



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

Michel Alhadeff (2011)

“Los retos de la crítica en el paisaje anglosajón de la
educación: pequeña travesía por los campos”

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)

LOS RETOS DE LA CRÍTICA EN EL PAISAJE ANGLOSAJÓN DE LA EDUCACIÓN: PEQUEÑA TRAVESÍA POR LOS CAMPOS*

*Michel Alhadeff***

INTRODUCCIÓN: LA LLAVE DE ENTRADA

¿Qué es una postura crítica y cómo se adquiere? ¿Puede ser objeto de un proceso de formación? ¿Cuál? Intentar responder estas cuestiones requiere de entrada que uno se dé los medios para definir y explorar de manera específica las implicaciones, particularmente pedagógicas, psicológicas, sociales y culturales, inherentes a la adopción de esta postura. Por consiguiente, habrá una multitud de opciones que operar. ¿En qué fundamentos epistemológicos apoyarse para definirla? ¿A partir de qué concepciones teóricas emprender esta elaboración? ¿Siguiendo qué metodologías para comprometerse en este tipo de exploración? Y, finalmente ¿sobre qué prácticas basarse para estudiar el desarrollo de esta postura en constitución?

Por mi formación inicial en psicología, fui conducido a plantearme estas preguntas cuando contemplaba iniciar una tesis sobre la dimensión psicológica del ejercicio de la crítica. En el transcurso de este proceso y de los encuentros, trabajando actualmente con Pierre Dominicé y Marie-Christine Josso en el campo de las historias de vida en formación, poco a poco elegí interrogarme sobre el interés que presenta el proceso biográfico y a la vez por aprehender el desarrollo y los componentes de una postura crítica, al mismo tiempo que para promoverla. Este proyecto de investigación es el origen de este artículo.

Desde muchos puntos de vista, hay un conjunto de prácticas y de investigaciones en ciencias sociales que abordan los

* Traducción Patricia Ducoing; revisión Bertha Fortoul.

** Universidad de Ginebra, Suiza.

retos inherentes al ejercicio de la crítica. Podemos, entonces, interrogarnos sobre el hecho de que una legítima preocupación no haya llegado sino de manera tímida a la constitución de un campo de investigación específica de las ciencias de la educación —con sus autores de referencia, su vocabulario, sus prácticas específicas, sus polos de investigación y sus debates— susceptible de facilitar la puesta en forma y, por consiguiente, la exploración más sistemática de las cuestiones destacadas por el desarrollo de una postura crítica.

Esta constatación es más impresionante si se considera que, después de cuarenta años, se puede observar un crecimiento progresivo (en adelante casi exponencial) de las investigaciones y de los escritos en lengua inglesa que abordan los retos inherentes al desarrollo de una postura crítica. A partir del inicio de los años setenta, en efecto, un verdadero campo de estudio y de práctica se constituyó alrededor de corrientes distintas, cuyos presupuestos epistemológicos son, a veces, diametralmente opuestos y cuyos escritos evolucionan sobre caminos que frecuentemente no se cruzan. La amplitud de este fenómeno es tal que la última versión del *Handbook of adult and continuing education*, obra de referencia en el campo anglosajón de la educación de adultos, se organiza alrededor del concepto mismo de reflexión crítica (*critical reflection*) (Brookfield, 2000a). Si bien es cierto que varios de estos trabajos fueron objeto de publicaciones en lengua francesa (es el caso de la obra de Paulo Freire, véase también Dominicé, 1988; Finger, 1989; Boisvert, 1999; Mezirow, 2001), lo esencial de esta literatura permanece desconocido desde muchos puntos de vista en los países francófonos.

¿Cómo interpretar, consecuentemente, este contraste entre las tradiciones de investigaciones francófonas y anglófonas en su manera de abordar los retos de la crítica en educación? ¿En qué las concepciones desarrolladas, más allá de La Mancha y de los océanos, constituyen un campo de investigación original? ¿En qué medida pueden ser puestas en relación con los retos que caracterizan la investigación francófona en ciencias de la educación? Desde un punto de vista más reflexivo, ¿qué tipos de saberes podrían emerger de un acercamiento intercultural de la crítica en educación? Si estas cuestiones no pueden ser razonablemente desarrolladas en

un artículo de esta envergadura, parece pertinente, de todas formas, dado el contraste y la falta de visibilidad evocados, buscar introducir las sobre la base de una primera estimación de la literatura anglosajona que aborda esta temática.

Además de la cuestión de la accesibilidad a las fuentes de referencia y los retos inherentes a su traducción/interpretación, tal proceso introductorio se mantiene delicado. En efecto, este campo de investigación hace un llamado a un gran número de apelaciones, de conceptos y de nociones que ocasionalmente encuentran un consenso sobre lo que ellas cubren. Además, incluso en lengua inglesa, los escritos que ponen en relación diferentes teorizaciones de la crítica son raros; la comprensión de las relaciones que sostienen mutuamente las diferentes figuras que participan en este campo de estudio permanecen, entonces, aún insuficientemente exploradas. No obstante sus límites, este artículo constituye pues una primera tentativa en lengua francesa que tiende a introducir de manera simultánea las diferentes corrientes anglosajonas que abordan los retos de la crítica en educación.

LAS CONCEPTUALIZACIONES DE LA CRÍTICA: UN CAMPO DE COMPETENCIAS

A fin de hacer explícita la naturaleza del contraste susceptible de destacar entre las formas de concebir la idea de crítica en formación, de un lado y del otro del Atlántico, esta primera sección tiene por objeto situar los fundamentos epistemológicos y los principales autores de referencia que han contribuido a la emergencia de tres corrientes distintas en el paisaje de la formación de lengua inglesa.

La corriente del Critical thinking

La emergencia de trabajos referentes al pensamiento crítico (*Critical thinking*) está frecuentemente asociada a las reflexiones desarrolladas por un cierto número de autores cercanos al movimiento de la lógica informal (*Informal Logical*

Movement) en Estados Unidos. Si bien este movimiento no es homogéneo, se puede destacar que uno de sus fundamentos reposa en la convicción según la cual este modo de razonamiento (por oposición a la lógica formal) contribuye a pensar de manera más justa y más crítica en las situaciones cotidianas (Siegel, 1988). En esta perspectiva, ser crítico supone ser capaz de reconocer y de discernir los argumentos falaces, las generalizaciones abusivas, las afirmaciones carentes de evidencias, las pretensiones de verdad que se apoyan en una autoridad no legítima, o incluso conceptos ambiguos. La adquisición de un pensamiento crítico supone, por consiguiente, saber expresar y criticar la lógica de los argumentos que fundan nuestras actividades cotidianas, aquel aprendizaje que descansa en el desarrollo de competencias (*skills*), tendiente a promover un modo de pensamiento fundado en procedimientos de encuesta que garantizan un mayor rigor de razonamiento y de análisis (Burbules y Berk, 1999).

En comparación con otros enfoques, motivo de este artículo, la corriente del "pensamiento crítico" es ciertamente una de las que cuenta con el mayor número de publicaciones, sean científicas o de naturaleza prescriptiva (manuales escolares o destinados a los profesionales, obras para el gran público, CD, videos, etc.). Desde el punto de vista teórico, se pueden destacar los aportes de cinco autores principales. Los trabajos de Robert Ennis, uno de los precursores del movimiento en los años sesenta, pretenden circunscribir a la vez las competencias (*skills*) requeridas para analizar de forma correcta los enunciados y las disposiciones (*tendencias*) personales necesarias para desarrollarlas (Siegel, 1988). Richard Paul, al poner el acento en la importancia de estas disposiciones, marca la distinción entre una aceptación débil (*weak sense*) del pensamiento crítico, que supone la adquisición de una batería de competencias técnicas y que atomiza el pensamiento en una serie de operaciones y, por otro lado, una aceptación fuerte (*strong sense*), que se inscribe en una perspectiva más dialéctica y dialógica que se funda sobre una confrontación de argumentos opuestos (Siegel, 1988; Paul, 1990). La perspectiva propuesta por Matthew Lipman pone el acento en la identificación de criterios (normas, leyes, exigencias, convenciones, ideales, etc.) que permiten establecer la objetividad de

los juicios sobre la naturaleza autocorrectiva del pensamiento crítico y sobre el lugar del contexto en el que se desenvuelve la situación por analizar (Johnson, 1992; Boisvert, 1999). Harvey Siegel, por su parte, se ha inclinado particularmente por la relación entre pensamiento crítico y racionalidad. Su conceptualización descansa así en la capacidad para analizar las razones, motivos y argumentos (*reasons*) que fundan o justifican las creencias, las acciones o las declaraciones (Siegel, 1988; Johnson, 1992). Conviene finalmente mencionar a John McPeck, cuya posición en el seno de esta corriente es con frecuencia presentada como marginal y crítica respecto a las consideraciones desarrolladas por los autores precedentes. McPeck defiende así la idea según la cual el pensamiento crítico no puede ser aprehendido de manera general y abstracta. Según él, descansa sobre todo en la promoción, en el seno de cada disciplina enseñada, de una comprensión de los retos filosóficos y epistemológicos que ahí se involucran (Siegel, 1988; McPeck, 1990).

*Las corrientes de la Critical pedagogy
y de la Radical pedagogy*

Desde el punto de vista general, las pedagogías “críticas” y “radicales” (la aceptación de estos términos varía en función de los autores) descansa en la puesta en evidencia de los retos de poder inherentes a las instituciones (educativas particularmente), en la puesta en relieve de preguntas planteadas por las desigualdades sociales (las diferencias de clases, de raza o de género) y en la forma como las normas epistémicas en vigor contribuyen a perpetuarlas o a legitimarlas. El objeto de la crítica privilegia así la explicitación, no sólo de las falsas creencias, sino sobre todo de aquellas que aparecen como represivas, partidarias o implicadas en el mantenimiento de un *statu quo* percibido como injusto (Gore, 1993; Burbules y Berk, 1999). Estas pedagogías suponen así una toma de decisión para aquellas y aquellos que no tienen el poder social, económico o político; implican una voluntad de tomar en consideración la diversidad cultural con la intención de transformar las instituciones y las relaciones sociales

percibidas como inequitativas u opresivas. Esta visión se inscribe claramente en una perspectiva emancipadora (McLaren y Leonard, 1992; Mayo, 1994; Mayo y Thompson, 1995; Burbules y Berk, 1999).

Las pedagogías críticas y radicales no constituyen, sin embargo, un campo homogéneo. Gore (1993), quien reagrupa bajo la apelación de “pedagogías radicales” las corrientes feministas y críticas, distingue en estas últimas dos tendencias centrales. La primera, constituida alrededor de Paulo Freire y de Ira Shor, pone el acento en las prácticas pedagógicas, intentando formular e ilustrar estrategias alternativas (*dialogical pedagogy or libertarian learning*) a los enfoques educativos dominantes. Una segunda tendencia se constituyó alrededor de autores como Henry Giroux y Peter McLaren, nutriendo una reflexión principalmente teórica, orientada al campo académico. Como Freire y Shor, los trabajos de estos autores reivindican una visión política de la educación, inspirada en una perspectiva neomarxista y en las teorías sociales de la Escuela de Frankfurt; sin embargo, el acento está puesto principalmente en la constitución de un proyecto pedagógico y de una visión social en los profesores, más que en las prácticas mismas.

A partir de los años ochenta, Giroux y McLaren han ampliado su marco de referencia, integrando los trabajos de autores como Foucault, Lyotard, Baudrillard, o Jameson —asimilados en Estados Unidos a las corrientes posestructuralista y posmoderna— o aun a los escritos feministas (Giroux, 1988, 1991; McLaren, 1988, citados en Gore, 1993; McLaren y Leonard, 1992; Giroux *et al.*, 1996). Se puede así subrayar que existe una cierta proximidad entre la pedagogía crítica y ciertas tendencias provenientes de la corriente feminista en ciencias de la educación, en particular los autores que reivindican una posición posestructuralista (Luke y Gore, 1992; Gore, 1993; Mayo y Thompson, 1995; Tisdell, 1998). En la medida en que la pedagogía crítica no constituye necesariamente una corriente propia de la formación de adultos, conviene incluso mencionar los trabajos recientes de Peter Mayo (1994, 1999) que se apoyan en la obra de Freire y la de Gramsci en una perspectiva específica de este campo de práctica.

La corriente del Transformative learning

Las nociones de “aprendizaje transformador” (*Transformative learning*) o de “transformación de perspectiva” (*Perspective transformation*) emergieron de un punto de vista conceptual al final de los años setenta en Estados Unidos, a partir de las investigaciones efectuadas por Jack Mezirow en el campo de la educación para adultos.

Desde el punto de vista epistemológico, el proceso conducido por este autor parece haber sido influido por el constructivismo, el deconstructivismo, la perspectiva cognitiva en psicología y en psicoterapia, pero también por los trabajos de Gould en psicoanálisis, aquellos de Kuhn, de Freire, así como las aportaciones de Habermas, cuyos trabajos representan uno de los fundamentos esenciales de este enfoque (Mezirow, 1981, 1991, 2000). De manera general, el objetivo del aprendizaje transformador es conducir el aprendiz a reinterpretar los marcos de referencia que ha elaborado de manera no crítica a lo largo de su vida, esto con el fin de construir de nuevo marcos interpretativos que guíen sus experiencias futuras, de manera más racional y negociada, más autónoma y más liberada de restricciones y distorsiones culturales. En esta óptica, y contrariamente a las dos corrientes evocadas con anterioridad, la reflexión crítica (*Critical reflection*) aparece como un proceso propio del aprendiz adulto, debiendo permitirle cuestionar los postulados formulados por otro (*Critical Reflection of Assumptions* o CRA) y aquellos que fundan su propia visión del mundo (*Critical Self-Reflection of Assumptions* o CSRA). En el primer caso (CRA), el desarrollo de una postura crítica puede implicar un aprendizaje instrumental, orientado a la resolución de problemas específicos, mientras que en el segundo caso (CSRA), necesita un aprendizaje de tipo comunicativo, que implica la comprensión del sentido de lo que nos es comunicado (intenciones, valores, sentimientos, ideales, etcétera).

En esta perspectiva, la formación se funda en la puesta a disposición de un espacio que favorece este tipo de proceso y de intercambios (Taylor, 1998; Mezirow, 1996, 1998).

Entre los autores cercanos a las teorías del aprendizaje transformador, Stephen Brookfield aparece ciertamente como

aquel que ha escrito más sobre los retos inherentes a la definición y a la transmisión de un pensamiento crítico en el campo de la formación de adultos. Sus trabajos más recientes (Brookfield, 1994, 1995, 2000a) ofrecen así, a la vez, un aporte teórico original, al mismo tiempo que una puesta en relación con diferentes conceptualizaciones de la crítica, propuestas por varios autores mayores, como Dewey, Lindeman, Mezirow, Giroux, Gramsci o Foucault. En la medida en que para Brookfield el pensamiento crítico supone una comprensión del papel desempeñado por los retos de poder que influyen en el proceso educativo, al mismo tiempo que una identificación de los postulados hegemónicos (*hegemonic assumptions*) que nos influyen a lo largo de la vida, las aportaciones de este autor constituyen un acercamiento único entre varias dimensiones de las pedagogías críticas y radicales, y los aportes del aprendizaje transformador.

LAS CRÍTICAS DE LA CRÍTICA: UN CAMPO DE BATALLA

En la búsqueda por teorizar y formalizar el desarrollo de una postura crítica ¿no participamos indirectamente en la puesta a distancia de aquello que, en la adopción de una sensibilidad crítica, no es observable, objetivable, cuantificable, generalizable o universal? ¿En qué medida conceptualizar el ejercicio de la crítica no contribuiría ya a erosionarlo de algunas de las formas que puede tomar? Frente a este tipo de cuestiones, se puede observar en la literatura anglófona una cierta polarización de los debates.

Desde el punto de vista epistemológico, las teorizaciones evocadas con anterioridad contribuyen, en efecto, a dar cuenta de ciertas tensiones entre dos posturas frecuentemente opuestas en el campo anglosajón de las ciencias sociales (Graham, Doherty y Malek, 1992; Rosenau, 1992). Se puede así destacar la diferenciación establecida por numerosos autores entre, por un lado, un paradigma de investigación calificado de objetivista o de moderno y, por el otro, un paradigma subjetivista, interpretativo o posmoderno (Mezirow, 1996; Brookfield, 2000a), igualmente asociado a posturas calificadas como “posestructuralistas”, “poscolonialistas”, o aun “neo-

pragmáticas" (Popkewitz, 1999). Esta distinción, si aparece persistente en la literatura, no es extremadamente menos difícil de definir, tanto más cuanto que implica con frecuencia referencias a tradiciones epistemológicas diversas, tales como la revolución cognitiva, la fenomenología, la etnomedología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, o aun los aportes de filósofos tales como Foucault, Derrida, Baudrillard o Lyotard (Mezirow, 1996; Brookfield, 2000a).

De manera general, se puede intentar distinguir estas dos posturas a partir de las características siguientes. Para Searle (1993, citado en Mezirow, 1996), el paradigma objetivista o moderno se inscribe en la tradición racionalista occidental y postula la existencia de una realidad independiente de las representaciones lingüísticas y mentales que se pueden tener. En esta perspectiva, la verdad depende de la precisión de nuestras representaciones del mundo, el saber es considerado con posibilidades de ser objetivo, la lógica y la racionalidad surgen como los modos de conocimiento privilegiados y las normas intelectuales constituyen estándares cuyo valor es universal. Si este paradigma puede ser caracterizado por una aceptación implícita de la deseabilidad de identificar un discurso que permita una comprensión universal de la sociedad (Graham, Doherty y Malek, 1992)), un posicionamiento posmoderno se caracteriza por el rechazo fundamental de toda forma de discurso que tenga una ambición trascendental y totalizante (Rosenau, 1992). Esta perspectiva contribuye así a subrayar el carácter local de toda verdad y de todo discurso, incluido el suyo. El saber es, por consiguiente, percibido como individual, social y culturalmente determinado. El investigador aparece siempre confrontado a una comprensión del mundo necesariamente local, temporal y parcial, que puede ser objeto de múltiples interpretaciones. La objetividad, la neutralidad o aun la racionalidad, en tanto que universales, aparecen en esta óptica como inaccesibles.

En la medida en que problematiza los presupuestos epistemológicos a partir de los cuales se piensa la crítica, la polarización entre las dos posturas evocadas (moderna/posmoderna u objetivista/subjetivista) ha conducido a la mayoría de los autores de referencia mencionados a tomar posición frente a este debate. Se puede así destacar un dis-

tanciamiento neto de ciertos defensores del pensamiento crítico frente al paradigma posmoderno (Siegel, 1993, citado en Burbules y Berk, 1999), mientras que en el seno de la Pedagogía crítica o radical (Aronowitz y Giroux, 1991; McLaren y Leonard, 1992; Allman y Wallis, 1995; Giroux *et al.*, 1996), o incluso en Mezirow (1996, 1999), se observa una voluntad de integrar de manera moderada ciertas características de lo que algunos denominan posmodernismo de resistencia (Rosenau, 1992; Bagnall, 1994a, 1994b). A pesar de estas tentativas, estas diferentes corrientes son siempre objeto de críticas provenientes de autores que afirman las posiciones más radicales (Lather, 1992; Gore, 1993; Pietrykowski, 1996; Usher, Bryant y Johnston, 1997; Burbules y Berk, 1999). En este sentido, la adopción de una postura calificada de "posmoderna" o de "posestructural", cuando incluso no corresponde a una posición fácil de circunscribir, presenta el interés de motivar una interrogación y un examen más sistemático de las pretensiones universalizantes, imparciales, inclusivas y objetivas que caracterizan lo esencial de las posturas adoptadas en el seno de las corrientes que han buscado conceptualizar la cuestión de la crítica en educación (Burbules y Berk, 1999).

LOS DESAFÍOS DE LA CRÍTICA: UN CAMPO FÉRTIL

En este nivel de nuestra reflexión, conviene finalmente interrogarse sobre la naturaleza y la fuerza teórica de un campo de investigación constituido enteramente alrededor de los desafíos inherentes a la formación de una postura crítica. Si los temas privilegiados por los autores presentados varían naturalmente en función de las corrientes a las cuales se adhieren estos últimos, el campo de estudio, tomado en su conjunto, parece poder estar articulado en torno a cuatro ejes transversales de cuestionamiento, a los cuales se incorpora un cuestionamiento de naturaleza reflexiva emergente a partir de tomar conciencia de la variabilidad de las posturas susceptibles de ser adoptadas.

El primer eje reagrupa aquí los retos propios de la definición de lo que constituye una postura crítica. Las cuestiones

abordadas están en relación con la finalidad de esta postura, con los procesos de pensamiento y las competencias que ella implica (pensamiento dialógico, resolución de problemas, pensamiento creativo, reflexividad, metacognición, pensamiento posformal, etc.), con el lugar acordado a la racionalidad, pero también a otras relaciones con la crítica (*alternative ways of knowing*) que implican la intuición, los afectos, los sentimientos, lo relacional, el soporte social, el inconsciente individual o colectivo, etc. Los retos se sitúan igualmente en torno al ámbito de aquello sobre lo que porta la crítica (pensamientos, creencias, acciones, saber-hacer, etc.) y al lugar acordado para tomar en consideración las relaciones de poder.

El segundo eje se relaciona con la cuestión de las cualidades inherentes al pensador crítico. A partir de aquí se interroga sobre la naturaleza de sus disposiciones individuales, sobre el grado de madurez requerido y sobre la forma de concebir la génesis y el desarrollo de esta postura en un individuo, sobre la importancia dada al contexto sociocultural, político e histórico en el cual evolucionan los aprendices y el formador. Se trata asimismo de interrogar lo vivido psicológico, social y cultural tocante a la adopción de una postura crítica, así como los límites con los cuales puede ser confrontado. Igualmente, se trata de tomar posición frente al hecho de concebir al pensador crítico de manera individual o en colectividad.

El tercer eje reagrupa los desafíos relativos a la manera de aprehender el desarrollo y la transmisión de una postura crítica. Se interroga así sobre el grado de generalización de las competencias desarrolladas, sobre la naturaleza de los aprendizajes que ahí se vinculan (instrumental, comunicativo, experiencial, etc.), sobre los métodos que se requiere poner en marcha (cuestionamiento, diálogo, análisis de situación, ejercicio, relatos autobiográficos, etc.) y sobre las posibilidades de evaluación previstas. La idea es, también, tomar posición frente al grado de neutralidad o de compromiso político asociado a la formación, así como a la necesidad de implicar o no el entorno institucional y social en el cual se desarrolla. Por otro lado, se investigan las potencialidades de una autoformación (*self-directed learning*), el rol jugado por la directividad del formador, su posicionamiento social, cultural

y político. Se cuestiona, en fin, sobre el lugar concedido a las aspiraciones de los aprendices y al grado de implicación deseable de su parte.

Un último eje reagrupa los retos relacionados con las opciones metodológicas adoptadas por los investigadores que han intentando formalizar el desarrollo de una postura crítica. Se trata así de interrogarse sobre las metodologías de investigación privilegiadas (cuantitativas, cualitativas, etc.), sobre la relación y el posicionamiento adoptados frente a la teoría y la práctica (filósofo de la educación, formador, etc.), sobre la manera de concebir la relación entre investigadores, formadores y aprendices, sobre los medios puestos en práctica para promover el desarrollo de la crítica en el campo de la educación y, finalmente, sobre la manera de abordar la diversidad de nociones y conceptualizaciones desarrolladas.

Desde el punto de vista epistemológico, se puede subrayar que el cuestionamiento de los presupuestos a partir de los cuales la mayoría de los autores mencionados fundan sus procesos de investigación conduce a poner en debate las representaciones del sujeto (*self*) vehiculadas a través de estas teorizaciones (su funcionamiento psicológico, social, su desarrollo, etc.) (Usher, Bryant y Johnston, 1997; Tennant, 1998), así como el lugar que conceden a la racionalidad, a la lógica, al diálogo, al empoderamiento (el hecho de reotorgar poder a los aprendices), a la emancipación o a la libre expresión de cada uno (Lather, 1992; Burbules, 2000).

Uno de los desafíos centrales aparece aquí asociado al recuestionamiento de los límites y los riesgos relacionados con un discurso que frecuentemente tiende a descontextualizar y, a la vez, a naturalizar la crítica y el pensador crítico. Finalmente, conviene interrogarse sobre la manera como las corrientes que constituyen este campo de investigación se posicionan mutuamente (Gore, 1993; Burbules y Berk, 1999) y sobre la forma como las posiciones ocupadas por los formadores/investigadores (raza, género, origen social y cultural, orientación sexual, etc.) interactúan con las posturas epistemológicas que defienden a través de su concepción de la crítica (Taylor, Tisdell y Hanley, 2000).

CONCLUSIÓN: ¿UN CAMPO MAGNÉTICO?

Al inicio de este artículo se planteó el contraste observado entre dos tradiciones de investigación, entre dos “polos” culturales, en la forma de abordar los desafíos inherentes al desarrollo de una postura crítica. A imagen del fenómeno electromagnético no podemos dejar de interrogarnos sobre la naturaleza del campo susceptible de desembarazarse de una “diferencia de potencial”. Es posible formular tres consideraciones.

Sobre el plano epistemológico, el examen de los fundamentos teóricos en los cuales se apoya la literatura anglosajona presentada —la diversidad de las fuentes y la originalidad de los procesos considerados— puede suscitar una doble reacción: puede conducirnos a manifestar una cierta atracción respecto a estos trabajos y a las lógicas en función de las cuales se organizan, o puede despertar en nosotros cierta resistencia en cuanto a las opciones epistemológicas adoptadas. Cualquiera que sea la reacción que suscite en nosotros, la inmersión en este campo de investigación y de práctica no puede, sin embargo, dejar de constituir una prueba de descen-tración, susceptible, desde muchos puntos de vista, de despertar en cada uno de nosotros una toma de conciencia de su propia relación con la crítica y la dimensión cultural que la sostiene. Así, tal proceso constituye una invitación a repensar la manera de concebir y de articular, tanto sobre el plano epistemológico como sobre el pedagógico, una multiplicidad de concepciones de la crítica.

Como testimonian los análisis a veces radicales formulados en cuanto a las conceptualizaciones de la crítica que emergieron en Estados Unidos, reconocer la pertinencia de tal proceso de investigación implica igualmente que tomemos en consideración sus límites. La puesta en perspectiva de las diferentes corrientes anglosajonas presentadas en este artículo constituye, en consecuencia, una doble oportunidad de volver a cuestionar. En primer lugar, puede llevarnos a preguntarnos de qué manera la formalización de los desafíos propios de la crítica en formación constituye una aportación en la manera de comprender, de enseñar y de vivir la crítica, frente a nuestras propias prácticas de formación. A la inver-

sa, debe conducirnos a interrogarnos sobre la naturaleza de las concepciones de la crítica que este tipo de formalización contribuye a callar y a excluir.

Estas consideraciones suponen finalmente que nos interroguemos sobre la necesidad y las modalidades de un espacio de reflexión específica para pensar y para poner en forma tales cuestionamientos. Interrogarse sobre lo que constituye una postura crítica, sobre las cualidades necesarias para ejercerla, sobre la forma de concebir su desarrollo y sobre los medios pedagógicos por poner en práctica, todo en la búsqueda de un proceso reflexivo que favorece un recuestionamiento de las opciones epistemológicas y metodológicas aludidas, necesita, posiblemente, la emergencia de un campo de reflexión original que, nombrando a la crítica como objeto de investigación de una manera integral, facilitaría la puesta en tensión de los desafíos que plantea su estudio. En el contexto societal actual, se trata de un *open field* que sería lamentable dejar de explotar.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLMAN, P. y J. Wallis (1995), "Challenging the postmodern condition: radical adult education for critical intelligence", en M. Mayo y J. Thompson (eds.), *Adult learning, critical intelligence and social change*, Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.
- ARONOWITZ, S. y H. A. Giroux (1991), *Postmodern education: politics, culture, and social criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- BAGNALL, R. G. (1994a), "Continuing education in postmodernity: four semantic tensions", en *International Journal of Lifelong Education*, vol. 13, núm. 4, pp. 265-279.
- _____ (1994b), "Educational research in a postmodernity of resignation: a cautionary corrective to utopian resistance", presentada en Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, <<http://www.aare.edu.au/94pap/bagnr94.106>>
- BOISVERT, J. (1999), *La formation de la pensée critique, théorie et pratique*, Bruselas, De Boeck Université.

- BROOKFIELD, S. D. (2000), "Transformative learning as ideology critique", en J. Mezirow y asociados (eds.), *Learning as transformation, critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- (2000a), "Contesting criticality: epistemological and practical contradictions in critical reflection", artículo presentado para l'Adult Education Research Conference 2000, University of British Colombia, Vancouver, <<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/brookfields1-web.htm>>
- (2000b), "The concept of critically reflective practice", en A. L. Wilson y E. R. Hayes (eds.), *Handbook of adult and continuing education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- (1995), *Becoming a critically reflective teacher*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- (1994), "Tales from the dark side: a phenomenography of adult critical reflection", en *International Journal of Lifelong Education*, vol. 13, núm. 3, pp. 203-216.
- (1987), *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- BURBULES, N. C. (2000), "The limits of dialogue as a critical pedagogy", en P. P. Trifonas (ed.), *Revolutionary pedagogies, culturing politics, instituting education, and the discourses of theory*, Nueva York, Routledge.
- BURBULES, N. C. y R. Berk (1999), "Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits", en T. S. Popkewitz y L. Fendler (eds.), *Critical theories in education, changing terrains of knowledge and politics*, Londres, Routledge.
- CLARK, M. C. y A. L. Wilson (1991), "Context and rationality in Mezirow's Theory of Transformative Learning", en *Adult Education Quarterly*, núm. 41, 2, pp. 75-91.
- DOMINICÉ, P. (1988), "De l'apprentissage instrumental à la pédagogie critique: quelques grandes orientations de la formation des adultes aux Etats-Unis", en *Education Permanente*, núm. 92, pp. 77-90.
- FINGER, M. (1989), *Apprendre une issue, l'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective*, Lausana, Loisirs et Pédagogies.

- GARRISON, D. R. (1991), "Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners", en *International Journal of Lifelong Education*, vol. 10, núm. 4, pp. 287-303.
- GIROUX, Henry A. (1991), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: redrawing educational boundaries*, Suny Series, Teacher Empowerment and School Reform, Albany, State University of New York Press.
- (1988), "Schooling, culture and literacy in the age of broken dreams" (con Stanley Aronowitz), en *Harvard Educational Review*, 58 (2), pp. 172-194.
- GIROUX, H. A. et al. (1996), *Counternarratives, cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*, Nueva York, Routledge.
- GORE, J. M. (1993), *The struggle for pedagogies, critical and feminist discourses as regime of truth*, Nueva York, Routledge.
- GRAHAM, E., J. Doherty y M. Malek (1992), "Introduction: the context and language of postmodernism", en J. Doherty, E. Graham y M. Malek (eds.), *Postmodernism and the social sciences*, Londres, MacMillan.
- JANSEN, T., M. Finger y D. Wildemeersch (2000), "Reframing reflectivity in view of adult education for social responsibility", en D. Wildemeersch, M. Finger y T. Jansen (eds.), *Adult education and social responsibility, reconciling the irreconcilable*, Berna, Peter Lang.
- JOHNSON, R. H. (1992), "The problem of defining critical thinking", en S. P. Norris (ed.), *The generalizability of critical thinking, multiple perspectives on an educational ideal*, Nueva York, Teachers College Press.
- LATHER, P. (1992), "Post-critical pedagogies: a feminist reading", en C. Luke y J. Gore (eds.), *Feminisms and critical pedagogy*, Nueva York, Routledge.
- LUKE, C. y J. Gore (eds.) (1992), *Feminisms and critical pedagogy*, Nueva York, Routledge.
- MAYO, P. (1999), *Gramsci, Freire and adult education, possibilities for transformative action*, Nueva York, Zed Books.
- (1994), "Synthesizing Gramsci and Freire: possibilities for a theory of radical adult education", en *International Journal of Lifelong Education*, vol.13, núm. 2, pp. 125-148.

- MAYO, M. y J. Thompson (eds.) (1995), *Adult learning, critical intelligence and social change*, Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.
- McLAREN, Peter (1988), "Essay review of 'literacy: reading the word and the world' by Freire and Macedo 1987", en *Harvard Educational Review*, vol. 58, núm. 2.
- McLAREN, P. y P. Leonard (eds.) (1992), *Paulo Freire, a critical encounter*, Nueva York, Routledge.
- McPECK, J. E. (1990), *Teaching critical thinking: dialogue and dialectic*, Nueva York, Routledge.
- MEZIROU, J. (2001), *Penser son expérience, développer l'autoformation*, Lyon, Chronique Sociale [trad. de G. Bonvalot].
- (2000), "Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory", en J. Mezirow (ed.), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 3-33.
- (1999), "Transformation theory-postmodern issues", artículo presentado en l'Adult Education Research Conference 1999, Northern Illinois University, DeKalb, Illinois, en <<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1999/99mezirow.htm>>
- (1998), "On critical reflection", en *Adult Education Quarterly*, vol. 48, núm. 3, pp. 185-198.
- (1996), "Contemporary paradigms of learning", en *Adult Education Quarterly*, vol. 46, núm. 3, pp. 158-173.
- (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- (1981), "A critical theory of adult learning and education", en *Adult Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 3-24.
- MEZIROU, J. y asociados (2000), *Learning as transformation, critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- (1990), *Fostering critical reflection in adulthood, a guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- NORRIS, S. P. (ed.) (1992), *The generalizability of critical thinking, multiple perspectives on an educational ideal*, Nueva York, Teachers College Press.

- PAUL, R. (1990), *Critical thinking, how to prepare students for a rapidly changing world*, Santa Rosa, Foundation for Critical Thinking.
- PIETRYKOWSKI, B. (1996), "Knowledge and power in adult education: beyond Freire and Habermas", en *Adult Education Quarterly*, vol. 46, núm. 2, pp. 82-97.
- POPKEWITZ, T. S. (1999), "Critical traditions, modernisms, and the 'Posts'", en T. S. Popkewitz y L. Fendler (eds.), *Critical theories in education, changing terrains of knowledge and politics*, Londres, Routledge.
- POPKEWITZ, T. S. y L. Fendler (eds.), (1999), *Critical theories in education, changing terrains of knowledge and politics*, Londres, Routledge.
- ROSENAU, P. M. (1992), *Post-modernism and the social sciences: insights, inroads, and intrusions*, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- SIEGEL, H. (1988), *Educating reason, rationality, critical thinking and education*, Nueva York, Routledge.
- STEIN, D. (2000), "Teaching critical reflection", en *Myths and Realities*, núm. 7, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, en <<http://ericacve.org/docs/mr00024.pdf>>
- TAYLOR, E. W. (1998), *The theory and practice of transformative learning: a critical review*, Information Series núm. 374, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, Ohio State University.
- TAYLOR, E. W., E. J. Tisdell y M. S. Hanley (2000), "The role of positionality in teaching for critical consciousness: implications for adult education", artículo presentado en l'Adult Education Research Conference 2000, University of British Colombia, Vancouver, en <<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/taylorretall1-web.htm>>
- TENNANT, M. (1998), "Adult education as a technology of the self", en *International Journal of Lifelong Education*, núm. 17, 6, pp. 364-376.
- TISELL, E. J. (1998), "Poststructural feminist pedagogies: the possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice", en *Adult Education Quarterly*, núm. 48, 3, pp. 139-156.

- TRIFONAS, P. P. (ed.) (2000), *Revolutionary pedagogies, culturing politics, instituting education, and the discourses of theory*, Nueva York, Routledge.
- USHER, R., I. Bryant y R. Johnston (1997), *Adult education and the postmodern challenge, learning beyond the limits*, Londres, Routledge.