

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA INGLESA Y ESPAÑOLA A FINALES DEL SIGLO XX: UNA LECTURA LATINOAMERICANA

Rodolfo Meoño Soto, M.Sc.

Introducción

El propósito del presente trabajo consiste en identificar y debatir las características distintivas de la Pedagogía Crítica en Inglaterra y en España, a partir del análisis comparativo de las obras *Teoría Crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*, de los ingleses Wilfred Carr y Stephen Kemmis, y *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: Comunicar y transformar*, de los españoles Ana Ayuste, Ramón Flecha, Fernando López Palma y Jordi Lleras.

Con anterioridad al abordaje del concepto de práctica educativa, conviene examinar el contexto en el cual

surgen las dos obras precitadas, el espíritu que las anima y la estrategia argumental que caracteriza a cada una de ellas. Desde esta perspectiva, huelga indicar que comparten el honor de ser ambas obras colectivas. Pero, además, este rasgo no es casual puesto que los dos trabajos comparten un nuevo enfoque de la investigación educativa, la cual es concebida como el fruto de una experiencia compartida por una comunidad educativa que se asume autónoma y críticamente.

Sin embargo, por otra parte, debe señalarse que las obras en cuestión difieren levemente en cuanto al momento de haber aparecido ante la luz pública y, por ende, en cuanto al referente circunstancial que ofrecía el entorno en cada uno de los casos. La obra de Carr/Kemmis es publicada en su versión original por primera vez en 1986; y tiene como referente circunstancial el amplio debate del primer lustro de los ochenta en materia de teoría curricular e investigación educativa. De esta forma, los autores en cuestión señalan las siguientes motivaciones:

"Una de ellas fue la insatisfacción por la manera en que la investigación educativa ha venido divorciándose cada vez más de sus raíces filosóficas e históricas; otra fue nuestra convicción de la imposibilidad de seguir afirmando las concepciones actuales acerca de la relación entre la teoría y la práctica educativa, y, una tercera, nuestro propósito de desarrollar formas de indagación en las que la investigación educativa y el desarrollo profesional de los enseñantes se integrasen mejor." (Carr/Kemmis, Prefacio)

Dichos autores parten de la bancarrota de los enfoques tradicionales en los más diversos ámbitos del quehacer educativo: el diseño y el desarrollo curricular, los métodos

de enseñanza, los instrumentos de evaluación de aprendizajes, entre otros tópicos. Pero, además, plantean visionariamente la superación de los llamados enfoques hermenéuticos o interpretativos que caracterizaron a las nuevas tendencias de la teoría educativa en los años setenta y en el primer lustro de los ochenta; una superación de esa primera crítica al sistema y a las estructuras educativas en favor del enfoque de la Teoría Crítica, que proviene de la Escuela de Frankfurt y, en particular, de Marcuse, Adorno y Habermas.

Por su parte, la obra de Ayuste/Flecha/López Palma/Lleras aparece a la luz pública recién en 1994, yendo más allá de la desesperanza del segundo lustro de los ochenta, cuando entran abiertamente en crisis los enfoques interpretativos y los modelos utópicos anarquistas y socialistas, al tenor del llamado fin de las ideologías. A pesar de la desesperanza imperante en ese momento, esta última obra da continuidad y reafirma los elementos más sobresalientes de la propuesta pedagógica planteada en 1986 por los ingleses Carr y Kemmis. Dicha solución de continuidad entre la obra de Carr y Kemmis y su contraparte española, se evidencia cuando los españoles toman distancia del discurso antiideológico del fin de la historia y las ideologías:

“En los años ochenta, la enseñanza fue influida por la moda de los críticos de la crítica, quienes haciendo un giro de 180 grados, se colocaron voluntaria o involuntariamente del lado de los que defendían el modelo de desigualdad social que las perspectivas transformadoras siempre han tratado de superar. Estas corrientes llegaron a afirmar que ya no tenía sentido en la actual sociedad seguir manteniendo una perspectiva emancipatoria o que ya se habían agotado las energías utópicas. Trataban de dar la imagen de

de enseñanza, los instrumentos de evaluación de aprendizajes, entre otros tópicos. Pero, además, plantean visionariamente la superación de los llamados enfoques hermenéuticos o interpretativos que caracterizaron a las nuevas tendencias de la teoría educativa en los años setenta y en el primer lustro de los ochenta; una superación de esa primera crítica al sistema y a las estructuras educativas en favor del enfoque de la Teoría Crítica, que proviene de la Escuela de Frankfurt y, en particular, de Marcuse, Adorno y Habermas.

Por su parte, la obra de Ajuste/Flecha/López Palma/Lleras aparece a la luz pública recién en 1994, yendo más allá de la desesperanza del segundo lustro de los ochenta, cuando entran abiertamente en crisis los enfoques interpretativos y los modelos utópicos anarquistas y socialistas, al tenor del llamado fin de las ideologías. A pesar de la desesperanza imperante en ese momento, esta última obra da continuidad y reafirma los elementos más sobresalientes de la propuesta pedagógica planteada en 1986 por los ingleses Carr y Kemmis. Dicha solución de continuidad entre la obra de Carr y Kemmis y su contraparte española, se evidencia cuando los españoles toman distancia del discurso antiideológico del fin de la historia y las ideologías:

“En los años ochenta, la enseñanza fue influida por la moda de los críticos de la crítica, quienes haciendo un giro de 180 grados, se colocaron voluntaria o involuntariamente del lado de los que defendían el modelo de desigualdad social que las perspectivas transformadoras siempre han tratado de superar. Estas corrientes llegaron a afirmar que ya no tenía sentido en la actual sociedad seguir manteniendo una perspectiva emancipatoria o que ya se habían agotado las energías utópicas. Trataban de dar la imagen de

que todos los educadores y educadoras que hacían crítica estaban desfasados, que eran una especie de reliquia del mayo del 68. Esa actitud llevaba al individualismo insolidario, la monotonía profesional, como dice Giroux; al cinismo." (Ayuste/Flecha/López Palma/Lleras, 7)

Así, ambas corrientes, la inglesa, y como ahora se evidencia, la española, superan los enfoques meramente hermenéuticos, incorporando aun la visualización de la utopía que los caracteriza en el abordaje crítico de la práctica educativa, la cual forma parte consustancial sobre todo de la teoría de la acción comunicativa de Habermas.

Ambos grupos de autores, ingleses y españoles, se precian de recurrir a la teoría de la acción comunicativa como punto de viraje en la conceptualización de la práctica educativa. De ahí que compartan un marco teórico, el cual les brinda una nueva luz en torno a los fenómenos educativos. Un nuevo marco teórico que cuestiona el sentido y la estructura misma de la racionalidad instrumental, la cual es pilar básico en la construcción de la cultura occidental. Pone en el banco de los acusados al pragmatismo utilitarista, el cual pretende deslizarse furtivamente como moneda de cambio en la llamada era de la globalización y la economía de mercado.

Pese a las anteriores coincidencias, el desarrollo conceptual de ambas propuestas sufre caminos distintos, los cuales se mostrarán a continuación.

La obra de Carr/Kemmis

El libro *Teoría Crítica de la enseñanza* parte del despliegue histórico de la investigación educativa y curricular

tradicional, para evidenciar el carácter verticalista del diseño curricular precrítico. Esa conceptualización fundamentalista del diseño curricular entra en debate con las obras de Schwab y Stenhouse, quienes sientan las bases conceptuales para la emergencia de la tradición crítica. De ahí que los autores señalen dichos méritos:

“...tanto Schwab como Stenhouse fueron abogados de lo práctico; ambos reconocieron la necesidad de considerar al enseñante como la figura central de la actividad curricular, en tanto que son los que la ejecutan y deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencia, así como en las exigencias de las situaciones prácticas.” (Carr/Kemmis, 36)

La diferencia de fondo radica en que la tradición fundamentalista contempla el diseño curricular como una labor meramente técnica e impoluta, neutral ante la ideología o la práctica social; y, por lo tanto, previa a su implementación en el proceso aula. Mientras que, por el contrario, la nueva tradición crítica diseña el currículo en diálogo con todos los actores del proceso educativo, durante el cual el enseñante se realimenta mediante la investigación educativa.

En materia de investigación educativa, para Carr y Kemmis la tradición crítica que inaugura a la escuela activa supera tanto la escuela experimental como también la interpretativa, puesto que ninguna de ellas tiene conciencia del grado de intervención que provocan en el objeto de estudio. Esta ingenuidad no les permite asumir con naturalidad la transformación de los fenómenos educativos en el proceso mismo de construcción de la teoría específica. No en vano, los autores reivindican el pensamiento dialéctico:

“En la *praxis*, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica: deben entenderse como *mutuamente constitutivos*, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiesta en toda situación social real.” (Carr/Kemmis, 51)

El peligro de una perspectiva técnica de la educación adquiere mayor relevancia, indican los autores, debido a la difusión de nuevas tecnologías. Sin embargo, los medios tecnológicos deben entenderse como eso: medios para el logro de fines; de ahí que la escuela crítica deba de cuestionarse por la pertinencia y la efectividad de los medios tecnológicos disponibles, sin asumir dogmáticamente su empleo indistinto.

De la misma manera, debe suceder con los más diversos tipos de saber que poseen los enseñantes. Dichos conocimientos no pueden ser asumidos sin más debate. Deben ser ampliamente cuestionados y, en esa medida, constituyen un punto de partida fecundo para el ejercicio del pensamiento crítico. Tal como indican los autores:

“...es fácil que podamos someter nuestras ideas a un examen crítico y empecemos a edificar, no solo una teoría crítica de la educación, sino también una práctica crítica, informada. Algunos de nuestros saberes se derrumbarán tan pronto como empecemos a tomarlos en serio como guía para la acción; otros resultarán modificados, profundizados y mejorados a través del análisis y la verificación activa.” (Carr/Kemmis, 61)

La misma condición de rigidez que prevalecía en la tradición fundamentalista del currículo, se presenta también históricamente en el desarrollo de la investigación educativa y en los modelos de reconstrucción de esta actividad humana. Lo primero que hay que distinguir es el hecho que no todo problema educativo sea susceptible de ser reducido a un problema científico o de tecnología social. En materia educativa, es necesario reconocer los componentes no científicos; es decir, los juicios de valor que están supuestos en la formulación de la política educativa. Así, las leyes científicas no revelan nada en cuanto a los objetivos de la educación; aunque resultan indispensables en el desarrollo de las estrategias para su logro.

Carr y Kemmis utilizan la teoría de las revoluciones científicas de Thomas S. Kuhn, y, en particular, el concepto de paradigma, para desmentir la concepción positivista de la ciencia como proceso de acumulación y crecimiento. Al mismo tiempo, dicha teoría les permite reafirmar aun más el carácter no neutral del conocimiento científico:

“...los paradigmas están informados por todo un complejo de creencias, valores y supuestos previos. Éstos nunca se explicitan en las teorías producidas por la investigación, pero están presentes, sin embargo; estructuran las percepciones de los investigadores y configuran sus teorizaciones subsiguientes. Intervienen en las decisiones sobre asuntos tales como qué constituye un problema de investigación, qué tipo de conocimiento se considera adecuado para solucionarlo y cómo se adquiere dicho conocimiento. En este sentido, las teorías están siempre contaminadas por las creencias y los valores de la comunidad investigadora y siempre son, por consiguiente, productos sociales.”
(Carr/Kemmis, 89)

A diferencia del enfoque positivista, el cual asume a la realidad educativa como algo dado y externo al sujeto cognoscente, el enfoque interpretativo de los años setenta ya reconoce la estructuración subjetiva de la situación real. Sin embargo, coincide con el positivismo en entender el conocimiento particular como algo "...neutral y distante" (Carr/Kemmis, 113).

Para ir más allá de dicha limitación del enfoque interpretativo, los autores proponen distinguir entre las investigaciones propiamente educativas y aquellas otras comúnmente conocidas como Ciencias de la Educación. Éstas últimas pueden tener un mayor énfasis teórico, mientras que en las primeras el enseñante aparece como la figura principal. No en vano, Carr y Kemmis señalan lo siguiente, al respecto de la investigación-acción:

"Así pues, si todas las teorías son producto de alguna actividad práctica, a su vez toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría. La enseñanza, por ejemplo, aunque no se dedique a la producción de teorías, es similar a la experimentación psicológica por cuanto se trata de una práctica social conscientemente desarrollada y que solo puede ser entendida por referencia al marco del cual los practicantes encuentran sentido en lo que hacen. Los profesores no podrían ni empezar a practicar siquiera sino tuviesen algún conocimiento sobre la situación dentro de la cual actúan y alguna idea de lo que hay que hacer." (Carr/Kemmis, 125-126)

Pero, al mismo tiempo, se reconoce la existencia en el enseñante de conocimientos previos. Por lo tanto, no se trata de la especie de "empirismo" ingenuo que inadvertidamente

profesaban los proponentes de la P-T-P (práctica-teoría-práctica) al inicio de los años setenta, especialmente en América Latina. Obviamente, para bien o para mal, el enseñante tiene una formación previa a su práctica educativa; y, es desde esta plataforma ideológica que el enseñante piensa, siente y vive la práctica y la investigación educativa.

Entonces, la distinción que los autores establecen entre las investigaciones educativas y las Ciencias de la Educación, debe llevar también a preguntarnos por una nueva relación entre los enseñantes "no científicos" y los "no enseñantes" científicos:

"los enseñantes mismos deben convertirse en investigadores de la educación, de tal manera que a los investigadores profesionales no enseñantes les correspondería un papel auxiliar de colaborar en la indagación del docente o facilitarla." (Carr/Kemmis, 139)

La anterior concepción dialéctica de la teoría y la práctica, les permite a los autores adoptar la ciencia social crítica desarrollada por Habermas. En particular, los autores se apoyan en la teoría de los intereses constitutivos de los saberes, mediante la cual Habermas intenta explicar las correlaciones existentes entre los diversos intereses (técnico, práctico, emancipatorio), los diversos saberes (instrumental, comprensión y reflexión), los medios (el trabajo, el lenguaje y el poder) y las ciencias a las cuales dan origen (empíricas, hermenéuticas y críticas).

De esta forma, los autores pretenden ir más allá de la mera comprensión de los significados, para abocarse a la deconstrucción crítica que derive estrategias de cambio social en las situaciones educativas.

La investigación-acción en grupos colaborativos permite desarrollar una espiral autorreflexiva, en la cual se pasa de la construcción (planificación-acción) a la reconstrucción (observación-reflexión), atravesando desde la fase del discurso a la de práctica educativa.

La obra de Ayuste/Flecha/López Palma/Lleras

A diferencia de Carr y Kemmis, los pedagogos críticos españoles se refieren profusamente a aspectos tecnológicos puntuales que tienen un gran impacto en la vida social en su conjunto; y, en particular, en los fenómenos educativos. En primer lugar, consideran el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de la información. Lo primordial que indican tiene que ver con que no se trata de un nuevo sector productivo que se suma a los anteriores; sino de un nuevo sector que irrumpe y permea a todos los demás. La consecuencia inmediata es la necesaria flexibilidad que tendrá que tener el trabajador del futuro:

“En la sociedad industrial las competencias profesionales que caracterizaban un determinado oficio permanecían invariables durante largos períodos de tiempo, lo que conllevaba que la mayoría de la población estuviese ocupada en una misma empresa hasta alcanzar la edad necesaria para jubilarse, y se especializaba en una actividad en que los cambios eran mínimos. En la sociedad de la información, tanto las ocupaciones como las competencias exigidas varían constantemente y los sistemas de producción y las demandas del mercado de trabajo se hayan sometidos a cambios constantes, previendo que una persona cambie de profesión cinco veces como mínimo en su vida.”
(Ayuste/Flecha/López Palma/Lleras, 15)

Esta característica de la sociedad de la información, lleva a la diferenciación de tres grupos sociales: aquellos con empleo permanente, los de empleo eventual y los excluidos del torrente productivo y cultural. En dicho proceso de exclusión de la dinámica social, la educación juega un papel relevante. La gente mejor formada tiene los mejores trabajos, dando lugar a procesos de exclusión frente a los cuales la pedagogía crítica tiene como rol "...buscar modelos alternativos que rompan este círculo vicioso." (Ayuste/Flecha/López Palma/Lleras, 21)

En segundo lugar, los autores españoles tienen gran interés en la relación entre el desarrollo científico y tecnológico, por una parte, y el mito de la aplicación de las ciencias naturales en las ciencias sociales. Se refieren con esto a la importación de categorías fisicalistas o biologicistas en las teorías sociales, reduciendo entonces el universo de variables que interviene en los procesos sociales a los modelos construidos para representar los objetos de estudio de las ciencias naturales. De esta forma, el desarrollo científico y tecnológico se presenta ideológicamente como el símbolo del éxito de las ciencias naturales y éstas, a su vez, como el modelo a seguir en las ciencias sociales, lo cual ha redundado en el funcionalismo y en la ingeniería cultural.

En lo relativo al enfoque crítico, los autores españoles distinguen tres grupos: los planteamientos rousseanianos, los anarquistas y marxistas, y los críticos. Señalan que los rousseanianos son aquellos planteamientos imbuidos en la crítica a las condiciones en la escuela, en particular como una reacción a la llamada escuela victoriana; la cual se caracterizaba por su rigidez y autoritarismo arbitrario.

Por otra parte, los autores españoles consideran el aporte de anarquistas y marxistas en la crítica del capitalismo

industrial y en la formulación de un ideal social en el cual la educación es estratégica. Pero también indican que, de su influencia, nace la crítica a la educación de la corriente reproductivista, que ellos sintetizan en los siguientes postulados:

“-Consideración de que la escuela es un aparato ideológico del Estado.

-La escuela se concibe como instrumento para la reproducción social y cultural.

-Negación del papel del sujeto. La estructura determina el agente.

-Correspondencia (en alguna de las corrientes) entre escuela y mundo económico.” (Ayuste/Flecha/López Palma/Lleras, 32)

Junto con otros valiosos pensadores, entre los reproductivistas se encuentra Althusser, Bourdieu, Baudelot, Passeron, Establet, Boudon, Bowles y Gintis; quienes develaron el papel ideológico de la escuela así como el concepto y la función del currículo oculto. Así recrea la pedagogía crítica española el aporte de la corriente reproductivista:

“El sistema educativo transmite las ideas, creencias, valores y formas de conocimiento de la ideología hegemónica a través de los contenidos que se imparten, del tipo de organización, de la distribución de roles, de las jerarquías, de la metodología utilizada y del sistema de evaluación.” (Ayuste/Flecha/López Palma/Lleras, 28)

Posteriormente, teniendo en cuenta el carácter institucional de la escuela, los autores en cuestión indican la influencia en la pedagogía crítica de Foucault, en los estudios genealógicos; de Derrida, en materia de los procesos de

deconstrucción de significados; y, finalmente, de Lyotard, quien postula el posmodernismo a partir de la crítica de la razón instrumental moderna.

Pero, además, los autores en cuestión amplían el ámbito de análisis llamando la atención hacia la dimensión comunicativa de la educación; y no solo como instrumento institucional de reproducción social. En esta dimensión, los autores se fundamentan en la teoría de la acción comunicativa de Habermas, tal como lo hicieron anteriormente Carr y Kemmis. Al respecto, indican su no contradicción con otros enfoques transformadores, a los cuales echan mano:

“Su cuestionamiento de la división sujeto-objeto y la racionalidad instrumental no ataca las perspectivas transformadoras, sino que, por el contrario, les da una nueva dimensión al centrarlas en el diálogo intersubjetivo.” (Ayuste/Flecha/López Palma/Lleras, 35)

En consecuencia, los autores dejan constancia del papel de la Escuela de Frankfurt y de la influencia de sus miembros más eximios: Adorno, Horkheimer, Fromm, Marcuse y, por supuesto, Habermas.

El análisis del espacio educativo como espacio de comunicación, le da un contenido completamente distinto a las relaciones entre educador y educando:

“La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos. Es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que la persona puede cambiar sus emisiones, eliminando ciertos prejuicios y valoraciones

preconcebidas gracias a la información y los instrumentos de análisis y de reflexión que le aportan el resto de los participantes de la conversación." (Ayuste/Flecha/López Palma/Lleras, 38)

La visión reproductivista no podía ir más allá de la formulación de la crítica, puesto que los actores en el proceso educativo se veían impelidos de actividad propia, merced a los sistemas y las estructuras educativas, las cuales imponían los preconceptos, las actitudes, los valores y los patrones de comportamiento social. Así, al descubrimiento de la escuela como aparato ideológico del Estado no le seguía una acción emancipadora puntual, puesto que en ese enfoque es imposible trascender las condiciones institucionales si no es con un cambio del sistema global, como un todo.

Por el contrario, con la concepción de la educación como espacio de comunicación se abre todo un espectro de acciones transformadoras en función de establecer procesos de comunicación igualitarios y democráticos, en los cuales se parte del disenso, se comparte la información y se construye solidariamente el consenso:

"...la pedagogía crítica fundamenta la posibilidad del cambio individual y social a partir de un proceso educativo basado en la interacción entre iguales.

"El sujeto no es producto del discurso, como argumentan los teóricos posmodernos; el sujeto cognoscente es un sujeto actuante a partir de la relación dialéctica entre pensamiento y acción, responsable de su propia voz. La construcción de significados individuales y la apropiación del conocimiento resultan de la interacción sujeto-sujeto y sujeto-objeto en un marco histórico y cultural dado; por esta razón, podemos decir

que tanto el significado como el conocimiento son de naturaleza esencialmente social." (Ayuste/Flecha/López Palma/Lleras, 41)

Este aspecto del enfoque crítico es particularmente importante, en la medida en que adquieren sentido los procesos particulares de acción afirmativa y de empoderamiento; tales son los casos, por ejemplo, de la participación de los movimientos alternativos en la institución educativa: el feminismo, el ecologismo, el enfoque de derechos humanos, el pluriculturalismo y el pacifismo. Pero, antes de abordar la relación antes mencionada, es necesario establecer las deudas que los autores imponen al enfoque crítico respecto de la dimensión comunicativa de los procesos educativos.

Para los españoles, dicha perspectiva comunicativa, la cual permite superar el reproduccionismo, encuentra sus raíces en Paulo Freire, quien parte del análisis de la llamada educación bancaria para proponer un modelo emancipatorio a partir del diálogo entre iguales. Para Freire, el objetivo de la educación es formar seres autónomos y libres, al ser capaces de analizar la situación en la que se encuentran para actuar en ella y transformarla.

Por su parte, Michael Apple propone el concepto de resistencia, el cual sería acuñado posteriormente por Giroux y McLaren. Para Apple, el error del reproduccionismo consiste en visualizar a los estudiantes como seres pasivos, los cuales serían incapaces de reinterpretar los contenidos del currículo oculto; y, por otra parte, en no darse cuenta que, de acuerdo con el propio pensamiento dialéctico, la contradicción nace en el seno mismo de la reproducción social.

Cabe también mencionar el aporte indudable de Henry Giroux, tal como lo acreditan los españoles. Giroux es quien introduce el problema de la política cultural en el campo de la sociología de la educación. Este autor propone la conceptualización de la escuela como una esfera pública democrática y a los educadores los visualiza como agentes de transformación social y cultural.

Las iniciativas anteriormente descritas, son a su vez complementadas con el trabajo etnográfico de Paul Willis y con la obra de Basil Bernstein. Este último autor plantea la teoría del fenómeno de la doble distorsión, mediante la cual la cultura de una sociedad es primeramente distorsionada a favor de la cultura del grupo dominante; pero, a su vez, esta misma cultura dominante es también distorsionada. El resultado de dicho fenómeno es la disminución de la capacidad discursiva de los grupos dominados, puesto que tienen una cultura que no les es propia y esta está distorsionada.

Teniendo en cuenta dichos aportes históricos a la pedagogía crítica, los autores entienden la práctica educativa en términos del aprendizaje comunicativo:

“El aprendizaje comunicativo se basa en la creación de una comunidad comunicativa de aprendizaje, en la que no se da una relación de poder entre profesores y estudiantes, sino un diálogo igualitario entre todos los participantes...En el diálogo no existen unos saberes mejores que otros, sino diferentes saberes que se enriquecen a través del acto comunicativo...El rol de educador y educando no está definido rígidamente; todos aprendemos y todos tenemos algo que enseñar.”
(Ayuste/Flecha/López Palma/Lleras, 50-51)

De ahí que la escuela se presente como un espacio óptimo para la confluencia del pensamiento crítico, distinto o alternativo al discurso oficial. Los autores se refieren a los discursos que acompañan a los más variados movimientos críticos y transformadores: ecologistas, feministas, pacifistas, multiculturalistas, de derechos humanos, entre otros. En esa medida, afirman lo siguiente:

“Nadie debe considerarse detentador de la mejor solución que los demás, pero eso no debe servir para justificar una ilusoria neutralidad que siempre supone estar inconscientemente al lado del más fuerte: Las alternativas hemos de elaborarlas en el diálogo entre todos y deben de ser diversas y plurales. La pedagogía crítica debe incorporar los objetivos de los movimientos alternativos al conjunto de su actividad.” (Ayuste/Flecha/López Palma/Lleras, 59)

Por último, desde la perspectiva tecnológica, conviene destacar la crítica que hacen los autores al llamado paradigma tecnocrático, el cual supone la existencia de una verdad objetiva desde el marco de referencia de la eficacia, ignorando las relaciones de poder en el proceso de conocimiento y de transformación de la realidad, natural o social. Además, el planteamiento de la práctica educativa como aprendizaje comunicativo les permite poner en perspectiva la educación informática, en general asumida acríticamente en las instituciones educativas. Para los autores, también se presenta la paradoja de los saberes estancados en la escuela, en contraposición con la sociedad de la información en la cual nos toca habitar.

Es precisamente en el abordaje sistemático de los diversos problemas vinculados con la práctica educativa, tal

como hacen los autores en la segunda parte de la obra, donde se encuentra su mayor riqueza conceptual. Esto se debe a que la resolución de problemas específicos y la derivación de una guía de acción para el educador, implican un desarrollo ulterior de la teoría de la acción comunicativa.

Conclusiones

Como se ha podido apreciar, ambas obras comparten la teoría de la acción comunicativa de Habermas como su referente conceptual y como guía para la acción. Los autores españoles dedican buena parte de su obra a la revisión de los aportes que culminaron en el desarrollo de dicha teoría. De esa forma, distinguen entre rousseanianos, anarquistas y marxistas, reproduccionistas y críticos.

Sin embargo, desde la perspectiva crítica ambas obras tienen como sustento el mismo aparato categorial, al mismo tiempo en que coinciden en cuanto a la naturaleza de los objetivos de la educación y al papel protagónico de los educadores y los educandos en la situación escolar.

En este punto, cabe hacer notar que Carr y Kemmis tienen en su obra un particular interés por el rol del educador y la naturaleza de la investigación educativa. De esta manera, la investigación-acción colaborativa es visualizada por estos autores como una propuesta capaz de romper los moldes tradicionales del diseño y del desarrollo curricular, los cuales son entendidos como actos técnicos y no como actos políticos y culturales, como corresponde.

Mientras que, por su parte, Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras están interesados en el planteamiento de la pedagogía crítica como medio analítico en el abordaje de los

problemas más variados de la educación. La riqueza del análisis permite, entonces, a los autores ahondar en los rasgos particulares de su pedagogía crítica, puesto que la teoría tiene que brindar orientaciones claras en cada caso de una situación educativa expuesta para su correspondiente abordaje crítico.

En consecuencia, los españoles tratan extensamente la relación entre tecnología y educación, en la medida en que los vertiginosos cambios tecnológicos presentan nuevos retos sociales y demandas inéditas para la institución educativa. Este es el caso de la reacción de la educación ante la sociedad de la información; o ante la introducción de las tecnologías informáticas y telemáticas en los procesos aula, entre otros.

Estas áreas no son cubiertas por los ingleses, a quienes les preocupa más bien el predominio del saber técnico, propio de la razón instrumental; el cual ha llevado a una dicotomía del ser humano entre las diversas esferas de su mundo: por una parte, la esfera del trabajo y, por la otra, la esfera de la vida. El gran peligro es continuar con el abandono formal de la esfera de la vida en la institución educativa; mientras se impone una política cultural centrada fundamentalmente en el saber técnico, y entonces divorciada de la comprensión y de la emancipación por las que aboga la teoría crítica.

Este planteamiento es claramente respaldado también por los españoles, para quienes la práctica educativa, como aprendizaje comunicativo, tiene que rescatar la integralidad y el protagonismo del ser humano.

Finalmente, es necesario destacar la gran influencia de Habermas en la pedagogía crítica europea; influencia que

está claramente manifiesta en la obra inglesa que data de los ochenta, como también en el desarrollo posterior que llevan a cabo los españoles en la década de los noventa. De hecho, hemos podido constatar que su teoría de la acción comunicativa se conformó en la columna vertebral de la pedagogía crítica en Europa, al menos, durante las últimas dos décadas del siglo XX.

Teniendo en cuenta dicha situación privilegiada de la teoría de la acción comunicativa, a inicios del siglo XXI y desde América Latina era previsible que ésta tuviera importantes desarrollos y ampliaciones conceptuales, como resultado de su aplicación a casos típicos latinoamericanos y de una clara orientación para una acción educativa comprometida con una sociedad más igualitaria y democrática.

Sin embargo, el siglo XXI ha despertado con una gran llamada de atención en relación con la teoría de la acción comunicativa. Actualmente, le cobramos a Habermas su crítica a la racionalidad moderna desde esquemas mentales también plagados de "modernidad". Los sujetos que intervienen en la acción comunicativa se presentan como sujetos abstractos, como "tipos ideales" al estilo de Weber.

En contraposición con la teoría de la acción comunicativa de Habermas, y de la ética comunicativa de Apel, en el siglo XXI la pedagogía crítica europea está proponiendo la filosofía intercultural como su nuevo cimiento teórico. Y, a su vez, la filosofía intercultural encuentra sustento precisamente en el pensamiento latinoamericano; particularmente, en la pedagogía crítica de Freire y en su categoría del diálogo.

BIBLIOGRAFÍA

Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras. *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: Comunicar y transformar*. Barcelona: Biblioteca de Aula, 1994. Primera edición.

Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría Crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988. Primera edición traducida al español.

Meoño, R. "Escuela y poder: un enfoque contestatario desde la Pedagogía Crítica norteamericana". En: *Ensayos Pedagógicos*, N° 2. Heredia: CIDE, 2004.

J. Diego Quezada
Caridad Nacional, C.R.

1. Introducción

Como lo plantea el título, el presente trabajo plantea la necesidad de abordar el problema de la muerte de la lengua -y lo que ello representa para la humanidad en general y para el patrimonio cultural de un país en particular- respondiendo con políticas y programas de revitalización lingüística (término aplicado a procedimientos, políticas y actividades tendientes a rescatar una lengua de la extinción) pero desde una perspectiva interdisciplinaria. Hasta el momento, en Costa Rica es poco lo que se ha hecho en este campo, y se ha hecho de una manera un tanto desorganizada y desahogada. Existen programas del Ministerio de Educación para la revitalización de lenguas indígenas, los cuales por lo común