugar en relación con sus posibilidades, a fin de que la valoración se centre en lo que puede hacer. Esto implica romper con cierto tipo de información que, por el hecho de fijarse únicamente en los resultados obtenidos, hace que a veces se felicite a quien ha trabajado por debajo de sus posibilidades, animándole a seguir actuando de la misma forma y, en cambio, se castigue a aquel que se ha esforzado mucho, potenciando así la desmotivación. La costumbre ha hecho que la primera demanda de los familiares sea comparativa, exigiendo una valoración similar a la que ellos tuvieron como alumnos. Es lógico que sea así, es lo que siempre han visto y teóricamente les ha sido útil. Es coherente desde la lógica selectiva. ¿Ha suspendido o no ha suspendido? ¿Es de los primeros o de los últimos? Estas son las preguntas habituales. Obviamente, no se puede esconder el conocimiento que tenemos del alumno en estas cuestiones. Tenemos que hacer comprender a los familiares que fijarnos únicamente en esta variable no ayudará a su hijo o hija, que lo que les debe preocupar es cómo facilitarle los medios que posibiliten su crecimiento, y esto sólo será posible si su punto de atención son los progresos que está haciendo en relación con sus posibilidades. Uno de los mejores medios de comunicación es la entrevista personal, ya que permite adecuar la información a las características de los familiares y priorizar convenientemente los diferentes datos transmitidos. Por otro lado, el informe escrito, aunque ha de ser comprensible, no puede ser una simplificación o banalización de la riqueza de matices y contenidos que comprende todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

• El *centro, el equipo docente*, a fin de garantizar la continuidad y la

coherencia en el recorrido de cada alumno, tiene que disponer de todos los datos necesarios para este objetivo. Esta información deberá contemplar todo cuanto pueda ayudar a los profesores de cada curso y de cada área a tomar las medidas adecuadas a las características personales de cada uno de sus alumnos. Deberán ser datos referentes al proceso seguido, a los resultados obtenidos, a las medidas específicas utilizadas y a cualquier incidente significativo. En cierto modo, tienen que ser una síntesis de los diferentes registros de cada uno de los profesores y profesoras que ha tenido el alumno en la escuela.

• Finalmente, *la administración*. Es evidente que la única respuesta posible en este caso es que le informaremos sobre lo que nos pida. Ahora bien, bajo una perspectiva de atención a la diversidad y de enseñanza comprensiva, ¿qué tipo de información nos debería pedir? Por coherencia con esta opción -y a diferencia de la que se propone actualmente-, la información exigida *nunca debería ser simple.* La administración educativa está gestionada por educadores; por lo tanto, sería lógico que la información fuera lo más profesional posible, con criterios que permitieran la interpretación del camino seguido por los chicos y chicas según modelos tan complejos como compleja es la tarea educativa. Es incoherente hablar de atención a la diversidad, globalización, transversalidad, objetivos generales de etapa en forma de capacidades, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, etc., si toda esta riqueza tiene que quedar diluida, escondida en una nota, del tipo que sea, por área o materia. Se defienden unos modelos pero el carácter selectivo aparece de manera recurrente, aunque aparentemente no se quiera. Lo más triste de todo es que los modelos de la administración acaban por convertirse en el referente de la mayoría. Para los demás, estos modelos son un motivo más de desencanto cuando se dan cuenta de que todo puede quedar en palabras grandilocuentes, cuando ven que por culpa de unas propuestas simplistas todo queda en buenas intenciones, porque al final los criterios de evaluación o lo que tiene que constar en los informes de evaluación condicionará todo cuanto se hace en el centro, los contenidos de aprendizaje y la manera de enseñar.

Hemos hecho un repaso de los diferentes receptores posibles del conocimiento que tenemos del rendimiento escolar y de cómo lo adquirimos. Pero nos hemos olvidado de alguien que hasta ahora ha sido un receptor habitual. Nos referimos a los compañeros del mismo grupo-clase e incluso de las otras clases.

Sin duda, el peso de la historia y las rutinas adquiridas en la tarea docente sancionan como "normales" determinadas formas de actuar que, con una mirada nueva y objetiva, nos parecerían fuera de lugar y difícilmente justificables. Esto sucede en el caso de los procedimientos, a través de los cuales queda públicamente difundido el resultado de las evaluaciones de los chicos y chicas. Tal vez sea un tributo que hay que pagar por la larga permanencia de un sistema educativo esencialmente selectivo y propedéutico, que tiene como finalidad última

seleccionar a los "mejores" alumnos para llevarlos a la universidad (lo cual comporta de forma paralela la identificación de los alumnos menos capacitados y su desviación hacia otras opciones). Ahora bien, en ningún caso parece legítima la práctica de hacer públicos los nombres de aquellos que están académicamente bien situados y de los que están en el furgón de cola.

Optar por un modelo de educación integral, que tiene como principal objetivo ayudar a crecer a todos los alumnos y formarlos en las diversas capacidades, sin dejar de atender a los que tienen menos posibilidades, obliga a modificar muchas de las costumbres y de]as rutinas que hemos heredado de una enseñanza de índole selectiva. En el ámbito de la evaluación y de la comunicación de los resultados, no debemos perder de vista que el profesorado accede, gracias a su conocimiento profesional, a aspectos de la personalidad de los alumnos que tenemos que considerar estrictamente íntimos; este conocimiento tiene que ser únicamente utilizado para contribuir al progreso tanto del alumno como del profesor; al profesorado, para que pueda adaptar la enseñanza a las necesidades del alumno y valore su esfuerzo; al del alumno, para que tome conciencia de su situación y analice sus progresos, sus retrocesos y su implicación personal.

Por todo ello, la información y el conocimiento tienen que permanecer en *la privacidad del alumno y de su profesor* en virtud del contrato que los vincula a lo largo de un curso escolar. No es justo ni útil que se proclamen a los cuatro vientos de manera indiscriminada. Y no es útil porque tenemos que dudar del hipotético efecto estimulante de una actuación que, por el contrario, tiene muchas posibilidades de resultar perjudicial para los chicos y chicas cuando tiene connotaciones negativas.

Así pues, conviene entender que todo el proceso de enseñanza/aprendizaje tiene alguna cosa, por no decir mucho, de relación personal. Y todas las relaciones tienen una dimensión pública, una dimensión privada y una dimensión íntima. Tenemos que analizar si los sistemas tradicionales de comunicar los resultados de las evaluaciones, así como la divulgación inadecuada, se sitúan en la dimensión que éticamente les corresponde. Ampararse en el pseudoargumento que afirma que se ha hecho así toda la vida no hace sino constatar que se ha actuado básicamente por inercia.

Conclusiones

A pesar de que se ha dicho muchas veces, conviene no perder de vista que, dado que la evaluación es un elemento clave de todo el proceso de enseñar y aprender, su función se encuentra estrechamente ligada a la función que se atribuye a todo el proceso. En este sentido, sus posibilidades y potencialidades se vinculan a la forma que adoptan las propias situaciones didácticas. Cuando son homogeneizadoras, cerradas, rutinarias, la evaluación -en la función formativa y reguladora que le hemos atribuido- tiene poco margen para convertirse en un hecho habitual y cotidiano. Contrariamente, las propuestas abiertas, que favorecen la participación de los

alumnos y la posibilidad de observar por parte de los profesores, ofrecen una oportunidad a una evaluación que ayude a regular todo el proceso y, por tanto, a asegurar su idoneidad. También son estas situaciones las que dan más margen a la autoevaluación.

Ahora bien, hay que recordar que evaluar, y evaluar de una manera determinada -diversificada tanto en relación con los objetos como con los sujetos de la evaluación, y con el objetivo de tomar decisiones de diferente índole-, no es únicamente una cuestión de oportunidad.

A la presencia de unas opciones claras de tipo general sobre la función de la enseñanza y la manera de entender los procesos de enseñanza/aprendizaje, que le dan un sentido u otro a la evaluación, se le añade la necesidad de unos objetivos o finalidades específicos que actúan como referente concreto de la actividad evaluadora, que la haga menos arbitraria, más justa y útil. Al mismo tiempo, exige una actitud observadora e indagadora por parte del profesorado, que le impulse a analizar lo que pasa y a tomar decisiones para reorientar la situación Cuando sea necesario. Esta actitud se aprende, y también se tiene que aprender a confiar en las propias posibilidades para llevar a cabo este trabajo, a confiar en la gran cantidad de datos, a veces asistemáticos e informales, que obtenemos a lo largo del trabajo diario, y que no tienen porqué ser poco útiles aunque sean de carácter poco "técnico".

También debemos aprender a confiar en las posibilidades de los alumnos para autoevaluar su proceso. El mejor camino para hacerlo es ayudarles a conseguir los criterios que les permitan autoevaluarse, acordando y estableciendo el papel que tiene esta actividad en el aprendizaje y en las decisiones de evaluación que se toman. La autoevaluación no puede ser una anécdota ni un engaño; también es un proceso de aprendizaje de valoración del propio esfuerzo y, por lo tanto, es algo que conviene planificar y tomarse en serio.

Por último, debemos tener presente que, en el aula y en la escuela, evaluamos mucho más de lo que pensamos, e incluso más de lo que somos conscientes. Una mirada, un gesto, una expresión de aliento o de confianza, un rechazo, un no tener en cuenta lo que se ha hecho, una manifestación de afecto... todo esto también funciona, para un chico o chica, como un indicador de evaluación. Es imposible que estos detalles no se nos escapen, pero debemos intentar ser discretos y ponderados en nuestros juicios. Efectivamente, el tema de la evaluación es complejo porque nos proporciona información y muchas veces cuestiona todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por todo ello, tenemos que cuidarlo tanto como sea posible.

LA EVALUACIÓN: UN PROCESO DE DIÁLOGO, COMPRENSIÓN Y MEJORA.

Santos, M. (1999)
Evaluación Educativa 1 un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora.
(Pp 45-66). Edit. Rio de la Plata.

La naturaleza de la evaluación

La evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo. En otro lugar (Santos Guerra, 1988) planteé algunas cuestiones sobre la patología de la evaluación educativa, haciendo patentes los problemas de las limitaciones, las desviaciones y las manipulaciones de las que puede ser objeto. Planteada de forma negativa, realizada en malas condiciones y utilizada de forma jerárquica, la evaluación permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas.

Aquí me voy a referir a la evaluación de programas educativos, no necesariamente circunscritos al marco de la escuela. La educación tiene innumerables contextos y se desarrolla intencionalmente en muchos ámbitos. La evaluación de la que hablo se interroga por el valor educativo de los programas y se plantea como un medio de entenderlos y de mejorarlos.

La evaluación es una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo y si se tiene a bien. Se pregunta por el valor de los programas y de las acciones. Es, pues, sustancial al hecho mismo de poner en marcha una experiencia. Porque si se diseña, planifica y pone en funcionamiento será imprescindible conocer qué es lo que se consigue por el hecho mismo de poner la iniciativa en acción, por qué esa y no otra, por qué de ese modo y para esos fines. La evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora de los programas que se pongan al servicio de los usuarios. No por el hecho mismo de que estén funcionando son buenos, no porque hayan sido implantados con la mejor intención producen los mejores efectos.

Hablaré aquí de la evaluación de experiencias o de programas. Pero sólo de un tipo de evaluación, no de la evaluación en general ni de otros modelos o concepciones. Digo esto porque la confusión semántica que se esconde bajo el concepto aparentemente unívoco de evaluación es muy grande. Se habla de evaluación refiriéndose a procesos de carácter comparativo aplicados a mediciones de resultados, se llama evaluación a fenómenos de rendimiento de cuentas impuestos por la autoridad, se denomina evaluación al análisis diagnóstico realizado mediante instrumentos que permiten cuantificar los datos, se habla de evaluación cuando se realiza la comprobación del aprendizaje de los alumnos…Plantearé aquí algunas

cuestiones sobre un determinado tipo de evaluación. No es que sean inaceptables otros enfoques o métodos, sino que he preferido cerrar el arco conceptual para saber a qué me estoy refiriendo. Hablaré de una evaluación que tiene las siguientes características:

Independiente y por ello comprometida. Cuando digo independiente, me refiero a una evaluación que no está sometida, sojuzgada, vendida o simplemente alquilada por el poder, el dinero o la tecnología, y hablo de una evaluación no aséptica, no neutral, sino comprometida con unos principios, con unos valores. El educador debe ser imparcial, pero no significa que sea aséptico. Una postura desinteresada, no comprometida, distanciada del mundo cotidiano y de sus valores es "moralmente deficiente" (House, 1990).

Cualitativa y no meramente cuantificable. Porque los procesos que analiza, cuando se trata de programas educativos, son enormemente complejos y la reducción a números suele simplificar y desvirtuar la parte más sustantiva de los mismos.

Práctica y no meramente especulativa. Quiero decir que la evaluación de la que voy a hablar no tiene por finalidad producir conocimiento académico, realizar informes para publicaciones especializadas y ni siquiera elaborar un conocimiento teórico sobre las experiencias. Tiene por finalidad la mejora de programas a través de su comprensión, a través del conocimiento de su naturaleza, funcionamiento y resultados.

Democrática y no autocrática. La evaluación de la que hablo se pone al servicio de los usuarios, no del poder. Porque la evaluación, cuando se utiliza torcidamente, produce efectos muy negativos. Los evaluadores se ponen al servicio del poder o del dinero. Y, a través de la evaluación, se consigue cortar un programa porque no es rentable políticamente o porque no favorece de forma clara a los más pudientes o porque produce lateralmente molestias o críticas para el poder. En este caso, sería deseable no poner en marcha las evaluaciones. Conseguir publicidad o control, alcanzar una mejora de programas exclusivamente destinados a los más favorecidos, poner la evaluación al servicio de la injusticia, hace de la evaluación un instrumento y un proceso de perversión.

Procesual, no meramente final. La evaluación que propongo se realiza durante el proceso y no una vez terminado el programa. Porque es durante el mismo cuando se puede conocer lo que en él sucede, y porque durante su desarrollo se puede modificar y mejorar. Realiza al final del mismo, como una apostilla, como un apéndice, pierde la capacidad de generar comprensión de lo que realmente va sucediendo. Y aunque al final se realice todo el proceso, la perspectiva está adulterada por el gradiente de la meta.

Participativa, no mecanicista. La evaluación de la que hablo da voz a los participantes, no se realiza a través de pruebas externas y de análisis ajenos a la opinión de los protagonistas. Son ellos los que emiten su valoración sobre el programa, aunque no sea ésta la única voz y la única perspectiva que se tiene en cuenta.

Colegiada, no individualista. Es un tipo de evaluación que asume un equipo y no sólo un individuo. No porque la que se realiza bajo la responsabilidad única de una persona sea deficiente sino porque la realizada por un equipo goza del aval del contraste, de la pluralidad de los enfoques, de una mayor garantía de rigor, de una diversificación estratégica de acceso y actuación.

Externa, aunque de iniciativa interna. Es decir, son los propios participantes y usuarios los que la demandan, y para realizarla requieren la colaboración exterior, por considerar que desde fuera puede tomarse una perspectiva complementaria y puede trabajarse en unas condiciones favorables para conseguir una información veraz.

Cuando no se dispone de evaluadores externos, puede realizarse una autoevaluación que esté asentada sobre los pilares ideológicos y metodológicos que aquí se plantean.

Hablaré de la evaluación no como de una tasación o de una comparación o de un proceso de rendimiento de cuentas sino de la evaluación como un proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa, de su importancia, exigencias y significados. Para evaluar hay que comprender, dice taxativamente Stenhouse (1984). No hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerlo, sino al servicio de quién se pone. La evaluación puede ser utilizada de forma negativa o inutilizada a través de interpretaciones caprichosas e interesadas. Se puede atribuir la valoración de los protagonistas a su falta de buen criterio o de exigencia, se puede achacar la mala opinión a deseos malévolos de perjudicar a los responsables...Esta interpretación que preside el uso de la evaluación no siempre puede estar controlada por el evaluador, sino que, en parte, es responsabilidad del patrocinador o destinatario de los informes.

Existen diversos modos de hacer inútil o perjudicial una evaluación, incluso una evaluación que ha sido solicitada por los protagonistas de un programa:

a) Esperar que los resultados de la evaluación sean elogiosos para los responsables de un programa que demandan voluntariamente una evaluación. No es fácil que, sobre todo en los momentos iniciales, el informe resulte asimilable en sus vertientes críticas.

b) Atribuir las informaciones y las explicaciones poco gratas a la subjetividad del evaluador o a la naturaleza cualitativa de la evaluación.

c) Demandar de la evaluación los juicios de valor que permitan saber a los destinatarios y responsables del programa qué es lo que está bien o lo que está mal hecho.

d) Exigir a los evaluadores las orientaciones precisas para la mejora del programa, las instrucciones concretas que provoquen un cambio o las soluciones a los problemas o conflictos existentes.

e) Poner los resultados de la evaluación al servicio de intereses (políticos, económicos, personales), encontrando en los evaluadores una excelente excusa para tomar decisiones sin el compromiso de su justificación auténtica.

f) Utilizar la evaluación como un arma arrojadiza contra quienes piensan o actúan de forma distinta o contraria, principalmente en el caso de que existan grupos enfrentados en el seno del grupo que desarrolla el programa.

El evaluador puede poner algunos medios para aminorar los peligros del abuso de la evaluación. En parte en beneficio de los usuarios de los programas, en parte por el interés de la misma evaluación como un proceso potencialmente rico que puede ser desvirtuado por su mal uso. Uno de los modos de establecer esa garantía es hacer entrega resumida del informe a los usuarios, de tal modo que el patrocinador de la evaluación no pueda utilizarla impunemente en su provecho. Hacer públicos los informes es un modo de garantizar la democratización de la evaluación. El evaluador evitará de esta manera el ser utilizado al servicio de intereses bastardos. De no tomar estas precauciones, el patrocinador podrá usar los servicios profesionales del evaluador para justificar decisiones que de otro modo no se atrevería a tomar o para hacerse publicidad manipulando los contenidos de la evaluación. La servidumbre de los evaluadores hacia el poder que encarga o paga la evaluación es uno de los riesgos más graves de ese tipo de evaluación. Si va a ser utilizado en beneficio del dinero, del poder o de la justicia, sería mejor que no se hiciese. .

Un proceso de diálogo, comprensión y mejora

Algunas de estas ideas han sido expuestas anteriormente en un trabajo conjunto (Angulo y otros, 1991) que es obligado citar aquí. La metáfora del triángulo, parcial y discutible como toda metáfora, nos sirve para reseñar las conexiones que el proceso de evaluación, a mi juicio, debe mantener. La evaluación supone una plataforma de diálogo entre los evaluadores y los evaluados, entre diversos estamentos de los evaluados, entre los evaluadores y las diversas audiencias, entre éstas y los evaluados, etc. Pero el diálogo tiene una doble finalidad: trata por una parte, de generar comprensión del programa y, por otra, de mejorar la calidad del mismo.

La conexión entre las tres dimensiones, que se realiza en diferentes direcciones y sentidos, potencia cada una de las vertientes que aquí aislamos para facilitar el análisis. No son, pues, tres compartimentos estancos y diacrónicamente secuenciados sino partes de un mismo proceso que sólo para el análisis diferenciamos y aislamos. Mientras se realiza el diálogo, y porque se realiza, se produce la comprensión. Cuando se produce la comprensión es más fácil y enriquecedor el diálogo. El diálogo fecundo es una parte de la mejora del programa...

La evaluación como diálogo

El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión, que se cimenta en la garantía del anonimato de los informantes y en la seguridad de que la información va a ser tenida en cuenta y utilizada convenientemente.

El diálogo se convierte así en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor del programa. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada.

La evaluación así entendida se basa en la concepción democrática de la acción social. Los destinatarios del programa dan opinión y emiten juicios sobre el valor del mismo.

> Al dar la palabra y adaptar su metodología a la vida diaria de los programas, el evaluador reconoce que su realidad está activamente construida por los sujetos que en ella participan, y que por lo tanto, ellos mismos pueden cambiar críticamente sus condiciones de vida actuales (Angulo, 1988).

Ni la verdad ni la valoración correcta están en posesión de personas o grupos privilegiados. Ni de los evaluadores, ni de los implicados en el programa, ni de los usuarios del, mismo ni, por supuesto, de los patrocinadores de la evaluación. Es precisamente la conjunción de todas estas perspectivas y opiniones lo que permite profundizar y extender el conocimiento sobre el valor del programa.

Los evaluadores no juzgan el programa ni, mucho menos, a los responsables del mismo. Facilitan, a través de los datos recogidos, de su interpretación y valoración, que sean los propios participantes los que emitan un juicio de valor más fundamentado y significativo. La evaluación, a través del diálogo que genera entre todos los participantes, se hace preguntas sobre, al menos, los siguientes aspectos:

a) El sentido y el valor de las realidades que son objeto de la evaluación. Obviamente, no existe una exclusiva visión sobre lo que es valioso desde el punto de vista educativo. De ahí la conveniencia de alimentar el diálogo sobre la cuestión.

b) El modo de recoger las evidencias que permiten desarrollar la comprensión. Como los datos extraídos de la realidad son la fuente de la valoración, es preciso analizar si los manantiales que dan agua a esa fuente están contaminados. De datos recogidos de forma parcial, defectuosa, arbitraria, superficial o tendenciosa, no pueden surgir análisis rigurosos.

La finalidad del trabajo de los evaluadores es orientar la selección de informaciones y puntos de vista que permiten a los interesados ampliar y matizar la comprensión y la reflexión, dialogar con ellos, a través de la negociación inicial, de las negociaciones posteriores, de las entrevistas exploratorias y de la discusión de informes, y propiciar la interrogación sobre lo que ha de mejorarse a la luz de lo que se ha descubierto. Así pues, el diálogo se alimenta desde niveles estratégicos del proceso:

a) En la negociación inicial que se pregunta por el sentido de la evaluación, por la naturaleza de sus fines, por los focos del análisis, por los métodos de exploración, por los procesos de discusión, por las condiciones éticas...

b) En la exploración que tiene lugar a través de conversaciones informales y de entrevistas formalizadas que facilitan y potencian el intercambio y la opinión. Hacer preguntas es un modo de avivar el diálogo.

c) En la negociación de informes que da lugar a la valoración de los puntos de vista sobre el programa y sobre los métodos que han facilitado la realización de esos juicios.

El diálogo se potencia discutiendo los criterios del valor de las acciones educativas, de los resultados que se alcanzan, tanto de los pretendidos como de los secundarios, de la proporción o desproporción de los esfuerzos realizados, del tipo y amplitud del grupo al que va destinado el programa, del análisis de las condiciones en que ese programa se desarrolla…

El diálogo se aviva explicitando los criterios éticos de la evaluación. Con la aplicación de esos criterios se pretende asegurar el ejercicio democrático de la evaluación y de sus resultados, mantener un equilibrio entre el derecho a la privacidad de las acciones y de las informaciones y la necesidad de conocimiento y responsabilidad social, mantener el nivel de justicia democrática en la actividad evaluada.

Los evaluadores han de hacer viable el diálogo desde *actitudes* abiertas, sencillas, tolerantes y comprensivas. Asimismo, han de buscar las *condiciones* (tiempo, espacio, explicaciones, garantías...) en que ese diálogo pueda desarrollarse adecuadamente y han de cumplir unos *requisitos* éticos que garanticen el respeto a las personas, los intereses sociales y el cumplimiento de las obligaciones asumidas en el marco de la negociación.

Como animadores del diálogo entre destinatarios del programa y entre éstos y los propios evaluadores, éstos han de mostrarse hábiles en la formulación de preguntas, atentos a la captación de las respuestas e inteligentes en la interpretación de la información recibida. Información que no llega solamente a través de los contenidos verbales sino de otras muchas fuentes: la forma de llegar a la entrevista, el papel que desempeña una persona en el desarrollo del programa, el trato que mantiene con el evaluador, el modo de expresarse…

Algunas situaciones de diálogo están formalizadas y se registran de forma inmediata a través de grabaciones magnetofónicas o de registros manuales, pero otras tienen un carácter informal y permiten recabar una información más espontánea aunque más desestructurada. No se debe prescindir de ese tipo de comunicación que brinda valoraciones probablemente menos teñidas por el recelo y menos encorsetadas por la disciplina de lo formal.

Son múltiples las plataformas en las que se establece el diálogo y numerosos los niveles en los que tiene lugar y se desarrolla:

a) Entre evaluadores y evaluados, que permanecen en un continuo diálogo a través de las entrevistas, de la discusión de los informes, de la interpelación que ambos hacen a la realidad...

b) Entre los diferentes evaluados, que pueden contrastar sus opiniones a través del evaluador o directamente entre sí. Es fácil que la evaluación dé lugar a conversaciones sobre el programa y sobre la forma en que está siendo evaluado.

c) Entre la sociedad y las instancias educativas cuando se difunden los informes de la evaluación. El informe, una vez publicado, se convierte en una palestra sobre la que se discute acerca del valor de los programas educativos.

En efecto, la discusión de informes constituye una plataforma para el diálogo. De ahí que sea preciso rechazar cualquier tipo de imposición para mantenerlos secretos o para hurtar una parte de la información. La publicidad de los informes conduce a un conocimiento más documentado y menos demagógico. Da pie a que se hable del valor educativo de los programas no desde la arbitrariedad y el interés sino desde el rigor de los datos. La sociedad tiene derecho a conocer el valor educativo de las instituciones y de los programas, sobre todo cuando se realizan con fondos públicos. Aceptar y alentar informes privados, secretos o sesgados favorece el engaño, el beneficio privado y la arbitrariedad autoritaria.

Es preciso convertir la evaluación y los informes en estructuras sociales de participación y de relación. Un informe no es una conclusión inapelable y taxativa sino un cauce para generar procesos y dinámicas sociales. Los evaluadores, a través de los informes, introducen procesos y demandas democráticas de conocimiento y reflexión.

La evaluación como comprensión

La evaluación pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que esté generando.

> Los participantes en el programa actúan de forma razonable según sus circunstancias y oportunidades. La tarea de una evaluación es iluminar el raciocinio que dirige el desarrollo de un programa y su evolución, identificar factores históricos y contextuales que lo influencian y facilitar el examen crítico de estos aspectos dentro y fuera de la comunidad sobre la cual actúa el programa (Kemmis, 1986).

La evaluación está guiada por el impulso de la comprensión. Se plantea como finalidad entender por qué las cosas han llegado a ser como son. Lo cual hace necesario saber cómo son realmente.

> Las verdades que hay que decir acerca de los programas educativos son verdades sociales. Las pretensiones sobre el programa son defendidas y discutidas en un proceso de debate crítico. Lo que se consideran 'verdades' acerca del programa dependerá de la calidad del debate. El debate racional consiste en dar razones y defender razonamientos con información y argumentos.
>
> Una evaluación puede aportar una contribución substancial a este proceso de crítica. Puede reunir información relevante para el programa, sus objetivos y aspiraciones, y puede someterla a un examen profundo. Puede obtener; articular y compartir la comprensión de porqué el proceso es como es por referencia a los objetivos de quienes en él participan, los condicionamientos circunstanciales y las oportunidades disponibles, y reflexionar sobre esta comprensión a la luz del contexto más amplio de la experiencia del programa como un todo " (Kemmis, 1986).

La comprensión puede estar referida a diferentes aspectos del programa.

1. *Pretensiones educativas*. Quién las pone en marcha y por qué. Qué finalidades ocultas o manifiestas de otro tipo están vinculadas a las directamente educativas.

2. *Necesidad*. No sólo considerada en sí misma, sino en contraste con otras posibles necesidades de la sociedad.

3. *Destinatarios.* A quiénes va dirigido y qué modos existen de acceder a él. Tanto en lo que respecta a la información como a los canales por los que se accede a él.

4. *Procesos que pone en marcha.* Qué tipo de actividades contiene y qué actitudes, conocimientos o destrezas desarrolla en los destinatarios.

5. *Resultados durante el mismo programa*. Qué es lo que el desarrollo del programa está consiguiendo en los destinatarios, en los responsables o, de forma indirecta, en otras personas.

6. *Resultados a largo plazo*. Aunque durante el desarrollo de programa estos efectos no puedan verse, habrá que pensar en lo que sucederá a largo plazo con ese planteamiento.

7. *Efectos secundarios.* Qué repercusiones de carácter no buscado está produciendo el programa, tanto en los participantes como en otras personas, quizá potenciales usuarios del mismo.

8. *Rentabilidad de los costes.* Hay que preguntarse por la proporción entre el esfuerzo y el costo del programa y su rentabilidad, ya que los recursos son limitados.

9. *Rentabilidad social*. El beneficio del programa, desde el punto de vista democrático, no ha de verse solamente en los actuales destinatarios sino en las posibilidades de beneficio en cascada.

10. *Relación oferta-demanda.* Es interesante saber qué tipo de ofertas se realizan y por parte de quién en la organización de programas, y quiénes y por qué demandan ese tipo de acciones educativas.

11. *Continuidad en el futuro*. Qué tipo de desarrollo posterior tiene el programa, qué posibilidades de continuidad y de profundización encierra en el futuro.

12. *Contexto sincrónico y diacrónico*. El programa se realiza en un lugar y un momento determinados, con unos medios concretos. Y tiene una historia que permite comprender cómo son las cosas en él actualmente.

La respuesta a estas cuestiones dependerá del punto de vista y del cuadro de valores desde el que se parta. (Me refiero ahora al evaluador). La respuesta de los participantes dependerá también de su particular visión y, en ocasiones, de los intereses que están en juego dentro del programa. En el desarrollo de la evaluación es posible encontrar participantes:

a) Sin opinión definida respecto a algunas cuestiones o todo el programa, sea porque no disponen de datos suficientes, sea porque se contraponen los elementos de juicio.

b) Detractores del programa que buscan datos y desarrollan interpretaciones encaminadas a la formulación de juicios negativos.

c) Defensores del valor del programa, unas veces de forma incondicional y poco reflexiva y otras con el apoyo de argumentaciones sólidas y consistentes.

> Los evaluadores deben tener en cuenta las distintas perspectivas acerca de un programa, los juicios de valor que se produzcan, su contexto y su historia. Entonces estarán en posición de conglomerar y refinar las opiniones públicas y privadas por las cuales se hace inteligible el programa y se determina definitivamente su valor. La calidad de la evaluación puede ser juzgada según la calidad de su contribución al debate crítico, informándolo y mejorándolo (Kemmis, 1986).

No se puede conseguir la comprensión profunda del valor educativo de un programa convirtiendo las complejidades naturales del mismo en simplificaciones que no sólo la empobrecen sino que la distorsionan con la excusa de que simplificando es más fácil establecer conclusiones o emitir juicios. La simplificación hace que la valoración sea más fácil pero también más injusta y más errónea.

No puede alcanzarse la comprensión a través de la simplificación de los números o de las estadísticas. La asignación de números a realidades tan complejas encierra el peligro de la apariencia de cientificidad. Puesto que hay fórmulas, hay rigor. Puesto que hay mediciones, hay objetividad. Puesto que hay cuantificación, hay claridad. Se pueden utilizar mediciones y procedimientos estadísticos en la evaluación, se pueden aplicar cuestionarios que recojan información cuantificable, pero todos sus resultados han de pasar por el tamiz del análisis, por el contraste con otros modos de exploración, por la criba de las interpretaciones.

Para conseguir esa comprensión en profundidad es preciso utilizar instrumentos variados y sensibles a la riqueza y complejidad estructural y diversidad de interrelaciones que se producen en la realidad educativa. Es necesario trabajar con instrumentos capaces de captar las valoraciones, aspiraciones, motivaciones, intereses, interpretaciones…de los protagonistas. No se consigue una información idéntica a través de diferentes métodos. Unas veces porque los interesados deforman las perspectivas movidos por el interés, por el papel que desempeñan en el programa o por cualquier otra causa, otras veces porque la naturaleza misma del método de exploración condiciona la información obtenida. No es lo mismo conseguir información a través de la entrevista a un responsable de un programa que observar directamente el desarrollo de la acción.

En su excelente trabajo, Kemmis (1986) plantea la necesidad de solicitar la opinión de todos los que tienen diferentes tipos de valores en un programa:

> Según el principio de la pluralidad del sistema de valores, los evaluadores deberán conocer y tener en cuenta todos los sistemas de valores en juego, ya que todos son relevantes a la hora de emitir juicios sobre el programa.

Esto exige la realización de exámenes cruzados de los diferentes métodos. Al contrastar la información recibida a través de dos o más métodos, se depura la comprensión. Exige también el contraste de las opiniones de diferentes usuarios, ya que las valoraciones que hacen de unos no necesariamente coinciden con las que hacen de otros.

La búsqueda de la comprensión tiene como finalidad preguntarse por los procesos y los resultados de los programas, tanto de los que tienen un carácter explícito como de los que tienen una condición subrepticia, tanto de los directamente pretendidos como de los que aparecen de forma derivada o secundaria, tanto de los relativos a cada uno de los destinatarios como de los de carácter general, tanto de los relativos al conocimiento como a otras esferas del desarrollo personal y social.

La comprensión se realiza a través de un lenguaje accesible, no sólo para los directamente implicados sino para cualquier otro ciudadano interesado en la realidad que se evalúa. No facilitan la comprensión ni el lenguaje tecnicista, ni la abundancia de fórmulas complejas, ni las conceptualizaciones académicas que, por otra parte, suponen un nivel de codificación que cambia el registro de las informaciones emitidas por los participantes.

La evaluación como mejora

La evaluación no se cierra sobre sí misma, sino que pretende una mejora no sólo de los resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas. No se evalúa para estar entretenidos evaluando, para decir que se está realizando una evaluación, para controlar los programas, para hacer publicidad o para crear conocimientos. Fundamentalmente se hace la evaluación para conseguir la mejora de los programas: del que está en curso y de otros que se pongan en marcha.

> Si la evaluación educativa es una reflexión sistemática sobre la acción docente/discente y organizativo/funcional tiene que ser la base de las innovaciones que se introduzcan (Casanova, 1992).

La mejora puede consistir, pues, en diversos fenómenos referidos al programa:

a) Por una parte, tiene que ver con la introducción de innovaciones que, desde la comprensión que se ha generado, se consideran positivas para la calidad.

b) La pregunta misma por la calidad se convierte en una mejora real. Es decir, que la preocupación por conocer qué se entiende por mejora es ya un beneficio que enriquece el programa.

c) La participación de los destinatarios en la valoración del programa lleva consigo un factor educativo importante, con tal de que no se convierta en un simple entretenimiento. Aumentar la participación de los destinatarios del programa en su desarrollo y valoración es, a mi juicio, un modo de mejorarlo.

La mejora habría de ser definida, no tanto a través de unos parámetros establecidos a priori sino en la propia dinámica de la acción contextualizada en la que aparece un fuerte juego de expectativas, motivaciones, intereses, deseos, sentimientos y valores. De cualquier forma, habría que superar un planteamiento simplista que sólo atiende a la valoración en la obtención de rendimientos terminales, sobre todo cuando se miden a través de pruebas estandarizadas. No es fácil prescindir del resultado final como uno de los ingredientes del éxito del programa. Pero hay que superar esa visión simplista. Difícilmente podrá considerar un éxito el programa aquella persona que no

supere las pruebas, si las hubiere. Pero no bastaría, a mi juicio, superarlas para decir que el programa ha resultado positivo. Consecuentemente, la mejora, no consistirá solamente en la consecución de mejores resultados finales. Existen otras cuestiones sobre las que habrán de interrogarse quienes piensen en la mejora de un programa:

La justicia de sus planteamientos desde el punto de vista social y educativo.

La racionalidad de sus prácticas en cuanto a los fines perseguidos y a los métodos elegidos para su logro.

La bondad de las relaciones entre los organizadores y los participantes y las de éstos entre sí.

No todo cambio es, por el hecho de serio, una mejora. Lo que sucede con la evaluación es que permite descubrir, a través de la comprensión, en qué consiste la auténtica mejora de los programas.

> La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético con estos fines. Que hay diversidad de versiones de valor es indudablemente verdad. Éste es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina... Esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja, sin embargo a fin de cuentas algunos valores han de buscarse, algunos juicios deben ser formulados acerca de lo que se hace o lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando (Eisner, 1985).

La evaluación facilita la mejora al preguntar por el valor educativo del programa, al facilitar la comprensión de lo que sucede en el mismo, al provocar la reflexión y el debate de los implicados, al urgir las respuestas sobre los posibles cambios.

La mejora de los programas puede tener un carácter inmediato o bien diferido. En el tiempo se encuentra a veces un obstáculo cuando se buscan efectos rápidos que no pueden darse con inmediatez o cuando se difieren tanto los informes de manera que ya no pueden aprovecharse para la mejora del programa, ya que los protagonistas son diferentes o no es posible intervenir adecuadamente.

> La alternativa metodológica que supone el estudio de caso en el campo de la evaluación viene dada por la riqueza de posibilidades que presenta su capacidad de analizar la realidad educativa en términos de su utilidad. Utilidad inmediata para la acción institucional y para la práctica docente, engarzada en la variedad de situaciones que generan y en la diversidad de contextos con los que interactúan. Utilidad diferida en cuanto a la progresiva sucesión de los mismos y su paulatina acumulación (Breznes y Carretero, 1990).

Otra cosa son las estrategias que han de ponerse en marcha para conseguir esta mejora. Los evaluadores no tienen, a mi juicio, la responsabilidad de poner en marcha esas estrategias, pero sí se preocupan porque la evaluación no esté abocada a la esterilidad.

La evaluación facilita el perfeccionamiento de los profesionales, al hacer que, desde la independencia de las preguntas y de los juicios externos, se interroguen, dialoguen y entiendan lo que sucede con el programa.

La mejora se hace posible no sólo en el programa evaluado sino en otros de carácter similar que ya están realizándose o que se preparen en el futuro. La transferibilidad permite atender diversos tipos de cuestiones sobre la naturaleza y riqueza educativa en determinadas estrategias de intervención.

La conexión de la evaluación con la mejora puede potenciarse si existen unas condiciones determinadas, a saber:

a) Si la iniciativa de realizar la evaluación es ampliamente democrática y no está solamente promovida desde el exterior o por sólo una parte de los participantes en el programa.

b) Si el proceso de exploración ha sido intenso y ha permitido poner sobre el tapete cuestiones importantes sobre el desarrollo y la valoración del mismo.

c) Si están sólidamente fundados los juicios que se expresan en la evaluación y rigurosamente argumentadas las interpretaciones.

d) Si los evaluadores aportan sugerencias sobre la mejora y la viabilidad de las mismas, en el buen entendido de que son los responsables del programa y los participantes en el mismo quienes han de hacer efectivos los cambios.

La evaluación que propongo se siente comprometida no sólo con la mejora del programa sino con la sociedad en general. No tiene una perspectiva neutral sino que toma partido por unos determinados valores. Se interesa por aquellos que no son usuarios del programa y que ni siquiera podrían serlo por su condición social, por carencia de medios o por ser víctimas de un caprichoso reparto de los bienes públicos.

La viabilidad de la educación

Existen dificultades para que estos procesos se pongan en marcha en el marco de nuestras instituciones. No es el menor el hecho de que falte sensibilidad y convencimiento respecto a la conveniencia o bondad de estos mecanismos de comprensión y de mejora. O más aún, de que haya motivos para realizar ese esfuerzo complementario para reflexionar, entender y cambiar. Es decir, los profesionales tendrían que sentir la necesidad y formular consiguientemente la demanda de poner en marcha estos procesos. En las instituciones públicas, en las que los profesores gozan de la condición de funcionarios, se hacen más difíciles el estímulo y el interés. Se añade a este hecho el que algunas personas entienden la evaluación como una amenaza, no como una ayuda. Los evaluadores externos pueden ser considerados por algunas personas no sólo como intrusos sino como jueces que sancionan el comportamiento calificándolo de positivo o negativo.

Poner en acción procesos evaluadores de esta naturaleza resulta económicamente costoso, ya que exige tiempos y dedicación intensiva de profesionales especializados. La sensibilidad de los responsables políticos y sociales ante estas cuestiones relativas a la calidad habría de ser mucho mayor para que se dedicase un importante caudal de recursos a preguntarse por el valor educativo de los programas, tanto de los institucionales como de los situados en otros ámbitos de acción social.

La formación de evaluadores es otra cuestión determinante en el tipo de evaluación de la que hablamos. Lo cual no significa que, hasta que no existan profesionales dedicados a este tipo de trabajo, no se puedan poner en marcha procesos de evaluación de programas. Los procesos de autoevaluación, aunque complejos porque hacen que los propios participantes se interroguen sobre sus ideas, valores y prácticas, tienen un interesante papel en el cambio y la mejora:

> Generalmente la puesta en marcha del proceso de autoevaluación pone en evidencia las distintas perspectivas que subyacen en las categorías usualmente consideradas unívocas y que subyacen en la vida escolar... (Martín Rodríguez, 1988).

Difundir los informes, crear plataformas de discusión y debate sobre los mismos, avivaría la preocupación, el diálogo y la comprensión de las realidades educativas. Poner en marcha muchas iniciativas, seguir desarrollando las ya existentes sin establecer unos procesos de reflexión rigurosa, sistemática y compartida sobre ellas, encierra el peligro del empobrecimiento, la rutina y la esterilidad.

Generar teoría sobre la evaluación sin atender a las condiciones que la hagan viable, desarrollar un discurso elaborado sobre la importancia de la evaluación sin preocuparse de las estrategias que la hagan deseable y posible, establecer desde instancias públicas prescripciones sobre la evaluación sin atender las exigencias de su implantación y difusión, crea un doble y a veces contradictorio, discurso que desorienta y que irrita a los profesionales que están comprometidos en los programas.

UN MODELO EVALUADOR Y SU METODOLOGÍA

Casanova, M. (1998)
La Evaluación Educativa. Escuela Básica. (Pp. 139-160) Edit. SEP-Muralla.

El camino para llegar a la meta.

Si la evaluación tiene que ser formativa, debe serlo su planteamiento, su metodología, su informe y la interpretación y utilización de los resultados obtenidos. El conjunto de las acciones que se lleven a cabo durante todo el proceso evaluador estarán impregnadas de ese carácter y funcionalidad formativos que se le asigna desde su comienzo; de lo contrario no resultará coherente y no cumplirá los fines que se le hayan encomendado. Incluso, en algunos casos, no podrá llevarse a cabo porque sus elementos internos no se corresponderán adecuadamente y no será posible llegar a conclusiones por falta de datos, por no estar prevista alguna de sus fases imprescindibles, porque la información no se difunde del modo correcto, etc.

Retomando la afirmación de Gandhi (pág. 117), al abordar la metodología evaluadora nos encontramos ante un momento crucial, ya que su adecuada elección permitirá o impedirá la llegada a la meta. Y recordando de nuevo el poema de Kavafis (págs. 22-23), es especialmente relevante la metodología (el camino) que se seleccione, pues con ella y en ella es donde vamos a trabajar durante más tiempo en el proceso evaluador/educativo, puesto que en un modelo formativo de evaluación "casi todo" ocurre durante el proceso y son pocas cosas las que quedan, después, para resolver. Ciertamente que antes de empezar es preciso definir y delimitar bien los pasos que se vayan a dar, previendo las tareas necesarias para llevarlos a cabo. Igualmente, tras el proceso evaluador siempre conviene reflexionar sobre lo realizado y sobre lo conseguido, para incorporar la experiencia a la nueva evaluación que comience, en su caso. Pero esos tiempos son más cortos que el camino que debe recorrerse entre uno y otro. El camino acumula toda la actividad, toda la experiencia..., es toda la vida; por lo tanto, en el camino es donde encontraremos la satisfacción o insatisfacción personal, la gratificación de la existencia. Es importante seleccionar un camino por el cual transitar agradablemente hacia la meta. Y que permita llegar a la meta. Pensemos que si ese camino no se dirige claramente hacia el fin que se propone, es indiferente que se siga con corrección, porque incluso de este modo no será posible la llegada a ese fin. La meta puede estar perfectamente definida, pero si falla el trazado apropiado de la vía resultará absolutamente imposible alcanzarla.

Estos razonamientos exigen considerar con rigor y sin precipitación la elección de la metodología (¿cómo evaluar?) cada vez que emprendamos un proceso evaluador. Por una parte, porque durante la utilización de esa metodología evaluadora se están produciendo los hechos educativos y se consigue o no se consigue el aprendizaje; es decir, cuando se aplica la metodología, "se vive": tiene lugar la formación o deformación de la persona. Si no se ha elegido bien, lo sucedido es irreversible. Por otra parte, la elección de la metodología adecuada permitirá o impedirá alcanzar las finalidades establecidas para la evaluación. Puede haberse planteado una evaluación formativa y una errónea elección metodológica conducir, perversamente, a una aplicación esencialmente sumativa y deformadora del proceso de enseñanza y aprendizaje deseado.

En el caso que abordamos ahora -la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje-, el modelo metodológico seleccionado puede mantenerse en sus líneas generales, aunque haya de adaptarse a las situaciones específicas en las que se aplique (por ejemplo, en cuanto a las técnicas más apropiadas para la obtención de datos, a los instrumentos que se utilicen para su plasmación, a los participantes en el proceso, etc.).

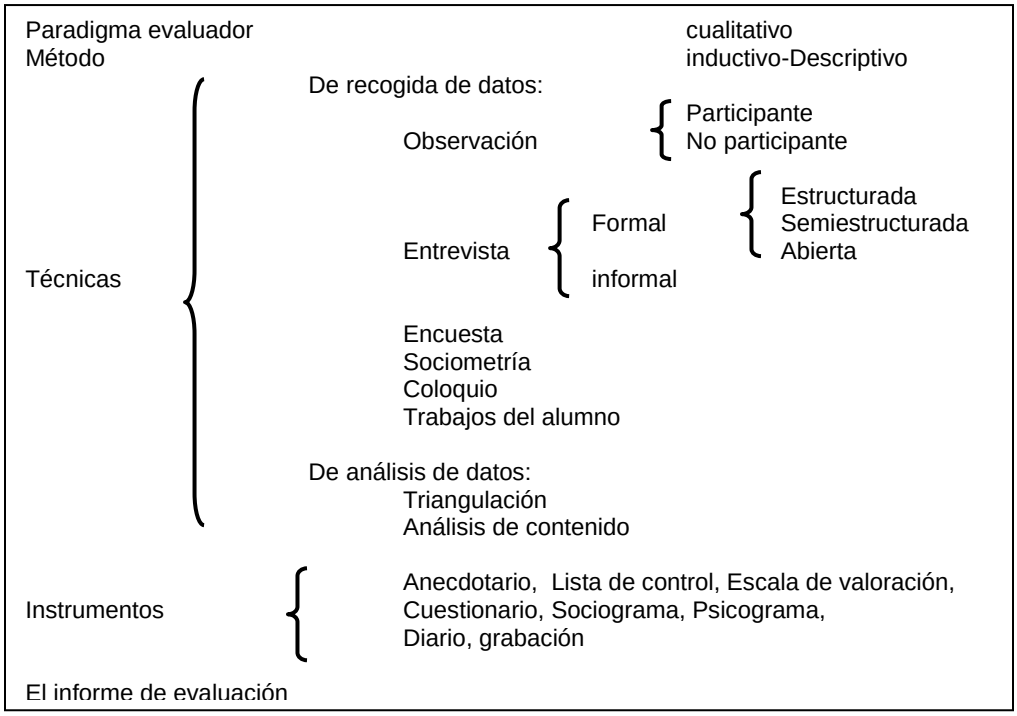
La concreción del modelo evaluador que vamos a desarrollar seguidamente y los elementos que forman parte de su metodología quedan recogidos en la figura 13, a cuyo esquema responde el contenido del presente capítulo.

Como premisas básicas para encuadrar el marco general del modelo evaluador propuesto, hay que partir de que el mismo pretende una finalidad eminentemente formativa y, por ello, se inserta en un paradigma cualitativo o, si se prefiere, en una metodología global que pone el acento, especialmente, en los aspectos cualitativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si en algún momento del proceso, o del final del mismo, resulta interesante aplicar ciertas técnicas o instrumentos cuantitativos, no se descarta su utilización siempre que no desfigure el planteamiento evaluador conduciéndolo por caminos inapropiados o condicionando los procesos en sentido distinto -y hasta opuesto- al que se desea.

En consonancia con el paradigma general de actuación, el método coherente que incidirá en la elección y utilización de técnicas e instrumentos adecuados será de carácter inductivo y descriptivo. Inductivo, porque su punto de partida y su fuente de datos principal será el quehacer diario en el aula. El ejercicio profesional habitual constituirá el medio del que se toma la información permanentemente y en el que revierten las decisiones inmediatas para la actuación continuada y debidamente ajustada a las personas y al entorno donde se desarrolla (Elliott, J.: 1990, 1993). Descriptivo, en segundo lugar, porque es el modo más apropiado para reflejar clara y expresivamente la información relativa a la evolución y consecuciones paulatinas del alumnado o del quehacer docente. Como quedó ampliamente comentado en el capítulo anterior, supone un reduccionismo simplista e inaceptable desde un punto de vista profesional el intentar plasmar con un número o una palabra todo el proceso de enseñanza o de aprendizaje que se produce en las aulas, toda la riqueza de datos que aparece a lo largo del mismo.

FIGURA 13

Metodología de la evaluación



Técnicas para la recogida de datos.

La estructura de la obtención de información es un paso fundamental del proceso de evaluación, ya que las técnicas que se utilicen para ello deben estar en consonancia y ser absolutamente congruentes con el modelo y método de evaluación aplicados, con el resto de elementos que se utilicen durante el proceso evaluador y con la finalidad que éste pretenda. Si la evaluación ha de ser formativa, todos sus componentes deben serlo igualmente. Si es cualitativa, también han de responder a ello las técnicas e instrumentos, así como el modelo de informe, etc.

En cualquier caso, las técnicas empleadas para la obtención de datos han de favorecer que ésta resulte todo lo rigurosa, sistemática, controlada y completa que se considere necesario en orden a que el modelo de evaluación planteado cumpla sus finalidades; es decir, para que permita mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje durante su puesta en práctica y para que los resultados que se obtengan por su medio -con la colaboración activa de la evaluación- resulten lo suficientemente fiables, válidos, objetivos y, por lo tanto, útiles para el alumnado y el profesorado: para los protagonistas del proceso educativo.

Dado el enfoque que adoptamos, a continuación se describen las técnicas más adecuadas para la obtención de información durante el desarrollo del trabajo en el aula. Los datos conseguidos con estas técnicas deben ser cuidadosamente analizados, por lo cual, seguidamente, se comentan dos técnicas para el análisis de los datos. Por otra parte, con objeto de garantizar el rigor y sistematicidad de los datos y de permitir su posterior contraste, es imprescindible plasmarlos por escrito en los instrumentos más idóneos en función de la técnica empleada. Así, a continuación se presentan los instrumentos que suelen ser empleados durante esta recolección, acotando las virtualidades de cada uno de ellos.

Observación

La observación, considerada como técnica para obtener datos[289], consiste en el *examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la consecución de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios.* En palabras de Postic, M. y De Ketele, J.M. (1992, 17), la observación "es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger

[289] Téngase en cuenta que la observación admite múltiples enfoques y, por lo tanto, diversas definiciones en función de sus objetivos. En su origen, observar significó "guardar y cumplir estrictamente lo que se manda y ordena" (DRAE). Desde el punto de vista experimental, clínico o educativo tiene diferentes connotaciones: la observación puede ser un método opuesto a la experimentación, un método clínico o un objetivo o aptitud que debe conseguir/desarrollar el estudiante.

información sobre el objeto que se toma en consideración. Esta recogida implica una actividad de codificación: la información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros)".

En principio, hay que tener en cuenta que la observación es la mayor fuente de datos que posee la persona, por lo que es utilizada tanto en los procesos de evaluación que ahora tratamos como en cualquier estudio o investigación, experimental o no, y en todas las situaciones de la vida. Ofrece información permanente a la persona acerca de lo que ocurre en su entorno.

Al introducir la observación como la primera técnica para obtener información, pudiera parecer que hasta ahora no se ha utilizado en las aulas. ¿No observan los profesores a sus alumnos? ¿No consiguen datos mediante esta técnica? Evidentemente, sí. Pero lo cierto es que en muy pocas ocasiones el profesorado "se atreve" a utilizar los datos observa- dos para emitir un juicio evaluador acerca del alumno. ¿Por qué ocurre esto? Porque la observación no se planifica, no se realiza con el suficiente rigor como para poder apoyar un juicio de valor con base en los datos así conseguidos.

¿Cómo se observa habitualmente en el aula?

- Irregularmente. Unas veces sí y otras no.
- Sin objetivos delimitados de antemano: se observa lo que más llama la atención. Por ello, se observan diferentes aspectos en distintos alumnos. Algún alumno puede mantenerse sin que nadie haya observado nada sobre él.
- Sin registros escritos de lo observado. Los posibles datos recopilados quedan librados a la mejor o peor memoria del observador (profesor) ya su interpretación personal.
- De modo individual, por lo que se corre el riesgo de que la información obtenida esté sesgada por la subjetividad del observador.

Evidentemente, los datos así conseguidos no pueden ni deben utilizarse para evaluar al alumnado.

Para que los datos obtenidos por observación posean la fiabilidad y validez necesarias, ésta debe plantearse con una serie de características, entre las que cabe destacar:

- Planificación.
- Definición clara y precisa de objetivos.
- Sistematización.
- Delimitación de los datos que se deben conseguir.
- Registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes.
- Triangulación de las observaciones realizadas.

Este proceso de observación (Croll, P.: 1995) se traduce en la exigencia de que, antes de comenzar a observar, debe existir una planificación adecuada que delimite claramente el tipo de datos que se obtendrán mediante ella; que defina los objetivos que es posible cubrir; que precise el modo de sistematizar los datos, para

garantizar su rigor; que prevea la elaboración o selección de los instrumentos adecuados para recolectar los datos previstos. Por último, es muy importante proceder al contraste de la información lograda, triangulando la misma con otros observadores implicados en el mismo proceso (puede ampliar- se este punto en el apartado relativo a las técnicas de análisis de datos: págs. 156-160).

El contraste de las observaciones llevadas a cabo reducirá la influencia que en ellas haya podido tener la subjetividad del profesor u observador externo, en su caso. Aunque lo importante, como defiende Scriven (1972), sea que no se produzcan sesgos en la interpretación –intencionados o no- durante el proceso de observación, uno de los avales con que contamos para que esto no ocurra es realizar observaciones colegiadas y debidamente puestas en común, incluso con la persona observada.

Cuando la mente observa, selecciona en función de múltiples factores personales que actúan como condicionantes ineludibles: "La mente cambia la precisión por la rapidez. En general, nos basamos en información incompleta para emitir juicios, razonar y resolver problemas" (Ornstein, R.: 1994,259). Del mismo modo, los valores individuales y los aceptados por la sociedad del entorno, el conocimiento mayor o menor en determinados campos, las formas de actuación aceptadas en general, etc., son limitaciones para llevar a cabo una observación objetiva. Por eso resulta imprescindible el contraste de los datos recogidos mediante esta técnica.

Por otro lado, es importante realizar la anotación escrita de lo observado de forma inmediata, en el momento más cercano posible a la producción del hecho, pues la mente, también, selecciona, recuerda e interpreta de acuerdo con su estructura, sus esquemas y sus posibilidades, que son evidentemente diferentes de unas a otras. Los factores emocionales, las motivaciones internas y los deseos, por su parte, interfieren fuertemente en el recuerdo y la interpretación: "Nuestro mecanismo psíquico se ha formado mediante un proceso de estratificación; el material presente bajo la forma de rastros de recuerdo sufre de vez en cuando una reorganización… una retranscripción... la memoria no está presente una, sino varias veces" (Freud, S.: Carta a Fliess, 1896). En el mismo sentido, Bartlett, F. (1932, citado en Ornstein: 1994), insiste: "El recuerdo no es la reexcitación de innumerables rastros fijos, inertes y fragmentarios. Es una reconstrucción imaginativa elaborada a partir de nuestra actitud hacia un masa activa de reacciones o experiencias anteriores hasta llegar a un pequeño detalle que sobresale y que suele aparecer bajo la forma de imágenes o lenguaje. En consecuencia, es muy difícil que sea realmente fiel, incluso en los casos más rudimentarios de recapitulación...".

Todos tenemos la experiencia de haber observado un hecho conjuntamente con otras personas y comprobar que cada una lo describe de forma diferente. Diferencias

que se acrecientan con el paso de los días: según transcurre el tiempo las versiones van evolucionando en función de las reinterpretaciones personales elaboradas.

Se distinguen dos tipos fundamentales de observación: *la participante* y la *no participante* (Cohen, L. y Manion, L.: 1990).

En la observación participante, el observador está integrado, en mayor o menor medida, en el grupo al que debe observar. En los trabajos de campo, los antropólogos se han llegado a integrar de tal forma que ni siquiera los componentes del grupo sabían que estaban siendo observados. En la observación del alumnado esta situación no es posible ni aconsejable. La posición del profesor o profesora puede considerarse dentro de esta categoría, porque forma parte del proceso educativo que está teniendo lugar. Es parte interesada y por ello parte del grupo. No obstante, es posible desdoblar, en este caso, el papel del profesor, teniendo en cuenta que será observador externo o no participante de la actuación del alumnado, y participante en sentido estricto del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el aula.

En la observación no participante, el observador es absolutamente externo al grupo, se mantiene al margen de las actuaciones del mismo y de las relaciones que se establecen entre sus miembros. En ningún caso ni de ningún modo llega a integrarse en el grupo que observa.

Ambos tipos de observación resultan útiles, en función de los objetivos que se persigan y de la evaluación que se vaya a realizar. En cualquier caso, el contraste de datos es importante, y más aún si la perspectiva de observación es tan diversa como puede ser en la situación que aquí se plantea. Un observador externo al grupo-clase, sin implicaciones ni responsabilidades en su modo de funcionar, y sin tareas concretas que desarrollar durante el tiempo que observa (situación que debe afrontar el profesor), advertirá mayor número de facetas en su observación y la interpretación que ofrezca será, sin duda, desde un ángulo distinto y complementario al de los protagonistas de la acción.

Entrevista

La entrevista puede definirse como una *conversación intencional.* Dada su similitud con el cuestionario, también se conceptúa como un cuestionario, más o menos estructurado o abierto, planteado y respondido de forma oral en situación de comunicación personal directa. Permite, por estas características, obtener cierto tipo de datos que muchos sujetos no facilitarían por escrito debido a su carácter confidencial, delicado, o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro' tipo. También facilita la consecución de datos no alcanzables con otras técnicas.

Esta técnica suele utilizarse en el campo clínico, investigador, orientador y de los medios de comunicación. Por ello, las funciones que cumple son de carácter diagnóstico, terapéutico, evaluador, investigador, orientador e informativo (Reyzábal, M.V.: 1993, 174-178).

Centrándola en el campo educativo y más en concreto, como medio de obtener información para llegar a evaluar al alumnado, ofrece ventajas en comparación con otras técnicas, entre las cuales cabe destacar:

- Garantía de que los datos obtenidos son ciertos, ya que existe la posibilidad de aclarar cuantas cuestiones se planteen y conseguir un buen nivel de comunicación entre entrevistador y entrevistado.
- Posibilidad de captar la actitud del entrevistado hacia el problema o lema que se presente, pues un entrevistador experimentado es capaz de percibir la sinceridad de las respuestas o la inhibición de la persona con la que habla.
- Profundidad en las respuestas obtenidas, lo cual facilita un mayor conocimiento del entrevistado por parte del entrevistador y del entrevistado hacia sí mismo.

Para que la entrevista satisfaga estas virtualidades es necesario que las preguntas realizadas se ajusten adecuadamente a la situación que se investiga, siendo claras, precisas y objetivas.

Sin embargo, la entrevista presenta ciertas dificultades para el entrevistador, como son:

- El tiempo y la dedicación que precisan su preparación y su ejecución, especialmente cuando debe entrevistarse a un gran número de sujetos.
- La preparación previa que supone su correcta realización para la obtención de los datos prefijados.
- El sesgo de la información que puede presentarse en el entrevistador por su conocimiento anterior de la situación.

Por lo que se refiere al entrevistado, también plantea ciertos condicionamientos para la obtención de datos fiables y objetivos; entre ellos, están:

- El afán de ser bien valorado, que puede llevar a contestaciones poco veraces, pero acomodadas a la respuesta que sabe espera el entrevistador.
- Influencia de su visión personal del problema.
- Ausencia de anonimato.

Teniendo en cuenta la caracterización hecha de la entrevista, y que en ella la observación por parte del entrevistador juega un papel muy importante[290], también esta técnica debe reunir un serie de condiciones para que pueda ser utilizada con provecho en el proceso evaluador. Se destacan:

- Definición clara de sus objetivos.
- Delimitación precisa de la información que se desea conseguir.
- Conocimiento previo del tipo de relación que mantienen entrevistador y entrevistado.

[290] La observación está presente en casi todas las técnicas de obtención de datos, pues la persona percibe los hechos en su entorno, fundamentalmente, mediante observaciones, sean intencionadas o no.

- Garantía para el entrevistado de reserva y confidencialidad absolutas en cuanto a la información que transmite durante la entrevista.
- Registro de la conversación mantenida o de sus datos más destacados.

Como puede comprobarse, en buena parte coinciden con los requisitos exigidos a la observación, si bien adaptados a la situación conversacional que aparece en la entrevista, y que tiene sus propias exigencias.

Por lo que se refiere al registro de los datos de la entrevista, precisa algún comentario específico. La forma realmente fiel de registrar la entrevista es la grabación, ya sea en audio, ya sea en video. Pero presenta el inconveniente grave de que, muchas personas, ante esta forma de registro, se inhiban o se nieguen a ser entrevistadas, pues piensan que se puede transgredir la confidencialidad asegurada para la información que se facilite. Así, se hace imposible realizar la entrevista, por lo que, en estos casos, puede anotarse la información en un instrumento escrito, elaborado de antemano, donde se reflejen los datos principales que se van a obtener. Si es posible -y el entrevistado no se inhibe-, pueden marcarse en el transcurso de la conversación. De lo contrario, habrá que hacerlo en cuanto el entrevistado abandone el lugar donde se ha celebrado la entrevista. Inmediatamente. Insisto: a continuación de la entrevista. De lo contrario, se corre el riesgo cierto de seleccionar las informaciones recibidas y de hacer interpretaciones personales, como ya comentamos anteriormente.

Los tipos de entrevista que pueden adoptarse, según los objetivos perseguidos, son: *formal (estructurada, semiestructurada o abierta)* e *in- formal.*

a) La *entrevista formal* es la preparada previamente por el entrevistador. A su vez, presenta diversos grados de estructuración o apertura. En función de éstos, la entrevista será:

Estructurada, cuando se sigue en ella un cuestionario elaborado con antelación, que sirve de guión al entrevistador y del que éste no debe desviarse en ningún momento.

Semiestructurada, en la que se sigue el cuestionario preestablecido, pero con la flexibilidad suficiente para modificar las preguntas que se considere necesario en función de las respuestas recibidas. De este modo se optimiza el resultado de la entrevista, pues permite profundizar en aspectos imposibles de prever por el entrevistador hasta no haber recibido determinadas contestaciones. Es el modelo más común, por ser útil para alcanzar la información necesaria y posibilitar, además, la flexibilización del planteamiento para llegar a profundizar en las cuestiones que sea preciso.

Libre o abierta, cuando está concertada de antemano pero sin guión predeterminado. Se comenzará con una cuestión cualquiera que dará pie para la conversación y, según ésta se desarrolle, se irán planteando las preguntas

adecuadas. Este tipo de entrevista es poco válida dentro de un proceso evaluador, pues no permite prever los datos que se van a conseguir y, por lo tanto, no tiene sentido su realización planificada. Se utiliza mucho, sin embargo, en el campo de la orientación personal y profesional.

b) *La entrevista informal* es la que no tiene preparación previa alguna y en la que el entrevistador consigue la información relevante que pueda aparecer en situaciones de encuentro espontáneo. No responde, como es obvio, a ninguna de las características fijadas para la entrevista de evaluación.

La entrevista, en términos generales, es una técnica apropiada para cualquier evaluación cualitativa, pues favorece grandemente la obtención de información profunda y amplia, además de que permite recolectar detenidamente datos acerca de actitudes, opiniones, expectativas, etc., de los entrevistados. Información imprescindible, por otra parte, para cualquier valoración de realidades en las que lo humano sea factor principal. No obstante, hay que señalar que utilizarla con mucha frecuencia para obtener datos necesarios para la evaluación del alumnado resulta prácticamente inviable, debido a ese tiempo de preparación y aplicación que requiere. Por ello, se usará cuando sea imposible obtener los datos a través de otras técnicas, como puedan ser la observación, la encuesta, la sociometría, etc.

Encuesta

La encuesta consiste en la *obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos.* Esta recogida de datos puede llevarse a cabo mediante una llamada telefónica, el envío del cuestiona- rio por correo, etc. En nuestro caso concreto, cuando queremos incorporar la valoración que el alumnado hace del proceso de enseñanza y aprendizaje que ha tenido lugar durante un periodo de tiempo determinado, puede entregarse el cuestionario en el aula y ser devuelto por el medio más discreto o menos personal dentro de lo posible.

Los objetivos de la encuesta -en su aplicación general- pueden centrarse en:

- Averiguar y describir las condiciones existentes en el desarrollo de la situación evaluada (un curso, la aplicación de un programa o de una unidad didáctica, la experimentación de una nueva metodología, etc.).
- Descubrir formas de conducta o de funcionamiento con las que poder comparar situaciones anteriores.
- Determinar las relaciones existentes entre diversos acontecimientos o situaciones y entre personas.

De acuerdo con la situación que se vaya a evaluar y las exigencias que la misma presente para el estudio (número de encuestados, objetivos previstos, etc.), la aplicación de la encuesta puede resultar sencilla o ciertamente compleja. En cualquier caso, el diseño de la encuesta requiere:

- Conocer claramente la finalidad que se pretende con su utilización.

- Determinar la población a la que se dirige, que debe poseer la información que se solicita.
- Disponer de los recursos necesarios para llevarla a cabo.

En función de los datos anteriores, al diseñar la encuesta se tendrá en cuenta la duración de la misma, si su aplicación va a ser muestral o poblacional. la elaboración del cuestionario, su aplicación piloto y corrección subsiguiente, la aplicación del cuestionario y el tratamiento de los datos obtenidos (codificación, en su caso, vaciado, análisis e interpretación). En todas las situaciones será necesario prever el modelo de informe más adecuado para plasmar los resultados.

Refiriéndonos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cabe concretar la aplicación de la encuesta[291].

a) Al alumnado de un grupo:

- Para obtener información sobre los objetivos y contenidos que ha alcanzado tras el trabajo desarrollado en una o varias unida- des didácticas.
- Para solicitarle información acerca de diferentes elementos de la programación (objetivos y contenidos, metodología. actividades, recursos, nivel de aprendizaje, etc.).

En el primer caso, se trataría de una encuesta de control del proceso de aprendizaje y sus resultados; en el segundo, la encuesta se dirigiría al control del proceso de enseñanza.

b) Al alumnado, profesorado y familias -en los casos pertinentes- de un centro para obtener datos acerca de la coherencia que se está produciendo en la aplicación práctica de lo acordado en los proyectos institucionales (educativo y curricular, básicamente).

En ambas situaciones - limitadas a una población abarcable sin grandes dificultades-, la encuesta no debe ser una técnica muy compleja en su aplicación, pues el número de los sujetos encuestados es reducido y, por lo tanto, resulta sencilla tanto la cumplimentación del cuestionario como el tratamiento de los datos conseguidos.

Es una técnica utilizada dentro de enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos. El tratamiento de la información, su interpretación y el informe consecuente serán los que definan su inclusión en un modelo evaluador u otro.

Sociometria

La sociometría es una técnica que *ofrece información acerca de la estructura interna de los grupos.* Con su utilización se conocen los modos de agrupamiento espontáneos que aparecen en ellos, al igual que la existencia de rechazos claros con relación a algún o algunos sujetos de los mismos. Las preferencias pueden

[291] Este planteamiento se amplía más adelante, al tratar el cuestionario, dentro de los instrumentos para la obtención de datos.

detectarse en el ámbito intelectual o en el campo afectivo (Casanova, M.A.: 1991).

La palabra sociometría procede de los términos latinos *socius:* compañero, social, y *metrurn:* medida, de donde viene su sentido general relativo al concepto de medida social, valoración de las relaciones sociales entre los miembros de un grupo. Su iniciador, Jacob Levy Moreno (1954,1966, 1974), quien comienza sus actividades en este campo en 1925, la define como *el estudio de la evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos, prescindiendo del problema de la estructura interna de cada individuo.* Es decir, que la acepción de medida se toma, estrictamente, en sentido cuantitativo: facilita información sobre el número de elecciones o rechazos que un sujeto recibe y, por tanto, sobre su posición en el grupo (de alumnos, en nuestro caso), pero sin ofrecer datos relativos a las causas motivadoras de las decisiones tomadas por los sujetos en cuanto a sus preferencias o repulsas. Estas causas se averiguarán, posteriormente, mediante las técnicas adecuadas de investigación o evaluación de carácter cualitativo (el estudio de casos, el psicodrama, la entrevista...).

Su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje se justifica por la incidencia reconocida que tiene la buena integración del individuo en el grupo y el adecuado clima del mismo (Moas, R.H. y otros: 19R9) para alcanzar un rendimiento escolar correlacionado adecuadamente con las capacidades del alumnado (Gómez Dacal, G.:1992). Por otra parte, cuando el profesor debe adoptar estrategias de trabajo en equipo, por ejemplo, es imprescindible que conozca la estructura interna del grupo, de manera que, en función de sus objetivos, de las actividades que se vayan a desarrollar y de la mayor o menor necesidad de intervención, establezca que los equipos se formen espontáneamente o decida él mismo quién debe integrar cada equipo.

La utilización de las técnicas sociométricas es sumamente provechosa, especialmente aplicadas de forma continua -cada dos o tres meses, por ejemplo, pues permiten comprobar la evolución de la estructura de los grupos y correlacionarla con el modo de producirse los procesos de aprendizaje en el aula y los resultados que se van obteniendo. Por otra parte, una vez representados los datos gráficamente, favorecen:

- Comprobar la influencia que posee un líder dentro del grupo.
- Analizar el modo de funcionamiento de los grupos en los que no aparece líder alguno, estableciendo comparaciones con grupos en diferente situación.
- Determinar las consecuencias que tiene en el grupo la incorporación de nuevos sujetos.
- Observar el grado de aceptación social que tiene un alumno "muy estudioso" entre sus compañeros, no descuidando otros factores que puedan influir en su elección o rechazo.

- Estudiar la influencia que tienen ciertos factores diferenciadores (sexo, edad, religión, raza, deficiencia...) en las elecciones o rechazos del alumnado que integra el grupo.

Cuando se desarrollen, más adelante, los instrumentos que se utilizan en la sociometría para la obtención y representación de los datos, ampliaremos con mayor profundidad la aplicación de esta técnica.

Coloquio

El coloquio consiste, básicamente, en *un intercambio oral sobre un tema prefijado, mantenido por vanas personas.* Todos los participantes son receptores y emisores, y su principal función es compartir impresiones, opiniones, ideas, valoraciones, etc., sobre la cuestión de que se trata. El hablar coloquialmente implica algo de informalidad, lo que favorece una comunicación espontánea, poco rígida, que facilita la expresión veraz de las posiciones personales ante un asunto o el poner de manifiesto lo que se conoce o desconoce de un tema.

La virtualidad del coloquio en el proceso de recolección de datos se centra en:

a) *Su utilización en situaciones de evaluación inicial o diagnóstica de un grupo de alumnos.* Antes de comenzar a trabajar en una temática determinada, resulta imprescindible conocer las ideas previas que sobre ella posee el grupo. A partir de la situación detectada, se organizará el planteamiento más adecuado de la unidad didáctica que se vaya a desarrollar. Esta detección primera no tiene por qué realizarse, siempre y casi exclusivamente, mediante pruebas escritas. El coloquio es una técnica que permite llevar a cabo la evaluación inicial de forma distendida, espontánea y, por ello, fiable en cuanto a la realidad de los datos que permite recoger. Si el profesor o profesora señala de antemano, en un registro, los aspectos cuyo grado de conocimiento debe detectar, a través del coloquio podrá determinarlo y comenzar a trabajar epistemológica y metodológicamente de forma adaptada al grupo y subgrupos que haya establecido inicialmente.

b) *Su utilización en situaciones de evaluación.* Así como la pura autoevaluación o heteroevaluación constituyen un soliloquio interno, la coevaluación exige la realización de un coloquio, como técnica de interacción evaluadora, pues permite contrastar las diversas posturas existentes ante una misma cuestión. En este caso, se intercambian las diferentes valoraciones que realiza el alumnado sobre el trabajo común (de alumnos y profesores) llevado a cabo durante un periodo acotado de tiempo.

Antes de seguir adelante, quiero recordar una afirmación que hice al referirme a la evaluación formativa: si la funcionalidad de la evaluación debe ser formativa, también lo será el conjunto de técnicas e instrumentos que se utilice para su aplicación. Estamos ahora ante un caso claro en el que la técnica evaluadora es nítidamente formativa: el alumnado participa en la captura de datos, en su análisis y en su valoración, lo que contribuye eficazmente a formarle en la argumentación, la observación, el respeto a las ideas de los demás y a los turnos de

palabras, la valoración objetiva del trabajo realizado, etc. Mediante una técnica de obtención y contraste de datos, el alumnado se forma personalmente, además de protagonizar su proceso de aprendizaje.

Trabajos del alumno

En este apartado consideramos incluido todo tipo de tareas, ejercicios o actividades que los alumnos y alumnas realizan en el aula o fuera de ella.

Resulta fundamental que, en función de los objetivos que se pretenden conseguir y los contenidos seleccionados para ello, el profesor establezca las actividades (trabajos escritos, individuales, en grupo, orales, ejercicios de diverso tipo: motrices, intelectuales, plásticos, musicales, etc.) Que el alumnado debe realizar necesariamente para llegar a los aprendizajes consecuentes. Estas actividades deberán permitir, lógicamente, la evaluación del proceso de aprendizaje que está teniendo lugar y de los resultados que se alcanzan. Por lo tanto, los trabajos del alumno (denominados así genéricamente) constituyen una fuente de datos insustituible para disponer de la información precisa en los procesos de evaluación.

Cada una de las etapas educativas y las diversas áreas o materias curriculares requieren la práctica de tipos de trabajo diferenciados, ajustados a la madurez de los alumnos y a la especificidad de la disciplina. También los distintos tipos de contenido exigen, para su dominio, la realización de actividades variadas.

No obstante, en el planteamiento de los trabajos adecuados, como técnica de obtención de datos, el profesorado posee gran práctica, pues es el ámbito especializado a través del cual desarrolla la mayor parte de su profesión con los alumnos y alumnas. Por ello, simplemente dejamos constatada su relevancia, pues para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la consecución de cualquier objetivo didáctico, el diseño de las actividades apropiadas es la pieza clave: durante su realización debe ser posible valorar los aprendizajes afianzados, las dificultades surgidas, sus causas, etc., sin necesidad de tener que proponer, después, nuevas actividades o trabajos que ya no servirán para evaluar el proceso transcurrido, sino, en el mejor de los casos, solamente algunos de los resultados alcanzados.

Técnicas para el análisis de datos

Sin ánimo de exhaustividad, pues esta obra no es el lugar oportuno para llevar a cabo un examen extenso sobre las técnicas existentes para analizar los datos, especialmente por lo que se refiere a los estudios cuantitativos -que no afectan a nuestra propuesta-, sí es preciso abordar, al menos, las que consideramos imprescindibles para garantizar la fiabilidad, validez y objetividad en la evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que de no ser así las valoraciones realizadas serían inútiles. La garantía de una evaluación bien hecha es irrenunciable para el profesorado, pues sus decisiones educativas deben apoyarse en datos fundamentados.

Trataremos dos técnicas para el análisis de datos: la triangulación y el análisis de contenido, por lo que remito a la bibliografía correspondiente para ampliar el tema (Berelson, B.: 1952;Fax, OJ: 1980;Orden, A. de la: 1985; Santos, M.A.: 1990). Creo que la propuesta que sigue a continuación es viable para el profesorado y suficientemente válida para que la evaluación reúna las condiciones necesarias de fiabilidad y objetividad.

Triangulación

Puede definirse la triangulación como la *utilización de diferentes medios para comprobar un dato o indicador: Medios* que. en función de las distintas situaciones a las que se aplique, serán las fuentes, los métodos, las técnicas, los sujetos, los espacios, etc. De este modo, se contrasta la información obtenida durante el proceso de enseñanza y aprendizaje -en el caso que nos ocupa-, sirviéndose de diferentes enfoques y empleando diversos tipos de datos según convenga a los propósitos de la información. No es la triangulación, por lo tanto, una nueva técnica de obtención de datos, sino el uso de varias para llegar a la validación de los conseguidos mediante otras. La evaluación colegiada, que se invoca desde numerosas instancias, se fundamenta en la triangulación que ahora abordarnos.

Es importante señalar que los únicos datos que se consideran válidos son los que coinciden desde los distintos medios empleados. Si los datos no resultan coincidentes, conviene proseguir las observaciones, la discusión y el análisis hasta llegar a conclusiones explicativas válidas acerca del hecho evaluado.

De acuerdo con lo expuesto, los tipos de triangulación más utilizados son los siguientes:

- *Triangulación de fuentes,* u obtención de información de diversa procedencia (profesorado, familias, alumnado. documentos...).
- *Triangulación de evaluadores,* o realización de la observación o evaluación por parte de varios sujetos (investigadores, profesores...).
- *Triangulación metodológica,* o utilización de diversas estrategias en este campo (métodos, técnicas, instrumentos: observación, entrevista, encuesta, lista de control, cuestionario...).
- *Triangulación temporal,* o realización del estudio en diferentes momentos.
- *Triangulación espacial,* o realización del estudio en distintos lugares.

Todos estos tipos de triangulación son aplicables a los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque bien es verdad que algunos deben serlo habitualmente, mientras que otros pueden utilizarse para determinados casos en que se ve más clara su necesidad.

La *triangulación de fuentes* supone la posibilidad de recabar información para confirmar un dato de los trabajos realizados por el alumnado, de diferentes profesores, del propio alumno evaluado, etc.

La *triangulación de evaluadores* supone que son varios los profesores que intervendrán en el proceso evaluador, aplicando las técnicas acordadas para la obtención de datos y luego contrastando los mismos y comprobando su coincidencia. Es importante hacer notar que, en la evaluación del alumnado, puede ocurrir que un dato no coincida (por ejemplo, la actitud "x" de un alumno en el aula) y que, no obstante, la captura de elatos esté bien realizada por los profesores que la han hecho. Efectivamente, esto puede ocurrir. Todos conocemos casos de alumnos o alumnas que en un área y con un profesor mantienen determinada actitud, y en otra área y con otro profesor mantienen la contraria o, al menos, distinta. Si se comprueba que esto es así, cabe cambiar la técnica que se haya utilizado para obtener la información (después de usar la observación pasar a la entrevista, por ejemplo) e intentar explicar de esta forma la situación producida. A partir de ahí, se actuará en consecuencia para continuar el proceso de enseñanza del modo más adecuado.

La *triangulación metodológica* implica la utilización de diversos métodos, técnicas o instrumentos para comprobar un determinado dato. Como quedó puesto de manifiesto en el ejemplo anterior, es posible constatar la actitud de un alumno o alumna mediante la observación o la entrevista; igualmente, para comprobar un aprendizaje en el aula, se pueden proponer diferentes trabajos: escritos, orales, en grupo, individuales, etc. La información obtenida con la entrevista es posible contrastarla con la aplicación de una encuesta, etc.

La *Triangulación temporal* requiere la comprobación de los datos a lo largo del tiempo: se ratificará la consecución de un aprendizaje durante todo un curso o ciclo, por ejemplo. Igualmente, puede constatarse la metodología empleada por un profesor, realizando comprobaciones en ese mismo periodo de tiempo o, incluso, mayor.

La *triangulación espacial,* por último, supone la obtención de datos en diferentes lugares del centro. Determinados aprendizajes del alumnado pueden observarse dentro del aula, en los pasillos, en el patio de recreo, en el comedor, etc. Si nos referimos a las actitudes, es posible que no se pongan de manifiesto de igual modo en los diferentes lugares citados. Por ello, resulta interesante tomar información en todos ellos.

Análisis de contenido

La otra técnica importante que antes citamos es el análisis de con- tenido, especialmente cuando se trata de datos obtenidos desde un enfoque cualitativo/descriptivo de la evaluación. Ya remitimos en su momento a la bibliografía apropiada para ampliar este apartado, aun- que, en síntesis, la práctica totalidad de los autores citados establece un proceso secuencial para su realización que, básicamente, comprende las siguientes fases generales:

- Determinación de la amplitud del análisis.
- Concreción de la unidad de análisis.

- Identificación, selección y estructuración de las categorías de análisis.
- Codificación de los datos.
- Análisis estadístico, en su caso.

También pueden utilizarse otras técnicas, citadas por Santos, M.A. (1990,123-126), Y que se concretan en los siguientes tipos: arbóreo funcional, arbóreo epistemológico, comprensivo, abierto, significativo.

Igualmente, desde una perspectiva general aplicable a todo proceso evaluador, pueden formularse unas fases de análisis asequibles a nuestra realidad, tales como (Casanova, M.A.: 1992, 84):

- Triangulación de los datos.
- Análisis sistemático del contenido de toda la información obtenida.
- Profundización, comentario y contraste de los datos entre las personas implicadas en la evaluación.
- Concreción y redacción de los resultados en un informe final.

En concreto, si se aplica el análisis de contenido a los procesos y resultados de los aprendizajes de alumnos y alumnas, este esquema general de trabajo deriva en la necesidad absoluta de establecer claramente *criterios de evaluación* precisos para analizar/ corregir los trabajos escritos u orales llevados a cabo en el aula, los procesos mediante los cuales se han realizado o las pruebas puntuales establecidas en determinados momentos del proceso. Como digo, la corrección de los trabajos para llegar a conclusiones acerca de los aprendizajes alcanzados, debe realizarse teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos por escrito, de manera que los resultados no estén sesgados ni por la evaluación normativa, ni por la subjetividad o circunstancias del profesor evaluador.

Por lo tanto, siempre que sea posible, se triangularán los datos con base en los cuales se evaluarán al alumno o alumna (un trabajo también puede ser corregido por varios profesores), y la corrección de los trabajos se llevará a cabo mediante un análisis de contenido riguroso, que permita corroborar, sin dudas, los resultados obtenidos o la evolución seguida durante el proceso de aprendizaje.

MÓDULO V
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

EL PROBLEMA DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Elliot, J. (2000).
El cambio educativo desde la investigación-acción
(Pp.63-111) España: Morata

Es frecuente que los profesores se sientan amenazados por la "teoría". Este capítulo examina estas sensaciones y pone de manifiesto cómo la investigación-acción resuelve el problema de la relación entre teoría y práctica. Sin embargo, el autor mantiene que la investigación-acción, en cuanto "innovación cultural", resulta inevitablemente amenazadora para las culturas profesionales tradicionales de los profesores y de los formadores universitarios de éstos. Como forma de aprendizaje profesional mutuo, requiere la transformación de las culturas escolar y universitaria.

La evaluación e investigación curriculares "desde dentro" pueden considerarse como una solución del problema de la relación entre teoría y práctica. Algunos dirán que éste es en sí mismo un problema teórico, dado que existen muchas teorías diferentes sobre la relación entre teoría y práctica. Debo decir que, primero, y ante todo, se trata de un problema práctico. Observemos la cuestión, no tanto desde el punto de vista del teórico universitario de la educación, sino "a través de los ojos" de los profesores en ejercicio. Desde su punto de vista, la teoría es algo que no pueden aplicar ni utilizar en relación con su práctica. Como tal, esta experiencia no constituye para ellos un problema práctico. Es fácil que descarten sin más la teoría como "inútil". Sin problema. Pero debo señalar que la relación entre teoría y práctica constituye para los profesores un problema práctico porque, en cierto sentido, se sienten amenazados por la teoría. Describamos, pues, esta experiencia de amenaza.

En primer lugar, los profesores sienten que la "teoría" les amenaza porque está elaborada por un grupo de extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas. Esta reivindicación de la cualidad de expertos sólo es evidente en relación con el conjunto de procedimientos, métodos y técnicas que utilizan estos "investigadores" para recoger y procesar información sobre las prácticas de quienes trabajan dentro de la escuela. Tales procedimientos se parecen muy poco a la forma de procesar información de los profesores como fundamento de sus juicios prácticos. No importa que las técnicas produzcan medidas psicométricas, etnografías o teorías fundadas. Todas ellas simbolizan el poder de investigador para definir el conocimiento válido. Para los profesores, la teoría no es más que el producto del poder ejercido mediante el dominio de un cuerpo especializado de técnicas. Niega su cultura profesional que define la competencia docente como una cuestión de conocimiento práctico intuitivo, adquirido de forma tácita a través de la experiencia. Hablando desde un punto de vista fenomenológico, en le perspectiva de los profesores, la "teoría" es lo que dicen los investigadores externos sobre sus prácticas después de aplicar sus especiales técnicas de procedimiento de información. En cuanto tal, está muy lejos de su experiencia práctica de las cosas. Someterse a una "teoría" es negar la validez del conocimiento profesional basado en la propia experiencia.

Segundo: si el conocimiento generado adopta la forma de generalizaciones sobre las prácticas de los profesores, pueden reforzarse las sensaciones de amenaza. Si se

aplica a todos los contextos de la práctica, la experiencia de los profesores que actúan en circunstancias concretas no constituirá una base adecuada sobre la que desarrollar conocimientos profesionales, lo que contradice su propia autocomprensión. La generalización constituye la negación de la experiencia cotidiana de los prácticos. Ello refuerza la impotencia de los profesores para definir el conocimiento pertinente sobre sus prácticas. Cuanto más insisten los investigadores en la posibilidad de generalización del conocimiento, mayor es la amenaza sentida por los profesores, porque contradice su propia experiencia como fuentes de conocimiento experto. Los docentes tenderán a considerar más teóricas las afirmaciones relativas a la generalización del conocimiento que, por ejemplo, los estudios de casos de sus prácticas precisamente porque las experimentan como desconectadas de su propia experiencia, aunque no debemos olvidar que frecuentemente los investigadores realizan estudios de casos para describir e ilustrar las propiedades generales de un aula de prácticas, por ejemplo: métodos formales de enseñanza.

Tercero: el uso que los investigadores hacen de modelos de práctica derivados de algún ideal de sociedad o de individuo humano refuerza aún más la sensación de amenaza. No tenemos más que observar de qué modo han desarrollado los investigadores educativos la "teoría del curriculum oculto" para comprender cómo estos modelos idealizados de práctica estructuran la construcción del conocimiento educativo; por ejemplo, esa teoría puede afirmar que el curriculum:

Reproduce las desigualdades e injusticias sociales que prevalecen en la sociedad;

Refuerza el pensamiento pasivo y dependiente e inhibe el pensamiento crítico;

Favorece concepciones restringidas y limitadas de las potencias y capacidades humanas, en detrimento, por tanto, de la autoestima de los alumnos y del desarrollo personal;

Separa la adquisición del conocimiento del desarrollo de las capacidades de juicio y discriminación en los asuntos complejos de la vida cotidiana.

Estas generalizaciones no sólo resultan amenazadoras porque mencionan regularidades que no pueden controlar los profesores. Muchos estarían dispuestos a reconocer que sus prácticas están configuradas, hasta cierto punto, por factores que escapan de su control. También es amenazador que aquéllas supongan una evaluación negativa de los docentes: el fracaso en la implantación de un modelo ideal de práctica. Dichas generalizaciones sitúan a los profesores en lo que Ronald LANG llamaba "situación de doble ciego", en la que se recrimina a una persona por ciertos actos, aunque no le ofrezcan indicación alguna respecto a lo que podría haber hecho en las circunstancias concretas para evitar la recriminación. Las generalizaciones del tipo aquí citado tienden a pasar por alto las contingencias que operan en determinados ambientes prácticos concretos y a no facilitar indicación alguna sobre cómo actuar para implantar el ideal *in situ.*

Cuanto más explícita sea la manifestación de un ideal de práctica en una generalización de investigación, más amenazados se sentirán los profesores por la reivindicación del conocimiento del investigador, y mayor será la probabilidad de que la rechacen como teórica, es decir, alejada de la comprensión que el profesor tiene de la realidad de la vida en el aula.

La calificación de "teoría" no se deriva de la sugerencia de que la práctica deba materializar los ideales humanos, sino de la consecuencia relativa a que deba recriminarse a los profesores por cualquier desajuste que se produzca. Ante tal

consecuencia, éstos poco más pueden hacer que rechazar la sugerencia como “teoría”, o sea, como muy alejada de su conocimiento práctico de las contingencias de la vida en el aula. La diferencia percibida entre teoría y práctica no se deriva tanto de los desajustes demostrables entre el ideal y la práctica, sino de la experiencia de que se impute la responsabilidad a ellos.

Para los profesores, el constructor de la “teoría” tiene dos componentes principales. En primer lugar, supone el “alejamiento” de su conocimiento y experiencia profesionales. En segundo, representa una amenaza a su conocimiento y categoría profesionales procedente de la comunidad universitaria. Este segundo componente, junto con el primero, convierte la relación entre teoría y práctica en un problema práctico muy real para los profesores. No obstante, en cierto sentido, conviene que se plantee “el Problema”. Si la “teoría” y la “investigación” están alejadas de la práctica, separadas de su realidad, el conocimiento sobre ésta seguirá siendo un asunto privado. Aunque amenazadoras, hasta cierto punto, la “teoría” y la “investigación” protegen también las prácticas de los profesores como ámbitos de conocimiento privado, esóterico e intuitivo.

Uno de los aspectos interesantes del movimiento de investigación-acción basada en la escuela consiste en que ha sido dirigido y mantenido por formadores universitarios de profesores que actuaban desde el sector de la enseñanza superior. De tiempo en tiempo, los docentes “colaboradores” se han sentido frustrados por la dependencia continuada del movimiento respecto a la dirección universitaria, aunque las rebeliones de las bases no han degenerado hasta ahora en una revolución. Es fácil interpretar esta situación como una nueva forma de hegemonía universitaria y, en realidad, algo hay de cierto en esta interpretación. Pero creo también que la dependencia se basa en la necesidad de una contra cultura frente a la cultura tradicional de las escuelas. Los valores que subyacen a la cultura tradicional de las escuelas están amenazados por el nuevo concepto de profesionalidad inmerso en el movimiento de investigación-acción. Hay que decir que, en realidad, dicho movimiento constituye un intento de transformación de la cultura profesional tradicional, por lo que sus “guardianes” se oponen a él. En las escuelas, las tentativas de los profesores-investigadores para transformar la cultura tradicional dependen de las distintas culturas temporales que evolucionan en el contexto de “proyectos” y “cursos” dirigidos por universitarios.

El movimiento de investigación-acción en educación constituye tanto una señal de la tendencia a la transformación existente en la cultura universitaria de los encargados de la formación profesional de las instituciones de enseñanza superior, como de la transformación de la cultura profesional de los docentes.

El principal problema al que se enfrenta cualquier innovación cultural “desde dentro” está constituido por la incapacidad de los promotores para liberarse de las creencias y los valores fundamentales propios de la cultura que pretenden modificar. Con frecuencia, las innovaciones culturales no consiguen llevar a la práctica sus posibilidades radicales para arrastrar demasiados presupuestos básicos del “antiguo orden”. Los profesores-investigadores se verán tentados a adaptarse a las normas de la cultura profesional antecedente. Con el fin de resistir esa tentación, pedirán apoyo intelectual, emocional y práctico a las instituciones de enseñanza superior. Pero, como los formadores de profesores e investigadores de la educación “innovadores” de estas instituciones no estarán completamente emancipados del marco de supuestos y valores que definían los roles universitarios tradicionales como proveedores y generadores de teoría; existe un peligro muy real de que los intentos de los profesores de redefinir su

profesionalidad a través de la investigación-acción los sitúen bajo la “hegemonía epistemológica” de la universidad a la que se oponía con gran vehemencia la cultura tradicional. Este libro estudia los problemas propios de la transformación de la cultura profesional de los profesores en otra que apoye el aprendizaje profesional a través de la investigación-acción

Las características fundamentales de la investigación-acción.

Este capítulo estudia sistemáticamente las características fundamentales de la investigación-acción y pone de manifiesto cómo ésta unifica actividades que a menudo se han considerado muy diferentes. En él muestro que las actividades de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación forman parte integrante del proceso de investigación-acción.

Indico que el tratamiento de distintas actividades como funciones muy independientes constituye una característica del incesante crecimiento de los sistemas tecnocráticos de vigilancia y control bajo la apariencia de reforma curricular. No obstante, afirmo que este crecimiento genera y estimula la aparición de una cultura profesional de oposición en forma de investigación-acción. Pero ésta no es sólo una respuesta reaccionaria y defensiva al cambio tecnológicamente controlado, sino que constituye una forma de resistencia creadora porque no se dedica a conservar la antigua cultura profesional de los docentes, sino que la transforma.

El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.

La mejora de una práctica consiste en implantar aquellos valores que constituyen sus fines; por ejemplo: la "justicia" en la práctica legal; la "atención al paciente" en la medicina; la "conservación de la paz" en la política; la "educación" en la enseñanza. Tales fines no se manifiestan sólo en los resultados de una práctica, sino también como cualidades intrínsecas de las mismas prácticas. Por ejemplo, si el proceso de enseñanza ha de influir en el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes en relación con los contenidos curriculares, debe manifestar esas cualidades como "apertura ante sus preguntas, ideas y formas de pensar", "compromiso respecto al diálogo abierto y libre", "respeto hacia las pruebas", "preocupación por la promoción del pensamiento independiente" e "interés por la materia". La enseñanza actúa como mediador en el acceso de los alumnos al *curriculum* y la calidad de ese proceso mediador no es insignificante para la calidad del aprendizaje.

Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como *proceso educativo* capaz de promover unos *resultados educativos* en términos del aprendizaje del alumno. El concepto de educación como fin de la enseñanza, como ocurre con los conceptos de los fines de otras prácticas sociales, trasciende la conocida distinción entre proceso y producto. La mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los 2 procesos. La consideración de uno de esos dos aspectos por separado no es suficiente. La calidad de los resultados del aprendizaje sólo es, en el mejor de los casos, un indicador indirecto de la posible calidad del proceso docente. El hecho de que un aprendizaje de mala calidad dependa causalmente de una enseñanza deficiente debe determinarse en los casos concretos. No podemos presumir sin más una relación causal directa. Aunque las evaluaciones de la calidad educativa de los resultados del aprendizaje pueden ayudar a los profesores a

reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, son insuficientes como fundamento para su evaluación. La práctica de la enseñanza debe evaluarse también en relación con sus cualidades intrínsecas. Cuando se pretende mejorar la práctica, hay que considerar conjuntamente los procesos y los productos. Los procesos deben tenerse en cuenta a la luz de la calidad de los resultados del aprendizaje y viceversa.

Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo que SCHON ha denominado *práctica reflexiva* y otros, entre los que me incluyo, *investigación-acción.*

Cuando se considera la práctica como la traducción de los valores que determinan sus fines a formas concretas de acción, su mejora supone necesariamente un proceso continuado de reflexión a cargo de los prácticos. Esto se debe, en parte, a que lo que constituye una adecuada traducción del valor está muy relacionado con el contexto. Ha de juzgarse siempre en relación con las circunstancias concretas. Las reglas generales son orientaciones para reflexionar extraídas de la experiencia, que no la sustituyen.

Lo que, en último término, constituye la traducción adecuada de un valor es cuestión de juicio personal en las circunstancias concretas, pero como los juicios personales son por su propio carácter siempre discutibles, los profesionales que de verdad quieren mejorar su práctica tienen también la obligación de reflexionar continuamente sobre ellos *in situ.* Los valores están siempre abiertos a la reinterpretación a través de la práctica reflexiva; no pueden definirse en relación con puntos' de referencia fijos e inmutables que sirvan para medir las mejoras habidas en la práctica. La comprensión que el profesional reflexivo tiene de los valores que trata de llevar a la práctica se transforma sin solución de continuidad en el proceso de reflexión sobre tales tentativas. Los valores constituyen normas en permanente recesión.

Estudiaré a continuación con mayor detalle la naturaleza de este proceso continuado de reflexión. Tras la publicación de los trabajos de Donald SCHON sobre "práctica reflexiva" (1983 y 1987), esta expresión se ha hecho muy popular en el discurso relativo al desarrollo profesional. Pero existen diversos tipos de reflexión práctica que suponen distintas concepciones de las clases de fines que deben llevarse a la práctica. El movimiento de investigación- acción educativa que surgió hace veinte años en el Reino Unido hizo esto mismo oponiéndose al desarrollo de una tecnología curricular que insistía en la especificación antecedente de resultados mensurables de aprendizaje (STENHOUSE, 1975, capítulos 5-7). El movimiento defendía la importancia de los valores del proceso para estructurar el *currículum.* Pretendo situar la investigación-acción en el tipo de práctica reflexiva que aspira a mejorar la concreción de los valores del proceso.

Cuando los valores determinan los fines de una práctica, esos fines no deben tomarse como objetivos concretos que pueden llevarse a la práctica sin dificultad en algún punto futuro del tiempo. Si así fueran, constituirían fines técnicos que podrían especificarse con claridad de antemano. En la medida en que está implicada la reflexión, constituye un razonamiento técnico sobre cómo conseguir un producto final previsto. Los valores, en cuanto fines, no pueden determinarse con claridad de forma independiente de la práctica y antecedente a ella. En este contexto, ella misma constituye una interpretación de sus fines en una situación práctica concreta. Los fines se definen en la práctica y no con anterioridad a ésta.

El tipo de reflexión al que aludimos aquí es muy diferente del razonamiento técnico que versa sobre los medios para conseguir un fin. Es a la vez ético y filosófico. En la

medida en que la reflexión trata de la elección de un curso de acción en un determinado conjunto de circunstancias para llevar a la práctica los propios valores, reviste carácter ético. Pero como la elección ética supone la interpretación de los valores que han de traducirse a la práctica, la reflexión sobre los medios no puede separarse de la reflexión sobre los fines. La reflexión ética tiene una dimensión filosófica.

La reflexión dirigida a la puesta en práctica de los valores puede describirse como filosofía práctica (véase ELLlOTT, 1987). Esa descripción dirige nuestra atención hacia el papel que las críticas reflexivas de las interpretaciones de valor incluidas en la práctica pueden desempeñar para mejorarla. Esas críticas filosóficas capacitan a los prácticos para reestructurar de forma permanente sus conceptos de valor de manera que iluminen progresivamente los problemas y posibilidades prácticos. La filosofía no es sólo una disciplina académica disociada de la realidad de las prácticas sociales cotidianas y cultivada por especialistas que operan fuera de ellas.

La investigación-acción constituye una forma alternativa de describir el tipo de reflexión ética mencionado. En contraste con la "filosofía práctica", la expresión llama la atención sobre la importancia que tienen los datos empíricos en cuanto fundamento de una mejora reflexiva de la práctica. No obstante, esto no es más que una cuestión de énfasis en distintos contextos comunicativos. Dentro de una práctica ética, la calidad de la reflexión sobre los fines en perspectiva incluidos en ella depende de la calidad de los datos de la misma que podamos recopilar. Sin embargo, una reflexión filosófica de este tipo modifica las concepciones de los fines de un modo que cambia la propia comprensión de lo que constituyen buenos datos sobre la práctica. Por tanto, no podemos mejorar la metodología de la investigación-acción con independencia de la reflexión filosófica. Las dos descripciones toman dimensiones de la reflexión ética sobre la práctica que se entrecruzan y son dependientes entre sí. Ambas descripciones llevan consigo una crítica implícita de la tendencia a disociar la filosofía y la investigación de las realidades de la práctica. Al situarlas en el campo práctico de quienes están en el interior del sistema, pasan a formar parte de la tentativa de organizar la expresión de la reflexión ética que pueda defender ese campo contra la incursión de la racionalidad técnica en la forma de pensar de las personas sobre la práctica. Si la reflexión práctica se estructura únicamente como una forma de razonamiento técnico o instrumental, no sólo no habrá posibilidad de una reflexión filosófica personal sobre los valores, sino tampoco de una dimensión ética de las prácticas sociales. La ética se proyecta en un ámbito de fines que pueden determinarse con independencia de la práctica y antecediendo a la misma.

En el campo de la educación, la expresión "investigación-acción" fue utilizada por algunos investigadores educativos del Reino Unido para organizar un paradigma alternativo de investigación educativa que apoyara la reflexión ética en el dominio tíe la práctica. Estos investigadores rechazaron el paradigma positivista establecido sobre la base de que servía a los intereses de quienes consideraban la investigación como el fundamento de reglas técnicas que reflejaran una relación causal entre medios y fines para controlar y configurar las prácticas de los profesores. No obstante, hay indicios de que la investigación-acción ha sido secuestrada al servicio de la racionalidad técnica. Se estimula a los profesores para que consideren la investigación-acción como una investigación de la forma de controlar el aprendizaje del alumno, para obtener objetivos predefinidos de aprendizaje sin tener en cuenta la dimensión ética de la enseñanza y el aprendizaje. Preveo que la investigación-acción acabará siendo recomendada

encarecidamente como estrategia que ayude a los profesores a elevar al máximo el aprovechamiento de los alumnos respecto a los objetivos del *Currículum* Nacional.

Puede que haya llegado el momento en que los facilitadores de la práctica reflexiva dejen de utilizar la expresión "investigación-acción". Yo mismo intento expresar esta idea con palabras diferentes. He empezado a hablar sobre la práctica reflexiva como "ciencia moral" (véase ELLIOTT, 1989a).

La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional. Con respecto a este desarrollo, la investigación-acción informa el juicio profesional y, por tanto, desarrolla la prudencia práctica, es decir, la capacidad de discernir el curso correcto de acción al enfrentarse a situaciones concretas, complejas y problemáticas. No conozco mejor declaración sobre la naturaleza de la prudencia práctica que la oración de San Francisco cuando le pide a Dios paciencia para aceptar las cosas que no puede cambiar, el valor de modificar lo que está en condiciones de cambio y la sabiduría para conocer la diferencia. Si la investigación-acción consiste en el desarrollo de esta forma de comprensión práctica, constituye una forma de investigación que reconoce por completo la "realidad" a la que se enfrentan los prácticos con su carácter concreto y su engañosa complejidad. Resiste la tentación de simplificar los casos mediante abstracciones teóricas, pero utiliza e incluso genera teoría para iluminar de forma práctica aspectos; significativos del caso. En la investigación-acción, la comprensión analítica o teórica mantiene una relación de subordinación con el desarrollo de una visión sintética u holista de la situación en conjunto.

Por tanto, la investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores. En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos. Aunque el análisis teórico constituye un aspecto de la experiencia reflexiva, su subordinación a la comprensión y el juicio prácticos asegura su indisociación de la realidad a la que se enfrentan los profesionales. Ya no se percibe como "alejada". No obstante, ¿desaparece su carácter amenazador al estar controlada por la búsqueda de la comprensión práctica? Más adelante aclararé que, para los profesores apegados a la cultura tradicional de las escuelas, la investigación-acción resulta aún más amenazadora que la investigación tradicional a cargo de extraños.'

En cuanto forma de conocimiento profesional del práctico, la sabiduría práctica no se almacena en la mente como conjunto de proposiciones teóricas, sino como un repertorio de casos procesado de forma reflexiva. Los conocimientos teóricos están incluidos en dichos casos, pero, al tratar de comprender las circunstancias concretas actuales, se utilizan ante todo los casos como tales. Las comparaciones con casos antecedentes ilustran de forma práctica las características importantes de la situación actual. En la medida en que esas comparaciones no sean suficientes para proporcionar una comprensión práctica pertinente de una situación, convendrá efectuar algún análisis teórico explícito y las perspectivas que surjan del mismo informarán y fundamentarán la posterior descripción narrativa del caso.

Condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar. Esa sensación de que hace falta

cambiar alguno o varios aspectos de la práctica para implantar de forma más plena sus objetivos y valores activa esta forma de investigación y reflexión. Decía en el Capítulo Primero que la investigación-acción educativa surgió en el Reino Unido en un contexto en que los profesores estaban insatisfechos con las aportaciones del *currículum* tradicional y comenzaron a realizar cambios radicales tanto en los contenidos curriculares como en los procesos mediante los cuales se estructuraba y operaba como mediador en relación con los alumnos de las escuelas. Al menos en estado embrionario, la investigación-acción surgió como una forma de desarrollo curricular en las escuelas innovadoras durante los años sesenta. Los universitarios, como STENHOUSE y yo mismo, comenzaron a discernir y organizar su lógica subyacente. Creo que, para los teóricos universitarios de la educación, constituye una tarea importante, pero depende de los intentos reflexionados de los profesores para cambiar sus prácticas curriculares y pedagógicas en las escuelas. Al organizar la lógica de investigación implícita en esos intentos, los teóricos universitarios de la educación pueden ayudar a alimentar, proteger y mantener la cultura profesional que surge frente a las poderosas fuerzas conservadoras y tecnocráticas que actúan en el sistema educativo y en la sociedad en general.

La investigación-acción unifica procesos considerados a menudo independiente; por ejemplo: la enseñanza, el desarrollo del *currículum,* la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional. *En primer lugar,* la enseñanza se concibe como una forma de investigación encaminada a comprender cómo traducir los valores educativos a formas concretas de práctica. En la enseñanza, los juicios diagnósticos sobre los problemas prácticos y las hipótesis de acción respecto a las estrategias para resolverlos se comprueban y evalúan de forma reflexiva. *En segundo lugar,* como se trata de comprobar las hipótesis de acción sobre la forma de traducir a la práctica los valores, no podemos separar el proceso de investigación de comprobación de hipótesis del proceso de evaluación de la enseñanza. La evaluación constituye una parte integrante de la investigación-acción. *Tercero,* el desarrollo del *currículum* no es un proceso antecedente a la enseñanza. El desarrollo de programas curriculares se produce a través de la práctica reflexiva de la enseñanza. El perfeccionamiento de ésta no es tanto una cuestión sobre el mejor modo de implementar un *currículum* diseñado fuera de la escuela, sino de desarrollarlo, con independencia de que se haya iniciado por los mismos profesores o por agentes externos.

Podemos considerar los programas curriculares como conjuntos de hipótesis de acción sobre la forma de mediar en el contenido curricular respecto a los alumnos de un modo adecuado, desde el punto de vista educativo. Esas hipótesis se comprueban y reestructuran en la práctica de enseñanza mediante la investigación-acción. Desde la perspectiva de la investigación- acción, el perfeccionamiento de la enseñanza y el desarrollo del profesor constituyen dimensiones del desarrollo del *currículum.* De ahí que "no pueda haber desarrollo del *currículum* sin desarrollo del profesor". Esto no significa que los docentes tengan que desarrollarse antes de que puedan implementarse de forma adecuada los *currícula,* por ejemplo, asistiendo a cursos de formación permanente. Significa, en cambio, que el desarrollo del *currículum* constituye en sí mismo un proceso de desarrollo del docente.

La investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del *currículum* y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa. Esta concepción unificada tiene consecuencias de

poder en la medida en que rechaza una división de trabajo rígida en donde las tareas y roles especializados se distribuyen en actividades organizadas desde un punto de vista jerárquico. La práctica educativa unificada refuerza a quienes "están dentro": los profesores. En la medida en que se justifiquen las tareas y roles especializados de terceros, su objetivo será apoyar y facilitar la práctica reflexiva educativa sin destruir la unidad de sus partes constituyentes. Esto sólo puede ocurrir si las actividades más especializadas tienen la función subordinada de alimentar la unidad de la práctica reflexiva que se opone a la imposición de la hegemonía de los expertos especialistas sobre los prácticos, con la función de regular sus actividades desde el exterior.

La investigación-acción no refuerza la postura de los profesores en cuanto conjunto de individuos que operan de forma independiente y autónoma, que no comparten sus reflexiones con los demás. La práctica de la enseñanza no es sólo creación de individuos aislados dentro de ambientes institucionales. Está configurada por estructuras cuyo poder para realizar el cambio trasciende la capacidad de cualquier individuo aislado. Esta estructuración se pone de manifiesto en la selección, sucesión y organización de los contenidos curriculares; en los programas de tareas de aprendizaje que prescriben la forma de manejar esos contenidos; en las formas de organización social de los alumnos, y en el tiempo y los recursos facilitados y repartidos en relación con las tareas de aprendizaje. Todas estas dimensiones estructurales configuran las prácticas de los profesores, circunscribiendo, por tanto, los tipos de experiencia curricular que se ofrecen a los alumnos.

Los intentos de los profesores para mejorar la calidad educativa de las experiencias de aprendizaje de los alumnos a través de la investigación-acción requieren reflexionar sobre la forma en que las estructuras del *currículum* configuran la pedagogía. La investigación-acción "educativa" supone el estudio de las estructuras curriculares, no adoptando una postura despegada, sino comprometida con la realización de un cambio 'Valioso.

Los profesores investigadores que dejan de lado la influencia de las estructuras curriculares reducen la investigación-acción a una forma de racionalidad técnica orientada al perfeccionamiento de sus destrezas técnicas. Es más probable que ocurra esto cuando los docentes reflexionan aislados de los demás. El individuo aislado que se plantease de qué modo las estructuras curriculares configuran su práctica, se daría cuenta de su impotencia para efectuar el cambio. Para el profesor aislado, la ignorancia es una virtud. Le permite dormir de noche con la ilusión de que el perfeccionamiento de la práctica consiste sobre todo en desarrollar habilidades técnicas. Sin embargo, no caerá en la cuenta de que esa ilusión es producto de la influencia de unas estructuras poderosas sobre la práctica de los docentes aislados. No sólo enmascara su impotencia, sino que también le compensa con una sensación de poder muy circunscrita: las mejoras técnicas que realice en su práctica. En estas circunstancias, los docentes disocian su desarrollo profesional del curricular y de la evaluación e investigación y, en consecuencia, permiten que otros utilicen esas actividades como formas de vigilancia y control jerárquicos sobre sus prácticas.

La aparición de funciones jerarquizadas, especializadas para controlar y regular la práctica primaria constituye una característica de los sistemas de enseñanza muy centralizados y tecnocráticos. El rápido crecimiento experimentado recientemente en Inglaterra y Gales puede explicarse por la especial vulnerabilidad de la cultura tradicional desarrollada al amparo del anterior sistema descentralizado. Esta cultura

apoyaba una forma irreflexiva, intuitiva y muy rutinaria de práctica que se llevaba a cabo en el mundo privado del aula, sin relación con los demás colegas. El crecimiento de. Un sistema tecnocrático de vigilancia y control sobre la práctica es difícil de resistir para los miembros de una cultura individualista y esotérica. Una forma de resistencia consiste en emprender diversos tipos de conductas de oposición para proteger la sensación de maestría esotérica propia de la cultura. Es un escenario proteccionista opuesto al cambio que suscita el apoyo de los alumnos, los padres y el público en general. En ausencia de ese. Apoyo, la conducta de oposición legitima lo mismo que se pretende rechazar, es decir, el sistema tecnocrático de vigilancia y control jerárquicos sobre la práctica de los docentes. La resistencia basada en el conservadurismo y proteccionismo profesionales no conduce a ninguna parte.

Sin embargo, hay otra forma de resistencia creadora y no sólo de pura oposición. 'Supone la transformación de la cultura profesional en otra que apoya la reflexión cooperativa sobre la práctica y tiene en cuenta las experiencias y percepciones de los clientes (alumnos, padres, empleadores) en el proceso. Cuando los profesores emprenden una reflexión cooperativa sobre la base de las preocupaciones comunes e implican a sus clientes en el proceso, consiguen criticar las estructuras curriculares que configuran sus prácticas y la fuerza para negociar el cambio dentro del sistema que las sustenta. El sistema necesita la cooperación de los profesores y la desilusión profesional presente exige un compromiso negociado,

La aparición a gran escala de la investigación-acción cooperativa como forma de evaluación y desarrollo del *currículum* centrada en el profesor constituye una respuesta creativa frente al crecimiento de sistemas racionales técnicos de vigilancia y control jerárquicos sobre las prácticas profesionales de los docentes. De las ascuas de la cultura tradicional, todavía vivas, surge el fénix de la práctica reflexiva cooperativa para presentar una resistencia creadora frente a la hegemonía de los tecnócratas. No obstante, esta situación enfrenta a quienes aspiran a convertirse en prácticos reflexivos a una serie de dilemas que describiré a continuación. Señalaré diversas tentaciones que tendrán que superar para poder resolver dichos dilemas.

CAPÍTULO V

LOS DILEMAS Y TENTACIONES DEL PRÁCTICO REFLEXIVO

Este capítulo analiza con cierto detalle los principales dilemas experimentados por los profesores investigadores al tratar de desarrollar la investigación en sus escuelas. En él procuro aclarar los tipos de "soluciones" que no resultan útiles porque refuerzan el *status quo* dentro de la cultura tradicional del profesor. Indico de qué forma habría que resolver los dilemas a los que se enfrentan los profesores investigadores para que la "investigación interna", en las escuelas desempeñe un papel transformador con respecto a la cultura profesional.

SIMONS (1985) dice que la popularidad de la autoevaluación en la escuela "pone de manifiesto su susceptibilidad a disposiciones ideológicas discordantes". Su propia disposición favorece un proceso que no difiere del tipo de investigación-acción cooperativa que he descrito. La define como un proceso que lleva consigo los valores de apertura, responsabilidad crítica compartida y autonomía racional, y afirma que chocan con los valores primarios que parecen regular la vida de las escuelas, es decir, intimidad, territorio y jerarquía. Parece que SIMONS describe aspectos fundamentales de la cultura tradicional, aunque, en este contexto, quizá sea preferible la "autoridad" a la "maestría". Las jerarquías pueden transmitir poder sin autoridad, en la medida en que

esta última supone el uso legítimo del poder a los ojos de los subordinados. En la cultura tradicional de la enseñanza, la autoridad se confiere sobre la base de la "experiencia" y la "maestría" como profesor de niños. Los directores sin experiencia o incompetentes a la hora de tratar con los alumnos ostentan poca autoridad ante sus profesores.

Para los "investigadores internos", los dilemas pueden surgir del choque de valores profesionales subyacentes a la cultura tradicional y los que mantienen la cultura que surge de la práctica reflexiva. Este choque se produce menos entre individuos que en el interior de los sujetos. La situación en la que un grupo de profesores adopta sin ambigüedades los valores propios de la pràctica reflexiva y, en consecuencia, se opone a otro grupo que abraza sin ambigüedad los valores de la cultura tradicional constituye un problema para ambos grupos, pero ningún dilema para nadie. Los dilemas surgen cuando los individuos experimentan en su interior el choque entre culturas. Quizá no sean conscientes de estas contradicciones internas, en cuyo caso los dilemas pueden presentarse como conflictos interpersonales en los que cada parte proyecta uno de los conjuntos de valores en lid sobre la otra y, por tanto, se "deshace" de él. Esto permite a los miembros de un grupo verse a sí mismos como elite ilustrada y a los del otro como guardianes del sentido común. Esta situación no es en absoluto productiva para cualquier transformación de la cultura profesional de los docentes en general. La propagación de elites exclusivas en reductos institucionales no responde al problema de reestructurar la profesionalidad de los docentes.

Toda reestructuración debe basarse en las metarreflexiones de los investigadores internos en relación con los dilemas a los que se enfrentan al llevar a cabo la investigación-acción en las escuelas. En la medida en que algunos de estos dilemas estén constituidos por los valores de la cultura tradicional, podríamos intentar un análisis preliminar de los dilemas en términos de las cuestiones que suscitan respecto a los valores de "autoridad", "intimidad" y "territorialidad".

SIMONS (1978) y ELLIOT y cols. (1979) formularon hipótesis sobre los problemas de la investigación interna en las escuelas tras la celebración de cursos para apoyar y facilitar esa actividad. JAMES y EBBUT (1980) se han referido a los problemas que ellos mismos experimentaron como investigadores internos antes de convertirse en investigadores universitarios. He revisado las tres publicaciones tratando de efectuar un análisis de dilemas (véase WINTER, 1982) de los problemas que mencionan. Presento este análisis con la esperanza de estimular y ayudar a realizar el tipo de metarreflexión esencial para que los investigadores-evaluadores de las escuelas lo realicen en sus centros.

Dilemas

1. Estimular a los alumnos para que critiquen la propia práctica profesional

Quizá los profesores investigadores piensen que esa actividad sólo les afecta cuando actúan dentro de los confines de su propia clase. Este supuesto se basa en una conciencia compartida propia de la cultura tradicional: "lo que hago en mi clase es cosa mía y lo que tú hagas en la tuya es asunto tuyo". Las críticas procedentes de los alumnos cuestionan esa conciencia que el profesor investigador-evaluador comparte con sus colegas, como indican con claridad JAMES y EBBUTT:

En una larga discusión con un colega y amigo, M. J. fue acusada de atentar contra su propia categoría profesional y, por extensión, la categoría profesional de sus colegas. Al examinar su propia práctica de una forma tan explícita, ¿acaso no

confesaba públicamente carencias en sus dotes profesionales y no era probable que esto rebajase la imagen de la profesión? En otra ocasión, su costumbre de entrevistar a los alumnos para obtener información sobre sus propias clases en un área del *curriculum* les había estimulado a criticar de forma espontánea a otros profesores que no estaban preparados para enfrentarse a esa conducta, con independencia de que la respuesta fuese negativa o no.

En este caso, el dilema del profesor investigador surge del conflicto entre el valor de la apertura crítica ante los alumnos y el respeto hacia las dotes profesionales de sus colegas y su derecho a ejercer su autoridad dentro de los límites de sus propias aulas. El profesor investigador puede tratar de resolver este dilema de diversos modos. Puede dejar de promover las críticas de los alumnos o imponer ciertos límites tanto al contenido como a la forma de las mismas, por ejemplo: "por favor, no comparéis estas clases con las de otros profesores"; "no os refiráis a clases específicas, incluida la mía, ni a profesores concretos, incluyéndome a mí, sino hablad en general del tipo de clases que os gustan y que os desagradan y por qué". Las tentaciones de suprimir, restringir o estructurar las críticas de los alumnos transmiten de manera tácita un mensaje proteccionista y conservador; en otras palabras, que el ejercicio de la autoridad sólo debe cuestionarse en los términos y condiciones establecidos por las mismas autoridades.

JAMES y EBBUTT aluden a una salida alternativa al dilema. Decidieron "hacer. saber a los compañeros lo que estaban haciendo y por qué", tratando de crear un ambiente acogedor para la investigación desarrollada desde dentro en sus escuelas. En vez de comprometerse con el punto de vista predominante respecto a la profesionalidad, continuaron suscitando las críticas de los alumnos, al tiempo que emprendían una serie de conversaciones con los compañeros respecto a los objetivos profesionales que podrían favorecer estas críticas.

2. Recogida de datos

Aunque los datos sobre los puntos de vista de los padres están en relación directa con el compromiso que el investigador en la acción manifieste hacia la apertura crítica, como en el caso de los datos de los alumnos, son incompatibles con la concepción de autoridad profesional implicada en la cultura tradicional. Es más, en este campo concreto de la clientela escolar, entra en acción la estructura jerárquica de la autoridad tradicional a través del rol del director escolar. JAMES y EBBUTT afirman que el director desempeña el papel de portero[292] tanto en relación con el acceso de los investigadores internos como de los externos a los datos de los padres. En realidad, creo que el poder del director respecto a los primeros es mucho mayor que en relación con los últimos. Hay muchas razones para creer que los directores no ponen tantas cortapisas a los investigadores externos en la medida en que fueron socializados mediante las normas tradicionales de la cultura tradicional del profesor. JAMES y EBBUTTT ponen de manifiesto esta socialización cuando refieren cómo JAMES tenía que solicitar el permiso de su director para tener acceso a los datos sobre los puntos de vista de los padres. Aunque se le concedió el permiso, no tenía por qué ser necesario.

1 "Portero" se entiende en el sentido que recibe en sociología y en psicosociología de las organizaciones, como la persona, grupo o institución que filtra información de dentro afuera, de fuera adentro o en ambos sentidos respecto a la organización de que se trate. *(N. del T.)*

El hecho de pedir permiso pone de relieve el dilema entre el respeto hacia la estructura jerárquica de la autoridad profesional y el valor de la apertura crítica.

M. J. pretendía descubrir los puntos de vista de los padres y previó correctamente la preocupación del director por conocer, si no controlar, todas las comunicaciones con el mundo exterior a la escuela. En consecuencia, se le consultó al principio y, tras recibir su permiso para presentar el cuestionario, ya no hubo oposición.

Podemos preguntarnos qué alternativas tenía. ¿Acaso no es una postura profesional de un docente con responsabilidades específicas en un área del *currículum* solicitar los puntos de vista de los padres sobre la práctica dentro de esa área sin necesidad de pedir permiso al director? Es evidente que hacerlo sin hablar con el director a cada momento sobre el tipo de datos que recoger, cómo recogerlos y analizarlos y cómo elaborar los informes sobre los mismos y a quién se dirigirán resta protagonismo a su rol de líder profesional de los docentes. Pero este rol de líder no tiene por qué llevar consigo el proteccionismo profesional que supone el pedir permiso para suscitar la comunicación de los puntos de vista de los padres. El director que considere que su papel es el de facilitar la práctica reflexiva tendría que valorar la apertura crítica implícita en los intentos de los profesores para suscitar la comunicación de los puntos de vista de los padres y apoyar esas tentativas mediante su orientación y ayuda positivas.

No soy tan ingenuo como para creer que, en general, los directores tengan la visión, el valor y las habilidades sociales que caracterizan las cualidades del liderazgo en las comunidades profesionales reflexivas. Los investigadores internos deben esperar que la jerarquía se oponga a permitirles el acceso incontrolado a determinados tipos de datos. Les puede resultar extremadamente difícil ejercer su derecho a acceder a tales datos, a pesar de los numerosos intentos de justificar, desde la perspectiva profesional, ese derecho para el desarrollo reflexivo de la práctica. Los investigadores internos tendrán que adoptar a menudo una perspectiva evolutiva, armarse de paciencia y evitar la clase de provocación que agrupa las fuerzas de la reacción en el terreno de la cultura profesional. Pero esto no supone que haya necesidad de entrar en el tipo de transacción que implica pedir permiso a la jerarquía. Incluso si puede justificarse esa transigencia como estrategia pragmática durante algún tiempo, ello no quiere decir que se considere como principio metodológico del investigador interno. Es posible que los profesores investigadores no controlen el acceso a todos los datos que necesiten, pero no deben sucumbir a la tentación de legitimar desde un punto de vista metodológico las actividades de las autoridades profesionales en su rol de porteros, dejando, por tanto, que las premisas de la cultura tradicional definan su profesionalidad en cuanto docentes.

3. Comunicación de datos a los colegas de profesión, tanto dentro como fuera de la escuela

La comunicación de los datos promueve la conversación reflexiva y ocupa el núcleo central de cualquier transformación de la cultura profesional. Pero lleva consigo el riesgo de poner de manifiesto conflictos y tensiones latentes. Se evidencian áreas problemáticas de práctica y los profesores que operan en ellas se hacen vulnerables a las actitudes punitivas expresadas por los autodenominados expertos que promueven esta imagen de sí mismos señalando con el dedo a otros. Mi experiencia me dice que, para los profesores investigadores, la comunicación con compañeros de otras escuelas conduce con mayor facilidad a una conversación reflexiva que la que se produce entre

colegas de la misma escuela. En el primer contexto son pocos los conflictos y tensiones latentes que pudieran manifestarse. Los profesores investigadores pueden encontrarse ante el dilema de arriesgarse a esta exposición, aún cuando confíen en su capacidad para dominar conflictos y tensiones. Puede parecerles que su conducta es poco profesional al correr el peligro de trastornar las relaciones entre los compañeros profesores. Suele considerarse que estas relaciones pertenecen al dominio de la autoridad tradicional del director. Una vez más, parece que el respeto a la jerarquía choca con el compromiso a favor de la apertura crítica. En una ocasión (ELLIOTT y cols; 1979) señalé que: "los directores suelen mostrarse ansiosos respecto al dominio de la cuestión que tengan los profesores que desarrollan la investigación-acción en áreas problemáticas en sus escuelas". Por ejemplo, un director quería estar seguro de que los profesores investigadores "tenían suficiente dominio" para hacer que los resultados de su investigación fuesen aceptables para el resto *de* los docentes. Una forma de resolver el dilema consiste en que los profesores investigadores dejen al director la última palabra respecto a las áreas que investigar o sobre la forma de utilizar los datos de la investigación o los descubrimientos de la misma en la escuela. La tentación de conspirar contra las decisiones jerárquicas respecto al objeto de investigación y al uso de los hallazgos de la misma no se reduce a la información dentro de la escuela. Abarca también los informes que salgan fuera de los límites de la misma. Así, vemos cómo EBBUTT apoya el derecho de su director a determinar las condiciones en las que se comunicaran los datos recogidos en la escuela:

Con el fin ríe estimular el diálogo entre los docentes, D. E. pidió permiso para "publicar" algunas observaciones, colocándolas en el tablón de anuncios de la sala de profesores. El director rechazó la petición, probablemente con toda la razón, dado que los docentes del centro nocturno también utilizaban la sala.

EBBUTT solicitó el permiso del director para poner los datos en la sala de profesores y aceptó la denegación, considerándola razonable, asumiendo también que los docentes del centro nocturno eran más extraños que pertenecientes a la escuela. Una cosa es la decisión del director de no dejarle poner los datos en la sala de profesores, pero otra muy distinta es darle la oportunidad de tomar esa decisión pidiéndole permiso. Aunque la respuesta fuera razonable, ¿por qué está el director en mejor posición que el investigador interno para tomar tal decisión? Al dar a los directores y a otros miembros de la jerarquía profesional el derecho automático a determinar las condiciones-en que se comuniquen los datos en el ámbito profesional, se vacía de contenido de antemano toda una discusión entre colegas profesionales sobre las estrategias alternativas que podrían emplearse para prever posibles malos usos de los datos y los conflictos y tensiones que manifiesten.

El supuesto de que los directores deben controlar el flujo de información entre los profesores, tanto dentro como fuera de las escuelas, se basa en la aceptación de la estructura clásica de la autoridad implícita en la cultura tradicional.

La territorialidad define esferas de autoridad. La esfera del profesor es el aula, mientras que la del director es la escuela como organización social. La transición desde una cultura tradicional a una cultura reflexiva desafía la estructura clásica de la autoridad. Dentro de una cultura práctica reflexiva, el desarrollo de la práctica de clase no puede hacerse efectivo bajo un sistema de control independiente del propio del desarrollo institucional. No son sino dos aspectos de un proceso unificado en el que los profesores desarrollan sus prácticas en colaboración, deliberando tanto sobre sus

aspectos pedagógicos como de organización. Los profesores tienen que renunciar al control sobre su territorio tradicional y los directores a los suyos. En este contexto, el rol del director escolar es el de orquestar un proceso de deliberación cooperativa y decisión a cargo del grupo de profesionales docentes.

La visión de las escuelas como democracias participativas está incluida de forma tácita en el movimiento de investigación-acción. Puede parecer irremediablemente irreal en contextos en los que el crecimiento de los sistemas educativos centralizados aparece ligado a una idea de gestión que convierte a los directores escolares en mandos intermedios del estado tecnocrático. No obstante, en el Capítulo VII mantengo que esta situación crea condiciones adecuadas para la aparición de una contracultura creativa. Dentro de un sistema tecnocrático, la autoridad tradicional del director escolar, definida en relación con su experiencia y maestría en cuanto profesor, se transforma en una figura cuyo rol es el de gestor de recursos para conseguir los resultados establecidos. Se convierte en un gerente, en vez de ser dirigente de profesionales. Pero la aparición de una contracultura reflexiva ofrece a los directores una visión alternativa del liderazgo profesional, una perspectiva desde la que oponerse a la simple conversión en funcionario del Estado. Los profesores investigadores que sucumben a la tentación de reforzar las estructuras tradicionales de la autoridad en las escuelas reducen la capacidad de los directores para oponerse de forma creativa a las presiones que se ejercen sobre ellos para que abandonen su liderazgo profesional mediante su reestructuración

4. Los profesores investigadores suelen optar en las escuelas por los métodos cuantitativos de recogida de datos, como cuestionarios, en vez de por los cualitativos, como las observaciones naturalistas y las entrevistas, porque estos últimos implican situaciones "personalizadas" en las que colegas y alumnos encuentran difícil separar la posición y el rol del investigador de las otras posiciones y roles que desempeña en la escuela (véase ELLIOTT y cols.,1979)

SIMONS (1978) hace una observación similar cuando señala que los profesores prefieren utilizar cuestionarios para "distanciarse de los potenciales efectos perturbadores que puedan tener las entrevistas y observaciones en las relaciones personales en la escuela". Dice que los profesores no incluyen de forma automática su rol investigador en la "práctica natural" ejercitando las mismas destrezas y cualidades que los hacen buenos docentes. En cuanto profesores investigadores, tienden a desconfiar de estas destrezas y cualidades, prefiriendo adaptarse a "lo que suponen constituye el rol del investigador, adoptando los cánones de práctica que creen propios del mismo". De este modo, la identidad del "profesor" se escinde respecto de la del "investigador" en papeles independientes, en vez de unificarse en un único rol de profesor-investigador a través de una serie de cualidades y destrezas que le son propias. JAMES y EBBUTT (1980) ilustran a la perfección el problema de la inclusión de la investigación en la "práctica natural":

Al profesor investigador se le plantea un problema que consiste en que tiene acceso a un flujo constante de datos por el simple hecho de estar presente en la escuela. Por supuesto, al observador participante le ocurre lo mismo, pero, normalmente, los demás saben que el observador está investigando. Aunque alumnos y colegas sepan que un docente está participando en la investigación, pueden contarle cosas, en cuanto profesor, que no querrían revelarle en cuanto investigador. ¿Cómo

puede saber el profesor investigador qué rol se le adjudica en cada momento y cómo ha de utilizar los datos resultantes? Creemos que este problema no se ha resuelto a nuestra plena satisfacción.

JAMES y EBBUTT mencionan una forma de resolver el problema consistente en separar al investigador del profesor, formalizando y despersonalizando, en consecuencia, los métodos de recogida de datos. Me parece que el problema y esta solución al mismo en concreto son indicativos de un dilema cuya raíz está en determinados valores que entran en conflicto, o sea, entre el derecho a la intimidad y el derecho a saber. En cuanto profesor, el investigador interno se considera obligado a no registrar ni dar información obtenida en calidad de individuo que participa en la vida cotidiana de la escuela. Esa información tiene el carácter de conocimiento privado. La obligación de no informar se refiere tanto a la divulgación en el interior de la escuela como en el exterior de la institución. La comunicación consiste en la distribución de documentos escritos o en el comentario verbal en un ambiente formal, como el de una reunión o asamblea, casos en que la información puede influir en la toma de decisiones. La comunicación verbal de datos relativos a las prácticas de otros en ambientes informales no atenta contra el derecho a la intimidad. La puesta en común de informaciones de este tipo tiene el carácter de "secretos a voces". Desde el punto de vista de la cultura tradicional, quienes forman parte del medio interior de la escuela no deben divulgar por escrito los "secretos a voces" ni exponerlos en ambientes formales en los que se adoptan decisiones. Esa información no puede utilizarse como fundamento para pedir cuentas a los colegas respecto de sus prácticas. Esto supondría un atentado contra su autonomía profesional y afectaría de forma negativa a su categoría en cuanto expertos.

Las normas que configuran el derecho a la intimidad forman parte de la cultura tradicional de los profesores. La única manera de reconciliar estas normas con la recogida y comunicación pública de la información consiste en que los investigadores internos adopten el carácter de investigadores externos, postura que permite a cada uno de los compañeros controlar lo que pueda divulgarse respecto a sus actividades. Este control se incrementa cuando los instrumentos de recogida de datos reducen al mínimo la interacción interpersonal con los investigadores internos y permiten que se mantenga oculta la identidad de los sujetos que proporcionan los datos. Los métodos cuantitativos, diseñados para obtener datos acumulados de forma despersonalizada y descontextualizada, parecen constituir la solución perfecta al dilema de los "investigadores internos". Generan un conocimiento público de una manera que hace imposible su utilización para pedir cuentas a cada uno de los prácticos personalmente.

El problema que plantea esta forma de resolver el dilema consiste en que son limitadas las posibilidades de utilización de la información descontextualizada, impersonal y acumulada como base de datos para llevar a cabo juicios y decisiones prácticos sobre la forma de mejorar las prácticas educativas en contextos determinados, que impliquen un grupo identificable de profesionales concretos. La investigación-acción supone la recogida, análisis y comunicación de datos de casos. Cuanto más útiles sean los estudios de casos, mayor será la necesidad de documentar las prácticas en su contexto y esto impone límites a las posibilidades de anonimato de las identidades personales. El derecho del individuo a la intimidad no parece concordar con los requisitos metodológicos de una práctica reflexiva cooperativa basada en la investigación-acción. En una cultura profesional reflexiva, "profesor" e "investigador"

son dos aspectos de un único papel en el que la enseñanza constituye una forma de investigación y la investigación constituye una forma de enseñanza.

La resistencia a la tentación de utilizar métodos cuantitativos de investigación, para adaptar la metodología del investigador interno al derecho a la intimidad no supone que los profesores investigadores tengan un derecho automático a recoger, documentar o comunicar información interna. No cabe duda de que los investigadores internos han de desarrollar procedimientos y estrategias para proteger a los individuos de posibles malas interpretaciones y usos indebidos de datos comprometedores, tanto de los investigadores como de quienes reciban sus informes, exponiéndoselos a quienes quedaran en situación "delicada" a causa de sus actividades y dialogando al respecto con ellos, p. ej.:

- Comprobación general de los informes sobre hechos observados a simple vista y de las observaciones realizadas.
- Dar oportunidad a los interesados para que den su versión sobre las actividades y puntos de vista recopilados en el estudio, incorporando aquélla a los documentos e informes.
- Presentar descripciones, interpretaciones y explicaciones alternativas de los hechos y de sus prácticas.
- Consultar a los interesados respecto a los contextos en los que se representan y comunican sus acciones y puntos de vista.

Este tipo de procedimientos no representa compromiso alguno con el derecho a la intimidad. Es coherente con el derecho a saber, pero, en vez de fundarse en una clase de desconfianza profesional que motiva el paso de la figura de profesor a la del investigador "desligado y objetivo", se basa en consideraciones que establecen condiciones para promover *la confianza en el investigador en su calidad de miembro de la institución* y el valor de la apertura crítica dentro de la cultura profesional. Las consideraciones a las que aludo son las de *equidad, exactitud y comprensividad.*

5. Los profesores investigadores, a excepción de quienes están vinculados a cursos computables como méritos en instituciones de enseñanza superior, se muestran reacios a elaborar estudios de casos de su práctica reflexiva.

Por mi experiencia de trabajo con profesores investigadores en las escuelas, creo que esa resistencia coincide paradójicamente con un fuerte deseo de reconocimiento profesional de su papel de prácticos reflexivos, de dentro y fuera de sus instituciones. SIMONS (1978) observa que "los profesores desconfían de la posibilidad de generalización de su trabajo". Dan por supuesto que los estudios de casos no tienen muchas posibilidades de generalización, por lo que revisten poco interés práctico para otros profesores que trabajan en distintas áreas curriculares, escuelas, sectores, ambientes sociales, etc. El dilema consiste en el deseo de comunicar algo interesante a los colegas profesionales y a los compañeros al tiempo que no se tiene mucho que informar de interés general.

La suposición de que los estudios cualitativos de casos tienen pocas posibilidades de generalización se deriva de la tradición empirista que ha dominado la cultura académica de los investigadores de la educación. Desde el punto de vista de esta tradición, la posibilidad de generalización depende del grado en que los datos puedan agruparse estadísticamente. Sin embargo, esa suposición no hace sino legitimar los valores propios de la cultura tradicional de los profesores. Refuerza los valores de intimidad, territorialidad y autoridad. Si la investigación desde dentro no es

generalizable más allá de las circunstancias específicas de la situación, no puede cuestionar la maestría de otros profesionales que trabajan en circunstancias diferentes. Queda preservado el "jardín secreto" y contenida la influencia y expansión de la investigación interna.

Los profesores reflexivos deberían emprender una pequeña meta-reflexión sobre su forma de pensar qué hacer en una situación determinada. Ya he sugerido que lo comparen y contrasten con casos extraídos de su experiencia anterior. Ellos amplían su comprensión respecto al tema que tienen entre manos descubriendo en qué se parece y en qué difiere de otros casos habidos en su experiencia. En este proceso, dan por supuesto que pueden generalizar la experiencia anterior a la actual. ¿Por qué, entonces, no suponen también que los estudios de casos de otros profesionales pueden proporcionar experiencias vicarias generalizables a sus propias situaciones y viceversa? SIMONS (1978) observó que los profesores desconfiaban de las posibilidades de generalización de los estudios de casos "hasta que leían unos de éstos redactados por compañeros". La invitación a los profesores "reacios" a participar en conversaciones sobre los estudios de casos de otros docentes es una forma de ayudarles a resistir la tentación de resolver su dilema sobre la comunicación utilizando la premisa empirista. Del mismo modo que la tentación de aceptar el presupuesto empirista de que la objetividad implica el uso de métodos cuantitativos (véase el punto 4), la tendencia a optar por la doctrina empirista respecto a la posibilidad de generalización sirve para legitimar ideológicamente los valores propios de la cultura tradicional.

6. Los profesores investigadores aluden constantemente al problema de sacar tiempo para realizar la investigación

SIMONS (1978) indica que los profesores que realizan actividades de "investigación y evaluación internas" se consideran a sí mismos ante todo y sobre todo profesores de aula: "en las escuelas primarias, su lealtad se dirige ante todo a sus alumnos y, en las escuelas secundarias, a sus materias".

Para los investigadores internos, el problema del tiempo puede plantearse como un dilema entre enseñanza e investigación, que suele resolverse a favor de la primera. Al exponer su experiencia personal en este problema, JAMES y EBBUTT simpatizan con esta solución, a pesar de considerar "la reflexión crítica sobre la práctica y la investigación sobre la misma como parte integrante del rol profesional del docente". Dada la situación de que las escuelas como instituciones no dan mayor importancia al tiempo que los docentes puedan dedicar a la reflexión sobre la práctica, JAMES y EBBUTT afirman que "no es realista esperar que el resto de los profesores fuese más altruista que nosotros ... " A la luz de su propia experiencia de investigación basada en la escuela, no les sorprendió "que muchos profesores consideren la investigación basada en la escuela como una actividad extra optativa, aunque deseable, que puede emprenderse, siempre y cuando lo permitan otros compromisos."

Da la sensación de que, para JAMES y EBBUTT, la visión de la enseñanza como práctica reflexiva unificada ha de esperar a que se realicen cambios en el orden de prioridad que la organización asigne al tiempo de dedicación del profesor antes de que pueda realizarse a gran escala. Nos preguntamos si no es de los profesores de dónde puede venir la presión para que se produzcan esos cambios, procurando modificar activamente, como parte de la misma empresa de investigación-acción, las estructuras de organización que asignan prioridades a su tiempo. La resolución del problema del

tiempo sucumbiendo a la tentación de tratar el rol de investigadores como un extra optativo no hace sino reforzar las estructuras de organización que apoyan los valores y normas de la cultura tradicional. Dice SIMONS (1978) que:

Mencionar el tiempo como una limitación para iniciar la autoevaluación en una escuela es una postura realista, habida cuenta de las actuales pautas de organización del *currículum,* pero también puede considerarse como un fracaso en cuanto a la revisión de las prioridades.

Parece que JAMES y EBBUTT están a favor de la primera interpretación, mientras que yo prefiero la última. Comprendo los apuros del pequeño grupo de investigadores internos que se enfrentan a una cultura institucional extraña, pero seguro que aún quedan estrategias que pueden utilizar para oponerse de forma creativa a las limitaciones que impone la organización respecto a las prioridades de utilización del tiempo. Por ejemplo, pueden rehusar aceptar roles que favorezcan el mantenimiento de la organización y que obstaculizan el desarrollo de la práctica reflexiva porque reproducen los valores y normas de la cultura tradicional. Pueden oponerse a resolver los problemas metodológicos de la investigación interna separando los procesos de recogida de datos de los modos naturales de recogida y proceso de datos que utilizan en su trabajo como profesores. Una postura de este tipo puede ayudarles a concebir de otra manera el significado de "tiempo para investigar", abriendo, por tanto, oportunidades hasta entonces imprevistas para influir en la forma de organizar institucionalmente el tiempo. Por último, un grupo pequeño de profesores investigadores aislados puede crear una contracultura reflexiva en forma de red de investigación-acción que trascienda los límites de la escuela y se vincule a una institución de formación de profesores. La pertenencia a esa red puede proporcionar el tipo de recursos culturales que fortalezcan la capacidad de los aspirantes a profesores investigadores a oponerse a las presiones temporales que se ejercen sobre ellos desde el exterior de las escuelas.

En este capítulo, he intentado describir algunos de los dilemas principales son que se enfrentan los profesores al procurar iniciar la modificación del *currículum* en las escuelas a través de la investigación-acción "interna". Al mismo tiempo, he señalado los intentos de resolver estos dilemas de forma que limiten y obstaculicen la transformación de la cultura profesional en otra capaz de respaldar el desarrollo reflexivo de la práctica educativa en las escuelas.

Los formadores de profesores pueden, desde la enseñanza superior, hacer mucho para apoyar y mantener el crecimiento de una cultura profesional reflexiva en las escuelas, que lleva consigo la promoción de la autorreflexión metodológica, esencial para resolver los dilemas de la investigación interna de manera que transforme la cultura profesional en vez de reforzar sus valores y normas tradicionales.

He indicado cómo han utilizado los profesores investigadores algunos supuestos metodológicos que subyacen a los métodos empiristas de la investigación académica para legitimar los valores tradicionales de la autoridad, la intimidad y la territorialidad. Incluso las metodologías cualitativas desarrolladas en la universidad como alternativas al empirismo pueden encerrar suficientes supuestos de aquel tipo para hacerlas sospechosas como modelos para el investigador interno. Por ejemplo, SIMONS (1985) afirma que el concepto de MACDONALD (1974) de "estudio democrático de casos" suponía en la práctica "tratar el caso como una estructura celular de información

privatizada, negociándose el acceso a la misma y su divulgación con cada guardián individual".

Convendría recordar que algunos universitarios, como SIMONS y como yo mismo, vendimos este concepto a los investigadores internos, como JAMES y EBBUTT. Las metodologías desarrolladas sobre la base de que el rol del investigador es el de un espectador imparcial no se adaptan con facilidad a la lógica de la práctica reflexiva y restan importancia a los trastornos de la cultura profesional provocados por las intervenciones de investigación. Mi análisis de los dilemas apoya la afirmación de SIMONS a favor de una metodología característica de la investigación y evaluación interna, que se base "en la posibilidad de desmantelar la estructura de los valores de intimidad, territorio y jerarquía y los sustituya por los valores de la apertura, la responsabilidad crítica compartida y la autonomía racional".

Los formadores universitarios de profesores pueden acceder a tradiciones intelectuales a partir de las cuales ayuden a los investigadores internos a estructurar un modelo característico de investigación. No obstante, al hacerla, tienen que transformar también la formación del profesorado en una práctica reflexiva, si no quieren transmitir de forma involuntaria los supuestos que legitiman los valores profesionales tradicionales y, de este modo, se perpetúe la hegemonía de los espectadores imparciales que observan desde la universidad la producción del conocimiento público sobre la educación.

SIMONS cree que la transformación de los valores tradicionales, extendida mediante el aumento de la investigación interna, exige "un grado correspondiente de aislamiento" de los sistemas tecnocráticos de vigilancia y control externos que evolucionan en la actualidad en el Reino Unido como respuesta a las presiones respecto a la responsabilidad. Cita la idea de MACDONALD (1978) sobre las escuelas como "comunidades autocríticas encerradas en elevados muros: grupos que ya se exponen bastante en la autorreflexión colectiva como para afrontar el riesgo añadido de exponerse de forma continuada a la observación externa". Quienes se han comprometido a apoyar el cambio iniciado por los profesores tienen que ocuparse con urgencia de las formas y grados exactos de aislamiento de los sistemas tecnocráticos de vigilancia y control que necesitan los profesores investigadores para oponerse de forma creativa a las influencias desprofesionalizadoras de dichos sistemas.

CAPÍTULO VI

GUÍA PRÁCTICA PARA LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En este capítulo se presenta un modelo del proceso de investigación-acción, seguido de una lista de métodos y técnicas de recogida y análisis de datos. Los apartados finales se ocupan del problema de la utilización del tiempo dedicado a la investigación-acción en las escuelas y el uso que puede hacerse de los informes de casos para promover el desarrollo y la responsabilidad en la escuela.

Podemos definir la investigación-acción como *el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma.* Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (véanse los ejemplos del Capítulo II). En la investigación-acción, las "teorías" no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica.

El modelo de investigación-acción de LEWIN

La expresión "investigación-acción" fue acuñada por el psicólogo social Kurt LEWIN (véase KEMMIS, 1980). El modelo de LEWIN implica una "espiral de ciclos". KEMMIS representa esa espiral tal como aparece *en* la Figura 6.1.

El ciclo básico de actividades consiste en IDENTIFICAR UNA IDEA GENERAL, RECONOCIMIENTO DE LA SITUACIÓN, EFECTUAR UNA PLANIFICACIÓN GENERAL, DESARROLLAR LA PRIMERA FASE DE LA ACCIÓN, IMPLEMENTARLA, EVALUAR LA ACCIÓN Y REVISAR EL PLAN GENERAL. A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un *bucle de la espiral* para DESARROLLAR LA SEGUNDA FASE DE LA ACCIÓN, IMPLEMENTARLA, EVALUAR EL PROCESO, REVISAR EL PLAN GENERAL, DESARROLLAR LA TERCERA FASE DE LA ACCIÓN, IMPLEMENTARLA, EVALUAR EL PROCESO, etcétera. :

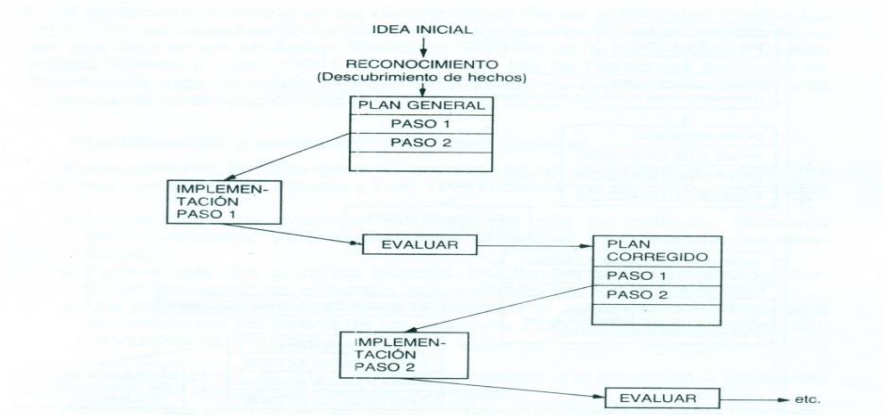


Figura 6.1. Modelo de investigación-acción de Kurt LEWIN, interpretado por KEMMIS (1980).

Una revisión del modelo

Aunque creo que el modelo de LEWIN constituye una base excelente para empezar a pensar en lo que supone la investigación-acción, como manifesté antes, puede inclinar a pensar a quien lo utilice que es posible fijar de antemano la "idea general", que el "reconocimiento" sólo consiste en descubrir hechos y que la "implementación" es un proceso lineal. Sin embargo, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Es posible modificar la idea general.
- El reconocimiento incluye el análisis y el descubrimiento de los hechos, reiterándose a lo largo de la espiral de actividades, sin circunscribirse al comienzo del proceso.
- La implementación de una fase de la acción no siempre es fácil, no debiendo proceder a evaluar los efectos de una acción hasta que se haya comprobado en qué medida se ha implementado.

A la luz de estas críticas, he elaborado la espiral de actividades tal como muestra la Figura 6.2.

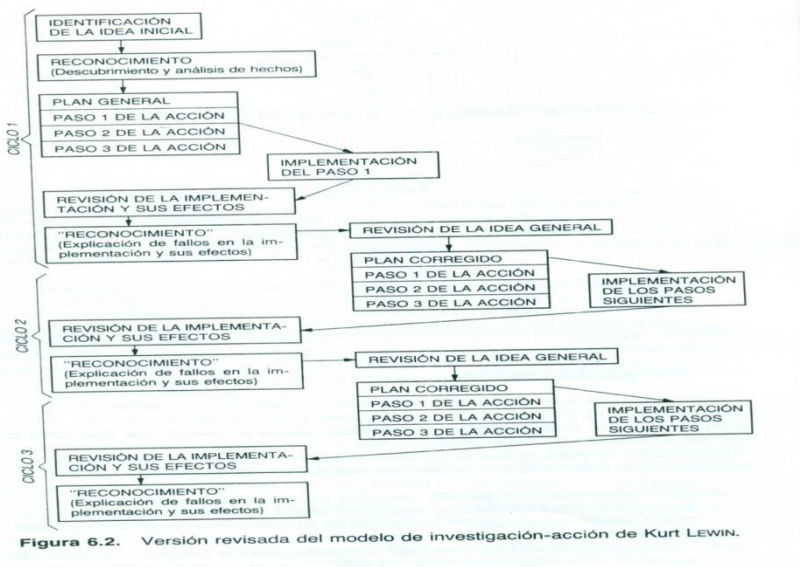


Figura 6.2. Versión revisada del modelo de investigación-acción de Kurt LEWIN.

Las actividades de investigación-acción

A continuación, aparecen las descripciones de las actividades implicadas en el ciclo de investigación-acción. En muchos aspectos son semejantes a las que figuran en el *Action Research Planner* de la Universidad Deakin (véase KEMMIS y cols., 1981). Sin embargo, las he redactado teniendo en cuenta ante todo mi propia experiencia tratando de ayudar a los profesores a realizar la investigación-acción.

1. Identificación y aclaración de la idea general

Esencialmente, la "idea general" consiste en un enunciado que relaciona una idea con la acción. KEMMIS y cols. (1981) ponen los siguientes ejemplos:

- Los alumnos se muestran insatisfechos con los métodos utilizados para evaluarlos. ¿Cómo podemos colaborar para mejorar su evaluación?
- Parece que los alumnos pierden mucho tiempo en clase. ¿Cómo podemos aumentar el tiempo aprovechado por los estudiantes?
- Los padres se muestran muy dispuestos a colaborar con la escuela supervisando las tareas de los alumnos. ¿Cómo podemos hacer más productiva su ayuda?

En otras palabras, la "idea general" se refiere a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar.

KEMMIS y sus colaboradores nos advierten que evitemos "aquellas cuestiones en las que no podamos hacer nada". Dicen que las "cuestiones como la relación entre la categoría socioeconómica y el aprovechamiento, entre la capacidad y la tendencia a hacer preguntas en clase, pueden ser i*nteresantes,* pero tienen poco que ver con la acción". No estoy totalmente de acuerdo con esta advertencia. Se trata, en efecto, de ideas que no pueden relacionarse de manera fácil con las propias acciones y deben evitarse, aunque pueden resultar interesantes, desde el punto de vista teórico.

Sin embargo, hay situaciones que podemos relacionar con acciones, aunque no estemos seguros de que esto pueda hacerse. Por ejemplo, si los alumnos están insatisfechos con la forma de evaluarlos, es obvio que esa situación influye en las posibilidades de ayuda en la enseñanza que pueda brindarles el profesor. Pero éste puede pensar que poco puede hacerse en cuanto a la forma de evaluación al uso. Sin

embargo, conviene que los profesores suspendan durante algún tiempo el juicio para estudiar si se puede hacer algo para mejorar los peores efectos del sistema impuesto.

Los criterios más importantes para seleccionar la "idea general" son: a) que la situación de referencia influya en el propio campo de acción, y b) que quisiéramos cambiar o mejorar la situación de referencia. En vez de dar por supuesta la contestación a la cuestión del grado en que podamos modificarla o mejorarla, la investigación-acción tendrá que ocuparse de ella.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta para seleccionar una idea general es que podemos haber comprendido mal la naturaleza del problema o lo que necesita mejorarse. Así, la insatisfacción sobre la forma de la evaluación puede ser un síntoma de un problema mucho más profundo, que puede surgir en el transcurso de la investigación-acción. En este caso, el profesor querría emprender acciones que atajaran el problema más profundo en vez de ocuparse sólo del síntoma. Habrá que revisar constantemente la idea general original durante el proceso de investigación-acción. Por eso he previsto esta posibilidad en cada ciclo de la espiral, en vez de "fijar" el objeto de la investigación desde el primer momento.

2. Reconocimiento y revisión

Esta actividad puede subdividirse en:

a) *Describir los hechos de la situación*

Hemos de describir con la mayor exactitud posible la naturaleza de la situación que queremos modificar o mejorar. Por ejemplo, si el problema consiste en que "los alumnos pierden el tiempo en clase", tendremos que conocer diversos aspectos como:

- ¿Qué alumnos pierden tiempo?
- ¿Qué hacen cuando pierden tiempo?
- Cuando pierden el tiempo, ¿hacen siempre lo mismo o no?
- ¿Qué deberían estar haciendo cuando pierden el tiempo?
- ¿Qué hacen cuando no pierden el tiempo?
- ¿Hay algún punto concreto de la clase, momento del día o conjunto de temas durante los cuales los alumnos pierden más el tiempo?
- ¿De qué formas distintas se manifiesta la "pérdida de tiempo"?

Todos estos hechos ayudan a aclarar la naturaleza del problema. Esta información puede proporcionar un fundamento para clasificar los hechos importantes, por ejemplo: generar categorías para clasificar los distintos tipos de pérdidas de tiempo que se producen.

También puede conducir a cambios bastante radicales en la propia comprensión de la idea original. Por ejemplo, a la luz de este ejercicio, podemos decidir que muchas cosas que creemos pérdidas de tiempo no lo son y que muchas de las cosas que no nos lo parecen, en realidad sí lo son.

b) Explicar los hechos de la situación

Detectados y descritos los hechos importantes, necesitamos explicarlos. ¿Cómo surgen? ¿Cuáles son las contingencias pertinentes o factores críticos que tienen que ver con las situaciones descritas?

Al plantear estas cuestiones, pasamos de la *descripción* de los hechos al *análisis crítico* del contexto en el que surgen. Esto supone:

I) *"Tormenta de ideas": elaboración de hipótesis explicativas.*

II) *Comprobación de hipótesis.*

Una hipótesis puede aludir a una relación entre los hechos de la situación problemática y otros factores que operan en su contexto.

Por ejemplo, los investigadores y profesores que participaron en el *Ford Teaching Project* elaboraron las siguientes hipótesis sobre los problemas relativos a ayudar a los alumnos a "razonar de modo independiente" en el aula (véase ELLIOTT y ADELMAN, 1976).

Reforzadores positivos

Hipótesis: Las expresiones como: "bueno", "interesante", "bien", a continuación de las ideas expresadas por los alumnos pueden impedir la manifestación de ideas diferentes, pues suelen interpretarlas como muestras de aprobación del desarrollo de ciertas ideas en detrimento de otras.

Introducción de información objetiva

Hipótesis: Cuando los profesores facilitan personalmente información objetiva, ya sea por escrito o de manera verbal, los alumnos pueden dejar de lado la evaluación de la misma, pues suelen interpretar estas intervenciones como insinuaciones directas respecto de su verdad que ha de aceptarse.

Cada una de estas hipótesis tiene tres ingredientes. *El primero* consiste en una descripción de determinados factores contextuales, por ejemplo: el uso que el profesor hace de expresiones como "bueno", "interesante" y "bien". *El segundo* es la descripción de la mejora buscada -"la manifestación de otras ideas"- o de la situación que ha de modificarse -los alumnos no evalúan la información que se les facilita-. *El tercer aspecto* es la explicación de la relación mencionada en la hipótesis.

Elaboradas algunas hipótesis, mediante una tormenta de ideas en torno al problema, podemos comenzar a recoger información pertinente para comprobarlas. Por ejemplo, podemos conseguir pruebas respecto al grado en que utilizamos expresiones como "bueno", "interesante" o "bien"; sus efectos sobre las respuestas de los alumnos en el aula, y las interpretaciones que ellos hacen de su utilización. La obtención de estas pruebas puede sugerir también otras explicaciones de la situación problemática que, a su vez, llevará a obtener más información, etc.

Aunque hayamos comprobado las hipótesis y descubierto su aplicabilidad, no dejan de ser "hipótesis" y no "conclusiones", puesto que siempre podemos descubrir casos que no admitan su aplicación y que nos lleven a buscar explicaciones más amplias. El proceso de análisis es infinito, pero en la investigación-acción debe interrumpirse en beneficio de la acción. Y el momento de interrumpirlo será aquél en que las hipótesis nos merezcan la confianza suficiente para orientar nuestra acción. Las explicaciones no nos dicen qué hemos de hacer, sino que nos indican posibilidades de acción. Por tanto, la hipótesis relativa a la "introducción de información objetiva" no nos dice que no debamos proporcionar personalmente información objetiva, facilitando, en cambio, el acceso independiente de los alumnos a ella, por ejemplo, buscándola en la biblioteca o en el centro de recursos, sino que nos suministra ciertas orientaciones. Por ejemplo, nos indica que una estrategia alternativa podría consistir en hacer ver con mucha mayor claridad a los alumnos cómo queremos que utilicen la información que les proporcionamos.

3 Estructuración del plan general

El plan general de acción debe contener los siguientes elementos:

Un enunciado revisado de la idea general, que probablemente haya cambiado o, al menos, se haya aclarado más.

Un enunciado de los factores que pretendemos cambiar o modificar con el fin de mejorar la situación y de las acciones que emprenderemos en este sentido, por ejemplo: "modificaré la forma de proporcionar a los alumnos información objetiva, explicándoles con claridad qué quiero que hagan con ella."

Aunque el modelo de LEWIN sugiere que se dé un paso en cada ciclo, la experiencia me dice que con frecuencia es preciso dar varios en cada uno.

Un enunciado de las negociaciones realizadas, o que tengamos que efectuar con otros, antes de emprender el curso de acción previsto.

Puede que un profesor tenga que negociar algunas de las acciones que se propone con los compañeros, o con algún superior, cuyas posibilidades de realizar su trabajo de forma adecuada puedan verse influidas por los efectos de los cambios propuestos, o que quizá "arrimen el ascua a su sardina" o que, incluso, puedan intervenir de manera destructiva si no se les consulta. Por ejemplo, puede que haya que negociar un cambio en el programa con el director del departamento, con los compañeros del mismo, el director o, incluso, con los alumnos y sus padres.

Como principio general, los pasos iniciales propuestos deben producirse en áreas en las que los investigadores en la acción tengan la máxima libertad de decisión. Más adelante, si se pone de manifiesto que la única solución a la situación consiste en la "acción negociada", las personas pertinentes deben incluirse en la planificación. No obstante, conviene señalar en el plan general inicial que, para emprender determinadas acciones, será preciso que, más adelante, se hagan negociaciones.

Un enunciado de los recursos que necesitaremos para emprender los cursos de acción previstos, por ejemplo: materiales, aulas, aparatos, etc.

Un enunciado relativo al marco ético que regirá respecto al acceso y a la comunicación de la información.

Tenemos que plantearnos la cuestión de si puede darse el caso de que nosotros, o aquéllos a quienes la hagamos llegar, utilicemos indebidamente la información que podamos obtener sobre las actividades y puntos de vista de otras personas (con el consiguiente daño que ese uso indebido pudiera provocar). Si la respuesta es afirmativa, procuraremos dar a los interesados cierto control sobre la información que obtengamos respecto a sus actividades y puntos de vista, así como sobre la medida en que dicha información puede transmitirse a terceros. En estas circunstancias, los conceptos clave son los de *confidencialidad, negociación* y *control.* Debemos aceptar el carácter confidencial de la información relativa a la persona en cuestión hasta que estemos seguros de la conveniencia de comunicarla. En tal caso, debemos negociar dicha comunicación con la persona interesada, con la condición de que, si persiste el desacuerdo sobre la "divulgación de la información", los interesados tienen la última palabra.

Es posible que no sólo tengan voz en estas cuestiones quienes están inmediatamente implicados en el campo de acción. Quienes participan sólo de forma indirecta pueden, sin embargo, preocuparse por el uso indebido de la información. Por ejemplo, un director puede tener que hacer frente a algunas consecuencias de la información divulgada sobre las prácticas de clase que se desarrollan en su escuela. Por tanto, es preciso que establezcamos con toda claridad cuáles son sus derechos sobre la divulgación de la información sobre la escuela.

En consecuencia, el plan general debe incluir la descripción del marco ético expuesto a las personas interesadas y acordado con ellas.

4 El desarrollo de las siguientes etapas de acción

Se decide ahora con exactitud cuál de los cursos de acción mencionados en el plan general debe seguirse a continuación y cómo se supervisarán tanto el proceso de implementación como sus efectos. Es importante recordar los siguientes aspectos:

Necesitamos utilizar técnicas de supervisión que evidencien la buena calidad del curso de acción emprendido.

Debemos utilizar técnicas que pongan de manifiesto los efectos derivados de la acción, tanto los buscados como los *imprevistos.*

Tenemos que utilizar una serie de técnicas que nos permitan observar qué ocurre desde diversos ángulos o puntos de vista.

5. Implementación de los siguientes pasos

La implementación satisfactoria de un curso de acción puede llevar cierto tiempo. Suele exigir cambios en la conducta de todos los participantes. Por ejemplo, un profesor no puede modificar su papel (o algún aspecto del mismo) sin que se produzcan modificaciones en los roles de los alumnos en el aula. Y esto puede llevar tiempo si la acción o acciones propuestas suponen un cambio radical del papel del profesor. La cantidad de tiempo necesario para asegurar la implementación puede depender de la frecuencia de contacto que el profesor tenga con el grupo de alumnos implicado. O puede depender de la medida en que él o ella sean capaces de analizar la causa del problema de la implementación. En otras palabras, él o ella pueden tener que ir más allá de la simple supervisión del grado de implementación de la acción y emprender la revisión de las causas subyacentes de las dificultades experimentadas. La consecuencia será la modificación o cambio de la idea general del problema y de lo que es preciso hacer.

Aunque el paso o etapa de la acción se implemente con relativa facilidad, pueden surgir efectos colaterales conflictivos que requieran ciertas modificaciones o cambios de la idea general y del plan general de acción.

Cuando el investigador en la acción no sólo supervisa la implementación y los efectos de una determinada etapa de la acción, sino que abre un período de reconocimiento o revisión puede tener que seleccionar un conjunto más amplio de técnicas de supervisión de la batería que mencionaré más adelante. Las multitécnicas le ayudarán a lograr una visión más profunda de la situación. Es un momento importante para elaborar informes analíticos (véase la página 103), así como para revisar el calendario. Cuando, a partir de la revisión emprendida, comienza a hacerse patente la necesidad de corregir el plan de acción, la redacción de un informe del estudio del caso (véase el Capítulo VII) puede ayudar a generar ideas sobre las posibilidades futuras de acción en el ciclo siguiente.

Técnicas y métodos para conseguir pruebas

He aquí una relación de técnicas y métodos que pueden utilizarse para conseguir pruebas en las fases de revisión y supervisión de la investigación-acción.

Diarios

Conviene llevar un diario de forma permanente. Debe contener narraciones sobre las "observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones" personales (véase KEMMIS y cols., 1981). Las narraciones no sólo deben informar sobre los "hechos escuetos" de la situación, sino transmitir la sensación de estar participando en ellos. Las anécdotas, los relatos de conversaciones e intercambios verbales casi al pie de la letra, las manifestaciones

introspectivas de los propios sentimientos, actitudes, motivos, comprensión de las situaciones al reaccionar ante las cosas, hechos, circunstancias, ayudan a reconstruir lo ocurrido en su momento.

En el *Ford Teaching Project* (véase ELLlOTT y ADELMAN, 1976), también indicamos a los profesores que emprendían su propia investigación-acción en el aula que los alumnos debían redactar diarios. Como afirman KEMMIS y cols. (1981), esto permite al profesor comparar su experiencia de la situación con la de sus alumnos. Sin embargo, conviene recordar que la redacción de un diario es, por definición, una cuestión personal y privada, y que la revelación de su contenido debe estar bajo el control de su autor. No debe obligarse a entregar los diarios al final de la clase. Una forma de asegurar el control del alumno consiste en que profesor y estudiantes realicen "sesiones periódicas de evaluación" después de que cada uno hubiese repasado el correspondiente diario. Durante la sesión de evaluación, cada parte se basaría en las "pruebas del diario" para fundamentar los puntos de vista manifestados. Pero estas "revelaciones" no eliminan el control de cada autor sobre su propio diario. No obstante, no hay razón para que los diarios no se intercambien, si todos están de acuerdo.

Por último, los contenidos de los diarios deben estar fechados. En el contexto de la investigación-acción en el aula, los detalles de "curso", "fecha", "hora" y "tema" deben citarse al principio de cada relato. Dichas redacciones pueden variar en cuanto a su longitud y lujo de detalles. Es probable que sean más completas en aquellos puntos sometidos en el plan a una supervisión y revisión más intensas.

Perfiles

El perfil proporciona una visión de una situación o persona durante un período de tiempo. En una situación de enseñanza, podemos elaborar perfiles relativos a períodos de clase o a la actuación de determinados alumnos. La *Guide to Classroom Observation* de WALKER y AOELMAN (1975) presenta algunos magníficos ejemplos de perfiles de períodos de clase. En el Cuadro 6.1 puede verse el formato básico propuesto.

Análisis de documentos

Los documentos pueden facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación. Por ejemplo, en el contexto de la investigación-acción en el aula, pueden incluirse entre los documentos importantes los siguientes:

- Programas y esquemas de trabajo.
- Informes sobre el *curriculum* de grupos y comisiones de trabajo de la escuela.
- Hojas de exámenes y pruebas utilizadas.

Cuadro 6.1. Ejemplo de perfil de período de clase (WALKER y ADELMAN, 1975), que puede utilizarse para incluir aspectos importantes en las redacciones de los diarios

Tiempo

	10 minutos	*20 minutos*	*30 minutos*	*10 minutos*
Actividad del profesor	Iniciación. Entrega de libros.	Presenta el experimento; da directrices; pregunta.	Pasea por la clase ayudando a los pequeños grupos en los experimentos.	Aclaración. Final.
Actividad del alumno	Terminación del trabajo de la clase anterior.	Escucha las directrices del profesor; responde a las preguntas.	Trabaja sobre los experimentos.	Escribe los resultados de los experimentos.
Recursos y materiales	Libros de texto; bolígrafos; cuadernos.		Mecheros Bunsen *; pinzas; productos alimenticios.	Cuadernos; bolígrafos.

- Órdenes del día de las reuniones de departamento.
- Fichas de trabajo y hojas de tareas.
- Apartados utilizados de los libros de texto.
- Muestras de trabajos escritos por alumnos.

Datos fotográficos

Las fotografías pueden captar aspectos visuales de una situación. Por ejemplo, en el contexto de la investigación-acción en el aula, pueden recoger los siguientes aspectos visuales:

- Los alumnos, mientras trabajan en el aula.
- Lo que ocurre a espaldas del profesor".
- La distribución física del aula.
- La pauta de organización social del aula; por ejemplo: si los alumnos trabajan en grupos, de forma aislada o sentados en filas mirando al profesor.
- La postura y posición física del profesor cuando se dirige a los alumnos; por ejemplo: sentado a su nivel, dominándolos de pie.

Algunas pruebas de este tipo sólo pueden conseguirse con la ayuda de un observador, pero el profesor puede recoger muchas por su propia cuenta.

El dato fotográfico puede constituir una base para el diálogo con los demás miembros del equipo de investigación-acción o con otros participantes en la situación sometida a investigación.

Grabaciones en cinta magnetofónica y en video y transcripciones

En el contexto de la investigación-acción en el aula, la cinta magnetofónica o el vídeo puede utilizarse para grabar clases, total o parcialmente. Salvo que un observador maneje la cámara, el uso del vídeo tiene sus limitaciones. Si lo hace el profesor (o los alumnos), puede perturbar mucho la atención, aunque, a medida que aumente su destreza, se reducirá la distracción. Si las cámaras están fijas, no podrán grabar aspectos que quizá fueran interesantes e importantes, por ejemplo, los intercambios verbales entre el profesor y un alumno concreto durante un momento de enseñanza fuera del aula.

Es probable que los magnetófonos portátiles con micrófono incorporado distraigan menos al profesor, de manera que podrá llevarlo mientras anda por la clase.

Es fácil que el profesor obtenga más beneficio de las grabaciones si las escucha (o las mira) *y después* transcribe los episodios interesantes o importantes. Esto le permite revisar hacia adelante y hacia atrás una misma situación de forma más rápida y con mayor facilidad que rebobinando y avanzando constantemente la grabación.

* Mecheros Bunsen: Son mecheros de gas que se utilizan en los laboratorios para calentar rápidamente las sustancias que se analizan o preparan. Estos mecheros permiten regular la "ama, ya que es posible controlar los orificios por los que entra el aire necesario para la combustión del gas. Robert Wilhelm Bunsen (1811-1899), su inventor, fue un químico y físico alemán. *(N. del R.)*

Aunque la transcripción manual lleva muchísimo tiempo, los profesores con los que he trabajado dan fe de que merece la pena el esfuerzo porque ayuda a concentrarse mucho más sobre lo que sucede que la simple audición o visión pasivas. No obstante, las limitaciones de tiempo reducen las posibilidades de realizar las transcripciones.

Utilización de observadores externos

Esta técnica puede ser muy útil si el observador externo recibe instrucciones claras del actor interno, de manera que aquél conozca el tipo de información de utilidad para el profesor. En el contexto de la investigación- acción en el aula, el observador externo puede recoger información y transmitírsela al profesor de las siguientes maneras:

- Tomando fotografías y entregándoselas después (quizá con comentarios al margen).
- Haciendo una grabación en vídeo y mostrándole después al profesor aquellas tomas que le parezcan significativas.
- Tomando notas detalladas de lo que observa y utilizándolas como base para un informe corto dirigido al docente.
- Dejando que el profesor se entreviste con él, grabando la conversación o tomando notas.

El observador externo puede ser un compañero del equipo de investigación-acción, aunque desarrolle su trabajo en un campo de acción diferente del propio del profesor; un colega que no participe en la investigación u otra persona que visite la escuela (o el lugar en el que se desarrolle la actividad) en calidad de consultor.

Entrevistas

La entrevista constituye una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista. Ya he mencionado la entrevista con el observador externo. Pero también conviene entrevistar a aquellas personas con las que se interactúa en la situación de clase. En el contexto de la investigación-acción en el aula, se debe entrevistar con frecuencia a una muestra de alumnos. En principio, no resulta fácil conseguir que se manifiesten de forma "auténtica", dada la posición de autoridad del profesor. Un modo de superar esta situación consiste en pedir a un consultor externo que haga algunas entrevistas iniciales. Él o ella, *con el permiso de los alumnos,* puede llevar la entrevista grabada al profesor, quien la escuchará, dialogando después con los alumnos sobre las cuestiones que se han suscitado en la misma. Si el profesor demuestra en este diálogo una postura abierta e imparcial, los alumnos empezarán a estar en condiciones de hablar directamente con él. Más adelante, no

hará falta 'la intervención del intermediario externo. Otra alternativa que se debe poner en práctica con el consultor externo consiste en entrenar a los alumnos para que se entrevisten unos a otros y para que el alumno entrevistador consiga el permiso de sus compañeros para llevar las grabaciones realizadas al profesor.

Las entrevistas pueden ser *estructura das, semiestructuradas* y *no estructuradas.*

En la entrevista estructurada, el entrevistador preestablece las preguntas que va a plantear. En la no estructurada, el entrevistado tiene la iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés. Cuando suscita un tema o cuestión, el entrevistador puede pedirle que amplíe, explique o aclare determinados aspectos. Un procedimiento útil para ayudar al entrevistado a suscitar cuestiones y temas consiste en que el entrevistador reproduzca una grabación de la situación que el entrevistado puede detener en el momento en que desee hablar sobre algún aspecto. Puede utilizarse un procedimiento semejante para presentar al entrevistado otro tipo de pruebas que sirvan de fundamento para ayudarle a suscitar temas y cuestiones, por ejemplo, una colección de fotografías, un documento, etc.

En las etapas iniciales de la investigación-acción, cuando pretendemos permanecer lo más abiertos posible respecto a la cuestión de qué información es la pertinente, es probable que el formato de entrevista que mejor se adapte sea el no estructurado. Más adelante, cuando sabemos con certeza el tipo de información importante, podemos pasar a un formato estructurado. Pero aún en este caso, el entrevistador debe dar pie a que los entrevistados planteen sus propios temas y cuestiones. Es fácil que el en- foque semiestructurado, en el que el entrevistador plantea determinadas cuestiones preparadas de antemano, aunque permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista (y no al final de la misma), sea mejor que un enfoque estructurado de forma rígida.

El comentario sobre la marcha

En la mayoría de las situaciones prácticas hay períodos en los que un participante puede detenerse a observar lo que ocurre. Esta situación da oportunidad para elaborar un comentario sobre la marcha de los hechos. Una aplicación útil de esta técnica en las situaciones de enseñanza consiste en observar a un alumno o grupo de alumnos mientras trabajan en una tarea.

La observación debe mantenerse al menos durante cinco minutos. No hay que intervenir en la tarea que desarrolla el alumno (o el grupo de alumnos). Debemos situarnos sentados lo más cerca posible, pero procurando que nuestro ángulo de visión sea diferente del de los alumnos, evitando, por ejemplo, sentarnos frente a ellos. Hay que evitar cualquier postura o posición que dé a entender que estamos observando a un alumno o grupo. La redacción del comentario debe reflejar lo más literal y concretamente posible todo lo que se dice y hace, señalando aspectos como el tono, los gestos, etc. El comentario debe mantenerse en un nivel descriptivo estricto, evitando juicios e interpretaciones de nivel superior, a partir de los cuales establecer lo que en realidad ocurrió (por ejemplo: "trabajaban bien").

El estudio de seguimiento "convirtiéndose en sombra"

En este caso, se sigue a un participante durante un período de tiempo, elaborándose un comentario continuo sobre sus acciones y reacciones.

En las situaciones de aula, la persona sometida a seguimiento podría ser un profesor o alumno (durante una serie de clases). El observador que hace el seguimiento

puede ser un consultor externo u otro colega del centro. Las observaciones podrían ser compartidas, incluso, por los miembros del equipo de investigación-acción. Cada uno de ellos llevaría a cabo la labor de seguimiento en distintos momentos. Más adelante, el equipo tendría que reunirse para poner en común todas sus observaciones.

Los observadores deben recibir instrucciones sobre aquello que han de buscar y sus informes quedarán a disposición de los investigadores en la acción (si éstos hubieran encargado su elaboración a terceros).

Listas de comprobación, cuestionarios, inventarios

Esencialmente, las listas de comprobación consisten en conjuntos de preguntas para responder uno mismo. Sirven para estructurar las observaciones, indicando los tipos de información necesaria para responder a las preguntas. La excesiva confianza en estas listas puede impedirnos ver los efectos imprevistos de las acciones y los factores del contexto que pueden explicar esos efectos.

Las listas de comprobación deberían utilizarse siempre en unión de otras técnicas de supervisión más abiertas y menos estructuradas, como, por ejemplo, grabaciones, observaciones espontáneas, comentarios sobre la marcha y entrevistas no estructuradas.

Esta recomendación se aplica también a los cuestionarios e inventarios. Ambos constituyen formas de suscitar la manifestación de las observaciones e interpretaciones de otras personas respecto de situaciones y hechos, así como de sus actitudes frente a ellos. Pero, de nuevo, los demás pueden tener observaciones, interpretaciones, etc., que hacer no previstas por nosotros al elaborar estos instrumentos.

Un cuestionario consiste, básicamente, en una lista de preguntas que planteamos a otras personas. Es un modo de comprobar si los demás participantes en la situación darían las mismas respuestas al tipo de preguntas que uno se ha propuesto en una lista de comprobación.

Un inventario es una lista de enunciados respecto a una situación con los que otros pueden o no estar de acuerdo. Las respuestas pueden consistir en una simple marca al lado de una de las siguientes categorías: de completo acuerdo - de acuerdo - no estoy seguro- en desacuerdo -en total desacuerdo. Un inventario constituye una forma excelente para descubrir hasta qué punto los demás concuerdan o disienten de las propias observaciones e interpretaciones.

Los cuestionarios e inventarios permiten cuantificar las observaciones, interpretaciones y actitudes de las personas. Deben utilizarse como técnicas de seguimiento en relación con otras más cualitativas. Por ejemplo, en una ocasión entrevisté a una pequeña muestra de padres en una escuela sobre lo que ellos valoraban de la misma. En estas entrevistas no estructuradas descubrí con sorpresa que más de la mitad de los padres ponían consideraciones del tipo de "preocupada por el desarrollo personal y social de los niños, así como por el académico", "los niños lo pasan bien en ella", "los profesores se preocupan de los chicos", por encima de las que yo había previsto: "buenos resultados en los exámenes", "buena disciplina" y "capacidad para uniformizar". Si hubiera empezado por pasar un cuestionario o inventario, es probable que no hubiese percibido algunas de las consideraciones del primer grupo, pero, habiéndolas puesto de manifiesto a través de la entrevista no estructurada, las incluí en un inventario que se entregó a una muestra mayor, más representativa. Esto me permitió evaluar hasta qué punto los aspectos mencionados en las entrevistas eran compartidos por los demás padres de la escuela en cuestión.

Desde mi punto de vista, los inventarios, escalados de la forma indicada, constituyen técnicas más adecuadas que los cuestionarios para lograr datos que complementen los obtenidos mediante entrevistas no estructuradas y semiestructuradas. Como ha señalado WINTER (1982), los cuestionarios permiten que las personas expresen puntos de vista ambivalentes, como ocurre también hasta cierto punto con los inventarios, pero los primeros suelen obligar a las personas a presentar sus puntos de vista como si carecieran de ambivalencia.

Triangulación

La triangulación (véase por ejemplo ELLIOTT y PARTINGTON,1975) no es tanto una técnica de supervisión como un método más general para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan compararse y contrastarse.

El principio básico que subyace a la idea de triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados desde diversos ángulos o perspectivas, para compararlos y contrastarlos. Por ejemplo, un profesor puede comparar y contrastar los informes sobre los actos de enseñanza en clase elaborados desde su propio punto de vista, del de los alumnos y desde el de un observador. Los informes pueden proceder de entrevistas, escritos entregados al profesor, fotografías, etc.

Al comparar los diversos informes, deben señalarse los aspectos en los que *difieren, coinciden* y se *oponen.* En los casos de oposición, podemos contrastarlos con las pruebas contenidas en grabaciones y transcripciones. Es conveniente también entablar diálogos entre las partes implicadas sobre los aspectos en los que se manifiestan puntos de vista opuestos, siendo moderados, si es posible, por alguien "neutral".

La triangulación de las pruebas constituye un paso preliminar excelente para la elaboración de un informe analítico.

Informes analíticos

Los informes analíticos recogen el pensamiento sistemático de su autor sobre las pruebas obtenidas y deberían elaborarse con frecuencia, normalmente hacia el final de un período de supervisión, revisión o reconocimiento. Estos informes pueden recoger cuestiones como:

Nuevas formas de conceptualización de la situación sometida a investigación que hayan surgido.

Hipótesis aparecidas y que quizá deseemos comprobar más adelante.

Menciones del tipo de pruebas que tendremos que recoger después, con el fin de "fundamentar" mejor los conceptos e hipótesis que surgen.

Formulaciones de los problemas y cuestiones que van apareciendo en el propio campo de acción.

Los análisis que recojan estos informes, que no tienen que ocupar más de una o dos páginas, deben hacer referencia a los documentos en los que se basen, por ejemplo: determinadas instrucciones del diario, secciones de grabaciones magnetofónicas o cintas de videos transcritas, etc.

La cuestión del tiempo para conseguir pruebas

Al seleccionar técnicas para conseguir pruebas, debemos tener en cuenta con sentido realista cuánto tiempo podemos utilizar en estos menesteres. A este respecto,

conviene pensar en términos de lo que Len ALMOND, de la Universidad de Loughborough, llama "tiempo hábil" (véase JAMES, 1982).

Por ejemplo, respecto a la investigación-acción en el aula, el profesor debe decidir con precisión cuándo y cuánto tiempo puede dedicar a supervisar su siguiente fase de acción y sus efectos. No conviene recoger más pruebas de las que uno pueda procesar y sobre las que pueda reflexionar. Y tampoco conviene decidir transcribir todas las grabaciones cuando sabemos que no dispondremos de tiempo suficiente para hacerlo. Por tanto, la cantidad de clases supervisadas y las técnicas que utilizar deben ajustarse a una estimación realista del tiempo disponible. Un calendario y un horario pueden ayudar a hacer esa estimación realista. KEMMIS y cols. (1981) sugieren el formato del Cuadro **6.2**.

Cuadro 6.2. Formato de calendario: KEMMIS y cols. (1981)

Etapa	Fechas de principio y fin	Supervisión	Duración	Comentarios
Final del plan general	24-04-81/ 01-05-81			Limite de disponibilidad del magnetófono. X acepta intercambiar las aulas.
Primera fase de acción	04-05-81/ 15-05-81	Grabación magnetofónica 20 minutos de la clase de ciencias 1CB en los dos periodos de cada semana. Escribir las impresiones lo antes posible (diario). Entrevistar a los alumnos (tres, para empezar) para obtener sus impresiones.	2 semanas 4 clases.	Prever dos momentos, el viernes a la 1 de la tarde para revisar la grabación (escribir de inmediato las preguntas y respuestas). Reunir las impresiones (las de los alumnos y las mías).
Evaluación	Después de las vacaciones.		Una semana	Informe verbal a los profesores de ciencias el primer viernes después de vacaciones: 05-06-81.

*Asignatura denominada CB que se imparte en el primer curso de secundaria. (N. del R.)

Organización y elaboración de informes de la investigación-acción en las escuelas

Al describir el ciclo de investigación-acción, he ilustrado detalladamente las actividades que incluye y las técnicas de investigación disponibles con ejemplos tomados de la investigación-acción en el aula. Pero las actividades y técnicas descritas son aplicables a cualquier investigación que emprendan personas que pretendan mejorar sus propias acciones en situaciones sociales. Incluso en el contexto de las instituciones educativas, la investigación-acción tiene aplicaciones que van más allá del estudio de las aulas. Por ejemplo, puede utilizarse para mejorar la gestión de las escuelas, el sistema de atención a los alumnos, la comunicación entre profesores y padres, etcétera. Sin embargo, dado que al escribir este capítulo pretendo ante todo proporcionar un marco para la investigación en el aula basada en la escuela, en las indicaciones que siguen me circunscribiré a este contexto. Esas indicaciones consisten en una serie de respuestas a preguntas que creo importantes a la hora de organizar la investigación-acción en las escuelas.

¿Cuánto tiempo lleva completar "un ciclo"?

No podemos responder a esta cuestión con exactitud. Existe el peligro de forzar el proceso cuando la situación requiere mantener una actividad durante un período más largo del previsto inicialmente. Por ejemplo, a menudo los esfuerzos orientados a la implementación se abandonan sobre la base de un análisis muy superficial de los problemas. El análisis se reduce a la cantidad estimada -de manera muy poco adecuada- de tiempo necesario para implementar el curso de acción.

No obstante, es preciso prever a grandes rasgos el tiempo que hará falta para que una actividad o ciclo se complete de forma satisfactoria. A la luz de la experiencia podremos reajustar el calendario previsto.

En el Reino Unido, el hecho de que los trimestres escolares estén delimitados por períodos bastante largos de vacaciones indica que éstos constituyen la unidad natural de organización del tiempo en la que cumplir un "ciclo" de actividad de investigación-acción en el aula. Dado un trimestre de catorce semanas, el calendario del "ciclo" puede establecerse como aparece en el Cuadro 6.3.

Cuadro **6.3.** Ejemplo de calendario de un ciclo de investigación-acción

	Sm	Actividad	Supervisión	Duración	Comentarios
Ciclo 1	1	Aclaración de la idea general.			Reunión del equipo.
	2		Clase de 4T*: Se imparte a diario en todas las aulas. Grabar en cinta magnetofónica una clase por semana y recoger muestras de trabajos escritos y de fichas de trabajo de estas clases.	1 clase por semana (a capción de la redacción del diario).	
	3	Reconocimiento			
	4				
	5	Plan general	Diario (4T)		Redactar informe analítico y empezar a formular el plan.
	6				

7	DESCANSO A MITAD DEL TRIMESTRE			Redactar el primer borrados del plan general.
8	Plan general	Diario (4T)		Discutir el plan general en la reunión de equipo.
9 10	Desarrollo de la primera fase de acción.	Diario (4T)		Redactar calendario y horario para la supervisión durante las semanas 11.ª a 14.ª
11 12 13 14	Implementación de la primera fase de acción.	Diario (4T) (+ técnicas seleccionadas durante las semanas 9.ª y 10.ª	Dos clases por semana Una clase por semana	Estudio de los datos recogidos. Redacción de informe analítico para ponerlo en común en la reunión del equipo.
15 16 17	VACACIONES: Redactar el estudio de casos (3.000 palabras, como máximo + el registro de casa) para la reunión del equipo en la primera semana del siguiente trimestre.			
Ciclo 2 18 19 20 21 22 23 24 25				

*4T es el nombre de una determinada materia (T) que se imparte en el cuarto curso de escuela secundaria. (N. del R.)

¿Durante cuánto tiempo se debe continuar la espiral antes de efectuarla revisión a fondo y cambiar, quizá, el núcleo central de la investigación a otra área problemática?

Tampoco podemos fijar normas a este respecto, aunque creo necesario completar, al menos, tres o quizá cuatro ciclos antes de poder darnos por satisfechos con las mejoras obtenidas. En el contexto de la investigación-acción en el aula, esto puede traducirse en un período de un año, por lo menos.

No obstante, puede que, tras cumplir uno o dos ciclos, descubramos que no hay posibilidad de nuevos perfeccionamientos sin la cooperación e intervención de otras personas no pertenecientes al equipo de investigación. Por ejemplo, en el contexto del aula, podemos llegar a la conclusión de que es preciso actuar sobre organización de la práctica de clase. A lo mejor se trata de cambios que trascienden nuestras posibilidades de actuación, como, por ejemplo, el programa, la distribución de horarios o las formas de agrupación de los alumnos. En tales casos, el equipo de investigación en la escuela debe iniciar un período de negociaciones con las personas, comisiones o instituciones pertinentes, en cuyas manos esté la posibilidad de efectuar los cambios necesarios. En circunstancias normales, estos cambios no pueden efectuarse de la noche a la mañana, siendo preciso actuar con suficiente antelación, lo que, en la escuela, equivale a hacerlo durante el segundo trimestre.

Mientras se desarrollan esas negociaciones externas, la espiral de investigación-acción debe centrarse directamente en ellas, aparte de la acción en el aula, aunque debemos utilizar las pruebas recogidas en ella como base de las negociaciones cuya evolución debe seguirse puntualmente.

El plan general y las decisiones, ¿deben ser fruto del esfuerzo individual o del equipo?

Esto dependerá de que el grupo dedicado a la investigación trabaje en una situación *igual o similar.* Por ejemplo, si el grupo forma un "equipo docente" respecto a los mismos alumnos, la responsabilidad de las decisiones corresponde al grupo. Pero, si está constituido por profesores que trabajan con aulas diferentes (aunque compartan un problema común), las decisiones deben ser individuales. No obstante, puede darse el caso de que se emprendan conjuntamente cursos de acción individuales, situación en la que es importante que todos los participantes avancen al unísono. Esto facilitará también intercambios provechosos relacionados con perspectivas y estrategias de investigación. Un grupo que trabaje en situaciones de clase diferentes, aunque similares, debe tener un coordinador que:

a) Organice unas tres reuniones de equipo por ciclo, por ejemplo, al principio, en el medio y al final del trimestre.
b) Conserve el expediente de cualquier plan general aprobado por el equipo que pueda surgir.
c) Coordine las negociaciones entre cada miembro del equipo y el director de la escuela, otros profesores, consultores externos, etc.
d) Ayude a los individuos a poner en común sus puntos de vista y estrategias de investigación.
e) Coordine la redacción de los informes y artículos relativos a la investigación.

La reunión inicial de cada ciclo debe contribuir a aclarar la situación problemática mediante el diálogo sobre los estudios de casos del anterior ciclo de actividades. Asimismo, hace falta estudiar los reconocimientos que deban realizarse para comprender la situación con mayor profundidad. La reunión que se celebre a mitad del ciclo debe dedicarse a dialogar(o cerrar) el o los planes generales, y la del final se empleará en estudiar los informes analíticos sobre los "problemas y efectos de la implementación".

Los informes de investigación-acción

Los estudios de casos constituyen una forma de publicar información sobre investigación-acción al día. Teóricamente, estos informes deberían basarse en los informes analíticos. En el momento en que se decide dar por terminada una espiral de investigación-acción y pasar a ocuparse de un problema o cuestión diferente debería redactarse, al menos, un informe completo.

Un informe sobre un estudio de casos de investigación-acción debería adoptar un formato histórico: narrar el desarrollo cronológico de los hechos, tal como se han ido produciendo a lo largo del tiempo. Debería abarcar (aunque no necesariamente en apartados separados) informes sobre:

- Cómo ha evolucionado nuestra "idea general" con el tiempo.
- Cómo ha ido evolucionando nuestra comprensión del problema en el transcurso del tiempo.

- Qué etapas de acción se emprendieron a la luz de la propia comprensión cambiante de la situación.
- En qué medida se pusieron en práctica las acciones propuestas y cómo se resolvieron los problemas de implementación.
- Qué efectos pretendidos e imprevistos produjeron nuestras acciones, explicando por qué sucedieron.
- Qué técnicas seleccionamos para recoger información sobre: a) la situación problemática y sus causas, y b) las acciones emprendidas y sus efectos.
- Los problemas que encontramos al utilizar ciertas técnicas y la forma de resolverlos.
- Cualesquiera problemas éticos que se plantearan al negociar el acceso a la información y la divulgación de la misma y la forma de procurar su resolución.
- Cualesquiera problemas surgidos al negociar las etapas de acción con terceros, o al negociar el tiempo, los recursos y la cooperación buscada en el transcurso de la investigación-acción.

Esta lista de comprobación es una versión revisada de la propuesta por KEMMIS y cols. (1981).

STENHOUSE (1978) efectuó una útil distinción entre *estudio de casos, registro de datos* y *datos de casos.* En el contexto de la investigación-acción, los datos de casos consisten en todas las pruebas recogidas, por ejemplo, en forma de grabaciones, transcripciones, diarios, notas, fotografías, etc. El registro de casos consiste en una selección ordenada de las pruebas extraídas de los datos de casos, organizada en relación con su pertinencia respecto a las cuestiones tratadas en el estudio de casos. Esencialmente, este estudio es un análisis de la propia experiencia hasta el momento. En aspectos concretos, debe establecerse la relación entre el análisis y las pruebas en que se basa: las "fuentes primarias".

Una vez redactado el estudio de casos, estas pruebas pueden ordenarse en el registro o expediente del caso. La existencia de éste permite al lector comprobar las interpretaciones y explicaciones contenidas en el estudio de casos en relación con las fuentes primarias.

El empleo de los estudios de casos y sus expedientes correspondientes

La investigación-acción permite a las escuelas reconciliar la autoevaluación a efectos de responsabilidad con la autoevaluación relacionada con el desarrollo profesional. Los estudios de casos y sus expedientes, generados a través de la investigación-acción, pueden constituir la base sobre la que se estructuren los informes sobre la práctica educativa con objeto de exponerlos a terceros. Éstos pueden pertenecer o no a la escuela. He aquí algunos ejemplos de ficción de cómo utilizar los estudios y expedientes de casos.

Ejemplo 1: uso interno

Un profesor utilizó su estudio de caso como base a partir de la cual presentar su práctica de clase a sus compañeros en una reunión de departamento.

Ejemplo 2: uso interno

La dirección de una escuela pidió al coordinador de un equipo de investigación-acción que informara sobre una cuestión en la que estaba trabajando y en la que los estudios de casos del equipo parecían estar bien documentados. El coordinador examinó los estudios y expedientes de casos a la luz de esta cuestión, elaborando un informe que presentó a la dirección.

Ejemplo 3: uso externo

Un órgano de gobierno solicitó, para la siguiente reunión, un informe sobre "problemas de clase" a la escuela. El director pidió que lo elaborase el equipo de investigación-acción en el aula. Sus miembros compararon y contrastaron entre sí sus estudios de casos y expedientes correspondientes, extractando los "problemas generales". A continuación, cada miembro del equipo elaboró un "resumen general" corto sobre un problema, reuniendo después el coordinador todos los resúmenes en un único informe que se presentó al órgano de gobierno.

Ejemplo 4: uso externo

Una asociación de padres y profesores expresó sus reservas respecto a la enseñanza de las disciplinas básicas en la escuela. El resultado fue el inicio de un proyecto de investigación-acción al respecto. El equipo participante elaboró un informe sobre "problemas generales" tras comparar, contrastar sus estudios de casos. El informe fue expuesto en la asamblea general anual de la asociación.

Estas formas de utilizar los estudios de casos y los expedientes de casos facilitan una mayor integración de la responsabilidad y las actividades de desarrollo profesional. Los productos de la investigación-acción no sólo contribuyen a la responsabilidad, sino que el diálogo estimulado por su utilización proporciona también información sobre los efectos de la actividad que ayudan a que la reflexión se produzca "en donde se realiza la acción".

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Barco, S. (1975). Antididáctica o una nueva didáctica. En *Revista de Ciencias de la Educación*. *10* Argentina: Praxis. pp. 95-125. Recuperado de redbiblio.unne.edu.ar/…-bin/pgopac.cgi?VDOC=4.91601.

Barreiro, J. (1987). Educación y concienciación. En P. Freire (Ed.) *La educación como práctica de la libertad*. (pp. 7-19). Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Bórquez, R. (2012). La segunda generación de la Escuela de Frankfurt vinculada con la teoría crítica. En *Pedagogía Crítica*. (pp. 67-80). México: Trillas.

Bórquez, R. (2012). Tercera generación vinculada con la teoría crítica. En *Pedagogía Crítica*. (pp. 80-82). México: Trillas.

Carranza, J. (2009). Principios aplicables a la didáctica crítica. En *Integra Educativa*. pp. 88-90. *4* (2). Recuperado de www.revistasbolivianas.org.bo/

Casanova, M. (1998). Un modelo evaluador y su metodología. En *La evaluación educativa.* (pp. 139-196). España: Muralla.

Elliot, J. (2000).El problema de la teoría y la práctica. En *El cambio educativo desde la investigación-acción.* (pp. 63-66), España: Morata.

Elliot, J. (2000). Las características fundamentales de la investigación. En *El cambio educativo desde la investigación-acción.* (pp. 67-74), España: Morata.

Elliot, J. (2000). Los dilemas y tentaciones del práctico reflexivo. En *El cambio educativo desde la investigación-acción.* (pp. 75-87), España: Morata.

Elliot, J. (2000). Guía práctica para la investigación-acción. En *El cambio educativo desde la investigación-acción.* (pp. 88-111), España: Morata.

Flecha, R. (1997). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la informática. En *Ensayos de Pedagogía crítica*. (pp. 29-44). España: Popular.

Freire, P. (2010). Capítulo III. En *Pedagogía del oprimido*. (pp.102-158). México: Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2004). Teoría crítica y prácticas Educativas. En *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.* (pp. 26-66). México: Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2003). La inocencia de la infancia y la política de la cultura empresarial. En *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, (pp. 13-42). España: Morata.

Giroux, H. A. (2004). Resistencia y pedagogía crítica. Educación, cultura y escolarización. En *Teoría y resistencia en Educación.* (pp.151-212). Distrito Federal, México: Siglo XXI.

González, J.M. (2009). Cómo entender la didáctica crítica de aula desde la complejidad. En *Integra Educativa*. pp. 64-65. *4* (2). Recuperado de www.revistasbolivianas.org.bo/

Gimeno, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En: *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 334-394). Madrid, España: Morata.

Jay, M. (1989). Aportes de Emmanuel Kant a la teoría crítica. En *La imaginación dialéctica*. (p.90) Madrid: Taurus.

Laso, S. (2000). *La importancia de la Teoría Crítica en las Ciencias Sociales*. Recuperado de: http:// www.redalyc.org/articulo.oa?id=12213305.

Mc Laren, P. (2005) El surgimiento de la Pedagogía Crítica. En *La vida en las escuelas.* (pp. 255-296). Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Mora, D. (2009). Concepción político-reflexiva y emancipadora de la educación. En *Integra Educativa*, *4* (2). pp. 52-54. Recuperado de www.revistasbolivianas.org.bo/

Morán, D. (1988). La instrumentación Didáctica en la perspectiva de la didáctica Crítica, En M. Panza, et. al. (Ed.) *Fundamentación de la didáctica.* (pp. 191-213). México: Gernika.

Rojas, A.R. (2009). La didáctica crítica, critica la crítica educación bancaria. En *Integra Educativa*. pp. 94-106. *4* (2). Recuperado de www.revistasbolivianas.org.bo/

Santos, M. A. (1999). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En *Evaluación educativa, un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* (pp. 45-66). Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Rio de la Plata.

Zabala, A. (2000). La evaluación. En *La práctica educativa. Cómo enseñar.* (pp. 203-233). España: Graó.