



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

Jean-Louis Le Grand (2011)

“Cultura de la crítica y la educación en Francia.

Una herencia por examinar”

en *Pensamiento crítico en educación*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IIUE-UNAM, México, pp. 177-196.

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

CULTURA DE LA CRÍTICA Y LA EDUCACIÓN EN FRANCIA.
UNA HERENCIA POR EXAMINAR*

*Jean-Louis Le Grand***

¡Es muy común el hecho de relacionar la educación con la formación del espíritu crítico! Parece incluso como el curso normal de toda empresa educativa, una cuasi evidencia. En las diferentes concepciones clásicas de la educación veremos aquí, en este punto de referencia histórico y problemático, que la crítica corresponde a cierta herencia cultural y está en el centro mismo de los procesos educativos, cualesquiera que sean las diferentes definiciones de la educación que se adopten. Pero, ¿en qué medida, más allá de esta aparente evidencia, hay unidad de perspectivas o, al contrario, acepciones heterogéneas aunque estén reagrupadas en el mismo vocablo? Esta noción de crítica casi no está pensada en Francia de manera sistemática como tal en las ciencias de la educación y en los trabajos sobre la educación en general, aun cuando aparezca con frecuencia en filigrana. ¿Cómo intentar un primer acercamiento a esta aparente paradoja? ¿Qué hacemos con esta herencia? Tales son las cuestiones que nos sirven aquí de hilo conductor.

LA CRÍTICA: EXPRESIÓN LUMINOSA DEL VALOR DE LA RAZÓN

Hay varias definiciones de educación. Un primer tipo de definición tiene su origen en el Siglo de las Luces con el lema kantiano "Ten el coraje de tu propio entendimiento". Es cuestión de una educación del hombre en tanto que entidad universal

* Traducción Eloísa Ruiz; revisión Patricia Ducoing y Bertha Fortoul.

** Universidad París VIII, Francia. Quiero expresar mi agradecimiento a los estudiantes (me es imposible citarlos a todos) del taller de investigación "De la crítica en educación", quienes con energía, alegría y humor, suscitaron vivos cuestionamientos, sin olvidar los elementos de respuestas particularmente pertinentes.

abstracta. Este hombre (en sentido genérico del término) es el primer operador de su educación y el valor de la razón está en el Panteón de las finalidades en primer lugar.

Este Siglo de las Luces quiere promover la Ciencia, la Filosofía y las Artes. Se trata de desprenderse de una influencia doctrinal de una verdad religiosa revelada.

La figura del filósofo alemán Emmanuel Kant es aquí ejemplar, éste ha construido totalmente su sistema filosófico sobre la noción de crítica. Una trilogía esboza las grandes líneas de su criticismo: *Crítica de la razón pura* (1781), *Crítica de la razón práctica* (1788) y *Crítica de la facultad de juzgar* (1790). Su filosofía crítica es la determinación de las condiciones *a priori* del conocimiento (teoría), de la moral (práctica) y del juicio estético.

El primer instrumento de la educación es el aprendizaje del trabajo de la razón. Para Kant la educación pretende la autonomía moral de la persona en dirección de una trascendencia y su pensamiento se sitúa a distancia entre el dogmatismo metafísico y el positivismo del siglo siguiente. La contradicción está aquí entre la educación como sumisión de una obligación inscrita en la naturaleza y el aprendizaje de una libertad como condición necesaria al devenir humano. El Siglo de las Luces, en el cual Kant es un actor influyente, es por esencia el siglo de la crítica y tiene una importancia decisiva sobre las concepciones de la educación. Se desarrolla así la emergencia de una razón aplicada a las operaciones del pensamiento, tratando de ir hacia un rigor de la argumentación, una lógica del discurso y del cuestionamiento filosófico, una cultura del debate y de la manifestación de las contradicciones que prolonga, rompiendo con el solo ejercicio retórico, la *disputatio* de la universidad medieval. La finalidad de la educación es una cierta autonomía de la reflexión filosófica respecto a los poderes establecidos, a las doctrinas religiosas.

En Francia, un pensador como Voltaire desarrolla un acceso multiforme de la crítica: literario, social y religioso. Con su *Tratado sobre la tolerancia* (1763) está decidido a luchar contra las diferentes formas de superstición. Para él, la crítica pasa también por la sátira, la ironía, en una prosa viva y espiritual que hace de él un gran escritor, autor célebre de

cuentos filosóficos, pero también de un *Diccionario filosófico* que escandaliza por su falta de respeto, que no duda en predicar la libertad de pensar en lugar de la sumisión, el derecho a la disidencia... Es el sentido mismo de la entrada "crítica" en este diccionario. Es también el inicio de la generalización de lo que llegará a ser una parte entera de la crítica y una actividad profesional: la crítica literaria y artística, con frecuencia ella misma sometida, en su turno, a la crítica, en particular en los medios (Roux, 1994).

Las ideas pedagógicas y políticas de un Condorcet (1743-1794), adepto a una educación a lo largo de la vida, de una gratuidad y de una laicidad, garantizando a la vez igualdad, libertad, son producto ejemplar de ese Siglo de las Luces, que ve una traducción de sus ideales en la Revolución francesa. Pero de las intenciones políticas a los actos la distancia es necesariamente grande y debe ser sometida a la crítica histórica. Entre la invocación de los mitos republicanos y las transformaciones efectivas de las realidades históricas de la educación, el trabajo de discernimiento es importante.

El inicio del siglo XIX ve desarrollarse en la filosofía de la educación una cierta idea del desarrollo de las ciencias, heredera de Condorcet y de la Revolución.

LA CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DEL APRENDIZAJE CIENTÍFICO

La filosofía positivista inicial se antoja crítica radical de las modas existentes y tiene la ambición de una vasta reforma intelectual y social. Augusto Comte es, en su juventud, uno de los animadores de un movimiento de agitación y pertenece a la sola promoción, según parece, de haber puesto la escuela politécnica "en huelga" y de cerrarla momentáneamente en un aliento de contestación revolucionaria (1816). En el cambio del panorama educativo, el racionalismo militante cobra cada vez más importancia e influye en las reformas del sistema de educación. En Francia, el positivismo produce una influencia educativa dominante, principalmente en la enseñanza de las ciencias (Kahn, 1999), y eso hasta la época contemporánea y a pesar de numerosas críticas.

Más tarde, la epistemología de las ciencias, en particular de la física, desarrolla una forma de espíritu racionalista donde el tema de la crítica es preponderante. Para un filósofo de las ciencias, como Bachelard (1938; 1940), el conocimiento científico no progresa más que por la crítica, crítica de los resultados anteriores, de las primeras intuiciones, de las concepciones de sentido común, de los presupuestos diversos, de las representaciones iniciales que constituyen tantos obstáculos epistemológicos (Fabre, 1995; 1999). El obstáculo trabajado, analizado, es aquí ocasión de conocimiento y de trabajo de aprendizaje. La crítica es entonces indisociable de la duda, único camino hacia un racionalismo aplicado, forma de diálogo siempre renovado entre la razón y la experiencia.

Ese racionalismo científico tiene una influencia preponderante en la transmisión de los saberes y no sólo del lado de las didácticas de las ciencias (ej. Giordan, 1999, Astolfi, 1997, 2000), sino más generalmente en la filosofía de la educación.

En las ciencias de la educación, cada vez más, es cuestión de reflexividad sobre los modos de conocimiento, ya sea en el registro de la relación con el saber (ej. Charlot, 1997) o más estrictamente cognitivo, en particular las preguntas sobre la metacognición (Noel, 1997).

LA CRÍTICA COMO CRÍTICA SOCIAL

La crítica social es el otro horizonte preponderante de la crítica en educación. Las más de las veces está vinculada a la figura del marxismo.

Karl Marx intenta separar la filosofía de su pedestal idealista (especialmente kantiano) y de incluirla dentro de una economía de las transformaciones sociales. Para dejar atrás la única filosofía teórica quiere crear las bases de un materialismo histórico, apropiado para acentuar una mutación social, con Engels incluso publicará una obra en 1845, *La sagrada familia, Crítica de la crítica crítica (Kritik des kritischen Kritik)*, como reacción a las críticas dominantes de la época. Para él, la crítica debe proceder a una desmitificación de las ilusiones de la conciencia, que es la traducción de una

organización de la sociedad en clases (dominación de la burguesía, proletariado explotado...). La crítica está ligada a una concepción de la acción revolucionaria en la mutación histórica. Aunque no proponga una teoría elaborada de la educación, su influencia en este terreno es importante y fundamental, y no sólo en los círculos marxistas. En esta perspectiva (Marx y Engels, 1976), la educación es, en consecuencia, la manera de formar un hombre nuevo, de descifrar los fenómenos de alienación.

De las lecturas del universo educativo se inspirarán incluso muy alejados de ese tipo de lectura en modos diversos: de Freire y Dumazedier a Bourdieu y Lefebvre, de Baudelot y Establet a Charlot. Un común denominador consiste en la tentativa de leer lo social a través de los fenómenos de las clases sociales, de alienación y de opresión. Se volverá a encontrar esta sensibilidad, cruzada de psicología, en el seno de la corriente del Análisis institucional, iniciado por Lapassade y Lourau, particularmente con la dialéctica instituyente/instituido y el trabajo de deconstrucción. Ésta es, de manera general, fundamentalmente crítica, refiriéndose a la herencia marxista (Guigou), donde aparece a través de las nociones particulares como la desorganización (Ville) o la resistencia (Monceau).

Otra corriente que tuvo su origen en Alemania en el siguiente siglo de Marx es la denominada Teoría crítica (Horkheimer, 1937), más conocida, igualmente, con el nombre de Escuela de Frankfurt, que reúne, a partir de los años treinta, a cierto número de investigadores que son, a su vez, filósofos e investigadores en ciencias sociales, cuyos primeros nombres son Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erick Fromm y, después, Jürgen Habermas. Esta corriente representa una forma de neomarxismo crítico que utiliza tanto la filosofía como la psicología o las ciencias sociales y tiene una influencia determinante sobre las ciencias de la educación en Alemania (Wulf, 1995) y sobre los movimientos sociales en los años sesenta y setenta. La crítica es consustancial al proceso teórico mismo. Mientras que la teoría tradicional tiende hacia una clase de idealismo de la razón en una postura que se presenta como "desinteresada", el proceso crítico trata de develar la cara escondida de la realidad. Toda

teoría trabaja en lo real social y se sitúa en el marco de la división del trabajo.

Esta clase de crítica social ha tenido, a través de Marcuse principalmente (1963), una influencia intelectual en los acontecimientos de los años 67-68, tanto en París y Berlín como en Berkeley, en particular, sobre una crítica radical de la educación autoritaria.

LA EDUCACIÓN POPULAR: LA CRÍTICA PARA CAMBIAR LA SOCIEDAD

La definición de la educación de Durkheim excluye de hecho la educación de adultos. La formación continua se desarrolló principalmente en el curso del siglo XX. La cuestión de la crítica no es en sí pertinente en un sistema de universidad popular al viraje del siglo XX, que reproduce el modo magistral de la conferencia universitaria. Pero, en la educación popular, ese tema está presente con frecuencia de manera difusa en el “ver, juzgar, actuar” de los movimientos cristianos, en el entrenamiento mental de *pueblo y cultura* con Dumazedier, Lengrand, Cacérés..., por citar algunos ejemplos.

Cuando la formación continua de los adultos se institucionaliza, en la ley de 1971, el espíritu de protesta social está muy presente. Los militantes de la educación popular salieron, para muchos de los promotores, de los movimientos sindicales y políticos, y se situaron en una cultura de la crítica, crítica social, crítica de los medios, crítica a las formas de ocio, crítica del cine, o crítica literaria o artística. Pero al mismo tiempo —y el debate con frecuencia está vivo en el interior de estos militantes—, esta crítica se siente activa y fuente de proposiciones. Algunas de ellas, más o menos salidas de la educación popular, se van a institucionalizar: esto va de las mutualistas (sociedades de protección social) a las formas de la economía social y solidaria, del Club Méditerranée a la FNAC, de las Casas de jóvenes y de la cultura a las manifestaciones festivas. La educación popular con frecuencia juega aquí un papel político de minoría activa (Chosson, 2000; Moscovici, 1979). Ésta salió en gran parte de la Resistencia (importancia de la Escuela d’Uriage) y de una crítica fuerte de los mandos establecidos bajo el régimen de Vichy. La

influencia cruzada y problemática de un marxismo particularmente poderoso y de un cristianismo políticamente progresivo es singularmente significativa en esta Francia de posguerra.

LA CRÍTICA: ¿NECESIDAD FUNCIONAL
DE LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS?

En el debate sobre las finalidades de la educación es común observar el achatamiento de la educación permanente sobre la formación profesional continua y luego correlativamente sobre las problemáticas del trabajo. Para una gran mayoría de autores contemporáneos la formación continua es de hecho (y no idealmente) reductible a la formación profesional de los adultos, incluso a la inserción en el trabajo. Si la educación permanente aparece es esencialmente "para la memoria", como una especie de utopía fechada en los años setenta (Guigou, 1992). Y aun si esto nunca es enunciado tan claramente basta con hacer un esbozo de inventario temático de los principales trabajos de investigaciones en formación continua para convencerse. Asimismo, las lógicas de los financiamientos que toman como vector prioritario la circulación del dinero corroboran este análisis de una dimensión doméstica de los trabajos en educación permanente relativos a las lógicas de preparación y de revisión del trabajo, que se refiera principalmente a una concepción filosófica extendida de la educación permanente tradicional o a una concepción de ésta como relativa a la formación profesional continua de los adultos. Las concepciones de la crítica están presentes en dos modalidades que merecen ser distinguidas: en el primer caso regresamos a la concepción ideal del hombre de las Luces, donde se cruzan autonomía, libertad, cultura, filosofía y cultura científica. Pero esta concepción está cada vez más desvalorizada, tanto que nos regresa a un ideal visto como antiguo, el de las humanidades. Y hemos observado arriba la importancia de la crítica en esta educación, particularmente sobre la importancia de una educación a lo largo de la vida ya presente en Condorcet en las *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791). Si hay reflexividad ésta se

aplica sobre todo actualmente en el modo de “preocupación de sí mismo”, más particularmente sobre un modo de individuación (*cfr.* las teorías sensibles a la existencialidad en educación permanente: autoformación, historias de vida.)

En el segundo caso, la formación continua es concebida como adaptación a los cambios sociales y profesionales en curso, una clase de regulación en una visión sistémica de la sociedad. Dentro de esta concepción operativa y funcional de la formación continua no es sorprendente que formas de la crítica se protejan algunas veces en lo que se ha convenido en llamar “el análisis de las prácticas profesionales”, las formas de reflexividad individual y colectiva.

Apostemos aun que la aceleración de las evoluciones continúa generando una necesidad más y más elaborada de la crítica bajo diversas formas: evaluar, analizar, auditar, mejorar la calidad...

Sin embargo, esta “vida de trabajo” que parece, en la práctica de las investigaciones, el alfa y el omega de la formación continua, tiende a estrecharse tanto a la entrada que se hace cada vez más tarde después de los estudios cada vez más largos, como a la salida que se hace cada vez más temprano, donde a los trabajadores de edad avanzada se les invita a jubilarse. Incluso el periodo de trabajo no deja de disminuir al grado que, en la duración de una vida despierta, menos de 12 por ciento está consagrado al trabajo y esta cifra no deja de disminuir (Sue, 1994).

Muy raramente los proyectos de formación no articulan la dimensión de crítica social con el dominio operacional del cambio (reservada a una “élite sobreinformada”). Hay que hacer aquí excepción de dos de los promotores de la educación permanente, Schwartz y Lambrichs (1994), que pretenden construir dispositivos para *Moderniser sans exclure*, es decir, crear condiciones de integrar en el trabajo a los “sin certificados”. Así, por ejemplo, no titubean en montar dispositivos donde los jóvenes salidos sin cualificación del sistema educativo van, con cámara de video como apoyo, a interrogar a los dirigentes de empresa, de organización, para preguntarles lo que funciona mal en su empresa. Se trata después de mostrar las producciones audiovisuales para suscitar debates sobre lo que “molesta” y entrever que los yacimientos de empleo

futuros y necesarios se encuentran justo en los lugares donde la organización funciona mal.

La cuestión de la crítica está siempre ligada a la del cambio de la relación entre instituyente e instituido. En el periodo anterior a 1980, la crítica se asoció a una valorización positiva del cambio, identificado con una crítica social (el conservadurismo es el sostén del estado anterior), pero progresivamente han empezado a aparecer algunas problemáticas intelectuales y societales que rechazaban el cambio, que oponían resistencia a las nuevas formas culturales (crítica de la televisión), sociales (crítica de la sociedad liberal avanzada) y educativa (las reformas de la escuela). Desde entonces la crítica está también identificada con el rechazo de cambiar a toda costa, con el mantenimiento de la herencia. Un ejemplo significativo de esta mutación es el itinerario intelectual de Neil Postman, pedagogo especialista en la educación para los medios, pasando de la enseñanza como actividad subversiva a la enseñanza como resistencia a los nuevos valores, pues desde entonces *Ensigner c'est résister* (1981).

La pregunta del sentido de lo que quiere decir heredar es hasta este momento insoslayable.

HEREDAR: ENTRE TRANSMISIÓN Y RUPTURA

Cuestionarse sobre la herencia y la transmisión en educación no puede hacerse sin volver a la definición durkhemiana de educación. En la búsqueda de una concepción de educación basada en la ciencia naciente, la sociología, Emile Durkheim define, en el *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (1911), la educación como una transmisión generacional de una generación a la siguiente:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objetivo suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclamen de él y la sociedad política en su conjunto y el medio social al cual esté particularmente destinado.

La definición destaca un funcionalismo social y excluye la educación de los adultos. La educación es cuasi sinónimo de socialización y de adaptación social (su carácter social, el papel del Estado, el poder de la educación y los medios de acción). La crítica no tiene aquí realmente su lugar; sin embargo, en esta dimensión de transmisión generacional, la dimensión crítica es particularmente poderosa, pues no es sólo lineal, totalmente de reproducción y de socialización. Es también, particularmente en la adolescencia y en la juventud, impugnación de los mandos y dispositivos preexistentes. No es frecuente que una nueva generación llegue a asentarse tal cual dentro del paisaje social pero, como toda herencia, opera un examen crítico de éste, a falta de lo cual no hay evolución ni historia posible. Si el proyecto de toda educación familiar es dar armas para llegar a emanciparse de esta misma educación familiar, lo mismo es para la educación institucionalizada y la enseñanza.

¿El papel de todo enseñante no es acaso tratar de que el enseñando adquiera las herramientas intelectuales para venir a criticar esta enseñanza y disponer de cierta autonomía de juicio? Dicho de otra manera, tomar su distancia en relación con la enseñanza recibida, impugnarla, criticarla, incluso romper con esta herencia. Es la “negatricidad” misma la que está en el fondo de toda empresa educativa. Esto es asunto de relación y también de alteridad y asimismo de alteración (Ardoino, 2000).

Plantear la pregunta de la herencia supone un trabajo tri-selectivo; es una necesidad a la vez simbólica y práctica que invita a adoptar un punto de vista crítico.

LA BÚSQUEDA EN EDUCACIÓN: UN *IMPASSE* SOBRE LA NOCIÓN DE CRÍTICA

Para muchos comentaristas de la escena educativa y social y del “malestar” en la educación parece que la función de crítica social y política está cada vez menos a la orden del día y que ha sido suplantada por una lógica educativa del ajuste a la modernidad. Estudios serios, con la preocupación de rigor de razonamiento e indicadores pertinentes anclados

en lo real, ameritarían ser llevados aquí sin que el presente escrito pueda elucidar el debate, sino sólo puntear pistas. ¿No arriesgamos demasiado al sumergirnos en este tipo de reflexión nostálgica donde las jóvenes generaciones experimentan siempre bajas de nivel, de cultura, de..., y probablemente también de espíritu crítico? La tesis de la decadencia del espíritu crítico amerita ser puesta en tela de juicio y medida con la vara de la sospecha. De hecho es la cuestión de la interrogante de la herencia cultural la que está aquí planteada: ¿esta herencia es digna del museo de ideas o, al contrario, es realmente activa? Conformémonos aquí con algunas reflexiones, con algunas hipótesis.

Una primera constatación consiste en enumerar la cuasi ausencia de obras sabias, de artículos científicos, incluso hasta de presentaciones de diccionarios especializados en estas cuestiones. La noción de crítica está ausente y no tratada como tal directamente en la investigación francesa en ciencias de la educación. En efecto, y es el objeto mismo de esta pregunta fundadora de tales trabajos, en cuanto que la invocación a la crítica está omnipresente en el discurso educativo y es considerada como una evidencia, ¿cómo puede ser que el trabajo sobre esta noción no sea casi nunca efectuado de frente?

Para convencerse basta con ciertos indicadores: sólo algunos raros diccionarios relativos a las ciencias de la educación tienen una entrada "crítica" (uno de los cuales se refiere al criticismo de Kant), otro a la filosofía bachelardiana (Danvers). En las ciencias humanas, y a excepción de la literatura y de las artes que tratan de un género totalmente aparte, hay una colección de diccionarios y de obras enciclopédicas que utilizan el término de "crítica" en sus títulos, aun cuando esos mismos diccionarios no propongan una entrada "crítica". Todo sucede allí como si se tratara de una evidencia, de una obviedad.

Pasa lo mismo en el nivel de las revistas publicadas en Francia. De acuerdo con lo que sabemos ninguna propone un número sobre el tema, como no sea la de septiembre de 2000, de *Les Cahiers Pédagogiques* (núm. 386), que intenta una apertura: "Espíritu crítico ¿estás allí?". Si el cuestionamiento es particularmente pertinente y bienvenida la ambición,

que, por otro lado, no corresponde a la finalidad de la revista, no es la de una acumulación de la investigación y de una referencia histórica de la problemática de la educación. Por otro lado, el título podría también o más bien ser interpretado (a la manera de Legros, 1992) como *Espíritu, ¿estás cansado?* o de un ensayo vigoroso *¿A dónde se fue el espíritu crítico?* (Leclercq, 2001).

La misma constatación en lo que concierne a las obras de la investigación francesa: sólo Jacques Guigou hace de ella un tema de sus investigaciones (a través de los títulos de sus revistas y de sus obras). La crítica aparece esencialmente aquí como una función de crítica social, inspirada de manera directa en la Teoría marxista y el Análisis institucional. Probablemente no es aquí tanto el espíritu el que tiene que volverse crítico, sino la función misma de la mirada socio-histórica.

Notemos que, en el espacio de la investigación estadounidense, principalmente, pero no sólo anglosajona, la crítica se plantea de una manera totalmente diferente. Es incluso radicalmente a la inversa que se produce y asistimos a una verdadera proliferación (la contribución de Alhadeff, pero también a la prueba de Meyer).

Ya hacia 1880-1887, Ferdinand Buisson constataba lo mismo en el artículo "Crítica", redactado para su *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique*:

esta educación de las facultades críticas en todos los dominios es tan importante que se ha juzgado en ciertos países hacerla objeto de una preparación especial para los alumnos de las escuelas normales. Los ejercicios que los americanos llaman *criticism lessons* consisten en que los diferentes alumnos hagan uno a uno, la crítica, ya sea de las tareas escritas, ya sea de las lecciones orales hechas por sus compañeros.

Luego, Buisson (2000: 52-54) cita algunos ejemplos tomados de Alemania e Italia, pero ninguno de Francia; si le creemos a Kahn, se trata de una no-tradición. La cuestión de la herencia cultural es allí, de nuevo, central. ¿Cómo explicar esta aparente paradoja entre una importante herencia cultural de la crítica y una cuasi vacuidad en las investigaciones

en educación en Francia sobre esta noción, contrariamente a otros países?

TRES HIPÓTESIS PARA ELUCIDAR UNA PARADOJA

Proponemos tres hipótesis explicativas a título provisional:

*La crítica está “implícita” y “escondida”
por otros objetos de investigación*

Como hemos visto, la crítica en educación remite a universos de significación diferentes, de la crítica social a la reflexividad metacognitiva. En ese sentido, se encuentra en postura de deber pensar la complejidad del acto educativo y no podría encontrar un lugar en los esquemas de análisis que se refieren a disciplinas y subdisciplinas cada vez más segmentadas. Otras nociones tienen tendencia a revestirla, como aquélla de evaluación que supone asimismo juicio y relación con los valores. Por otro lado, también se puede pensar que la crítica constituye en gran medida lo que se llama una “evidencia, obviedad”, que no habría necesidad de explicitarla en modo alguno. Pero reconozcamos que aquí se trata de una posición intelectual dudosa que evita interrogarse sobre los términos mismos y que se vuelve *de facto* acrítica.

*La crítica está bajo reserva previa de la
cualificación necesaria requerida*

En esta concepción, la crítica es consustancial de una disciplina y de una cuestión dada, tratada en un registro de investigación preciso, a falta de lo cual, allí, no podría haber crítica. La crítica sólo podría hacerse en la medida en que los “criticantes” tengan también el mismo conocimiento de las cuestiones teóricas. A falta de eso, éstos no estarían autorizados para criticar y no sabrían tener la autoridad. Para enunciar una crítica sería necesario haber adquirido conocimientos culturales e intelectuales previos, a falta de lo cual, la crítica está

“desclasada”. Los aprendices, no teniendo los conocimientos y el bagaje cultural requeridos, se vuelven desde entonces “cretinos”, quienes tienen una “mala” relación con el saber (quisquillosos, por ejemplo como en Dufour, 2001). Tomemos nota de que éstos provienen las más de las veces de las clases populares. El espacio crítico debe desde entonces ser considerado como un espacio “reservado”, el patrimonio de los “maestros” y aquél de una aristocracia intelectual atenta a la salvaguardia de sus privilegios. El ideal crítico corresponde con frecuencia aquí a la imposibilidad procesal de su puesta en marcha concreta, al desprecio del aprendizaje real de habilidades cognitivas demasiado ancladas en el “hacer pedagógico” y no suficientemente en la transmisión de saberes culturales. Dicho de otra manera, aquí se trata de un fenómeno de sublimación. La cuestión del poder de crítica y de su dominio es central aquí.

Un estudio de comparación internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (en *Le Monde*, diciembre 5, 2001 y OCDE, 2001) sobre los conocimientos y las competencias de alumnos de 15 años parece, a este respecto, señalar un fenómeno “francés”: los jóvenes franceses se distinguen y se caracterizan notablemente por el número impresionante de rechazo de respuestas. Prefieren no responder nada por temor a cometer “una falta”, lo que nos remite al estatus del error y de la aprehensión de la crítica en el sistema educativo.

La crítica mortífera o la centralización en lo negativo

La crítica no parece en sí misma un fenómeno antropológico. La etimología primera del término sugiere una connotación peligrosa y que se roza con la muerte. El adjetivo “crítica” viene del latín *criticus* y es relativo a la crisis. En la actualidad siempre es empleado en el lenguaje de la medicina (día, punto, momento, fase que decide la salida de una enfermedad y que se dice “decisivo”). Este primer origen es pariente del término “crisis” del latín *crisis* utilizado en medicina y del griego *krisis* “decisión”. Está connotado por la noción de peligro, de riesgo grave, de cambio brusco con indecisión sobre

el devenir. ¿Habría que considerar ese sustrato etimológico primero como siempre latente cuando la orientación filosófica va a tratar de elevarse en el juicio? La crítica está desde entonces identificada de forma esencial con el trabajo de lo negativo. Ahora bien, la crítica está intrínsecamente ligada a la dimensión instituyente (y no instituyente)¹ de los fenómenos y viene a perturbar, a trastornar, por definición, un estado anterior (paso de una generación a otra, paso de una concepción a otra, volver a juzgar una teoría, una forma de hacer). Tiene tendencia a provocar crisis (*cfr.* Barus-Michel *et al.*, 1996). Simbólicamente, la mayoría de las veces es identificada con el combate, con la destrucción del otro, con la guerra, con la disolución de la comunidad, con el poder destructivo del hombre en el sentido masculino y guerrero del término.

La crítica no es conciliable con las políticas totalitarias o de derecho divino. A título de ejemplo uno de sus fracasos en una cierta posición marxista clásica y revolucionaria sostiene, a mi entender, la unilateralidad de la crítica. En la realidad del marxismo en el poder, las políticas marxistas se han hecho poetas del aniquilamiento, incluso de la exterminación de las posiciones críticas. Sólo los detentores del poder, una vez instituidos, eran considerados para tener ese solo poder y a ser la encarnación del monopolio (después de haberlo con anterioridad, natural y abundantemente utilizado en el momento en el que estaban en la fase instituyente). En la actualidad, en un país de tradición ideal “revolucionaria” como Francia, que puso por las nubes el ideal crítico, nuevas formas de críticas ideológicas y políticas son los retos educativos poderosos: mundialización, ecología, porvenir del planeta, nuevas formas de trabajo y de circulación de riquezas, consideración de las diversidades culturales... Pero probablemente bajo una mirada de “neoneutralidad” ideológica el mundo de la educación permanezca poco abierto a esas nuevas formas de críticas sociales, a esas “pedagogías críticas”, incluso alternativas que ponen en duda un estado

¹ N. de la T. *Instituyente* es un juego de palabras que no es posible traducir; la palabra *tuante* proviene de *tuer* que significa matar y, en este caso, remite a la idea de destrucción.

social existente hecho de opresión y de lucha militante para las formas de reconocimiento y de dignidad social.

CONCLUSIÓN

La transición es aquí inquietante entre la dimensión central de la cultura histórica de la crítica en las finalidades de la educación y en lo que parece una relativa vacuidad de las investigaciones correspondientes en Francia, como si, con la cuestión crítica en educación, se tratara de una evidencia que no necesita ser reflexionada y explicitada aun en lo peor de una invocación sublimatoria. El componente cultural de la educación en Francia hace aquí preguntas terribles que merecen ahondamientos.

El presente texto no busca más que ofrecer una primera reflexión, los primeros hitos para una antropología de la crítica en educación y también proponer tres modestas hipótesis sobre el tema. En eso, constituye una invitación a la discusión y a la prosecución del debate.

Para que una crítica sea posible en el nivel conceptual, un cierto número de condiciones parecen idealmente necesarias:

- un juicio (que no sea último), pero sea objeto de un debate fundamentalmente inacabado, una forma de ética de la discusión y de la comunicación;
- una evaluación que haga la parte de la dimensión positiva (es decir, que no sucumba al frenesí crítico e invalidante) e integre la reciprocidad de perspectivas (Labelle, 1996; Heber-Suffrin, 1998);
- una necesidad de autocrítica, la crítica se dirige con mucha frecuencia al otro, en particular en el mundo intelectual, salvo algunas muy raras excepciones (Morin, 1994). Esto implica una postura ética atenta a las contradicciones y a los dilemas (Feldman y Kohn, 2000).

La crítica es esencialmente función de una cierta relación política en el sentido fuerte del término de la vida de la ciudad, puesto que sólo puede plantear la pregunta del poder y

de su transformación. La crítica va a la par de una democracia política en marcha que haga que una herencia cultural tan brillante no sea un objeto muerto, intelectualmente museificado, sino que alimente de forma continua el presente.

“La crítica no es un homenaje a la verdad del pasado o la verdad del otro, es construcción de lo inteligible de nuestro tiempo” (Roland Barthes, 1981).

BIBLIOGRAFÍA

- ARDOINO, Jacques (2000), *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*, París, PUF.
- ARDOINO, Jacques (1999), *Education et politique*, París, Anthropos [1a. ed., 1977].
- (1986), “Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique”, Prefacio a F. Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice/Andsha.
- ASTOLFI, Jean-Pierre (2000), “L'esprit critique en sciences, ou l'Arlésienne”, en *Les Cahiers Pédagogiques*, núm. 386, pp. 17-19.
- (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, París, ESE.
- BACHELARD, Gaston (1940), *La philosophie du non*, París, PUF [reedición, 1975].
- (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, París, Vrin [reedición, 1970].
- BARUS-MICHEL, et al. (1996), *Crises*, París, Desclée de Brouwer.
- BARTHES, Roland (1981), “Qu'est-ce que la critique?”, en *Essais critiques*, París, Seuil (Points), pp. 261-266.
- BUISSON, Ferdinand (2000), “Critique”, en Dans Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, París, Kimé, Prés Pierre Hayat [1a ed. entre 1880 y 1887, y *Nouveau dictionnaire...* 1911], pp. 52-54.
- CHARLOT, Bernard (coord.) (1997), *Du rapport au savoir*, París, Anthropos.
- CHENEVEZ, Odile (2000), “Esprit critique es-tu là?”, en *Les Cahiers pédagogiques*, núm. 386.
- CHOSSON, Jean-François (2000), “Quand la marge tient la page. Peuple et culture 1960-1967”, en M. J. Coulon y

- J. L. Le Grand (dirs.), *Histoires de vie collective et éducation populaire*, Paris, L'Harmattan.
- _____ (1975), *L'entraînement mental*, Paris, Seuil.
- CONDORCET (1791), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion [présentación y notas Charles Coute y Catherine Kintzler, 1994].
- DANVERS, Francis (1998), *700 Mots-clés pour l'éducation (1981-1991)*, Lille, PUL.
- DURKHEIM, Emile (1911), "Education", en Dan Buisson (2000), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris,
- DUFOUR, Dany (2001), "Malaise dans l'éducation", en *Le Monde Diplomatique*, núm. 572.
- DUMAZEDIER, Joffre (1994), *La méthode d'entraînement mental*, Lyon, Voies Livres.
- DUMAZEDIER, Joffre y Eric Donfu (eds.) (2000), *La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*, Paris, L'Harmattan.
- FABRE, Michel (1999), *Situations, problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- _____ (1995), *Bachelard éducateur*, Paris, PUF.
- FELDMAN, J. y R. C. Kohn (coords.) (2000), *Ethique dans la pratique des sciences humaines. Dilemmes*, Paris, L'Harmattan.
- GIORDAN, André (1999), *Une didactique pour les sciences*, Paris, Belin.
- GRANESE, Alberto (1999), "Pensée critique et éducation", en Jean Houssaye (dir.), *Education et philosophie*, Paris, ESF, pp. 135-160.
- GUIGOU, Jacques (1992), *Critique des systèmes de formation d'adultes (1968-1992)*, Paris, L'Harmattan.
- GUIGOU, Jacques y Jacques Wanjsztejn (dirs.) (1998-1999), *L'individu et la communauté humaine. La Valeur sans le travail. Anthologie et textes de la revue Temps critiques*, Paris, L'Harmattan [1998 para la primera obra y 1999 para la segunda].
- HEBER-SUFFRIN, Claire (1998), *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer.
- HORKHEIMER (1996), "Théorie traditionnelle, théorie critique" [1937], en *Dans théorie traditionnelle et théorie criti-*

- que, París, Gallimard/Tel [trad. Fischer Verlag, 1970], pp. 15-90.
- KAHN, Pierre (1999), *De l'enseignement des sciences à l'école primaire. L'influence du positivisme*, París, Hatier.
- KANT, Emmanuel, *Critique de la raison pure* [1781] (París: 9a ed. Garnier Flammarion, 1997).
Critique de la Raison pratique [1788] (París: 6a. ed., PUF, 1991).
Critique de la faculté de juger [1790] (París, Vrin, 1979).
Réflexions sur l'éducation, París, Vrin 1966 [trad. A. Philonenko].
- LABELLE, Marie (1996), "Remarques sur les verbes de perception et la sous-catégorisation", en *Recherches Linguistiques de Vincennes*, núm. 25 (número especial "Structure et Interprétation"), pp. 83-106.
- LECLERCQ, Pierre Robert (2001), *Où est passé l'esprit critique?*, París, A. Carrière.
- LEGROS, Patrick (1992), *Esprit es-tu las? L'irrationnel, un besoin paradoxal*, París, L'Harmattan.
- LOURAU, René (1970), *L'analyse institutionnelle*, París, Minuit.
- MARCUSE, Herbert (1963), *Eros et civilisation*, París, Minuit.
- MARX, Karl y Friedrich Engels (1976), *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, París, Maspero [introducción y presentación de Roger Dangeville].
- (1969), *La sainte famille. Critique de la critique critique (Kritik des kritischen Kritik)* [1845], París, Sociales, 1969 [presentación de Nicole Meunier y Gilbert Badia].
- MONCEAU, Gilles (1997), "Le concept de résistance en éducation: conceptualisation descriptive et opératoire", tesis de doctorado, Universidad de París VIII.
- MORIN, Edgar (1994), *Autocritique* [1959], París, Seuil/Points.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *Psychologie des minorités actives*, París, PUF.
- NOËL, Bernadette (1997), *La métacognition*, Bruselas, De Boeck.
- POSTMAN, Neil (1981), *Enseigner c'est résister*, París, Le Centurion [traducción de *Teaching as a conserving activity*, Nueva York, 1979].

- RAPPORT OCDE (2001), *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie*, Premiers résultats du PISA 2000 (Programme for International Student Assessment).
- ROUX, Jean-Louis (1994) (ed.), *Critiquer la critique? Culture et médias, l'impossible mariage de raison*, Grenoble, Ellug.
- SCHWARTZ, Bertrand y Louise Lambrichs (1994), *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte.
- SPURK, Jan (2001), *Critique de la raison sociale. L'école de Franckfort et sa théorie de la société*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- SUE, Roger (1994), *Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux*, Paris, PUF.
- TAGUIEFF, Pierre-André (2001), *Résister au bougisme. Démocratie forte contre mondialisation technophobe*, Paris, Les Mille et Une Nuits (Fayard).
- VERRIER, Christian (2001), *Chronologie de l'éducation et de l'enseignement en France*, Paris, Anthropos.
- VILLE, Patrice (2001), "Une socianalyse institutionnelle: gens d'école et gens du tas. Théorie et pratique de la socianalyse", tesis de doctorado d'Etat, Universidad de París VIII.
- VOLTAIRE (1764), *Le dictionnaire philosophique*, Paris, Imprimerie Nationale 1994.
- _____ (1763), *Traité sur la tolérance*, Paris, Flammarion.
- WULF, Christoph (1995), *Introduction aux sciences de l'éducation. Entre théorie et pratique*, Paris, Armand Colin [1a. ed., 1973].