



ISBN: 978-607-02-0835-5

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Norma Delia Durán (2011)

“Corrientes críticas en educación: cuestionamiento
de una propuesta didáctica mexicana”

en *Pensamiento crítico en educación*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 197-215.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

CORRIENTES CRÍTICAS EN EDUCACIÓN: CUESTIONAMIENTO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA MEXICANA

*Norma Delia Durán**

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se reflexiona en torno a las teorías críticas en educación que tienen su génesis en la Escuela de Frankfurt. Se discute la posibilidad de que la propuesta denominada Didáctica crítica forme parte de dicha génesis, debido a que en algunos artículos publicados se le articula con la Teoría crítica de la sociedad. En realidad, se encuentra que la referida Didáctica crítica pertenece a la génesis del Análisis institucional y se elabora una disertación en torno al deficiente impacto que dicha corriente mexicana tuvo en las aulas educativas.

Este ensayo parte de las siguientes preguntas: ¿las corrientes de educación que se inscriben dentro de un juicio *crítico* pueden ser consideradas en un mismo nivel de análisis?, ¿las corrientes críticas en educación se derivan de una misma génesis teórica?, ¿las corrientes críticas de la educación surgidas en Inglaterra (Teoría crítica de la enseñanza) (Carr y Kemmis) y Estados Unidos (Pedagogía crítica) (Giroux y Mc Laren), se equiparan en juicios con la corriente de la Didáctica crítica surgida en México (Panzsa, Morán, Pérez Juárez)?

Estas preguntas se hacen para centrar la discusión en torno a algunos postulados de la Didáctica crítica en nuestro país. Comúnmente, encontramos en México, dentro de nuestro ámbito pedagógico, que la mayoría de los colegas argumenta que *las corrientes críticas son iguales*. Y las colocan en el parangón por perseguir los mismos propósitos, ideales,

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

e incluso, tener los mismos fundamentos. A nuestro juicio esa argumentación es resultado de una confusión teórica y, en algunos otros casos, de desconocimiento de los orígenes filosóficos que toda corriente teórica —incluida la pedagogía— contiene.

En esta ocasión, la participación consiste en objetar que las susodichas perspectivas pedagógicas tengan una misma génesis teórica. Esto es, que mientras la Teoría crítica de la enseñanza, junto con la Pedagogía crítica, conservan una relación de origen con la filosofía de la Escuela de Frankfurt; la Didáctica crítica la conserva con la Teoría psicosocial, la cual incumbe al Análisis institucional, cuyos principales representantes son los conocidos Georges Lapassade y René Loureau quienes, a su vez, se reconocen como seguidores de la filosofía sartreana y weberiana. Es indudable: este esbozo muestra la génesis de ambas corrientes cualitativamente diferente. Con esa diferencia básica se inicia la discusión para dar respuesta a las preguntas que se plantean de entrada. En el ensayo se discute, asimismo, sobre algunos juicios sostenidos por las corrientes de la Teoría crítica social que no son vislumbrados por la Didáctica crítica y que, actualmente, el desarrollo de la educación en México necesita incorporar. Son elementos obtenidos de mi investigación "El papel del profesor en la didáctica" relativos a la subjetividad docente para la enseñanza en el salón de clases. Esta actitud conlleva otra noción de sujeto educativo a partir del principio epistemológico de la relación sujeto-sujeto, a diferencia de la Didáctica crítica, que interpela una relación sujeto-objeto. Incorporar este elemento al desarrollo de la educación en México implica poner en cuestión la categoría de *profesionalización* por donde incursionó la Didáctica crítica; a saber: *solamente la práctica docente adquiere un carácter profesional si y sólo si obtiene un sustento científico*. La científicidad de la Didáctica crítica se contrapone a la discusión que incorporan tanto la Teoría crítica de la enseñanza, como la Pedagogía crítica, ya que para éstas, el aspecto meramente científico ha inhibido el proceso heurístico de los profesores o, a quienes poseen esa creatividad, no se las ha reconocido.

Con base en las obras de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (*Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la*

formación del profesorado), de Henry Giroux (*Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica de la enseñanza*) y de Margarita Pansza, Porfirio Morán y Esther Pérez Juárez (*Fundamentos de la didáctica*) se inicia la discusión en torno a los orígenes teóricos, semejanzas y diferencias entre las tres corrientes. Son, por lo tanto, esas mismas referencias bibliográficas las que, básicamente, conforman este escrito, el cual comienza con la exposición de la Escuela de Frankfurt, para situar al lector en la tradición que, en términos discursivos, da vida a los trabajos de Carr y Kemmis en Inglaterra, y al de Henry Giroux en Estados Unidos. A continuación se presentan las propuestas de esos pedagogos y, después, cómo fue expuesta la mencionada corriente filosófica; para hablar de la tradición teórica mediadora en las corrientes críticas de la educación se muestra la corriente del Análisis institucional derivada de la sociología para la intervención en la sociedad y sus instituciones, como la mediadora de la corriente de la Didáctica crítica en México. En la última parte, se intenta aclarar el carácter *crítico* de la Didáctica crítica en relación con el marco filosófico que conforma este texto: la Teoría social crítica.

Cabe anotar que realizar un ensayo como éste, para contrastar corrientes con génesis diferente, resulta impropio en términos metodológicos, porque cada una por sí misma tiene el valor de ser un propio desarrollo. Lo único que justifica este escrito es la confusión que se ha suscitado a través del tiempo, tanto en el discurso verbal como en el escrito, de colegas pedagogos en México. Se advierte que con esta reflexión no se invalidan los aportes que la Didáctica crítica hizo a la Teoría de la enseñanza en México, e incluso para algunos países de América Latina, cuando se fue constituyendo como una propuesta particular, al nutrirse con debates abiertos en el campo pedagógico y didáctico junto al otro aporte de ingresar la dimensión social a la discusión de la didáctica. Pero sí, se pone en la mesa de reexaminación lo relevante de dicha propuesta en la práctica misma del proceso de enseñanza-aprendizaje para las circunstancias actuales de la educación en México.

La que esto escribe ha comprobado, por medio de observaciones en el aula de los bachilleratos mexicanos, que la

Didáctica crítica difícilmente ha podido llevarse a la práctica cotidiana del proceso de enseñanza-aprendizaje, condición debida a las contradicciones internas que se observan en el discurso escrito más representativo de Margarita Pansza, Porfirio Morán y Esther Pérez Juárez. Asimismo, la tesis principal que se sostiene en este ensayo es que las posturas *críticas* sobre la enseñanza, como condición de análisis de las tres corrientes por tratar (la mexicana, la estadounidense y la inglesa), guardan significativas diferencias desde la génesis filosófica que las sustenta hasta la puesta en práctica en las escuelas y las aulas. Una diferencia básica entre las corrientes será la categoría de *práctica docente*, ya que para las corrientes de la Teoría crítica de la enseñanza y la Pedagogía crítica significa una práctica que, por los elementos subjetivos que reconoce del profesor, debe ser retomada. Para la Didáctica crítica, en cambio, deberá ser cambiada.

ARRIBO A LA CRÍTICA EN LA FILOSOFÍA Y LA CIENCIA¹

La Teoría crítica de la sociedad es conocida, también, como Escuela de Frankfurt. Esta escuela ha defendido valores representativos del pensamiento alemán y su campo de estudio abarca muy diversos temas que van desde los estudios filosóficos, psicoanalíticos, pedagógicos, sociológicos, musicológicos, artísticos hasta los literarios. Por ello, se constituye como la corriente del pensamiento más distinguida e influyente en el ámbito de la cultura contemporánea.

Aunque en la Escuela de Frankfurt se aglutinan teóricos que poseen un pensamiento heterogéneo (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Pollock, Benjamin, Fromm y Habermas), lo que los sitúa en una comunión teórica es la apreciación acerca de que la filosofía necesita tomar un sentido no positivista, respecto a su relación con el mundo y a su interpretación, lo cual se perfila en el proyecto discursivo de la Teoría crítica,

¹ Es indiscutible que Kant es el filósofo que más obra dedica a la discusión de la crítica (*Crítica de la razón pura*, *Crítica de la razón práctica* y *Crítica del juicio*), pero en este trabajo nos abocaremos al tiempo en que la filosofía se preocupa por hacer una crítica al positivismo, lo cual es asumido por los filósofos de la llamada Escuela de Frankfurt.

pues manifiesta su convencimiento de que el sujeto es incapaz de describir solamente lo bueno y lo absoluto, a la manera positivista. Los intelectuales de la Teoría crítica caracterizaron lo que los hacía padecer y, además, que necesitaba ser transformado en la sociedad y en los ámbitos intelectuales. Buscaron siempre la forma de acelerar un desarrollo que condujera a una sociedad sin explotación (Cassigoli y Villagrán, 1982: 7).

La comunidad intelectual de la Escuela de Frankfurt reaccionó, como explica Tihebaut, a una referencia directa en la historia social y política europea, que denunció una racionalidad procedimental en la tradición teórica, la cual condenaba a su sociedad a permanecer fiel a orígenes metafísicos conducidos por un sentido racionalmente estructurado. El factor juzgado fue la razón instrumental de las modernas ciencias experimentales; junto a una moral que se concebía a sí misma autónoma, al fiarse, únicamente, de la consideración de su propio avance y de los análisis que conllevan las prácticas del método científico (Tihebaut, 1989: 443). Indiscutiblemente, el grupo de intelectuales protestó al adelanto del positivismo en la sociedad. La corriente de la Teoría crítica rechazó el condicionamiento social del intelectual tradicional, que se refugiaba en un ideal de libertad (libertad, orden y progreso, a la manera de Comte) y se reveló, al adoptar una clara decisión de compromiso político. Así, Marcuse dirá: "La libertad humana no es aquí un fantasma ni tampoco un estado interno que no crea deberes y que no modifica el mundo exterior, sino es una posibilidad real, una relación social de cuya realización depende el destino de la humanidad" (citado en Cassigoli y Villagrán, 1982: 10).

Para los representantes de la Teoría crítica, el hombre occidental perdió identidad al abocarse a una racionalidad controladora y dominadora, ya que ésta establece las relaciones con los sujetos en términos de mando. En dicha línea, las categorías de identidad y entidad, que dan fundamento a una cultura, se transmutan por las categorías de funcionalidad, resultado y efectividad, que nada tienen que ver con el *ser* social, pues el proceso de racionalización procedimental desaparece al individuo y a su subjetividad. El lugar del *ser* se queda vacío al transformarse en un lugar que resulta for-

malmente intercambiable en los procesos de la comunidad administrada. El estado del pensamiento teórico cuando se conforma la Escuela de Frankfurt lleva a pensar que la filosofía aparece como resistencia y como *negatividad* de cara a esa razón formalizada y sus divisiones de trabajo. La negatividad se muestra, entonces, como una toma de posición política en referencia al estudio de los fenómenos sociales, a partir de las tendencias existentes en el proceso social.

La Teoría crítica también hace referencia al progreso social, ya que se concibe a sí misma como “facilitadora de la conciencia social”, aunque dicho progreso será entendido en una evolución del género humano hacia su *emancipación*, lo cual sólo es posible cuando la filosofía pone al descubierto las fuerzas que se han opuesto a dicha emancipación y al diálogo libre. “De tal manera que el concepto de ideología que utiliza la Escuela de Frankfurt está determinado por la necesidad de la práctica transformadora de los pensadores críticos” (Cassigoli y Villagrán, 1982: 11 y 15) Es una ideología que, además de política, surge como expresión de la situación histórica concreta y como factor estimulante y transformador de ella. En este sentido la *negatividad* se presentará, desde entonces, como una reacción al positivismo y como la posibilidad del ejercicio de la razón y la subjetividad. Los teóricos críticos asumirán: la *negatividad* no es un retorno a la metafísica en términos de negación del mundo, sino una propuesta hacia el ejercicio de la crítica por las propias masas. Con ello, la Escuela de Frankfurt evita caer en la postura metafísica donde la teoría exige fundamentarse a sí misma, para buscar, en cambio, un apoyo de fundamentación en la sociedad. Para Horkheimer, por ejemplo, conceptos universales del idealismo se muestran excesivamente propensos a correr el velo sobre los dolores concretos que producen las formas de vida humillantes. Desde esa tónica, la crítica a la ideología y a la razón siguió descubriendo “nuevas formas, de una vieja alianza entre metafísica y oscurantismo” (Habermas, 1990: 20).

El proyecto de Horkheimer fue el de perspectivas abiertas a una teoría de la sociedad en términos interdisciplinarios. Dicho proyecto apuntó a la reivindicación de todas las potencialidades críticas de la subjetividad. Para él, la subjetividad

se encuentra ligada a los procesos históricos, en sí misma los constituye. Esta postura se presentó como la exposición, la defensa y la crítica de un punto de vista reconocido como *materialismo*, el cual pone el acento en los elementos de la práctica social (cultura, identidad, ejercicio laboral, político, económico, etc.), que resultaban desconocidos a las teorizaciones idealistas. Dichos elementos de la práctica social, traducidos a referencias históricas y a la Teoría económica de la sociedad, abrieron el camino para anular la pretensión de *verdad absoluta*. Así, el proyecto implicó una negación de las fronteras autoimpuestas por las ciencias y la filosofía misma e hizo referencia a un contexto histórico cambiante. Después de esta breve ubicación del nacimiento de la actitud crítica hacia las sociedades podemos hablar de cómo ha influido la Teoría crítica en el ámbito educativo de Inglaterra y Estados Unidos.

TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA

La filosofía puede guiar el devenir de otras disciplinas, pero no en un sentido estrictamente ilustrador, sino como expresa Habermas (1990: 20), de posibilitadora de una vida "consciente", una vida guiada por una autocomprensión reflexiva, una vida "dominada" en sentido no disciplinario, sino emancipador. Carr y Kemmis, autores ingleses de la obra *Teoría crítica de la enseñanza* en su discurso escrito asumen intentar: "esbozar una justificación filosófica de la postura de que los enseñantes tengan un papel especial como investigadores y que la manera más plausible de construir la investigación educativa sea una forma de ciencia social crítica" (1988: 20). La cita anterior, da cuenta, en parte, de cómo la Teoría crítica, en términos filosóficos, ha podido guiar la propuesta discursiva en el campo educativo para discutir y comentar sobre algunas tradiciones filosóficas en la educación. Por principio, la tradición filosófica en educación que está anclada en la propuesta positivista es la que será puesta a discusión por los autores. La polémica se presenta cuando se observa dentro de un horizonte histórico de la educación inglesa que la filosofía tenía primacía en las ideas educati-

vas, lo cual generó teorías de la educación.² El nacimiento de un saber científico³ propició el abandono de la filosofía, bajo el argumento de que la Teoría de la educación carecía de la posibilidad de proporcionar criterios adecuados y contestar a las preguntas sobre la naturaleza. En cambio, el saber científico brindaba la posibilidad de solucionar racionalmente los problemas educativos, lo cual reducía la problemática a métodos empíricos de verificación, decían los innovadores.

Es así como Carr y Kemmis sitúan la discusión en torno al positivismo y, apoyados en los teóricos de la Escuela de Frankfurt, denunciarán que se facilitaba un cuerpo de conocimientos científicos para valorar las prácticas educativas existentes y poner a punto otras nuevas y más eficaces, de tal manera que la teoría educativa se convierte en una "ciencia aplicada" (1988: 72). Los autores exponen que con la palabra *positivo* Comte intentaba hacer notar una oposición a cualquier pretensión metafísica o teológica. Así, del positivismo en adelante, el conocimiento válido sólo podría establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia, por vía experimental. Significa que existe la creencia: los juicios de valor no pueden basarse en el conocimiento empírico y por lo mismo no pueden acceder a la categoría de conocimiento válido. En ese sentido, en los últimos tiempos, el positivismo abogó por un *modelo de explicación*, utilizado en las ciencias naturales, el cual proporcionó las normas lógicas para el análisis de valoración de las ciencias sociales. Para el positivismo *explicar algo* es demostrar que ese algo está cubierto por una ley científica que proporciona veracidad e invariabilidad al hecho estudiado y permite conectarlo con leyes universales que evocan el concepto de causa. La explicación de un hecho o fenómeno y su predicción se vuelven simétricos al dar cuenta del efecto.

Con los estudios de Carr y Kemmis, en Inglaterra, se han puesto en tela de juicio los planteamientos positivistas en

² "Hacia finales del siglo pasado y principios del actual, cuando la educación empezó a surgir como disciplina académica, se daba generalmente por sentado que el carácter de la teoría educativa era, en esencia, filosófico" (Carr y Kemis, 1988: 68).

³ "El saber y el entendimiento debían fundarse en la experimentación científica y no en la meditación filosófica. La teoría educativa, en vez de ocuparse de la enseñanza reflexiva y de la práctica ilustrada, tendría que prestar atención a las nociones científicas de explicación, predicción y control" (Carr y Kemis, 1988: 71).

el campo de la investigación educativa; después de ello, se busca en otras epistemologías —como lo son las basadas en la relación sujeto-sujeto (intersubjetividad)— que impliquen una postura de interpretación válida para las ciencias sociales. El concepto de *interpretación* resulta fundamental, porque muestra un procedimiento en contrapartida con el concepto de *explicación*, asumido por el positivismo. La interpretación conlleva la idea de *comprender y de aceptar los significados de las acciones*, para este caso, educativas. Su tarea es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la relación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas. Cuando este tipo de interpretación teórica sea puesta a disposición de los actores de la educación, les mostrará las reglas y los supuestos sobre el significado de sus acciones, los problemas de comunicación entre aquellos cuyas acciones se interpretan y aquellos que han tenido acceso a la exposición interpretativa.

Por nuestra parte opinamos que a finales del siglo XIX y principios del XX, teóricos como Dilthey, Rickert, Simmel y Weber se dieron a la tarea de difundir la idea de interpretación hermenéutica y refinarla para otorgar a las ciencias sociales una base epistemológica alternativa. De ahí en adelante, la ciencia social interpretativa es un término genérico que comprende gran variedad de posturas (con una gran variedad de fuentes), desde la hermenéutica alemana hasta la filosofía analítica inglesa. Se plantea entonces que Weber es el teórico que ha expresado de forma más precisa el punto de vista interpretativo; dicho autor se inscribe dentro del pensamiento alemán que desemboca en la Sociología del conocimiento. Ese pensamiento se separa de manera notable de los integrantes de la Escuela de Frankfurt, principalmente en lo que se refiere a las relaciones entre la sociedad y la ideología; la ideología y la ciencia, y en lo referente al quehacer científico y la práctica política.

El propósito de la Sociología del conocimiento es procurar una ciencia rigurosa de la sociedad que aglutine intelectuales desvinculados de la praxis política, mientras que los de la Escuela de Frankfurt conciben al teórico y su actividad en

relación con la clase oprimida, de tal manera que su representación de las contradicciones sociales aparece como factor estimulante y transformador de una situación histórica concreta. Por ello, un planteamiento congruente en educación, al que han llegado Carr y Kemmis, es a la idea de una *ciencia educativa crítica*, la cual tiene el propósito de cambiar la educación. En ese sentido, se referirá a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas; por ende, de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas.

Aislemos ahora, para continuar con nuestro análisis, la categoría de *práctica educativa*, ya que es una categoría clave de la autonombra Ciencia crítica de la educación. Hablaremos de ella en los términos en que Carr y Kemmis la evocan. Para la Teoría crítica de la enseñanza, los practicantes de la educación son los que realmente impulsan la educación, en menor medida lo harán los teóricos. Incluso, argumentan que cualquier dificultad de tipo educativo resulta de la experiencia de los docentes, al pensar que son ellos quienes hacen la práctica y la teoría:

Una "práctica", por consiguiente, no es un tipo cualesquiera de comportamiento no mediato que existe separadamente de la "teoría" y a la cual pueda "aplicarse" una teoría. En realidad todas las prácticas [...] incorporan algo de "teoría", y eso es tan cierto para la práctica de las empresas "teóricas" como para la de las empresas propiamente "prácticas" como la enseñanza. [...] La incomunicación [...] se produce sólo cuando el lenguaje de la teoría educativa no es el mismo que el de la práctica educativa (Carr y Kemmis, 1988: 126-127).

Vista así, la práctica educativa, con un valor en la experiencia, con una peculiaridad social-histórica, y con un valor teórico propio, permite proveerla de subjetividad y, por lo tanto, se podrá establecer cierto nivel de comunicación con ella, porque lo importante, además, es comprender los significados que tienen las prácticas educativas para quienes las llevan a cabo.

El considerar las categorías interpretativas de los profesores para la corriente que analizamos es razón más que

suficiente. La propuesta de Carr y Kemmis, además de articularse con la Escuela de Frankfurt junto a sus primeros pensadores, lo hace con la filosofía hermenéutica y con una forma de investigación crítica que denominan “hermenéutica crítica”,⁴ ese planteamiento lo ligan al último pensador de dicha escuela: Habermas. En términos hermenéuticos la práctica educativa implica la consideración de una tradición mediadora⁵ que puede ser tanto en términos teóricos y técnicos como en términos de sentido común y de intersubjetividad. Por último, los autores proponen para el campo educativo un tipo de investigador activo que trascienda el enfoque positivista de la racionalidad con la posibilidad de un planteamiento que interrelacione, consciente y dialécticamente, lo teórico y lo práctico; al individuo y a la sociedad. De tal manera que implique relacionar la práctica mediante la investigación-acción, así como los entendimientos y las situaciones entre sí; es decir, descubrir correspondencias o ausencia de correspondencias entre entendimientos y prácticas, entre prácticas y situaciones, así como entre entendimientos y situaciones.

⁴ “De esto resulta que el interés ‘práctico’ hacia la comunicación sólo se persigue adecuadamente una vez identificadas y eliminadas las condiciones alienantes. Así existe según Habermas un interés humano básico para con la autonomía racional y la libertad, que se traduce en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales puedan darse comunicaciones e interacciones no alienadas. Tal interés emancipador exige que se ultrapasen cualesquiera preocupaciones estrechas para con los significados subjetivos a fin de alcanzar un conocimiento emancipador acerca del marco de referencia [...] en el que pueden producirse la comunicación y la acción social. De ese conocimiento [...] quiere ocuparse esencialmente la ciencia social crítica” (Carr y Kemmis, 1988: 148).

⁵ “Me parece que el hombre tiene originariamente dos intereses cognoscitivos igualmente importantes, pero no idénticos, sino complementarios: 1) uno determinado por la necesidad de la praxis técnica, en virtud del conocimiento de las leyes naturales; 2) otro determinado por la necesidad de la praxis social, relevante moralmente. El último se dirige al acuerdo intersubjetivo sobre la posibilidad y normas de un ser-en-el-mundo humano con sentido, acuerdo que ya presupone incluso en la praxis técnica. Este interés por el acuerdo acerca del sentido, no sólo se refiere a la comunicación entre los contemporáneos sino, a la vez, a la comunicación de los vivos con las generaciones pasadas mediante la tradición. Sólo en virtud de esta mediación de la tradición, alcanza el hombre aquella acumulación de saber técnico, aquella profundización y enriquecimiento del saber sobre posibles motivaciones con sentido, que le hacen superior a los animales. La mediación de la tradición —sobre todo si entra en crisis— es de hecho el lugar gnoseoantropológico en el que pueden surgir las llamadas ‘ciencias hermenéuticas’ [...]” (Apel, 1985: 106-107).

El investigador activo, al tratar de mejorar las habilidades, los entendimientos y las situaciones, procura avanzar con más seguridad hacia el futuro mediante la comprensión de sus propias prácticas como construcciones sociales englobadas en las historias, y considera desde esa perspectiva histórica y social las situaciones o instituciones en que él trabaja (Carr y Kemmis, 1988: 193).

El discurso anterior, desarrollado en el campo educativo inglés, da cuenta de los últimos planteamientos para la tarea de investigación educativa e, incluso, de la formación docente. Veamos ahora un planteamiento similar desarrollado en Estados Unidos que, también, parte del principio filosófico de la Escuela de Frankfurt, aunque con una teoría anexa, articulada congruentemente con sus postulados: la propuesta de Paulo Freire.

PEDAGOGÍA CRÍTICA

En la Pedagogía crítica, desarrollada en Estados Unidos y cuyo principal representante es Henry Giroux, los profesores son los sujetos de mayor importancia, él los denomina: "intelectuales transformativos". Dichos intelectuales será necesario que reconsideren y transformen la naturaleza fundamental de las situaciones en que se desarrolla su trabajo. Su misión es la de crear la ideología y las condiciones estructurales que se necesitan para investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y en el reparto del poder. Desde la perspectiva anotada, la práctica docente se convierte en una práctica de asunción política que, a diferencia del enfoque de Carr y Kemmis, además de tener una peculiaridad social-histórica, adquiere deliberadamente un lugar en la toma de decisiones.

El profesor, desde el punto de vista de Giroux, está inmerso en una comunidad que, por así decirlo, posee un capital cultural; esto es, representa determinadas maneras de hablar, actuar, moverse, vestirse y socializar, las cuales son institucionalizadas por las escuelas. Por ello, la necesidad de contemplar las escuelas como esferas públicas y democráticas será central para la viabilidad de una Pedagogía crítica. Las escuelas son lugares públicos, donde los estudiantes

desarrollan conocimientos y habilidades para vivir en una "auténtica democracia", nos dice Giroux. La democracia entendida en dos sentidos: como equivalente de crítica y como un ideal que fundamenta una visión dialéctica de la relación que media entre escuela y sociedad. Trata de analizar de qué manera las escuelas bloquean las dimensiones ideológicas y materiales de la democracia

La ideología, dentro del discurso de la Pedagogía crítica, tiene un carácter político y se la concibe como un constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en formas de conocimiento, prácticas sociales y experiencias culturales. La ideología es un conjunto de doctrinas tanto como un medio a través del cual profesores y educandos dan un sentido a sus propias experiencias y a las del mundo en que ellos se encuentran. En estas condiciones, la ideología resulta útil para comprender cómo las escuelas confirman y producen significados y, también, cómo los individuos y grupos los producen, negocian, modifican o se oponen a ellos (Giroux, 1990: 45). En este sentido, las escuelas, además de reproductoras, posibilitan a los estudiantes una educación que los convierta en activos y críticos. Las escuelas son lugares de instrucción y de culturas contradictorias, por eso caracterizan a la sociedad. Los profesores han de tomar conciencia de la manera en que la cultura dominante funciona como factor de desaprobación de las experiencias culturales en las "mayorías marginadas", de su estatus y de su condición de grupo. La actitud crítica ayudaría a aclarar cómo tales grupos podrían desarrollar un lenguaje y un discurso liberados de su propio legado cultural, que es, según Giroux, "parcialmente equivocado". Esta posibilidad se encuentra en lo que Giroux denomina concepto de "memoria liberadora",⁶ el cual, además de recu-

⁶"La memoria liberadora señala el papel que los intelectuales pueden desempeñar como parte de una red pedagógica de solidaridad destinada a mantener vivo el hecho histórico y existencial de sufrimiento al develar y analizar aquellas formas de conocimiento histórico y popular que han sido suprimidas o ignoradas y a través de las cuales redescubrimos los 'efectos rupturistas del conflicto y la lucha'. [...] representa una declaración, una esperanza, una advertencia en forma de discurso acerca de que la gente no se limita a sufrir los mecanismos de la dominación, sino que también resiste [y] nos hace 'recordar' el poder como una fuerza positiva en la determinación de verdades alternativas y contrahegemónicas" (Giroux, 1990: 37).

perar “peligrosos ejemplos del pasado”, pone atención en el sujeto “que sufre” y, también, en la realidad de quienes son tratados como *los otros*.

El siguiente concepto que, para Giroux, es fundamental dentro de la Pedagogía crítica es el *lenguaje de la posibilidad*. Se refiere a un lenguaje que reconozca al currículum como la introducción, preparación y legitimación para formas de vida social, lo que, a su vez, implica la necesidad de desarrollar teorías, formas de conocimiento y prácticas sociales, en combinación con la experiencia aportada al ambiente pedagógico. Significa, asimismo, que se toman en serio y se confirman las formas de lenguaje, los modos de razonamiento, las disposiciones y las historias que hacen que los estudiantes tengan voz y voto en la configuración del mundo. Dicho lenguaje de posibilidad se refiere a la necesidad de actuar sobre las experiencias que constituyen la vida de los estudiantes. La conexión con formas de potenciamiento personal y social que puedan hacer suya la lucha en torno a los principios de igualdad y democracia. Para Giroux, un aspecto central en cualquier proyecto de ese tipo sería un compromiso de base con los conceptos de “esperanza y emancipación” (1990: 186).

Por otro lado, Freire combina lo que el propio Giroux ha mencionado importante de sustentar: el lenguaje de la posibilidad con el lenguaje de la crítica. Para Giroux, Freire, apoyado en la educación, “habla” a una forma de política cultural que va más allá de cualquier política específica y, de forma simultánea, contacta a la teoría y a las prácticas sociales con aspectos profundos de liberación. Así, la educación representa la necesidad de que los educadores hagan que lo político sea más pedagógico; esto es, convertir la reflexión y la acción críticas en partes fundamentales del proyecto social que, además de oponerse a las formas de opresión, desarrollen una fe profunda y duradera en el esfuerzo por humanizar la vida misma. Con ayuda del lenguaje de la crítica y con ayuda del discurso de Freire, Giroux logró darle forma a una teoría de la educación y permitió tomar en serio la relación entre teoría social radical y los imperativos de compromiso y lucha radicales. Desde ese mismo lenguaje de la crítica, la idea de que la historia nunca está concluida se encuentra latente.

Giroux se sitúa en el campo radical al proponer su Pedagogía crítica, ya que, a la vez, se inscribe en la Pedagogía radical que surgió como parte de la nueva Sociología de la educación, tanto en Gran Bretaña como en Estados Unidos; en respuesta a lo que, de manera amplia, se reconoce como la ideología de la práctica educativa tradicional; aunque para Giroux los críticos radicales, en su mayoría, coinciden en argumentar que los educadores tradicionales han negado, incluso, hasta la posibilidad de interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. Por ello los pedagogos radicales, en lugar de aceptar la idea de que las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social, problematizan este supuesto. Se han dado a la tarea de desenmarañar la lógica en que las escuelas reproducen la cultura dominante a través de las formas ideológicas basadas en la clase social, el sexo y la etnia. Han desarrollado teorías del currículum oculto, que hablan de que la escuela, lejos de mantenerse neutral, se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales junto a modos de razonamiento privilegiados. En la Pedagogía crítica estadounidense existe un interés creciente por que las culturas sean mediadoras y generadoras de subjetividad y de discurso. Se nota, también, la atención que han puesto educadores radicales por incorporar a su propio pensamiento conceptos clave que han formulado filósofos y teóricos sociales europeos como Derrida, Foucault, Saussure, Lacan, Gadamer y Habermas. Estos últimos son los más socorridos para construir un nuevo lenguaje teórico.

Por otro lado, al continuar con el interés por lo cultural, Giroux hará referencia a la necesidad de desarrollar un discurso de *las culturas vivas* para alcanzar a dominar una teoría de la autoproducción; implica una cierta comprensión de cómo los profesores y los estudiantes proveen de significado a sus vidas por medio de complejas formas históricas, culturales y políticas que ellos encarnan y, también, producen. Es necesario, por lo tanto, reconocer las formas subjetivas de la voluntad y de la lucha política; preguntarse por cómo crea la gente historias, recuerdos, narraciones que supongan un sentido de determinación y acción. "Son también esas ideologías y prácticas las que, en parte, nos permiten comprender las particulares

situaciones de historias sociales, los intereses subjetivos y los mundos privados que entran en juego con toda pedagogía del aula" (Giroux, 1990: 37).⁷ El planteamiento de la Pedagogía crítica está propuesto para los estudiantes que en los niveles superiores se forman como educadores, pedagogos. Serán formados como futuros intelectuales transformativos, en un currículum liberador, para que, por sí mismos, reconozcan tener la posibilidad de introducir algunos cambios en la sociedad. Una estrategia viable, dice Giroux, para encaminar a los estudiantes al lugar utópico, pero posible, del intelectual transformativo, será por vía del análisis textual (Giroux y McLaren, 1989: 156), porque ofrece una valiosa visión de cómo operan dentro de las escuelas las subjetividades y las formas culturales. Lo utópico se vuelve así posible vía el análisis de lo cotidiano, el compromiso moral, la solidaridad con el grupo y la responsabilidad social, con una proyección a futuro. "Los intelectuales transformativos pueden ejercer el liderazgo moral, político y pedagógico en favor de aquellos grupos que toman como punto de partida la crítica orientada a transformar las condiciones de opresión" (Giroux y McLaren, 1989: 156).

Anteriormente se hizo mención a tres categorías que al parecer son básicas para Giroux: clase social, sexo y etnia. Estas categorías en el discurso del autor son constitutivas de la vida cultural en Estados Unidos. Que Giroux las resalte como formas subjetivas para la lucha política implica que nos remitamos al desarrollo de los valores en ese país, los cuales han descendido para implantar la discriminación racial y la drogadicción, entre otros contravalores. Giroux, además de proponer un enfoque de índole político ha incorporado el elemento ético que tanta falta le hace considerar a la comunidad estadounidense. Dejemos hasta aquí la presentación de la perspectiva que sostienen Henry Giroux y Peter McLaren, aunque a este último no hayamos alcanzado a incluirlo del todo. Hablemos ahora, en el siguiente punto, del Análisis

⁷ En otro escrito de Giroux y McLaren (1989: 120), hablan del concepto de subjetividad de la siguiente manera: "Empleamos el término subjetividad como distintivo del de identidad porque nos permite reconocer y orientar las formas en las cuales los individuos construyen el sentido de sus experiencias, incluyen sus conciencias y maneras inconscientes de ver [...] las formas culturales disponibles".

institucional en su contexto: el sociológico. Ese punto nos permitirá encontrar los fundamentos de la Didáctica crítica y, aunque en la secuencia de presentación rompa la congruencia, la conveniencia se encuentra en que nos permite hacer referencia a la génesis de nuestro propósito principal: el origen de lo crítico de la Didáctica crítica.

SOCIOLOGÍA Y ANÁLISIS INSTITUCIONAL

A principios de los años setenta, Lapassade y Loureau se preguntaban: ¿cómo hablar hoy de la sociología? ¿Qué significa el comienzo de la sociología? ¿Por dónde empezar? Para responder situaron el tiempo antes de la Revolución francesa para decirnos que, entonces, no había sociólogos, porque las sociedades estables de modos de producción precapitalista no necesitaban analizar el cambio. En la actualidad, los cambios son vertiginosos y constantes, se nota cuando se recurre con mayor frecuencia a la sociología, a la psicología o a la psicociología e, incluso, a la socioeconomía. Esto puede suceder en un mismo nivel y en un mismo sector de la sociedad. Así tenemos, por ejemplo, cómo la demanda social evoluciona en función del desarrollo de la ciencia y no en función de los problemas reales y cotidianos. La escuela es un ejemplo claro. En general la educación ha sido objeto de estudios sociológicos a partir de Durkheim y sus seguidores. Posteriormente ha conocido la moda del enfoque psicológico y psicociológico, antes de contemplar el renacimiento de la Sociología de la educación (Lapassade y Loureau, 1974: 13). Por lo tanto, tampoco se puede hablar de “una sociología”, sino de *sociologías*, porque existe gran pluralidad de perspectivas sobre la sociedad, y eso es lo que convierte a la sociología en una ciencia siempre inconclusa. “Pero esta inconclusión, esta pluralidad, no obedecen a un retraso de la ciencia o a una incapacidad de los investigadores. Existen en la sociedad antes de hallarse en los libros de sociología” (Lapassade y Loureau, 1974: 18). La dispersión que pueda aparecer en los libros queda al descubierto frente a la propia realidad social; en los movimientos sociales divergentes, concurrentes; contrarios a los proyectos de reformas sociales y a las políticas

arbitradas hechas para resolver los problemas que plantea el cambio.

Tenemos, entonces, que desde hace medio siglo han surgido algunos métodos en el campo sociológico que han tratado de superarse entre sí y de criticarse los unos a los otros, sin producir, no obstante, un acuerdo de todos los sociólogos sobre un conjunto de teorías y de métodos considerados aceptables; sin embargo, dos importantes acontecimientos en Europa orillaron a los métodos a renovarse: el desarrollo del sistema económico y político denominado "imperialismo" y la primera guerra mundial con sus consecuencias tecnológicas y económicas. Los autores nos dirán:

Una vez que se hubo franqueado la crisis económica, no sin perjuicios para la mayoría de los países afectados, aparece una nueva corriente que va a desarrollarse antes de la Segunda Guerra Mundial y después de ella: la sociología de las organizaciones. [...] Mientras que la psicología industrial se sostiene a pesar de los progresos del análisis organizacional, un nivel de análisis busca su camino desde hace algunos años: el Análisis institucional. En efecto, los análisis de grupo y organizacional se desenvuelven en un ambiente de olvido o subestimación de la institución: a nuestro entender, este concepto designa la producción y la reproducción de las relaciones sociales dominantes tanto en los pequeños grupos como en la estructura de las organizaciones (Lapassade y Loureau, 1974: 21).

Cuando la industria empezó a interesarse por la producción económica, también comenzó a poner atención en métodos que les permitiesen "digerir" la economía de paz. Dichos métodos fueron los *métodos de grupo* propuestos por la psicología para que por medio de ellos se descubriese y se corrigiese lo que perturbaba las relaciones entre dirigentes y dirigidos. Por la situación mencionada se hace referencia a un mercado de la sociología, es decir, se puede hablar del establecimiento de un intercambio entre el sociólogo y la sociedad: "porque el reconocimiento del *status* de la sociología depende del beneplácito de las instituciones, de la demanda o la tolerancia del Estado" (Lapassade y Loureau, 1974: 22). Los sociólogos son situados, por lo tanto, como *analistas de las institucio-*

nes; del cambio al que se arriesgan dichas instituciones de poder. Para los sociólogos, las instituciones son su objeto de conocimiento y, a la vez, su *único y verdadero cliente*. Así, tanto universidades, fábricas, como asociaciones culturales, recurrirán a los sociólogos para que inicien un proceso de *intervención*,⁸ que supone un determinado avance de él, la utilización del cuestionario, del sondeo y de entrevistas de todo tipo; individuales y colectivas.

La psicología o método de grupo

Un tipo de intervención institucional es la psicología, que nació en el cruce de numerosas disciplinas, como la psicología social, el psicoanálisis, la psicopedagogía, la terapia, la sociología de las organizaciones, etc. La demanda social⁹ que la originó, como ya se mencionó anteriormente, se presenta durante una etapa en la que el imperialismo provoca transformaciones generales dentro de la economía (agrupación de monopolios y conversión de la banca en una superempresa) y en el sector trabajador (avances del sindicalismo y del movimiento obrero en general) que marcan la confluencia entre industria y psicología. Para entonces, "Los inconvenientes o insuficiencias que el taylorismo creía poder subsanar mediante una racionalización cada vez más avanzada aparecerán como 'disfunciones' ligadas al 'factor humano'" (Loureau, 1979: 195).

Esos nuevos problemas ya no podían ser tratados por medio de las técnicas de la racionalización; exigían la intervención de nuevos especialistas, de ciertos profesionales en relaciones humanas. Poco a poco, la fama de la intervención psicología se

⁸ "La noción de *intervención* se conoce mejor en los ambientes de la psicología influenciada por la dinámica de grupo que en el mundo sociológico, en el que se muestra más reticencia. No hay que olvidar, sin embargo, que la encuesta más clásica, no intervencionista (en principio) utiliza técnicas que fueron a su vez elaboradas por los psicólogos y los psicólogos. Hasta este préstamo, los sociólogos no sabían trabajar, [...] más que a partir de documentos oficiales, de estadísticas elaboradas para menesteres distintos a los de la sociología" (Lapassade y Loureau, 1974: 56).

⁹ Demanda social entendida como la carencia o desproporción existente entre el estado de las relaciones sociales en un momento dado y el estado de la producción; constituye el signo de que las relaciones sociales [...] deben ser transformadas perpetuamente (Loureau, 1979: 193).

logra extender, desde el terreno económico hasta llegar a sectores psicopedagógicos, específicamente, universitarios. Alcanza, también, al personal superior de la administración pública y a los “prácticos” de las relaciones humanas, que son los funcionarios del ejército, la iglesia y la universidad. “Estas grandes instituciones tradicionales” —dice Loureau— “suelen esperar [es el caso de la universidad], para transformar la demanda en requerimiento, a que aquella haya adquirido cierta fuerza. En cambio, las instituciones económicas, deseosas de rejuvenecer sus técnicas de dirección y de gestión, formulan a veces un requerimiento que se adelanta a la demanda, tanto individual como global” (1979: 201). Con ello se muestra que, aunque la demanda global es perceptible, terminó por diversificarse, lo mismo que sucedió con el requerimiento efectivo. El mismo Loureau cita a Herbert cuando hace una severa crítica a la intervención psicosocial:

En todos los casos —organización de empresas y de administraciones, pedagogía, inadaptación social— se trata de transformar en apariencia el requerimiento social, al solo efecto de responder mejor a él; es decir, se trata de aplicar una técnica a una ideología de las relaciones sociales (Loureau, 1979: 205).

El marco de referencia de la psicología social, que incluye nociones de contexto,¹⁰ se interpreta en el marco de la lingüística saussureana, ya que para Saussure la lengua es una institución. Se concibe dicho marco lingüístico como el conjunto de las condiciones mínimas de la comunicación. Así, el contexto nunca es puramente empírico, sino que está ordenado según el grado de aculturación de los sujetos.

La psicología social interpela a un sujeto filosófico y evoca a un individuo que tiene conciencia de su finitud, aunque no posea ningún medio para hacerse cargo de ella. Por consecuencia, el existencialismo sartreano y el preexistencialismo de Politzer sirven como referencia implícita para esta teoría psicosocial (Loureau, 1979: 206). Este telón de fondo sartreano se aplica sólo a Francia. Por ejemplo, en Estados Unidos, se responde

¹⁰ “El término de ‘contexto’ indica mejor la idea de un saber previo, exterior e indispensable a [una] transformación” (Loureau, 1979: 206).

a una referencia psicológica en donde se incluye la Teoría de la forma (*Gestalt*) y la Teoría del comportamiento (*behavior*). Algunos psicólogos —dentro de la corriente psicosocial— se han inspirado en los sistemas de referencia de las ciencias exactas. El modelo biológico, asimismo, tiene muchos partidarios, ya que se argumenta que permite diagnosticar conflictos orgánicos del grupo y, también, porque oculta (escotomiza)* los conflictos en la exterioridad del grupo. Por otro lado, la física influyó en Lewin para inspirarse en el término de “dinámica”, con la dinámica de grupos. Otros tantos han recurrido al vocabulario de los ingenieros, desde el término información y, no puede faltar, el psicoanálisis, que fue el que encontró mejor lugar en la corriente psicosocial.¹¹ A pesar de ese eclecticismo, en la corriente del Análisis institucional y, por ende, en la psicosociología, se encuentran patentes, dentro del discurso, fundamentos categóricos weberianos de la Sociología del conocimiento. Por ejemplo, Loureau dice:

El desarrollo cada vez más acentuado de la división técnica y social del trabajo (evocada mediante los términos weberianos de “diferenciación” y de “racionalización”), al convertir nuestro saber social en una piel de zapa, es la principal legitimación del Análisis institucional (1979: 187).

Los planteamientos de Weber ofrecen en su sociología un nuevo esquema de las ciencias sociales con el cual lucha contra la generalización que caracterizó a Durkheim, por ejemplo. Weber toma como fundamento para elaborar una teoría sociológica la *acción social* y con ello reclama una renovación y legitimación de las ciencias sociales ante el ocaso del positivismo (Pérez, 1987).

Centrémonos, ahora, en lo que el Análisis institucional entiende por *dimensión oculta* que, indiscutiblemente, encara el aspecto ideológico; y también por lo que entiende Weber

¹¹ “Quizá este eclecticismo sea todavía más notable en los dominios de la terapia y de la formación. Estos dominios tienen fronteras imprecisas, aunque sólo fuera por la coexistencia de una enseñanza ‘especial’ (inadaptados, retardados, débiles, niños con problemas de conducta, etcétera)” (Loureau, 1979: 20).

* Nota de la editora: El primero en utilizar el verbo escotomizar fue Sigmund Freud en su ensayo sobre el fetichismo cuando habla de dos jóvenes que se habían rehusado a reconocer, es decir, habían “escotomizado”, la muerte de su padre.

por *acción social*. La primera la concibe como la determinante de la capacidad institucional. La tarea del sociólogo será sacar a la luz los parámetros de una estructura social; mostrar que un análisis no puede ser inmediato porque los sujetos interrogados no pueden encontrar de manera espontánea qué los ha determinado. El Análisis institucional debe tratar de dar razón de ese desconocimiento mediante la consideración de las estructuras y los funcionamientos sociales, así como por un mecanismo de represión colectivo. Esta represión se localiza en lo *no dicho* dentro de los grupos. Y para Lapassade, a partir de prácticas psicosociológicas y pedagógicas, la ocultación fundamental y permanente de la dimensión institucional en el aquí-ahora de las relaciones de producción, de formación, de tratamiento, queda al descubierto. Finalmente, los integrantes del Análisis institucional, concluirán:

Después de un trabajoso redescubrimiento de la "dimensión institucional" en la práctica y el análisis, algunos de nosotros pensábamos que era posible transformar radicalmente la educación, el aula, la universidad y acaso hasta el Estado merced al establecimiento "subersivo" de nuevas instituciones dentro del grupo-clase, y ello a la luz de tentativas paralelas de los psiquiatras "institucionalistas", que inventan nuevas instituciones terapéuticas para las necesidades del tratamiento. Pero progresivamente llegamos a descubrir que este proyecto era profundamente utópico (Lapassade y Loureau, 1977: 26-27).

Respecto a la *acción social*, Max Weber expone que ésta se da cuando las instituciones se articulan con el poder del Estado; no necesitan las instituciones del consenso de los participantes.¹² Por su parte, Lapassade rectifica y reconsidera sus experiencias, dentro del Análisis institucional; después del verano del 68 en Francia apuntará lo siguiente:

El detonante no es ya el que los psicosociólogos denominan intervención; es la acción directa como práctica revoluciona-

¹² Por otro lado, en cambio, los teóricos de la Escuela de Frankfurt, principalmente Habermas, su último pensador, argumentan que ese consenso, al que Weber deja fuera de la discusión, es al que hay que recurrir para después hablar de emancipación. Y a dicho consenso se llegará mediante el diálogo, por medio de la *acción comunicativa*.

ria. Estas dos prácticas sociales —la práctica de equipos de psicólogos intervencionistas y la de movimientos revolucionarios— no son identificables. La acción de psicólogos no directivos mantiene una relación pedagógica que es una relación de poder. La acción revolucionaria apunta, en cambio, a la abolición de las diferencias, simplemente a abrir la brecha que le permita a todo grupo conducirse solo y analizarse sin el apoyo de animadores, que llevan a cabo, al mismo tiempo que el análisis, el “servicio de orden” en grupos de formación (Lapassade y Loureau, 1977: 36-37).

DIDÁCTICA CRÍTICA

A la Didáctica crítica resulta de más presentarla aquí en nuestro ámbito; sin embargo, para algunas aclaraciones en relación con lo que deseamos demostrar en este ensayo haremos referencia a aspectos de su discurso, el cual se va gestando con el propósito de rebatir los postulados de la tecnología educativa y de la didáctica tradicional. Por nuestra parte, nos centraremos en una discusión sobre la concepción que dicha corriente sostiene acerca del sujeto docente, categoría clave para compararla con las corrientes críticas internacionales sobre educación.

Tenemos así que una de sus principales pretensiones es la de ubicar la tarea docente dentro de un contexto social e institucional y partir de una perspectiva más amplia que la del salón de clases. Con ese procedimiento se esperaba, también, cuestionar algunas concepciones didácticas de los profesores, “que tienden a reforzar el dogmatismo y el verticalismo en la educación” (Panza, Pérez y Morán, 1986: 7). Vemos que los representantes de la Didáctica crítica entienden que el *dogmatismo* es cualquier idea preconcebida por algunos docentes de que existen verdades absolutas y eternas, las cuales, desde su juicio, conducen a la imposibilidad de que ellos mismos, como profesores, se cuestionen y construyan caminos para hablar acerca del ser humano, la realidad y la sociedad a lo largo de su experiencia. Para la visión de la Didáctica crítica: “son frecuentes las actitudes dogmáticas, que están respaldadas por toda una tradición histórica [...] relacionadas con problemas tanto de ‘saber’, como de autoritarismo. Y nos preguntamos, ¿cuáles son esos dogmatismos de la tradición

histórica del docente a los que aluden los autores?” (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 7) Están poco claros dentro del argumento de su teoría; sin embargo, podemos inferir, en ese mismo campo, el didáctico, desde el documento que Morán incluye, también, en el discurso, y son: la didáctica tradicional y la perspectiva de la tecnología educativa en ese mismo campo, el didáctico. Desde el punto de vista teórico, para la Didáctica crítica el profesor cuenta con falsas nociones en sus actitudes y valores, así como con problemas mal planteados que ha formulado desde las tradiciones históricas de la didáctica tradicional y de la tecnología educativa.

La propuesta concreta, tanto de Pansza como de Morán, es que el docente reflexione sobre dichos dogmas o preconceptos y, como resultado, rompa con esas tradiciones y asuma una nueva teoría en construcción desde la ciencia (aspecto que desarrollaremos más adelante). La opción será, entonces, la Didáctica crítica: “una didáctica que devuelva a profesores y alumnos la conciencia y la responsabilidad de sus propias acciones” (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 52). Si nosotros hacemos hoy una lectura de la relación que pueden guardar entre sí dichas tradiciones, desde términos hermenéuticos, encontramos que esas prácticas y otras de carácter intuitivo se encuentran mediando la praxis de los docentes en su quehacer cotidiano. De tal manera que establecer separaciones tajantes entre ellas, en la práctica docente, resulta una tarea vana. La Didáctica crítica, al presentar en un horizonte histórico-tradicional las didácticas antecesoras y referirse a ellas como “falsas nociones”, está negando cualquier tipo de comunicación entre los tres discursos, de modo que pueda rescatar las subjetividades que conforman dichas prácticas didácticas.

Los teóricos de la Didáctica crítica no parecen tener este principio hermenéutico presente, a pesar de que Pansza, en su escrito “Sociedad-educación-didáctica”, nos dice:

La ciencia de la educación necesita procedimientos hermenéuticos-críticos-ideológicos para comprender adecuadamente los procesos educativos y sin duda también los necesita toda persona activa en educación para comprender y dirigir adecuadamente su acción (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 46).

Ésa es la única referencia al aspecto hermenéutico que, además, los autores no exponen como se aplica en su propuesta; ya no se diga en términos de la hermenéutica de Gadamer o de Apel o del mismo Habermas, sino, aunque sea, en la concepción de Weber, en quien se ha fundamentado, por otro lado, al Análisis institucional, que para la Didáctica crítica resulta un instrumento crítico y constructivo. En el discurso de ésta encontramos que, en la práctica política, el docente debe hacer un alto y reflexionar sobre su quehacer: le permite tomar una nueva posición que incorpore los conceptos de conflicto y contradicción, que expliquen la actividad humana como producto de la acción del ser humano en una situación social concreta, a lo cual arribará sólo por medio de una actitud científica, único aspecto que la liga al discurso de Weber.¹³ Los autores argumentaron: "Una consideración de la educación como ciencia sería, como hemos señalado, nos llevaría a combatir el dogmatismo, que aunque lo hemos particularizado en el profesor, podemos señalarlo como obstáculo epistemológico" (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 37).

Encontramos en el ámbito de la didáctica en México que los representantes de la Didáctica crítica hacen referencia al rescate de lo científico; pero de una ciencia que parece estar más emparentada con el positivismo. Desarrollemos esto un poco más. Veamos una cita de los mismos autores (en Pansza, Pérez y Morán, 1986: 36-37 y 41-42), en relación con la necesidad de abandonar posturas dogmáticas:

Esto nos debe llevar a preguntarnos si la formación general a que son sometidos los profesores, contribuye o no a propiciar el desarrollo de un criterio científico para abordar el trabajo educativo, o si bien esta formación refuerza el dogmatismo, el autoritarismo, el inmediateísmo, entendiéndolo éste como la tendencia a explicar los fenómenos educativos por sus causas aparentes, sin mayor proceso de reflexión y análisis. [...] Este trabajo científico en educación, consistirá en combatir concepciones que nos forjamos acerca de la apariencia de los fenómenos educativos de lo superficial y evidente, para buscar las causas complejas de ello.

¹³ Weber llegaría, más tarde, a reconocer que "la 'fe del científico' es la instancia que permitiría validar su conocimiento sobre el mundo social, y cerrar sobre sí misma su sistema de conocimiento" (Pérez, 1987: 44).

Comte advirtió a sus seguidores sobre la necesidad de eliminar la espontaneidad o cualquier actitud intelectual, fuera de un juicio racional y científico para buscar absolutos. La Didáctica crítica, asimismo, recurre a la instauración de una Didáctica crítica, que abarca un carácter general y absoluto, en relación con las didácticas que le antecedieron dentro de la práctica docente. Para esta corriente, una decisión del docente fundada en la imaginación pierde también importancia. Morán lo expone de la siguiente manera:

Para explicarse su práctica docente, con frecuencia los profesores de enseñanza superior se ven obligados a echar mano de su ingenio y su intuición, más que de aspectos teóricos y técnicos. Las razones parecen ser obvias; estos profesores carecen, a menudo, de una preparación específica para realizar su tarea docente (Morán, "Instrumentación didáctica", en Pansza, Pérez y Morán, 1986: 145).

Para los teóricos de la Didáctica crítica, la preparación ideal en la realización de la tarea docente será por medio de la *profesionalización*, entendida como la categoría teórico-organizacional que permita dotar al docente de un conocimiento científico. El vehículo para lograrlo será la formación docente, la cual, basada en el Análisis institucional, funda en las instituciones educativas mexicanas un modo de intervención psicosocial, a la manera de la propuesta francesa (aunque, en México, para la creación de nuevos roles y cambios de actitud).

Nos atrevemos a hacer la aseveración de esto último porque la propia Didáctica crítica encuentra en el Análisis institucional parte de su herencia teórica, por lo tanto, significó la asunción de una postura que la ha inclinado a realizar una intervención en la universidad, ya que las condiciones históricas en las que surge lo posibilitan (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 60-63). Se ubica como resultado del proceso de reforma educativa por parte del Estado, como respuesta a la presión estudiantil y de grupos obreros en 1968, para atender el desfase, que se vivía ya, desde entonces, entre el mercado de trabajo y la respuesta educativa (con el fin de nutrir al sector económico de profesionistas preparados en los distintos puestos que exigía el desarrollo industrial de ese tiempo).

La reforma educativa a principios de los años setenta marca en el nivel superior la posibilidad de hablar de una nueva propuesta, la cual se plasma en el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), donde será necesario, por su carácter innovador, formar docentes que estén abiertos a los recientes planteamientos educativos sin resistencia al cambio.¹⁴ El nuevo rol del docente se concretará, en este caso, a organizar las tareas por desarrollar dentro del aula, como coordinador y, aunque disponga de un conocimiento, de una experiencia, éstos los aportará para estimular el desarrollo de la tarea grupal, sin bloquear ni sustituir los procesos de indagación del grupo ni su actividad productiva (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 79-80). Ante ese panorama, los investigadores mexicanos en educación, al parecer, encontraron que *la práctica docente era para cambiarse y no para retomarse*. Hasta aquí, dentro del punto dedicado a la Didáctica crítica, se plantea, en el inicio, que ésta posee una tradición de científicidad al evocar la figura de un docente "científico", con ello niega toda posibilidad de reconocimiento de la intuición, de la subjetividad, para el desarrollo de la práctica docente en la enseñanza. Es necesario aclarar que este propósito no se presenta como tal en el discurso del Análisis institucional: lo hemos concluido en este ensayo como una característica propia del discurso de la Didáctica crítica.

Derivado de lo anterior, afirmamos: la corriente de la Didáctica crítica no pudo deshacerse de la tradición positivista como ella misma lo esperaba. El positivismo,¹⁵ que se introdujo en México desde la época de Benito Juárez, con el apoyo

¹⁴ Pérez Juárez dirá: "La elaboración de nuevos roles se enfrentará con una gran resistencia institucional, pero ir ganando terreno frente a ella posibilitará el cambio de actitudes, la modificación del tipo de relaciones entre profesores y alumnos en el aula, y al mismo tiempo irá creando algunas condiciones para posteriores cambios a nivel escolar y social" (1986: 106).

¹⁵ En los tiempos de Barreda: "Era la razón la que calculaba fríamente qué era lo que mejor convenía a la humanidad; y de acuerdo con este cálculo, de acuerdo con sus resultados, sería guiada la simpatía. La simpatía quedaba subordinada a la razón; era la razón la que iba a guiar los afectos aplicando con todo rigor el método positivo. El corazón no sabía el camino que debería seguir; era la fría razón la que lo había encontrado por medio de sus cálculos. La razón debería, pues, dirigir al corazón. La razón era la que sabía el camino que la humanidad debería seguir para su progreso; el corazón debería subordinarse, haciéndose objeto de cultivo; debería ir por donde la

del intelectual Gabino Barreda, insiste en la necesidad y la conveniencia de que las personas, en general, reciban una educación homogénea. Esta última se logrará desde un fondo común de verdades entre los ciudadanos para partir de ahí a la conformación de la sociedad (Barreda, 1941: 11). Al parecer la Didáctica crítica, por su parte, busca homogeneidad en los docentes cuando solicita que su práctica sea científica. Por lo tanto, creemos que el positivismo que se desarrolló en México indudablemente está ligado al positivismo de Comte, y continúa presente dentro del discurso educativo, en este caso, de esta corriente.

Lo dicho anteriormente nos da la posibilidad, por lo tanto, de refutar con certeza la siguiente afirmación hecha por Quesada Castillo (1990: 8-9) cuando dice:

A partir de la teoría social crítica surgieron algunas propuestas para organizar procesos educativos “emancipadores”. Una de esas propuestas la constituye la “Didáctica Crítica”, [...] En ella se hace una interpretación especial de la Teoría crítica y se intenta conformar una alternativa a la “mecanicista” e “instrumentalista” Tecnología Educativa. En esta obra se puede observar que así como la teoría social crítica se opone al enfoque positivista e interpretativo de los procesos sociales, la Didáctica crítica pretende oponerse a la Tecnología Educativa, sobre todo a su señalamiento de la objetividad del proceder científico.¹⁶

razón creyese más conveniente. Ésta era la causa por la cual nuestros positivistas sobreponen a toda simpatía y a todo afecto la investigación de la realidad por medio del método positivo. Todas las doctrinas y opiniones que no resistan la prueba, ‘serán condenadas sin piedad, por muchas que fuesen las simpatías que antes de tal prueba nos hubiesen inspirado’” (Barreda, 1941: 11).

¹⁶ Por mi cuenta, agrego lo siguiente: no es lo mismo la tecnología educativa y el positivismo, a pesar de que ambos se articulan por medio del funcionalismo. La Didáctica crítica no tiene como tradición mediadora la Teoría crítica de la sociedad porque no se encuentran referencias de los principales filósofos que la exponen ni en las citas a pie de página ni en la bibliografía general ni en el discurso del libro de Pansza, Morán y Pérez. Por otro lado, en el discurso del Análisis institucional encontramos mención a Marcuse (filósofo de la Escuela de Frankfurt), pero tal parece que de forma accidental, porque tampoco está referido en la bibliografía. Encontramos en el escrito de Pansza un concepto de “pedagogía crítica”, pero de ninguna manera está ligada a la propuesta de Giroux, por ejemplo, ni a la Teoría crítica de la enseñanza; por su parte, la referencia bibliográfica nos conduce a Lapassade en su obra *Grupos, organizaciones e instituciones*, dentro de la cual tampoco encontramos la asunción del procedimiento crítico en términos de la Escuela de Frankfurt y, a decir verdad, en ningún otro término.

Otro aspecto que nos permite distinguir a la Didáctica crítica, de la Teoría crítica de la enseñanza y de la Pedagogía crítica básicamente, es la manera en que se concibe la práctica docente que, aunque Pansza la define como el objeto de reflexión y como potencial significativo en relación con la posible transformación de esa misma práctica; con lo expuesto anteriormente, nos atrevemos a decir que a la práctica docente en la Didáctica crítica se la considera para *cambiarla*, esto es, que siempre perseguirá en su discurso sacar a dicha práctica de un “dogmatismo” tradicional o tecnocrático y someterla a un cambio de actitud para afiliarla a la misma Didáctica crítica que, por otro lado, ¿quién asegura que no sea otro dogma?, claro está, desde el punto de vista del discurso sustentado por ella misma.

La Teoría crítica de la enseñanza considera a la práctica docente, para *retomarla*, desde las subjetividades que conforman otras teorías y que constituyen las tradiciones mediadoras en el acto educativo, en el currículum pedagógico y en otros ámbitos escolares. Su postura frente a la práctica docente significa que considera como válidas, incluso, las nociones formadas en los docentes a partir del sentido común, de sus intuiciones y, también, las conformadas por la comunidad escolar en términos teóricos. Este punto de vista permite reconsiderar en la práctica hasta un planteamiento tecnocrático, aunque con sus respectivas limitantes.

En cambio, desde la Didáctica crítica se ha propiciado que, por ejemplo, como afirma Quesada Castillo y parafraseando su escrito, se “pongan cruces” al oír el término tecnología educativa. De tal manera que, al parecer, el término “crítica”, que acompaña a la didáctica propuesta por Pansza, Morán y Pérez, parece responder a un momento más local; esto es, que la *crítica* que plantearon fue sólo en relación con las posturas de la didáctica tradicional y de la tecnología educativa y, de ninguna manera, una crítica al positivismo.

En pocas palabras, su pretensión *crítica* es menos ambiciosa de lo que se ha pensado comúnmente al leer sus planteamientos (en relación con la Teoría crítica de la enseñanza y la Pedagogía crítica). Aunque la Didáctica crítica haya planteado el trabajo de la investigación-acción para buscar al profesor investigador, la forma en que la historia de In-

glaterra marca la incorporación de la investigación-acción a la escuela es muy diferente de la de México. Los ingleses la proponen desde los gremios de maestros; los mexicanos, por la vía de la intervención y del poder (sobre todo para el sistema dependiente de la Secretaría de Educación Pública). Por otro lado, es necesario reconocer que el valor de la Didáctica crítica es haber incorporado la dimensión social a la discusión en torno a los elementos didácticos del discurso teórico desarrollado en México, con lo cual indudablemente puso en tela de juicio los procedimientos de organización del conocimiento propuesto por la Tecnología educativa. Para continuar con una discusión más amplia, sin embargo, por nuestra parte, es necesario que citemos aquí algo dicho por Pansza, a saber: "En educación, la práctica debe de ser rescatada; no puede olvidar por más tiempo las condiciones sociales económicas y políticas que influyen y en parte determinan la realidad escolar" (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 45).

Sin embargo, frente a esta cita, nos queda asegurar que el discurso de la Didáctica crítica se enfrenta a serias contradicciones que se pueden localizar desde un planteamiento epistemológico (refiere una relación sujeto-objeto) hasta lo tocante a cierta claridad en la postura crítica que sustenta. Si no fuese así, nos preguntamos: ¿habría problemas para definir sus propuestas en la práctica de los docentes dentro del aula? Creemos, por nuestra parte, que la corriente psicossocial a la que se adscribe la Didáctica crítica, al desarrollarse en México, aportó buenos elementos para discutir el hecho educativo en términos sociales, aunque ligados en mucho a la psicología. Éste es el *pero*, porque el hecho educativo continuó psicologizándose y no filosofándose, como fue el caso de las corrientes educativas que simpatizaron con la Escuela de Frankfurt.

- Por nuestra parte, argumentamos que ahora la Teoría de la enseñanza, tanto en México como en otros países, está inclinando su reflexión a favor de que el aspecto psicológico en su concepción de sujeto psicossocial sea menguado en los discursos propositivos para pugnar en su lugar por otro sujeto, el filosófico-social, que implique relaciones de intersubjetividad, de comprensión y de interpretación. El siguiente paso será vigilar que dicha tendencia, la filosófico-social, responda a

nuestras condiciones y caminos de investigación, a las necesidades de formación docente y, sobre todo, a nuestra cultura educativa y social.

CONCLUSIÓN

Es indudable ya, a estas alturas del desarrollo de la pedagogía en México, la necesidad de cuestionar las formas de avances teóricos a que ha sido sometida esta disciplina humanista por los intelectuales que las representan. La mayoría de las veces nuestros colegas intelectuales han tomado las teorías extranjeras, creadas, por ende, en otro contexto, como si fuesen las más idóneas para interpretar y comprender los contextos que son propiamente mexicanos. Ellos mismos, los intelectuales, carecen de mayor juicio teórico para poder diferenciar entre corrientes filosóficas y teorías propiamente pedagógicas. Han ignorado sus aportes y modificaciones que, como intelectuales, realizan a las teorías extranjeras para adecuarlas al contexto y, por consiguiente, dejan de lado el reconocimiento y la posibilidad de asumirse creadores de una teoría mexicana.

El caso de los principales teóricos de la Didáctica crítica no es una excepción. Resulta conveniente reconocer que esta corriente surge con una particular propuesta de formación docente, como resultado de una reforma educativa, por lo que adquiere el carácter de intervencionista. Dicha reforma, a su vez, fue consecuencia de las condiciones sociales, económicas y culturales que la época reclamaba. En esa medida, la Didáctica crítica alcanzó a resolver, en su momento, y de forma casi espectacular, las interrogantes que los profesores se plantearon acerca de la enseñanza, frente a generaciones de alumnos que habían despertado hacia la democracia en la escuela, a raíz del reclamo estudiantil de 1968. Fueron generaciones de alumnos que no se satisfacían con un profesor mal formado en el contenido de la materia y pedagógicamente, o con el profesor que no escuchaba sus opiniones. Los avances sociales no se dan aislados. Éstos estuvieron acompañados de un ambiente internacional que pugnaba por la participación de los sujetos

en su formación profesional y respecto a la proyección de su futuro.

La Didáctica crítica, a pesar de responder a las solicitudes de la reforma educativa de los años setenta, respondió, también, en gran medida, a la petición de la sociedad estudiantil y al colectivo de maestros por involucrarse con sus decisiones, en su propia evolución académica y política. Significó, asimismo, como en Francia el Análisis institucional, después de la segunda guerra mundial, una vía para desahogar las depresiones y frustraciones existenciales que dejó la destrucción humana y material que sumió a los europeos en la desesperanza por la vida, sólo que, en México, fue la matanza del 68 la que provocó en los estudiantes y en los maestros otra secuela de fuerte desesperanza. Maestros de esa época exponen que en los rostros de los estudiantes universitarios se podía apreciar una profunda tristeza y, ellos mismos, desde entonces, ya no fueron iguales educadores.

La Didáctica crítica, ante la costumbre de denunciar viencialmente, por medio de la destreza en la dinámica grupal, el autoritarismo y los roles desempeñados dentro de una institución, vía la dinámica de grupos, propició un espacio para que los universitarios que llegaban a los centros pedagógicos se pronunciaran verbalmente durante las sesiones de los cursos y, después, al llegar a su dependencia de trabajo por la falta de respeto hacia los estudiantes, actitud arraigada por las viejas prácticas educativas. Fueron tiempos de constantes luchas y protestas por establecer una mejor relación maestro-alumno para acceder al conocimiento. Con el paso de los años, la propuesta de esta corriente no se renovó. Sostuvo siempre sus mismos postulados teóricos. Y como todos sabemos, la sociedad es cambiante, incluso para el Análisis institucional y, junto con ella, la escuela. El discurso de la Didáctica crítica dejó de responder a las necesidades básicas. Una vez lograda la democracia de participación dentro del aula, esto implicó, entre otros factores, escuchar al alumno al permitirle opinar sobre su educación y hacer reflexionar al maestro sobre su papel de intermediario entre el contenido y el alumno (el maestro dejó libre vía entre ellos cuando propició que los alumnos investigaran por sí mismos y expusieran en su clase mientras él permanecía callado). Con el tiempo,

los profesores dejaron de asistir a los cursos pedagógicos, las dudas las tenían resueltas por la vía del trabajo grupal en su práctica docente y, aunque muchos de ellos no la practicasen, sabían ya que teóricamente era lo mejor.

Las necesidades se fueron diversificando. Cuando los maestros instauraron una enseñanza menos autoritaria surgió otro tipo de problemas en los bachilleratos (nivel del sistema educativo mexicano al que básicamente se dirigió el discurso de la Didáctica crítica). A partir de finales de los años ochenta, los maestros se ausentaron de los horarios de enseñanza. Las clases podían “impartirlas” los alumnos, ya que se les había enseñado a trabajar aunque no llegase el maestro al salón. Esta actitud se vio reforzada por la percepción de bajos salarios, redundó en la necesidad de que los profesores cubriesen horas de enseñanza en otras escuelas, principalmente particulares. Por su parte, los alumnos dejaron de asistir al salón de clases. Se propició un fuerte desinterés por aprender. Esta circunstancia provocó que para la década de los noventa se presentara una fuerte crisis de valores educativos.

Actualmente, expresiones de maestros y alumnos versan de la siguiente manera: “Si la universidad hace como que me paga, yo hago como que trabajo”, dicen los maestros. Los alumnos, por su parte: “Si el maestro hace como que me enseña, yo hago como que aprendo”. Para esta problemática, la Didáctica crítica no tuvo respuesta. En algunos cursos de formación docente, los formadores de docentes, simpatizantes de esta corriente, llegaron a incluir en las lecturas para los profesores los trabajos de la Teoría crítica de la enseñanza y de la Pedagogía crítica, con un afán por actualizarlos, por un lado y, por otro, con la falsa creencia de que eran corrientes pedagógicas, que por su carácter crítico igual que la Didáctica crítica resultaban afines y complementarias. Se reconoce, sin embargo, que las teorías extranjeras en muchos de sus postulados, por corresponder a formas de vida humanas en la pedagogía, pueden ayudarnos a comprender, en ese carácter universal, algunas de las problemáticas mexicanas que se articulan con la universalidad, como por ejemplo, la necesidad de recurrir de nuevo a la filosofía, el reconocer que tenemos que seguir pugnando por el reconocimiento del otro,

aunque ya no en el plano de la relación sujeto-objeto, sino en el de sujeto-sujeto. También nos permiten atisbar que las disciplinas humanísticas tienen que separarse del positivismo, ya que éste nació con una metodología de las ciencias naturales. En la actualidad la filosofía de Habermas proporciona las bases para una metodología desde las ciencias sociales con su principio epistemológico revolucionario, de la relación sujeto-sujeto, como ya lo advertimos.

Desde la visión hermenéutica, también habermasiana, podemos recuperar, en un horizonte histórico que contemple al pasado y al futuro, desde el presente, los aspectos prácticos y teóricos de una pasada postura que beneficien las prácticas actuales. Por ejemplo, de la Didáctica tradicional podemos recuperar la necesidad de establecer una disciplina dentro del salón de clases, tanto para el maestro como para los alumnos, porque la vía de la enseñanza activa, en su máxima expresión, propició que el alumno fuese irrespetuoso hacia el profesor: dejó de asistir a clases. O, en su defecto, el profesor se ausentó, quedando desamparados los grupos. Obviamente se necesita establecer una disciplina con las flexibilidades que reclame la época, el contexto y, sobre todo, que instaure un respeto mutuo. Incluye, siempre, la consideración *del otro*. De la Didáctica crítica se puede recuperar haber establecido y trabajado, en el campo pedagógico, la dimensión social en la enseñanza (incluso ha servido como apoyo para otros países de América Latina). En el futuro no podemos pensar la educación fuera de un ámbito social y humanista. Lo social, porque la vida dentro del aula se desenvuelve en una relación de colectividades; lo que articula al proceso de enseñanza-aprendizaje es la socialización. Lo humano para considerar al ser humano: al *ser* profesor y al *ser* alumno en sus manifestaciones ontológicas, lo cual nos liga a la filosofía, implica también precisar fines para la educación con base en valores humanamente educativos, de acuerdo con nuestra cultura.

La Teoría crítica de la enseñanza ha comenzado a interesar a los intelectuales de la educación en nuestro país. Se han hecho reflexiones en torno a la propuesta de Carr y Kemmis (Carbajosa, 1996: 26-31 y Ducoing, 1993: 28) y se ha incluido como material de actualización en cursos de formación docente para discutir la problemática mexicana. Pero, aún, sus

propuestas para trabajar en las aulas y la escuela no se han llevado a cabo en la práctica. Para ello baste permanecer en las aulas universitarias por un tiempo de observación y comprobar que la cultura escolar y la realidad de ésta se orientan por distintos rumbos, lo cual es de esperarse. Por razones obvias a esta última reflexión, decir que la Teoría crítica de la enseñanza se ha instaurado en México por vía de la formación de profesores resulta una falacia.¹⁷ Ha proporcionado elementos de discusión de la problemática educativa y ha sugerido nuevos rumbos de interpretación sobre la práctica docente, pero de ninguna manera ha podido dar cuenta de la realidad educativa mexicana.

Lo que tampoco pueden proporcionar los postulados extranjeros son las formas didácticas que necesita cada profesor, cada grupo y cada escuela para acceder al conocimiento de un contenido. Porque los profesores crean su propia didáctica y trabajan con ella, hacen una práctica que puede pasar a ser teoría de esa práctica. Esa tarea la tienen que realizar los investigadores educativos mexicanos junto a los profesores y completarse con los postulados extranjeros para fundamentar teóricamente una circunstancia educativa mexicana.

A los intelectuales educativos mexicanos les toca decidir qué de las teorías extranjeras es útil para el desarrollo de la educación y si en esas teorías no puede explicarse y comprenderse la realidad mexicana; les toca estudiarla para obtener

¹⁷ Esta confusión se encuentra en un escrito denominado: "Fundamentos teórico-prácticos de la formación docente", de Edith Chehaybar y Kuri *et al.*, 1996: 25-84, en donde se expone que entre las corrientes teóricas que han caracterizado la formación docente en México se encuentra una de formación crítica, en donde sobresalen los postulados de Carr y Kemmis, junto a la discusión habermasiana sostenida por los pedagogos ingleses respecto a la acción comunicativa, que como expusimos, elimina el *ego* y resalta el acuerdo con el otro, el consenso. En ese escrito dan por hecho que las corrientes críticas son practicadas por medio de la formación docente, en una libre acción comunicativa, aspecto que habrá de ponerse en tela de juicio sobre la posibilidad de que, en nuestro país, se lleve a cabo de una manera tan rápida y sencilla, cuando, como ejemplo, podemos poner la incapacidad que se ha presentado en los últimos años para resolver el conflicto chiapaneco, hacia la pacificación, por medio del diálogo y del consenso con la participación del *otro*, de los indígenas. Junto a esa inquietante exposición observamos también que en esta sección de la formación crítica se ha eliminado la corriente de la Didáctica crítica del escenario histórico de la formación docente en México. La Didáctica crítica ha quedado nuevamente subsumida en la Teoría crítica de la enseñanza de Inglaterra, negándosele toda participación en nuestra pedagogía mexicana.

a partir de ella conceptos que permitan conformar categorías pedagógicas y didácticas para la enseñanza que den cuenta de la práctica docente en México. Esta reflexión acerca de los intelectuales es válida para cualquier nivel del Sistema Educativo Nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- APEL, Karl Otto (1985), "Reflexión y praxis material: una fundamentación gnoseoantropológica de la dialéctica entre Hegel y Marx", en *La transformación de la filosofía*, t. II, Madrid, Taurus, pp. 9-26.
- ARON, Raymond (1985), "Augusto Comte", en *Las etapas del pensamiento sociológico*, Buenos Aires, Siglo Veinte, pp. 87-161.
- BARREDA, Gabino (1941), "Carta dirigida a Mariano Riva Palacios", en *Estudios*, México, UNAM (Biblioteca del Estudiante Universitario), pp. 3-67.
- CARBAJOSA, Diana (1996), "La investigación activa de los docentes", en *Universidad y sociedad, la inminencia del cambio*, México, CESU-UNAM (Pensamiento Universitario, 84), pp. 26-31.
- CARR, Wilfred (1990), *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Alertes.
- CARR, Wilfred y Stephen Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- CASSIGOLI, Armando y Carlos Villagrán (1982), "La teoría crítica de la sociedad", en *La ideología en los textos*, t. 2, México, Marcha, pp. 7-68.
- CHEHAYBAR y Kuri, Edith (1996), "Fundamentos teórico-prácticos de la formación docente", en Edith Chehaybar y Maribel Ríos (resps.), *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológica*, México, CISE-UNAM, pp. 25-84.
- COMTE, Auguste (1988), *Discurso sobre el espíritu positivo*, Madrid, Alianza.
- DUCOING, Patricia (1993), *Formación de docentes y profesionales de la educación*, México, COMIE (Estados del Conocimiento), Cuaderno núm. 4.

- GIROUX, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/MEC (Temas de Educación).
- GIROUX, Henry y Peter McLaren (1989), "Lenguaje, escolarización, y subjetividad: más allá de la pedagogía de la reproducción y la resistencia", en *Sociedad, cultura y educación*, UNAM, abril, pp. 110-143.
- HABERMAS, Jürgen (1990), *Pensamiento postmetafísico*, México, Taurus (Humanidades).
- _____ (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península (Homo Sociologicus).
- LAPASSADE, Georges y René Loureau (1977), *Grupos, organizaciones e instituciones: La transformación de la burocracia*, Barcelona, Garnica.
- _____ (1974), *Claves de la sociología*, 3ª ed., Barcelona, Laia.
- LOUREAU, René (1979), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- PANSZA G., Margarita, Esther Pérez y Porfirio Morán (1986), *Fundamentación de la didáctica*, t. I, México, Guernica.
- PÉREZ Ramírez, Florencio (1987), "Fundamentación filosófica de la cientificidad de la pedagogía", tesis de licenciatura, México, FFYL-UNAM.
- QUESADA Castillo, Rocío (1990), "La didáctica crítica y la tecnología educativa", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm. 49-50, julio-diciembre, pp. 3-13.
- THIBAUT, Carlos (1989), "La Escuela de Frankfurt", en Victoria Camps, *Historia de la ética*, Barcelona, Crítica, pp. 441-480.
- WEBER, Max (1982), "Sobre la teoría de las ciencias sociales", en Armando Cassigoli, *La ideología en los textos*, México, Marcha, pp. 78-93.
- ZEA, Leopoldo (1984), *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE.