

LA PERSPECTIVA CRÍTICA

EN LA CONFIGURACIÓN
DE UNA EDUCACIÓN EMANCIPATORIA

Aura Balbi

Introducción

Capítulo I

Construcción del pensamiento educativo en la perspectiva de la teoría crítica

Capítulo II

Contexto histórico-social: Fundamento de la teoría crítica

Capítulo III

La teoría crítica y sus postulados fundamentales

Capítulo IV

La enseñanza y el aprendizaje como proceso para la transformación

Capítulo V

Reflexiones para configurar un proceso de enseñanza-aprendizaje transformador y emancipador

Referencias

Aura Balbi

LA PERSPECTIVA CRÍTICA

**EN LA CONFIGURACIÓN
DE UNA EDUCACIÓN EMANCIPATORIA**



Universidad
Nacional
Experimental
de Guayana



Fondo Editorial **UNEG**

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE GUAYANA
VICERRECTORADO ACADÉMICO
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

La Perspectiva Crítica en la Configuración de una Educación Emancipatoria ©
Aura Balbi

Publicaciones Fondo Editorial UNEG

Editor ©
Fondo Editorial UNEG
<http://fondoeditorial.uneg.edu.ve/>

Cuidado de la Edición
Ing. Ana María Contreras
Lic. Diego Rojas

Diseño, Diagramación y Montaje
T.S.U. Jesús E. Domínguez S.

Diseño de Portada:
T.S.U. Jesús E. Domínguez S.

Reproducción:
Copiados Unidos C.A.

Tiraje:
100 Ejemplares

Hecho el Depósito de Ley
Depósito Legal:
LFX93320128001739

ISBN:
978-980-6864-40-5

Todos los títulos publicados bajo el sello Fondo Editorial UNEG son arbitrados entre pares bajo el sistema doble ciego.

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la ley que establece penas de prisión y/o multa además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios para quienes reproduzcan, plagien, distribuyan o comuniquen públicamente en todo una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicado a través de cualquier medio sin la respectiva autorización.



Universidad Nacional Experimental de Guayana

Sede Administrativa: Edificio General de Seguros, Av. Las Américas Puerto Ordaz, Estado Bolívar - Venezuela
Teléfonos: 0286 - 7137216 / 7137217 / 9233204 | www.uneg.edu.ve |

No puedo decir que haya entendido todas las palabras que aquí fueron expresadas, pero sí hay una cosa que puedo afirmar: llegué a este curso como un ser ingenuo y, descubriéndome como tal, empecé a tornarme crítico.

Anónimo

Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire

DEDICATORIA

A mis hijas, Aura Elena y Ligia Elena, quienes como faroles en el camino mantuvieron la llama encendida para alcanzar la meta.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| CAPÍTULO I | 12 |
| CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO EN LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA CRÍTICA | 12 |
| CAPÍTULO II | 26 |
| CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL: FUNDAMENTO DE LA TEORÍA CRÍTICA | 26 |
| De la Modernidad a la Postmodernidad | 28 |
| La Racionalidad Instrumental del Modelo Económico Vigente | 37 |
| Efecto de la Racionalidad Instrumental en lo Educativo | 40 |
| CAPÍTULO III | 45 |
| LA TEORÍA CRÍTICA Y SUS POSTULADOS FUNDAMENTALES | 45 |
| Racionalidad Técnica, Hermenéutica y Emancipatoria | 45 |
| La Teoría Crítica y la Escuela de Frankfurt | 51 |
| Primera Generación de la Escuela de Frankfurt. | 53 |
| <i>Horkheimer, de la Teoría Tradicional a la Teoría Crítica</i> | 53 |
| <i>Adorno y la Educación para la Emancipación</i> | 58 |
| <i>Marcuse, del Pensamiento Unidimensional al Bidimensional</i> | 63 |
| <i>Aportes Fundamentales de la Primera Generación</i> | 66 |
| Segunda Generación de la Escuela de Frankfurt. | 68 |
| <i>Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa</i> | 68 |
| Características Esenciales de la Teoría Crítica | 84 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO IV | 89 |
| LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE COMO PROCESO PARA LA TRANSFORMACIÓN | 89 |
| El Proceso de Enseñanza y de Aprendizaje | 89 |
| <i>Enfoques de Aprendizaje</i> | 91 |
| <i>Tipos de Aprendizajes</i> | 102 |
| <i>Proceso de Aprendizaje</i> | 105 |
| <i>Proceso de Enseñanza</i> | 109 |
| Propuestas para la Construcción del Conocimiento | 111 |
| <i>Enfoque Constructivista</i> | 112 |
| <i>Teoría Sociohistórica de Vygostky</i> | 120 |
| <i>Aprender a Aprender</i> | 125 |
| <i>Pensamiento Complejo y Enfoque Globalizador</i> | 130 |
| Construcción del Conocimiento desde la Perspectiva Crítica | 133 |
| <i>El Docente y su Emancipación Profesional</i> | 134 |
| <i>La Educación para la Resistencia</i> | 135 |
| <i>La Educación Problematizadora</i> | 143 |
| <i>Aspectos Esenciales de una Pedagogía Crítica</i> | 150 |
| | |
| CAPÍTULO V | 153 |
| REFLEXIONES PARA CONFIGURAR UN PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE TRANSFORMADOR Y EMANCIPADOR | 153 |
| Configuración de un Proceso de Enseñanza-Aprendizaje para la Emancipación | 156 |
| | |
| REFERENCIAS | 166 |

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han producido cambios que reflejan la crisis del hombre moderno que reacciona frente a las secuelas dejadas por el énfasis en una racionalidad técnico-instrumental la cual ha dejado tras de sí una deshumanización del ser, una explotación indiscriminada del medio ambiente, agotamiento de los recursos no renovables, explosión demográfica alarmante, deterioro de la calidad de vida de un importante sector de la población mundial, entre otras.

Estas consecuencias se observan en el mundo en general pero particularmente en los países del Tercer Mundo, estando entre ellos los de la América Latina, en los que el modelo económico neoliberal impuesto, en lugar de traer los resultados esperados, ha provocado una mayor dependencia, la disminución de la inversión en servicios fundamentales como salud y educación, al tener que destinar importantes montos a la cancelación de la deuda externa adquirida con organismos multilaterales, lo cual ha llevado a replantear el modelo económico existente.

En la educación, también se observan revisiones de las concepciones que han prevalecido producto de la influencia de la racionalidad técnico-instrumental, y se proponen modelos orientados hacia una enseñanza centrada en el que aprende, concebido como un ser activo, participativo y crítico, que construye su propio conocimiento al relacionar sus conocimientos previos con la nueva información, y en la que el docente asume un papel de guía del proceso, propiciando un espacio para la reflexión, el cuestionamiento, la discusión y el intercambio con los otros, para poder validar e introyectar el nuevo conocimiento que deja de ser sólo personal para ser también social e intersubjetivo.

Pero además, en el análisis que se realiza del proceso educativo, es necesario considerar el marco social y cultural, ya que la educación es vista como un proyecto social que se desarrolla en una institución, también social. Este proceso, que tiene lugar en un ambiente caracterizado por el intercambio entre los actores que participan en el mismo, requiere ser analizado, no sólo desde una dimensión individual y personal, sino también desde un punto de vista social y cultural; en la que el aprendiz se asume como constructor de ese conocimiento y el docente como mediador que también aprende en el intercambio.

Esto supone partir de una reflexión sobre los fines y las metas de la educación que garanticen un mundo más viable, solidario y justo, en el que cada ciudadano pueda alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades dentro de una sociedad verdaderamente democrática. Para ello es indispensable, que además de atender al desarrollo de las actitudes, las competencias y los saberes, también se desarrolle la capacidad de reflexionar sobre su realidad, para poder detectar las necesidades y promover las transformaciones que se requieran para mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos.

Frente a estos retos, la Educación debería plantearse entre sus finalidades fundamentales: el desarrollo integral de la personalidad y de todo el potencial humano, y una educación humanizadora que prepare para vivir en democracia, pero también que le permita al ser humano liberarse de los mecanismos de opresión, con la certeza de que una educación así concebida propiciará un desarrollo económico, social y personal, que permite consolidar un verdadero sistema democrático, participativo, equitativo, y así superar la injusta realidad de una pobreza y un subdesarrollo cada vez más creciente. Tal como lo expresa González (2001):

La Educación que se requiere es la que se forja en el conocimiento analítico y reflexivo de la realidad, y que implica el despertar de la sensibilidad y de la ternura, el desarrollo de las capacidades críticas, y el estallido, a veces necesariamente revolucionario, de la imaginación creadora; una educación que aliente e impulse al compromiso y a la acción, y que sea capaz de proyectar la esperanza de forma contagiosa a sabiendas de que, con el esfuerzo y en la solidaridad, los conflictos pueden superarse y los problemas pueden tener solución (p. 30-31).

La Educación como motor del desarrollo personal y como herramienta para superar el subdesarrollo, la dependencia y la indiferencia, permitiría también romper lo que González llama el "Círculo de la Pobreza"; ya que al tener acceso a una educación así concebida, se dejaría de ser analfabeta, adquiriría un mayor desarrollo de su personalidad, así como una mayor cualificación cultural, técnica y profesional; permitiéndole conocer y comprender críticamente la realidad, además de develar los mecanismos de opresión para estar en capacidad de exigir sus derechos y desarrollar sus capacidades, y poder participar activamente en la transformación de la sociedad.

Los cambios necesarios que deben tener lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen el interés de este trabajo de reflexión que tiene como propósito el proponer un espacio que promueva la construcción de saberes compartidos,

relevantes desde una perspectiva de la teoría crítica, en contraposición a un modelo educativo que reproduce las relaciones de poder, fragmenta los saberes, cosifica al sujeto y al conocimiento.

Para esto se analizan los diferentes factores históricos, sociales, económicos y educativos que han influenciado al modelo de enseñanza-aprendizaje producto de una racionalidad técnico-instrumental que permita configurar un proceso con base en una racionalidad comunicativa, dialógica y emancipadora, orientada a la formación de un ciudadano consciente de lo que acontece en su entorno inmediato y global, para que pueda intervenirlo y transformarlo.

La realidad que se atiende es la que se observa en los países del Tercer Mundo y especialmente en América Latina, quienes como países periféricos, dependientes y con unos índices económicos, educativos y sociales, muestran una profundización de los desequilibrios, injusticias e inequidad en sociedades que han respondido a los lineamientos sugeridos por el modelo económico vigente.

Para la realización del texto se llevó a cabo una investigación que se inició con una mirada al desarrollo y cambio de episteme en la modernidad y posteriormente de la posmodernidad, para identificar sus rasgos predominantes, y establecer las relaciones entre la episteme, los aspectos económicos y educativos.

Posteriormente se analizaron las propuestas de los principales representantes de la Escuela de Frankfurt, tanto de la primera como de la segunda generación, para identificar los aspectos esenciales que configuran a la Teoría Crítica.

Luego se inició el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde sus concepciones, procesos, para luego comprender el proceso visto por teóricos que se ubican dentro de la corriente de la pedagogía crítica, lo cual permitió elaborar la propuesta.

Pues bien, dicho esto, a continuación se describen en forma sinóptica, los capítulos que conforman el documento y las relaciones que se establecen entre ellos.

El Capítulo I tiene un carácter introductorio y en él se incluyen el problema, las interrogantes que orientan la reflexión así como su justificación.

El Capítulo II está orientado al análisis del contexto así como al tejido histórico-cultural y se analizan los rasgos de una racionalidad predominante, reforzada por un modelo económico neoliberal generalizado por un proceso de Globalización que homogeneiza su aplicación, y con efectos que van más allá de lo económico y trasciende a lo cultural, social y político. De allí que en este capítulo se caractericen la racionalidad predominante en la modernidad y aquella que dentro de lo que se ha

dado por llamar postmodernidad marca el pensamiento en la actualidad. También se analiza el efecto que la racionalidad ha tenido en lo educativo.

El capítulo III introduce un análisis de los tipos de racionalidad a partir de los intereses cognoscitivos de Habermas, que permita comprender los aspectos centrales que se destacan de cada uno y su vinculación con el acceso al conocimiento. De estos intereses se destaca el interés emancipatorio, vinculado a la posibilidad de que el hombre pueda reflexionar críticamente sobre su realidad y realizar acciones para cambiarla, develando los mecanismos de la ideología predominante que le impiden desarrollar su autonomía.

Lo anterior lleva a trabajar con la Escuela de Frankfurt como antecedente de la teoría que promueve el pensamiento o interés emancipatorio, considerando a los autores de la primera generación, Horkheimer, Adorno y Marcuse, y Habermas de la segunda generación. De los primeros se derivan categorías como poder, autonomía, emancipación, crítica, autorreflexión, pensamiento crítico; y de la segunda, la teoría de la acción comunicativa, para luego identificar aquellos conceptos claves que configuran una Teoría Crítica.

El capítulo IV se dedica a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde los diferentes enfoques que se corresponden con determinada racionalidad, y se utilizan como referencia autores que han formulado propuestas desde la pedagogía crítica, a fin de determinar aquellas categorías fundamentales y características del proceso que posibilitaron la formulación de la propuesta.

En el capítulo V se presentan los lineamientos generales que permiten configurar un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula desde la perspectiva de la Teoría Crítica, para que se constituya en un espacio de construcción de saberes y se oriente a formar al ciudadano que requiere una sociedad democrática, solidaria, justa y equitativa.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO EN LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA CRÍTICA

Las últimas décadas del siglo XX se caracterizaron por los cambios en diferentes ámbitos: en lo tecnológico, un avance acelerado en las áreas de las comunicaciones; en lo científico, grandes descubrimientos en la medicina, especialmente en la genética y en la neurociencia; en lo político, un nuevo orden social que se evidencia con la caída de los sistemas aceptados como alternativa al sistema capitalista, así como una revisión de las relaciones entre países, marcadas ahora, no sólo por lo económico, sino por el dominio del poder informacional; pero sobre todo, se observa una crisis del hombre, su concepción del mundo, los valores y las formas de acceder al conocimiento, entre otras.

Esta nueva realidad es considerada por algunos (Hurtado y Toro, 1998; Lyotard, 1984) como un reflejo de la última etapa de la modernidad, haciéndose más evidente en el cuestionamiento de los paradigmas que hasta ahora predominaban.

Guédez (1999), presenta doce paradigmas que se encuentran en transición o migración, y aunque no son los únicos, “ofrecen unas pistas parciales y desordenadas, pero igualmente significativas y orientadoras, acerca de lo que está ocurriendo” (p. 56). Estos son:

- El concepto de destino, como algo predeterminado que sólo debe ser alcanzado, pasó a ser concebido como porvenir a partir de proyecciones, para al final incorporar la noción de devenir, que acepta que la vida está en continua construcción.
- De lo unideterminado, o producto de una causa, se pasó a lo polideterminado, al aceptar que los fenómenos son multicausados, sin embargo en la actualidad se le da el sentido de metadeterminado, al desconocer algunas causas que estando presentes no pueden ser identificadas, y lo relaciona con lo disciplinario, multidisciplinario e interdisciplinario.
- La idea de sistematicidad se sustituyó por lo sistémico, al enfatizar en la relación entre los insumos, procesos y productos, para privilegiar en la

actualidad el concepto ecosistémico, al conceder una mayor significación al entorno.

- El énfasis en la información, vista como datos y hechos, cede importancia ante el conocimiento que requiere procesamiento de dicha información, para defender en la actualidad la sabiduría que se logra al atender el crecimiento personal, así como el carácter generativo que se le concede al conocimiento.
- El registro de situaciones a manera de archivo, se sustituyó por lo informático, por la capacidad interactiva que implica, y aparece ahora la noción de innovación, que adjudica mayor importancia a la capacidad de relacionar la información con la resolución de problemas y mejoramiento de situaciones.
- De la tendencia a lo dilemático que excluye posibilidades se pasó a lo problemático, pretendiendo resolver situaciones, para luego surgir lo solucionático que busca oportunidades que puedan ser aprovechadas.
- Frente al énfasis en lo racional, se atendió a lo intuitivo, que reconoce el potencial creativo e innovador del ser humano, siendo sustituido por la idea de integralidad, al reconocer que tanto lo racional como lo intuitivo al complementarse permiten repotenciar las capacidades del hombre.
- La consideración de los riesgos presentes en cualquier decisión, cede ante la visión de las oportunidades al buscar aprovechar lo que favorece un determinado objetivo, para asumir ahora la crisis como la conjugación entre ambas posibilidades.
- La relación yo-tú en la asignación de responsabilidades pasó a nosotros, rescatando la idea de equipo y compromiso compartido, asumiendo en la actualidad la expresión yo-nos, que acepta la responsabilidad del grupo pero también rescata la responsabilidad individual.
- La idea de lo progresivo se amplió con lo retrospectivo que recordaba lo importante de mirar hacia atrás para luego avanzar, agregando ahora una nueva mirada, ya no sólo horizontal, sino la relación vertical con la profundidad de cada uno sumado a la visión y valores; y de una ética soportada por las prohibiciones se pasó a las exhortaciones, para defender ahora una ética centrada en la relación entre la autoestima con la solidaridad.
- La idea de las ventajas comparativas cedió el paso a la competitiva, basada en la superioridad del conocimiento, para ahora dar mayor énfasis a las ventajas cooperativas, que sostienen que el éxito de cada cual se relaciona con el éxito de los otros y viceversa.

Estos cambios de paradigmas también se observan en la concepción de ciencia y especialmente en la investigación que tiene como objeto de estudio al hombre y sus relaciones con el entorno. La ciencia concebida como un conjunto de conocimientos que explican los hechos a través de mecanismos que garanticen la objetividad y la generalización, la formulación de leyes, tomando la verdad como absoluta, partiendo de una realidad a la que el hombre puede acercarse para conocerla y ser considerada como externa y ajena a él, no tiene cabida en las ciencias sociales actuales, y entre ellas la Educación (Bernstein, 1983; Martínez, 1999).

Las Ciencias Sociales y por ende la Educación, han estado muy influenciadas por los paradigmas vigentes en las Ciencias Naturales; sin embargo, dado que el objeto de estudio de las Ciencias Humanas es complejo, por la diversidad de elementos involucrados, las múltiples relaciones que se establecen, las variaciones de los fenómenos en el tiempo y en el contexto, y especialmente por la relación del sujeto que estudia la realidad en la cual está inmerso, se ha observado una nueva postura frente a la manera en que el hombre busca conocer su realidad, lo cual evidencia una nueva postura epistemológica (Martínez, 1999).

Estos cambios de episteme no se han dado de forma casual, sino que están muy influenciados por el contexto histórico-social en que tienen lugar.

La episteme predominante en la actualidad, reflejo del pensamiento moderno que privilegia la razón como instrumento para relacionarse con el mundo, y con énfasis en una racionalidad instrumental y tecnocrática, que concibe a la ciencia y la tecnología como los medios para alcanzar el progreso de la sociedad, también se evidencia en la aplicación de modelos económicos que valoran el capital, la producción, la competitividad, siendo favorecida su imposición, por los procesos de globalización y mundialización.

La Globalización, como proceso político, económico, social y ecológico, tiene lugar a nivel de todo el planeta, pretendiendo interrelacionar los diferentes países, bajo el esquema del libre mercado dirigido por las poderosas empresas multinacionales, que presentan este proceso económico como inevitable. El Neoliberalismo, soporte ideológico de la Globalización, se instituye como el modelo económico que garantiza el progreso de las naciones, incluye entre sus premisas fundamentales, la eliminación de barreras al comercio, el gobierno del mercado, la disminución del gasto público en servicios básicos como educación y salud, con una tendencia hacia la privatización, la eliminación de leyes que protegen al ambiente y la seguridad laboral, en la medida en que afecten las ganancias de las empresas, entre otras (Donoso, 1999; Cabrera, 2001).

Pero además, este proceso de globalización “despliega su racionalidad, no solamente desde un pensamiento económico, sino desde un sistema de reproducción que mundializa una determinada lógica cultural” (Pérez Luna, 1999, p. vi), provocando una homogeneización que desconoce las diferencias, desvaloriza lo local y particular.

Sin embargo, la implantación de las políticas neoliberales ha traído importantes consecuencias que afectan la calidad de vida de las grandes mayorías del planeta, entre las que se encuentran una diferenciación cada vez más marcada entre los países centrales y los periféricos. Mientras en los primeros se observa prosperidad económica, unos elevados niveles de calidad de vida; en los segundos, se observa un incremento de los procesos de exclusión social, reflejado en los índices de desnutrición, desempleo, deserción escolar, delincuencia, y en general altos porcentajes de la población en condiciones de pobreza crítica, lo cual provoca una disminución del crecimiento en todos los ámbitos, tanto económico como social, educativo, tecnológico y mantiene a estos países en una relación de dependencia con respecto a los países más poderosos.

Además, se observa un incremento de la desigualdad, no sólo económica, sino también social, racial, sexual; se promueve el individualismo, el enfrentamiento y la competencia para participar de los privilegios del mercado, se enfatiza en la responsabilidad individual, y sobre todo, un deterioro de la calidad del sistema educativo.

Entre los sistemas de socialización y reproducción, la educación, concebida como eje del desarrollo, también se ve influenciada por la episteme predominante siendo legitimado a través del aparato escolar, así como por el modelo económico que transnacionaliza el capital económico, en el marco de la globalización, traduciéndose en un sistema que valora lo individual antes que lo colectivo, la eficiencia, productividad y competitividad del sistema, lo privado por encima de lo público, y que pretende convertir el sistema escolar en un bien de consumo más, que se ve regulado por las leyes del mercado, concibiendo las producciones intelectuales como una mercancía que conceden el poder a quienes la posean.

En este sentido, es importante destacar que “el interés que puede tener el neoliberalismo en controlar la educación, no es tanto por el beneficio económico que el sector privado pueda obtener, como por su interés en transmitir y reproducir determinados valores y pautas culturales.” (Carbonell, 1996, p.22).

La influencia del modelo económico en lo educativo se materializa a través de organismos multilaterales, como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo, que no sólo dictan pautas en lo económico, sino también en lo educativo, siendo condicionado el “apoyo” que brindan a los países que solicitan préstamos a la

aplicación de las medidas propuestas, que por lo general son seguidas por estos países sin mayores críticas.

Entre las propuestas homogeneizadoras están (Coraggio y Torres, 1999): el dar prioridad a la Escuela Básica desarrollando las capacidades básicas y formando una mano de obra trabajadora flexible, que pueda adecuarse a las demandas del mercado, que coincide con un enfoque sectorial que separa más, que promueve la interrelación entre los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y que evidencia un modelo educativo centrado en la educación formal y escolarizada.

Enfatiza en el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de la educación, medida a partir de los resultados obtenidos y verificados en el rendimiento escolar, así como por otros indicadores principalmente cuantitativos asociados al tiempo de instrucción, tamaño de la clase conocimientos del profesor, libros textos utilizados, entre otros; y para analizar los resultados se asume un enfoque metodológico centrado en la investigación que utiliza variables observables y cuantificables que permitan determinar el rendimiento y los costos implicados, pudiendo así generalizar las propuestas sin atender a la contextualización de las mismas.

En el aspecto financiero y administrativo se promueve la descentralización, para lo cual recomienda reestructurar los Ministerios de Educación, así como las organizaciones escolares, y al mismo tiempo debilitar las organizaciones tradicionales (gremios y sindicatos), y procura la autonomía de las instituciones educativas, desde el compartir costos con la comunidad local, hasta en el diseño de la práctica pedagógica.

Sin embargo, la desestructuración del sistema educativo puede llevar a la creación de feudos en el que se atenderán las necesidades particulares de la región, impidiendo que el Estado pueda asumir el papel de disponer de unos planes educativos nacionales que garanticen la formación de los ciudadanos que requiere el país.

Estimula la participación de los padres y representantes en la gestión escolar y selección de la escuela, de acuerdo a los índices de calidad, dejando a las leyes del mercado la libre elección del centro escolar, lo cual pudiera crear circuitos entre los centros educativos, diferenciándose por los recursos que disponen al ser aportados por la comunidad, los logros obtenidos a nivel de rendimiento escolar e incluso por los sectores de la sociedad que son atendidos y las zonas donde están ubicados, profundizando la segregación y fomentando la inequidad.

También se impulsa la participación del sector privado, el cual es mostrado como más eficiente, para diversificar la oferta y utilizar la competencia como mecanismo que determine la calidad del sistema, restando la necesaria responsabilidad que tiene el Estado de proveer la educación como un bien público.

En general, los planteamientos de estos organismos se orientan hacia una definición de políticas y prioridades con base en el análisis económico, centrado en la comparación entre costos y beneficios para obtener una mano de obra productiva, desconociendo, en ese traslado de elementos de las ciencias administrativas a la educación, que en este proceso complejo y social, no resulta fácil determinar costos, productividad o eficiencia.

El sistema educativo promovido por este modelo económico, desconoce y no muestra interés por los procesos históricos-sociales de los pueblos, así como sus necesidades particulares de desarrollo social, económico, educativo; la conformación de una sociedad democrática y participativa que valora la solidaridad, el respeto a las diferencias, y por el contrario, fomenta la dependencia, la discriminación y el individualismo.

En este proceso, que tiende a la privatización del sistema educativo, al favorecer la inversión en las instituciones privadas, y en el que los ciudadanos son convertidos en clientes que adquieren un producto que se ofrece; se debilita la educación pública al disminuir el presupuesto para la mejora de la infraestructura requerida, la actualización de los recursos didácticos, la formación y desarrollo del personal docente; se reduce la remuneración de los docentes y se pretende incrementar su productividad aumentando el número de alumnos por aula o las jornadas laborales; se burocratiza el sistema y se mantienen estructuras rígidas, entre otras.

Además, se observa una concepción de la educación orientada hacia la preparación o capacitación para el trabajo respondiendo a un modelo de desarrollo en que se debe garantizar que el individuo pueda incorporarse al mercado de trabajo, siendo su objetivo, que el capital humano sea más competitivo y diversifique sus posibilidades de empleo.

Todo esto ha estado acompañado por un énfasis en el aumento de la calidad, pero que según este modelo, sólo es posible alcanzarla al someterse a las fuerzas del mercado y la competitividad. Es por ello que Donoso (1999) insiste en que

sin darnos cuenta asistimos a un proceso de estrangulamiento de la educación, cuando precisamente se nos habla de su importancia, del protagonismo que tiene y que debe asumir. ¿En qué consiste esta reducción educativa? En el precario propósito de convertirla en medio para la preparación para el trabajo. Esto es lo que la semántica neoliberal nos dice cuando propone que la escuela tenga calidad, sea eficiente y prepare para la competencia en el mercado nacional y mundial. De manera clara podemos vislumbrar que ahora, con mayor acento,

la escuela está al servicio de una ideología. La escuela está al servicio de un proyecto político, pero sin que se lo presente así. (p. 221-222).

La escuela como espacio en el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el que se materializan los intercambios que permiten transferir a las nuevas generaciones las producciones intelectuales de las anteriores, es además un reflejo de las tendencias promovidas por el sistema económico, político y social predominante.

La escuela y el sistema educativo en general, se constituye en una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y comportamientos de una comunidad, y el desarrollo de las nuevas generaciones, al imponer determinados modos de conductas y relaciones, que en ocasiones a espaldas de lo que ocurre en el entorno, acusándosele por sus prácticas obsoletas (Follari, 1996; Pérez Gómez, 2000).

La escuela, independientemente del nivel educativo al que se haga referencia, se convierte en un espacio para el control social que busca lograr que los individuos internalicen los valores predominantes en la sociedad, utilizando un currículum que pretende ser neutro y libre de elementos políticos, pero que destaca los principios que sustentan el modelo: el individualismo, una postura pasiva, contemplativa, dependiente, acrítica frente a las propuestas impuestas por los centros de poder.

En esta escuela, marcada por la racionalidad instrumental, característica de la cultura moderna, y el modelo económico neoliberal, se observa, en general, un énfasis en la homogeneización del proceso educativo al hacer uso de un currículum concebido como lista de contenidos básicos que deben ser aprendidos, diseñado fuera del contexto particular donde se va a aplicar, siendo la preocupación principal lo instrumental o técnico en una planificación prescriptiva, expresada en una plan horizontal en el que se establece la correlación entre los diferentes elementos que lo integran, y con muy poca flexibilidad para incorporar innovaciones; contenidos disciplinares, fragmentados, y descontextualizados que impiden la necesaria interacción de los saberes, dejando de lado las otras dimensiones del ser humano.

También se observa una distribución de papeles claramente definidos entre quienes participan en el proceso educativo, siendo el docente quien ejerce el poder, en una relación vertical y de control del proceso que se desarrolla en el aula de clases; es quien diseña la experiencia, reproduce y transmite los conocimientos que el aprendiz debe incorporar mecánicamente, utilizando el libro texto como referencia al contener los contenidos curriculares básicos, pudiendo incluso compensar las deficiencias de preparación del docente; el uso de recursos para el aprendizaje que se convierten en fines más que en el medio para facilitar un proceso de aprendizaje significativo. El

docente ve disminuido su papel como creador e innovador al responder a los planes establecidos, siendo evaluado favorablemente en la medida en que se ajuste a lo previsto.

El alumno, por su parte, recibe el conocimiento como una verdad incuestionable que debe memorizar y reproducir cuando así se le solicite, en un proceso que enfatiza el aprendizaje individual, poco vinculado con su realidad, que no reconoce sus conocimientos previos ni sus valores, creencias y expectativas al respecto, por lo que “no logran desarrollar un pensamiento crítico sobre su realidad, ni aprender adecuadamente las competencias socio-cognitivas necesarias para su integración al medio social donde desarrollan su vida cotidiana” (Cabrera, 2001, p. 29).

En las relaciones entre docente y alumno se observan algunos rituales característicos que se realizan cotidianamente, por lo que parecen ser irrelevantes, como pasar la lista, hacer filas para ingresar al salón, salir al recreo, entonar canciones, revisar las asignaciones para la casa, entregar notas de las evaluaciones, aplaudir por alguna intervención importante, uso del uniforme escolar; algunas de las cuales se realizan para satisfacer controles administrativos.

Otro aspecto que también se observa en la interacción en el aula de clases, están las sanciones que se utilizan para “controlar la disciplina”, para que “adquieran normas de comportamiento”, hacer explícita una evaluación negativa, y es precisamente en la sanción donde “el docente ejerce su poder y subraya su asimetría y distancia del alumno y de la clase” (Esté, 1999, p.70), provocando en el alumno temor, autorepresión, subordinación a la autoridad y disciplinamiento.

Es precisamente el ser disciplinado, uno de los rasgos que persigue esta escuela llamada por Esté (op. cit.) “Escuela punitiva”, que en realidad hace referencia a un comportamiento que tiende a ser pasivo, receptivo, atento, servicial, obediente, que acata normas sin buscar explicaciones, lo que le garantiza su pertenencia a un grupo determinado y el aprecio del docente, asumiendo incluso el “mimetismo” como mecanismo para ser aceptado.

Sin embargo, lo más preocupante en este proceso que se desarrolla en el aula, es la estrecha vinculación que se establece entre lo sancionativo y lo informativo, por lo que el “saber siempre tendrá un sabor a sanción” (Esté, 1999, p.72) que provoca resistencia en el sujeto que aprende.

Para este autor, “buena parte de lo que llamamos exclusión, en sus formas de repitencia, “deserción”, fracaso escolar, no prosecución que en tan altos índices aparece en las estadísticas educativas, tiene que ver con este juego civilizatorio-barbarie, maestro-alumno, reproducción-resistencia. Ante la propuesta de la escuela,

el estudiante opta por resistir (inhibiendo sus propuestas) o divergir (manifestando su inconformidad, deseos o necesidades)” (p. 96).

La actividad pedagógica está centrada en rutinas de muy poco provecho para el aprendizaje significativo, tales como ejercicios, especialmente de matemática y castellano, dictados, copiados; discusiones con énfasis en interrogatorios con preguntas canalizantes, cerradas o convergentes que conducen a respuestas estereotipadas, previsibles que no propician el razonamiento, y en lo que Lacueva (1997) llama “intercambio de ignorancias” al analizar un tema sin mayor profundidad y preparación, por lo que se exponen ideas erróneas u obviedades.

La evaluación es concebida como algo separado del proceso mismo de comprensión y construcción de conocimientos, se constituye en un requisito indispensable para medir los logros que permitan otorgar los créditos, certificados de aprobación y promoción de niveles, calificando para un determinado mercado del conocimiento. Responde al logro de objetivos claramente definidos, que refuerzan el aprendizaje memorístico y poco significativo de los contenidos considerados esenciales, y que se usa como instrumento punitivo que estigmatiza, clasifica, selecciona, promociona, y excluye a quienes no logran alcanzar los niveles exigidos.

Las actividades de evaluación se caracterizan por la corrección de trabajos, intervenciones de los alumnos, el interrogatorio con preguntas dirigidas, cerradas y de respuesta guiada que estimulan muy poco el razonamiento crítico y reflexivo, las exposiciones que reproducen la actividad del docente, intercambiando los roles, al repetir, por lo general, mecánicamente los contenidos, haciendo un uso poco creativo de los recursos audiovisuales disponibles, siendo poco su impacto en el aprendizaje.

El aula donde tienen lugar estas experiencias son espacios cerrados y diseñados para prácticas pedagógicas centradas en la clase magistral, y el trabajo individual, donde se establecen relaciones de poder que promueven la sumisión y dependencia, al ser el docente quien ejerce la autoridad, no sólo en el dominio del conocimiento, sino también en el control de la disciplina a través del manejo de los refuerzos (Pérez Gómez, 2000).

El aula no puede ser vista como un espacio neutro donde cualquier actividad se puede desarrollar, ella “condiciona ya, por sus dimensiones y por sus recursos, una cierta forma de enseñar y de aprender, cual es la de la dogmática repetición de nociones aisladas y la de la ejercitación hueras” (Lacueva, op. cit., p. 9), estando caracterizada por un uso no diferenciado del espacio, con filas de pupitres mirando hacia el escritorio del docente y el pizarrón, de manera que todos realicen la actividad pautada sin comunicarse entre sí, haciendo uso del texto, que representa “el instrumento de la

pedagogía del *mínimo*, que presentan este mínimo de conocimientos en el mínimo de palabras y buscando el mínimo costo” (p.10).

La escuela, y en especial el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas, es un espacio que legitima el orden social predominante, y reproduce las interacciones sociales que tienen lugar en la sociedad, trasladando hasta ella la propuesta cultural que se logrará en la medida en que se reproduzca en las interacciones sociales, convirtiéndose en una pedagogía para la dependencia.

La escuela actual, no contribuye a la formación integral del ser humano que requiere el tercer milenio, y por el contrario, se reproducen los códigos culturales capitalistas y occidentales, donde el hombre es el medio para sostener una economía neoliberal, que se logra también porque:

la Globalización no es solamente la multiplicación o el ensanchamiento de redes y círculos entre los humanos, sus actitudes, sus bienes, sus valores, sus prácticas culturales, sus instituciones; es la aparición, expansión y consolidación de una estructura holística, sistemática, que nos impone a escala global, mundial y planetaria, y que pasa a condicionarnos a todos más allá de las estructuras nacionales e internacionales (Lárez, 1997, p. 157).

Además, la tarea educativa enfrenta algunas realidades, entre las cuales se pueden mencionar: el déficit de socialización de las instituciones responsables, entre ellas, la escuela y la familia; la aparición de nuevos agentes de socialización, como la televisión, que conllevan a una nueva forma de analfabetismo y de mecanismos de opresión, al crear necesidades diferentes de las realmente importantes, y pérdida de libertad personal al homogeneizar o estereotipar comportamientos poco vinculados con su realidad inmediata; una crisis de autoridad, así como el incremento del individualismo; carencia de modelos de vida, especialmente en el comportamiento moral y ético, por una relatividad mal entendida; la informatización y globalización progresiva de los ámbitos culturales, económicos, en un mundo marcado por las contradicciones, la opulencia de unos, frente a la miseria de la mayoría, la comunicación e incomunicación por la falta de tolerancia del distinto; la presencia de diferentes culturas en un mismo espacio que exige una atención a la interculturalidad (González, 2001).

A partir de lo anterior, se pone en evidencia un modelo educativo que responde a una determinada racionalidad y enfoque económico, que más que beneficios, ha profundizado las diferencias no sólo económicas, sino también sociales, culturales y políticas.

La Educación, como proceso que conduce o guía hacia un desarrollo pleno y sostenible, y se considera como un derecho humano básico, no es posible si se utilizan las teorías educativas que bajo la influencia de un paradigma técnico-instrumental han influenciado desde la formulación de las políticas hasta la acción pedagógica en el aula. Este paradigma, centrado en la transmisión de conocimientos descontextualizados, enciclopédicos y disciplinares, que persigue alcanzar objetivos prefijados, con un docente que aplica herramientas y técnicas sin involucrarse en el proceso de transformación, con un alumno que recibe pasivamente los conocimientos, que no reflexiona sobre su realidad, impide el ejercicio de la crítica y de la búsqueda de la liberación.

De allí que se requiere de teorías educativas que relacionen el proceso educativo con la cultura, y que no ignoren que “el sistema educativo está estructuralmente integrado al sistema social, pero sin perder su identidad, su función específica y una relativa autonomía” (Suárez, 2001, p. 33), sino que lo integre en modelos que puedan interpretar lo que ocurre en el contexto escolar y que busquen elevar los niveles de calidad asociados con la pertinencia social y la equidad del sistema.

Estas teorías permitirían interpretar, analizar e intervenir en la realidad educativa, además de servir de referencia al contextualizar sus propuestas, establecer las finalidades y metas, planificar la práctica pedagógica, monitorear su desarrollo e incorporar los cambios que garanticen alcanzar los fines que se han propuesto, porque en todo proyecto educativo siempre está presente, explícita o implícitamente, un proyecto de sociedad y de hombre. Es por ello que Coll y otros (1999) señala que:

parece que lo que necesitamos son teorías que provean de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña; teorías que pueden y deben enriquecerse hasta el infinito con aportaciones acerca de cómo influyen en ese aprendizaje y en la enseñanza las distintas variables que intervienen (p.10).

Pero, además se requiere de una visión del hecho educativo que contemple su función para la transformación del individuo y de su entorno, procurando el desarrollo de todas sus potencialidades y una mejor calidad de vida para las grandes mayorías, haciendo posible el desarrollo y erradicación de la pobreza en grandes sectores de la población.

Ante la situación planteada, surgió la necesidad de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el espacio escolar desde la racionalidad

predominante, con el propósito de proponer un proceso que responda a la función de la educación de formar ciudadanos críticos, reflexivos, y partícipes de la transformación de sí mismos y de su entorno, que pueda ser aplicado en aquellos grupos sociales excluidos de la posibilidad de darse cuenta y reflexionar acerca de su realidad, “buscando opciones didácticas que contribuyan a su desarrollo en un ambiente alegre y estimulante, y que ayuden a prepararlos como ciudadanos conocedores del mundo en que viven y capacitados para actuar en él de manera responsable, crítica y solidaria” (Lacueva, 1997, p. 6).

La pedagogía crítica, que se sustenta en una teoría crítica de la realidad, constituye una referencia fundamental para poder formular una propuesta para que el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el espacio escolar permita formar un ciudadano crítico, reflexivo, responsable, autónomo y emancipado, que participe activamente en la transformación de su realidad.

Son numerosas las propuestas que desde la pedagogía crítica se han formulado; sin embargo, en la mayoría de los casos hacen énfasis en algunos de los elementos que intervienen en dicho proceso, lo cual impide que se tenga una visión de lo complejo y dinámico que tiene lugar en el espacio escolar, de allí que surgieron las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo influye el contexto histórico-social en el proceso educativo y la relación con la racionalidad predominante?
2. ¿Cuáles son los supuestos fundamentales que se derivan de la Teoría Crítica que pueden ser transferidos a la práctica educativa?
3. ¿Cómo se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la emancipación y liberación del hombre?
4. ¿Cuáles son los fundamentos de una propuesta para un proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva la emancipación y liberación del hombre?

Para responder a estas interrogantes, no es posible dejar de lado el debate que se plantea en la actualidad en las Ciencias Sociales, entre ellas la Educación, que frente al paradigma positivista propone nuevas vías que permitan atender a la complejidad de los fenómenos abordados y una producción de conocimientos vinculada a una praxis transformadora (Morín, 2000; Martínez, 1999).

En este sentido, en el área objeto de estudio existe una profusión de propuestas teóricas, la mayoría formuladas desde un paradigma reduccionista, simplista, que

responde a la racionalidad técnico instrumental, mientras que lo que se requiere es poder interpretar y proponer principios que atiendan a la complejidad e interrelación de los fenómenos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el espacio escolar.

Es por ello que la investigación desarrollada fue teórica-documental, teniendo como eje el análisis de contenido que permite las formas discursivas de la investigación, y los procedimientos y técnicas requeridos como la lectura, el fichaje, y el análisis de los textos e incluye la descripción, interpretación y reflexión crítica.

La investigación teórica busca “indagar y examinar con gran nivel de profundidad intelectual, problemas complejos de naturaleza teórica, introduciendo el conjunto de técnicas inherentes a la investigación documental” (Balestrini, 1998, p. IX).

Asimismo, “es la construcción de una teoría o parte de la misma; pero también lo es el reconstruirla, reestructurarla, reformularla, remodelarla, fundamentarla, integrarla, ampliarla o desarrollarla” (Martínez, 1997, p. 241).

Para organizar y llevar a cabo el análisis se establecieron algunas categorías como: poder, cultura, socialización, racionalidad, emancipación, y dentro del ámbito educativo, se incluyeron la escuela, el aula, el docente, el estudiante, la enseñanza, el aprendizaje, y el proceso en sí mismo.

El propósito de este análisis fue comprender las complejas relaciones que se establecen entre los diferentes sistemas que configuran la sociedad contemporánea, y su influencia en el proceso educativo, con la intención de develar los mecanismos ocultos que configuran una práctica en el aula que responde a determinados intereses y que no es ajena a los cambios que se viven en un mundo en profunda crisis, para formular una propuesta que responda a una sociedad diferente, con énfasis en una racionalidad dialógica y emancipatoria.

Para el análisis de contenido se partió de los saberes constituidos (plano gnoseológico), en donde se incorporó el análisis crítico que permitiera identificar los aspectos que en el proceso educativo reflejan la racionalidad instrumental, así como la racionalidad dialógica, para luego pasar a la validación de los saberes (plano epistemológico) al triangular los planteamientos de los autores analizados, y por último hacer un análisis crítico que permitiera elaborar una propuesta pedagógica transformativa.

De acuerdo al tipo de investigación documental adoptada, el análisis partió de la consulta y reflexión de los planteamientos de autores cuya postura es crítica frente a la racionalidad predominante y sus efectos en diversos ámbitos, y se seleccionaron algunos que por la producción en determinado campo, relevancia y pertinencia de su

pensamiento en la temática estudiada permitiera profundizar en la comprensión de la misma, procurando acceder al pensamiento directo del autor.

El arqueo de obras facilitó la recolección, organización, reflexión e interpretación de los puntos de vista de los autores revisados en las diferentes categorías analizadas, y con base en este proceso se pudo configurar un pensamiento propio que facilitó el poder presentar la propuesta final sobre el objeto de estudio.

La organización del trabajo permitió que el desarrollo de cada capítulo concluyera con una síntesis, que sirvió a su vez, de fundamento para el siguiente.

Por otro lado, el análisis se realizó desde la consideración de la realidad educativa que se observa en los países en vías de desarrollo, en particular Latinoamérica, en los cuales se hace evidente la influencia del modelo económico y racionalidad descrita anteriormente.

CAPÍTULO II

CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL: FUNDAMENTO DE LA TEORÍA CRÍTICA

La entrada del nuevo siglo está caracterizada por los cambios y rupturas en las diferentes esferas que rodean al hombre; pero sobre todo, está presente un sentimiento de incertidumbre, que conlleva a una revisión de los planteamientos aceptados hasta ahora.

Los cambios que se observan vinculados a ciertas crisis, han sido llamados por Kuhn, cambios de paradigmas, que son estructuras de conocimiento que están integradas por principios, leyes y supuestos teóricos, así como prescripciones metodológicas, normas y técnicas que son utilizadas por un grupo de científicos en un determinado momento, constituyéndose en modelos de acción, no sólo en la búsqueda de los conocimientos, sino también en la forma de vincular la teoría y la práctica.

Estos paradigmas están determinados por la manera general de conocer en un momento particular, y constituye la *episteme* predominante. Este cuerpo de conocimientos, así como los caminos sugeridos para aumentarlo, entran en crisis cuando una comunidad de científicos, en este caso, dejan de lado estos planteamientos y los sustituyen por otros que les resulten más pertinente para abordar los problemas que el paradigma anterior no ha podido resolver.

Sin embargo, esto no se da de manera total y durante cierto tiempo conviven los diferentes paradigmas, pero la influencia de uno o de otro de los paradigmas no sólo impregna la búsqueda de saberes, sino también la percepción personal, las convicciones o creencias que cada individuo elabora a partir de sus teorías personales.

Estos cambios, que se han sucedido a lo largo de la filogénesis del hombre, han sido asociados a diferentes órdenes civilizatorios, que a su vez, están estrechamente vinculados a la forma en que el hombre ha accedido al conocimiento y su posterior aplicación.

Según Toffler (1995), estos cambios representan “olas” que describen la evolución histórica de la *episteme*, así como también la visión del mundo, los valores y modos de pensar; e identifica tres hasta ahora: la primera, asociada a la producción agrícola; la segunda, relacionada con el desarrollo industrial; y la tercera, que se vive en la

actualidad, vinculada al desarrollo cibernético y avances tecnológicos. A su vez, estas olas son analizadas por otros autores como períodos, también llamados Modernidad y Posmodernidad (Hurtado y Toro, 1998).

Pero más allá de las denominaciones con las que se categoricen estas épocas, resulta esencial tomar conciencia (darse cuenta) y comprender los signos que se viven en la actualidad y que evidencian profundos cambios y momentos de crisis, que el hombre contemporáneo no puede dejar de lado al abordar cualquier problemática, porque como señala Rodríguez Rojo (1997) “ningún problema contemporáneo y coetáneo debería pasar inadvertido al análisis de quienes son hijos de esa contemporaneidad, los hijos del tiempo en que a cada cual toca vivir” (p. 49).

La crisis que se vive en la actualidad tiene connotaciones *globales y mundiales*, al trascender el límite de lo inmediato, en un mundo donde las comunicaciones han abierto múltiples canales para difundir información, al mismo tiempo que legitiman un discurso al ponerlo al servicio de todos; *profundas*, porque su influencia se observa en diferentes ámbitos, desde lo económico, social hasta lo ontológico, como una crisis del hombre mismo; e *integral*, porque se evidencia en los diferentes niveles de participación del hombre, como ser individual, social y en el mundo material o ecológico (el yo, el otro, y lo otro).

Entre los rasgos que caracterizan el momento actual y sin pretender ser completamente exhaustivo, se puede destacar una sociedad que cada vez más abandona el campo por la industria, pero que al mismo tiempo y a la par de los adelantos tecnológicos deja de tener cabida en el mercado laboral, por lo que se incrementa la población excluida del proceso de producción; una revalorización de la ciencia y tecnología como palanca para el progreso, pero que al mismo tiempo no atiende a las necesidades urgentes del colectivo; importantes avances en las telecomunicaciones que agilizan y “democratizan” el acceso a la información, pero que también crean nuevas necesidades de bienes de consumo superfluo; cambios en las relaciones internacionales con un mayor énfasis en el control de armamento, aunque contradictoriamente estimula el uso del mismo; revisión de las estructuras sociales como la familia, que por la dinámica en las relaciones sociales pierde en ocasiones su función socializadora, depositándola en otras instituciones, como la escuela y los medios de comunicación.

Para comprender estos cambios y trasladarlos al ámbito educativo, es importante analizar con más detalle la dinámica del proceso civilizatorio, especialmente lo referente a la Modernidad y Postmodernidad.

De la Modernidad a la Postmodernidad

La *Modernidad*, aunque históricamente se ubica a partir del siglo XVIII con la denominada Revolución Industrial, se fue conformando desde el siglo XVI, período en el que ocurren transformaciones en la manera de pensar la realidad, desde una visión orgánica del mundo caracterizada por la vinculación del hombre con la naturaleza, y en la que las necesidades colectivas estaban por encima de las individuales, para luego ser dominado por los principios que sustentaba la Iglesia, hasta la visión mecanicista del mundo, regido por leyes fijas e inmutables.

La Modernidad se caracteriza por darle prioridad a la Razón, como instrumento esencial del hombre para organizar su mundo, tomar decisiones, y para hacer realidad los principios fundamentales de libertad, justicia e igualdad. En el campo del trabajo se observa la incorporación del hombre a la cadena de producción en la cual desempeña una tarea específica; por un sistema de relaciones basadas en la autoridad y en las estructuras jerárquicas, estimulando la obediencia, disciplina y cumplimiento de tareas; pero además, el discurso académico se fundamenta en una racionalidad formal, cartesiana, que estudia los fenómenos aislando cada uno de los elementos, observa la realidad como ajena al observante y transforma los datos recabados en cuantitativos, siendo “el método” para acercarse a la verdad el hipotético-deductivo, a partir del cual se deriva información generalizable a otras realidades.

Esta forma de abordar la realidad, que partió de la física, influyó no sólo en las otras ciencias naturales sino también en las ciencias que estudian al hombre y sus relaciones con los otros y el mundo que lo rodea. El conocimiento y la verdad producto del método empírico analítico permitía obtener un conocimiento válido, confiable; traduciéndose en una paradigma Positivista, para el cual la actividad científica se lleva a cabo a través de un conjunto de tareas sistematizadas que permiten explicar el mundo a través de la formulación de leyes universales. Este paradigma se caracteriza por la objetividad del conocimiento, fundamentada en la posibilidad de acceder a la verdad a través de una relación objetiva con el mundo, al estar separado el sujeto que conoce del objeto conocido; el determinismo de los fenómenos, al establecer relaciones causales entre los hechos; la verificación empírica, al permitir la replicabilidad de los hechos y la cuantificación, el uso de la razón para el dominio y transformación de la naturaleza, y la satisfacción de las necesidades del hombre.

El paradigma positivista, que ha dominado en la cultura occidental, se sustenta en una *racionalidad instrumental*, para la cual la ciencia y la tecnología representan los

medios para el desarrollo y progreso de la sociedad, al hacer uso de los recursos que se obtienen de la naturaleza en el mejoramiento de la calidad de vida (Becerra, 1998).

Esta racionalidad fue ampliamente cuestionada por los teóricos de la Escuela de Frankfurt, especialmente por Horkheimer (2000), para quien la forma de acceder al conocimiento, defendida por esta racionalidad, se traduce en una teoría tradicional, que objetiva también al sujeto, haciéndolo parte de una maquinaria que termina por desdibujarlo, lo orienta hacia la autoconservación y lo aleja del interés por el otro o lo otro, lo limita en su disposición para la elección, creando una falsa conciencia de su participación en la escogencia del mejor camino, que pierde autonomía e incluso la capacidad de autodeterminación.

Sin negar la importancia que los adelantos desarrollados por la ciencia, producto de esta racionalidad, en campos tan variados del saber como la genética, la biotecnología, la física, han tenido en la mejora de las condiciones de vida de un sector de la población; no es menos cierto, que el uso indiscriminado, e incluso irracional de los recursos ha traído consecuencias que sólo hasta hace poco eran desatendidas y subestimadas.

El impacto que la intervención del hombre ha tenido en el medio ambiente, se evidencia en alteraciones climatológicas que están afectando a diferentes países y que se traducen en intensas lluvias que provocan inundaciones, o sequías que acaban con los cultivos; además de producir desequilibrios que ponen en peligro la continuidad de la vida de las especies, tanto vegetales como animales.

Pero además se observa un gran desequilibrio económico entre la población mundial por la imposición de un modelo capitalista que responde a las leyes del mercado, enfatiza en la producción, desconoce las necesidades particulares y vitales del ser humano, en profunda contradicción con los ideales de justicia y equidad, aumentando considerablemente la población en condiciones de pobreza y excluidos de los beneficios del tan proclamado progreso, y de la confianza en un bienestar ilimitado asociado a los adelantos tecnológicos y científicos.

El énfasis en el progreso y el optimismo ante la historia también se traslada al ser individual, al insistir en la necesidad de alcanzar el éxito utilizando la razón como herramienta para acceder a un conocimiento prefijado y seleccionado por quienes ejercen la autoridad.

Lo anterior pone en evidencia que la Modernidad es más que una corriente de pensamiento, al trascender la racionalidad predominante convirtiéndose en valores de toda la sociedad, constituyéndose en un modelo civilizatorio, por los mecanismos de dominación que lo difunden en todas las esferas de la vida, económica, social, cultural, política (Lanz, 1999).

Estos signos de la Modernidad, asociados a una racionalidad predominantemente instrumental, se encuentran en conflicto con el surgimiento de una nueva racionalidad, que a su vez es concebida como una nueva ola, producto de la revisión de los paradigmas vigentes.

La nueva racionalidad, predominantemente dialógica, valora la comunicación y el intercambio de ideas entre los hombres, como vía para construir la realidad; los hechos son interpretados a partir de la historia individual y colectiva, asumiendo los valores y creencias como elementos que matizan esa interpretación; lo cualitativo antes que lo cuantitativo, así como la subjetividad, la relatividad, la complementariedad inter y transdisciplinaria, la incertidumbre y la complejidad de los fenómenos que rodean al hombre, por la imposibilidad de comprender el mundo aislando los elementos que lo integran, mostrando una visión reduccionista y simplificadora de la misma (Hurtado y Toro, 1997; Becerra, 1998; Martínez, 1999; Morín, 1997).

Estos cambios que sufre la racionalidad en la sociedad contemporánea, y que evidencian un malestar por las consecuencias negativas que el modelo impuesto ha tenido para las grandes mayorías, para el ambiente y para el mundo en general, se ha vinculado con una nueva ola, y un nuevo período, denominado por algunos *Postmodernidad* (Hurtado y Toro, 1997).

Sin embargo, analizar este nuevo período evidencia en sí mismo la incertidumbre, complejidad, y contradicción que caracteriza a este momento en particular. Incluso su ubicación temporal muestra falta de acuerdo entre los autores que han analizado este fenómeno. Mientras que para unos se inicia con Lyotard cuando en 1968 utilizó por primera vez el término, para otros es un fenómeno que se materializó con el conflicto bélico de 1939, al poner en evidencia la destrucción, violencia e injusticia que podía gestarse de un modelo de racionalidad que deshumanizaba al hombre, eliminando el optimismo que se había depositado en un progreso económico, social y cultural sustentado en los principios predominantes de la modernidad.

En este sentido, Guédez (1999) insiste en que “la posmodernidad no es una etapa histórica en tanto que no existen las especificidades socioculturales, ni políticas como para precisar una distinción semejante. Por esta misma razón, tampoco podría interpretarse como una fase cronológica con un origen preciso y con una terminación predeterminada” (p. 50).

Aunque existen diferentes posturas y disparidad de criterios para analizar lo que se ha llamado Postmodernidad, en general coinciden al admitir que el proyecto que dominó al mundo se encuentra en profunda crisis y refleja la cristalización de

la decadencia de la Ilustración, por lo cual debe ser considerado en el debate en las diferentes instancias de la vida del hombre (Lanz, 1999).

Horkheimer (2000) al analizar las consecuencias de la racionalidad instrumental y de la teoría tradicional que se deriva de ella señala que “los conceptos troncales de la civilización occidental están a punto de desmoronarse y desde el principio el concepto de razón contuvo en sí, al mismo tiempo, el concepto de crítica” (p. 89-90).

Entre las posturas postmodernas que se identifican pueden mencionarse: una *neoconservadora*, entre los que se ubica a Bell, quien confía en que el resurgimiento de la religiosidad garantiza la superación de las contradicciones entre las propuestas socioeconómicas vigentes y las desigualdades sociales, rescatando la ética y los valores morales; una *deconstructora*, con Lyotard y Derridá entre sus representantes, para quienes la Modernidad ha muerto, e insisten en la no existencia de la historia, el progreso, ni en un proyecto para el cambio sustentado en los grandes relatos, relativizando los fines para pasar a ser particulares y locales; y una *reconstructora o reformista* con Habermas como máximo representante, para quien la Modernidad no ha muerto, sino que no ha logrado materializar lo mejor de sus propuestas por estar sujeta a una racionalidad tecnocrática, instrumental, unidimensional, simplista, por lo que es un proyecto inacabado, que puede ser reconstruido a partir de una nueva racionalidad que enfatiza en la comunicación (Rodríguez Rojo, 1997).

Habermas (1997) reconoce que la modernidad está enferma, y su objetivo es investigar sus patologías entre las cuales destaca la histórica reducción de la razón a la razón instrumental siendo esta una de sus manifestaciones desde el punto de la realización de la historia.

Sin embargo, para Lanz (1999) Habermas no se diferencia mucho de la primera postura, porque “se instala -teórica y políticamente- en el corazón del neoconservadurismo” (p. 37) al no descartar las relaciones que se establecen en el paradigma de la Modernidad y ser repensada como horizonte para la humanidad a través de una acción comunicativa en un ambiente ideal para el habla, tal vez lo que algunos autores han llamado una Tercera Vía.

En esta postura se podría ubicar a Giroux (1992), quien postula una Postmodernidad de la Resistencia, que rechaza la razón y conciencia individual como vías para conformar la historia del hombre, y por el contrario, insiste en la autoreflexión y la acción concretada en el contexto como el camino para la transformación hacia una sociedad más justa, asumiéndola desde una perspectiva crítica. Ésta también se vincula con la postura de una postmodernidad vista como deconstrucción, ya que pretende develar o

desenmascarar críticamente los códigos vigentes en la modernidad, como mecanismo para iniciar el cambio requerido en la sociedad y en el hombre mismo.

Además, también se encuentran en esta posición autores que defienden una teoría crítica para el análisis de la realidad, como es el caso de Freire (1996), quien hace mención a un Postmodernismo Progresista frente a uno reaccionario, por ello señala que “es preciso incluso luchar contra ciertos discursos posmodernos reaccionarios que con aires triunfales decretan la muerte de los sueños y defienden un pragmatismo oportunista y negador de la utopía.”(p. 34). Este posmodernismo reacciona ante las certezas, se libera del sectarismo, rechaza la domesticación del tiempo, reconoce el papel de la subjetividad en la historia, entre otros rasgos.

Frente a estas posturas, Moreno (1993) asume una actitud crítica y se pregunta si en realidad existe crisis en la episteme moderna y si el paradigma postmoderno representa la muerte de la primera. Para este autor, la postmodernidad se revela como la última etapa de la modernidad, no es el fin de uno y el inicio del otro, pero lo que sí ha representado es una nueva episteme en la que se valora la diferencia, el pluralismo, la relativización, el fracaso de los grandes relatos, pero al mismo tiempo la fragmentación de la historia y del hombre. Por otro lado, también ha representado el cuestionamiento de la ciencia concebida como instrumento para el progreso, evidenciado en los problemas cada vez más dramáticos que no ha podido resolver.

Por tanto, en esta categoría tan importante se observan dos movimientos, por un lado la destrucción y por el otro la construcción, que deben ser utilizados en el análisis de la realidad.

La Postmodernidad, como momento histórico, puede ser caracterizada por las transformaciones en diferentes ámbitos. Por ejemplo, las organizaciones cambian las estructuras jerárquicas por unas más aplanadas; se relativiza la dimensión tiempo-espacio; la comunicación, producto de la globalización, se convierte en el eje y motor que impulsa las relaciones; la racionalidad más que instrumental es dialógica, aceptando como elementos que tienen injerencia en su construcción, los valores, la interpretación de los hechos; se valora lo cualitativo, la subjetividad y relatividad, la complementariedad, la interdisciplinaridad y la incertidumbre; el sujeto ya no se concibe en forma pasiva, sino deliberante; se observa una crisis antropológica, que se evidencia en una vuelta de la mirada hacia sí mismo, con un pensamiento complejo, holístico e integrador; y un proceso de globalización y mundialización que representa un cambio en las relaciones tanto económicas, sociales, cultural, que se ve favorecido por los avances en las telecomunicaciones.

En este contexto, el conocimiento o episteme está fundamentado en la comunicación, una relación sujeto y objeto no vertical sino como un diálogo entre iguales, como algo personal, diferente para cada uno de los que intervienen en el proceso; las percepciones son verdaderas, aunque unas mejores que otras; la verdad sujeta a la intercomunicación entre los sujetos en relación al objeto.

En este sentido, se puede decir que es subjetivo, porque el conocimiento está centrado en la interpretación del objeto, considerado como otro sujeto que participa, por lo que interesa su visión ante la realidad objeto de estudio; flexible, porque concede libertad para usar diferentes métodos; particular, al aceptar como proceso de conocer el inductivo, parte de la individualidades y las considera como totalidades, sin pretender generalizar ni formular leyes; fundamentado en la comunicación dialógica, además de incorporar los lenguajes de máquina o informáticos; la validez no depende de las pruebas estadísticas, sino que lo verdadero es lo que se origina en el proceso de comunicación, en el diálogo, en la relación entre sujetos; y holístico, porque el fenómeno se comprende en su totalidad como una unidad (Hurtado y Toro, 1997).

Pero, aunque se han caracterizado algunos rasgos de esa nueva ola, esa “atmósfera cultural no es producto de la acción deliberada de una corriente intelectual. Es exactamente lo contrario: el discurso postmoderno resulta de la intersección de hechos culturales realmente existente” (Lanz, 1999, p. 58).

De este discurso, que todavía no se puede decir que se deriva de una “Escuela Postmoderna”, se pueden identificar algunas ideas centrales, como son: la aceptación de la pluralidad de paradigmas; el pensamiento abierto frente al dogmatismo que defiende determinadas posturas de la racionalidad técnica; vocación intertextual, que implica “leer sin inocencia”, leer entre líneas y lo que se escribe en los márgenes trasladándolo también a las relaciones sociales; defensa y tolerancia frente a las diferencias; la fuerza del disenso, de la discusión, del debate; énfasis en una postura intercultural; y una estrategia de deconstrucción que pasa a ser un fin en el que se puede dialogar con otras posturas teóricas.

Como se observa del análisis anterior, así como algunos perciben en esta nueva ola signos de una recuperación del estatus de la humanidad por encima de la visión mecanicista, mercantilista, consumista generada por la racionalidad anterior, otros constatan, en sus análisis, una tendencia negativa que podría conllevar a caminos inciertos, al proclamar la muerte del sujeto que persigue un fin común, la exaltación por lo placentero a expensas de otras necesidades, escuchando lo que gusta y aumenta el disfrute, la revalorización de lo privado, la falta de compromiso por el otro y lo otro; y en lugar de una ética basada en la disciplina, se recurre a una moral narcisista.

Lo que resulta evidente es que en los actuales momentos coexisten los dos componentes civilizacionales, por un lado, la nueva modernidad apoyada en los importantes avances tecnológicos que utilizan las redes culturales para mantener su predominio y dominación sobre la mayoría de la población, y por otra una sociedad postmoderna que se está configurando en un mundo tan complejo, confuso e incierto. Además, como señala Follari (1996), "habría posmodernidad aunque nadie la sostuviera ni defendiera explícitamente, ya que es imposible evitar esta situación... esta condición parte de las "relaciones" del hombre contemporáneo" (p.33).

Frente a esta realidad Lanz (1999) no se muestra muy optimista porque "para los miles de millones de masas amorfas que habitan el planeta, el "proyecto" del progreso fundado en la tecnología, no sólo está vigente, sino que es la única alternativa" (p. 36); lo cual ha sido posible por la imposición de los valores defendidos y difundidos por la subcultura mass-mediática a nivel mundial, y que contribuye a reproducir la lógica de la dominación, además de privar al ser humano de toda disposición hacia la crítica, el cuestionamiento y la acción transformativa, fortaleciendo cada vez más la nueva modernidad basada en la tecnología.

Como se indicó anteriormente, la comunicación se convierte en el centro de la nueva episteme, en la cual intervienen también las interpretaciones que los diferentes sujetos que participan formulan influenciados por sus visiones particulares, creencias, y experiencias.

Esta racionalidad, predominantemente dialógica, requiere que se manejen los códigos lingüísticos que intervienen, lo que trae como consecuencia la diferenciación entre los que dominan o no dicho lenguaje, segregando a importantes grupos de la sociedad de los adelantos, beneficios y logros producidos por la sociedad, marginándolos hasta de su propia cultura.

Esta situación es analizada por Lyotard (1984), para quien el saber cambia de estatus al mismo tiempo que las sociedades entran en diferentes épocas pero, estos procesos son más o menos rápidos según los países y su sector de actividad predominante. El saber, en particular el científico, es una clase de discurso que se apoya en el lenguaje, con todas sus variantes, pero especialmente influido por las transformaciones tecnológicas que tendrán su incidencia en el proceso de investigación y en la transmisión del conocimiento.

Por ello, "al normalizar, miniaturizar y comercializar los aparatos, se modifican ya hoy en día las operaciones de adquisición, clasificación, posibilidad de disposición y de explotación del conocimiento" (Lyotard, 1984, p. 14-15).

La dependencia del lenguaje de máquina afectará la circulación de los conocimientos, y lo que no se pueda traducir al lenguaje de máquina, será dejado de lado. Las dos categorías de elementos con respecto al conocimiento serán los “productores” y los “utilizadores”, quienes deberán disponer de los medios de traducción de los lenguajes. El saber se ha convertido en la principal fuerza de producción, estableciéndose una relación entre los vendedores y compradores, e intervendrá en la competencia mundial entre los países, representando un valor para el que lo posee, porque estará asociado al poder (Lyotard, op. cit.).

Sin embargo, Morín hace la advertencia de “si hay demasiada información y estructuras mentales insuficientes como es el caso del momento presente, se favorece el desconocimiento de los individuos, esto provoca un aumento de la incertidumbre y un progreso de la ignorancia” (Citado en Porlan, 1993, p.54).

Además, el hecho de que la información se actualice de manera acelerada pudiera afectar la profundidad del conocimiento provocando una “*intoxicación en la información*”, a la que sólo tienen acceso un sector de la población que domina los códigos requeridos (Lárez, 1998).

Es por ello que resulta fundamental garantizar una “Educación para todos”, permanente, y que además sea pertinente para promover el desarrollo humano y de la sociedad, y no estar limitada a la transmisión de saberes inútiles. De allí que la UNESCO declare como pilares fundamentales, el aprender a ser, hacer, conocer y convivir (Delors, 1996).

Las propuestas de este organismo responsable de presentar los principios y acciones que deben regir el proceso educativo, enfatizan en la educación para todos a lo largo de toda la vida, la pertinencia de los conocimientos, acceso universal especialmente para los grupos tradicionalmente excluidos, democratizar el uso de las nuevas tecnologías, actualización de los métodos pedagógicos enfatizando en el diálogo de saberes para la construcción del conocimiento, formación del docente como medio para garantizar la calidad, evaluación integral de procesos y productos, fortalecimiento de la identidad cultural, entre otras.

En tal sentido, Morín (2000) propone los siguientes saberes necesarios para la educación del futuro sostenible.

1. El metaconocimiento, que supone indagar acerca de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, sus procesos y modalidades.

2. El conocimiento pertinente, que aborda los problemas globales y fundamentales, inscribiendo allí los parciales y locales, un conocimiento que comprenda lo contextual y complejo así como los métodos que permitan aprehender las relaciones entre las partes y el todo, en un mundo complejo.
3. Enseñar la condición humana, atendiendo a la identidad compleja y común a los demás humanos, a través de la integración de los conocimientos de las ciencias.
4. Enseñar la identidad terrenal con énfasis en reconocer que dentro de las diferencias se habita en una aldea global, rescatando el valor de la historia.
5. Aprender a afrontar las incertidumbres y esperar lo inesperado, para ello se deberá enseñar las incertidumbres aparecidas en la evolución biológica, la física e historia.
6. Enseñar la comprensión como medio y fin de la comunicación humana, y como base para la educación por la paz.
7. Enseñar la ética del género humano, como ser individual, parte de la sociedad y de una especie, y fortalecer la democracia.

A pesar de esto, en la revisión de los paradigmas actuales, los postulados del positivismo se mantienen vigentes y la racionalidad instrumental sigue dominando el pensamiento y la acción en la sociedad contemporánea, y así como no se pueden negar los aportes que la modernidad ha logrado para mejorar la calidad de vida, se cuestiona las consecuencias que muchas de las acciones que en nombre del progreso han afectado a las grandes mayorías. La racionalidad dialógica que aboga por la interacción intersubjetiva, que supera la relación sujeto-objeto, porque la razón es dependiente del diálogo muestra la confianza de que es a partir de esta que se pueden reducir, por el consenso entre voces plurales, las deficiencias de un proyecto marcado por las desigualdades e injusticias.

Aún así se insiste en que “sin abandonar la modernidad en lo que de positivo contiene, sin abandonar su proyecto, se podría acoger las aportaciones de la postmodernidad, como la aceptación de las minorías y los derechos de las diferencias” (Rodríguez Rojo, 1997, p. 73); siendo la teoría crítica el puente entre ambos proyectos.

En este sentido, Becerra (1998) señala que “las opciones actuales están marcadas por una atmósfera cultural que se debate entre teoría crítica y postmodernismo. Entre quienes intentan asirse al potencial emancipador de la razón ilustrada y quienes tratan de rehuir a toda opción emancipatoria” (p. 52).

La Racionalidad Instrumental del Modelo Económico Vigente

La Racionalidad Instrumental, predominante en el mundo actual, también ejerce su influjo en las relaciones económicas. De allí se deriva un modelo económico capitalista, que desde el siglo XVI cambió las relaciones de intercambio y producción que existían en el mundo orientadas hacia el comunitarismo y cooperativismo, y que ha prevalecido hasta el presente, siendo adecuadas por el actual Neoliberalismo y generalizadas por el proceso de Globalización.

En el Neoliberalismo la idea del mercado como modo de intercambio es el tipo de relación que prevalece, y parte de una concepción del hombre que se fundamenta en la libertad individual, su autodeterminación, así como el predominio del individuo sobre el colectivo. Para Lárez (1997, p. 156):

dicha concepción percibe al ser humano, sólo como individuo que intercambia mercancías, para procurar su hecho individual, expresando un tipo de economía, cuya construcción ideológica legitima un sistema de producción basado en la expoliación y explotación de la fuerza de trabajo y una acumulación de capital, profundamente desigual.

Pero lo que caracteriza al Neoliberalismo, es el énfasis en el libre mercado como motor para la vida económica, y en el esfuerzo individual para aumentar la producción, sin embargo esto trae como consecuencia que se favorezca a aquellos que tienen un mejor punto de partida haciendo injusta y desequilibrada la competencia por el mercado.

Otro aspecto que estimula este enfoque económico, es la disminución del papel del Estado como garante del bienestar de la sociedad, al considerarlo ineficiente y al ser su misión el garantizar la seguridad de los agentes económicos que responden a un incentivo de la propiedad privada, evitar restricciones para la libre competencia, propiciar un clima de estabilidad monetaria, estimular la libre empresa, entre otras.

En este modelo, el desarrollo de una sociedad está sujeto al crecimiento económico, el cual se logre en la medida en que el Estado abandone su papel protector y asuma las tareas que promuevan este crecimiento.

Sus principios insisten en el individualismo, la competitividad, la flexibilidad en el mercado, el Estado débil, la privatización, la mundialización productiva y financiera, la primacía de lo económico sobre lo político; pero además estimula y sostiene una visión de la división del trabajo que separa el saber del hacer, orientando el sistema educativo

hacia la formación de la mano de obra requerida por el sistema productivo, además de reducir los gastos sociales, mantener los salarios y reducir la cantidad de empleados.

Los tiempos que se viven en la actualidad están signados por una economía sustentada en el libre mercado, la integración, expansión, competitividad y apertura de mercados, que además se han visto influenciados por una liberación de las relaciones no sólo económicas, en un proceso de Globalización, entendido como “la subordinación de todas las economías, incluso la de los países de economías más avanzadas, a la lógica competitiva y, por consiguiente, a las crecientes exigencias de la producción, el comercio, las finanzas a escala mundial” (Lárez, 1997, p. 155), siendo favorecido por las innovaciones tecnológicas en la informática y las comunicaciones, al eliminar las barreras que existían para acceder a la información de manera oportuna y dar respuestas inmediatas a las demandas.

Dentro de este mercado global, “la consigna del éxito, para individuos, sectores sociales y países no es la cooperación o la solidaridad, sino triunfar en la competencia con los demás. Ser competitivos significa estar en condiciones de pasar las pruebas que plantea el mercado, respondiendo rápida y eficientemente a sus cambios” (Coraggio, 1999, p. 16-17).

Según sus defensores, representados por los que detentan el poder siendo sus principales exponentes los grupos económicos y financieros que están ubicados en los países desarrollados, llamados del Norte o del Primer Mundo, y representados por organismos internacionales como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo que dictan pautas en materia no sólo económica; resulta inevitable acoplarse a las exigencias del mercado global, siendo este el camino para sobrevivir y prosperar, de lo contrario se viviría en crisis.

Este modelo, que parte del principio de la sobrevivencia del más apto, que en el caso del mercado será aquel que use apropiadamente el conocimiento producido, incorpore las innovaciones tecnológicas, y responda con rapidez y eficiencia a los requerimientos del mercado.

Es por ello que en la actualidad se vive la planetarización o mundialización de la vida humana, que en parte es considerada la revolución que sintetiza e integra a todas las demás. Esto no sólo responde a un modelo económico particular, sino que se constituye en un hecho social y cultural, al ser difundido por los medios de comunicación de masas, además de ofrecer los productos de la ciencia y tecnología como propiedad de todos, pero que en realidad beneficia a unos pocos.

Por otro lado, la economía globalizada también conlleva a una homogeneización cultural que tiende a reducir los rasgos característicos de lo local y nacional,

predominando los de las culturas dominantes, que supone un mecanismo de transnacionalización del capital cultural, representando un riesgo para la soberanía e identidad nacional, especialmente para los países en vías de desarrollo o periféricos (Lárez, 1997).

Sin embargo, a pesar de presentar un modelo que parece exitoso, los efectos de la aplicación de las medidas propuestas por diferentes organismos internacionales que defienden dicho modelo ha tenido en los países en vías de desarrollo, especialmente los del Tercer Mundo, no son satisfactorias, y por el contrario han profundizado la brecha entre los países ricos y pobres, evidenciando un deterioro en la calidad de vida de amplios sectores de la población, haciendo más grande la separación entre sectores de la sociedad tradicionalmente favorecidos por el sistema de aquellos que han sido marginados de los beneficios de la misma cultura, aumentando con ello la inestabilidad política y social en dichos países.

Otro aspecto que ha afectado a los países que se encuentran en vías de desarrollo es el haberse visto en la necesidad de adquirir préstamos a través de órganos multinacionales, con la idea de poder incorporarse al modelo de desarrollo propuesto por los países centrales y desarrollados, préstamos que no permitieron alcanzar los niveles esperados para poder competir en un mundo globalizado, al estar en desventajas y por el incremento progresivo de los montos deudores requiriendo destinar importantes cantidades de dinero al servicio de la deuda contraída, en detrimento de los aportes dirigidos a los gastos sociales, especialmente salud y educación.

La Globalización, presentada como una panacea para el logro del equilibrio entre los países del mundo y como proceso natural e inevitable tiene sus detractores, incluso entre quienes en un momento dado formaron parte de organismos que la promueven, como es el caso de los ganadores del Premio Nobel de Economía, Spence, Akerlof y Stiglitz, para quienes la tesis según la cual los mercados tienden a corregir sus defectos y ser más eficientes a partir de la información, no es totalmente cierta, especialmente porque dependerá de quien posea la información, además de si esta está disponible simétricamente entre los que participan del libre mercado, porque de lo contrario favorece a unos y a otros no.

Los resultados obtenidos muestran un deterioro de los índices de calidad de vida, altos índices de mortalidad y morbilidad infantil, así como problemas sociales como delincuencia, desempleo, e importantes capas de la población en niveles de pobreza crítica.

El modelo neoliberal aborda los problemas en Latinoamérica bajo la óptica de la superación de la pobreza, enfatizando en el desarrollo económico como indicador

para la solución de los problemas, respondiendo a la racionalidad predominante. Pero en el fondo, la complejidad del problema muestra, que entre otras razones, la falta de equidad tanto en lo que corresponde a los servicios educativos de calidad como en el acceso en igualdad de oportunidades a los diferentes códigos culturales de la modernidad contribuye a incrementar la exclusión de la población de los sistemas que garanticen una mejor calidad de vida.

Como se señaló anteriormente, en la actualidad, las relaciones de poder no sólo están determinadas por el elemento económico, sino que tiene mucha importancia el control o dominio que se tenga sobre los medios de información. Estos medios, fundamentales en el proceso de comunicación, hacen uso de códigos que deben ser conocidos por los usuarios, y es por ello que se dice que las sociedades del tercer milenio estarán basadas en los sistemas de información.

El locus de las riquezas y por ende del poder de las naciones ha cambiado, y lo importante para prevalecer en el ámbito internacional, ya no son las armas, ya no es el capital financiero, sino que es el conocimiento.

Los medios de información difunden un conocimiento a través de un discurso que no resulta inocuo, sino que en ellos se transmite un estilo de pensamiento, así como “verdades” interpretadas por los grupos poderosos que controlan estos medios, activando o bloqueando conocimientos de acuerdo a intereses particulares (Orozco, 1997).

En este sentido, Foucault (1980) considera que el poder no se pone de manifiesto de manera explícita sino más bien en forma difusa a través de mecanismos como los estilos de pensamiento y de construcción del conocimiento, los métodos de inculcación, del discurso y de pedagogías. Esto permite explicar la predominancia de una racionalidad instrumental por sobre la dialógica, con su influencia en diferentes ámbitos.

Efecto de la Racionalidad Instrumental en lo Educativo

La racionalidad instrumental, y el modelo económico vigente, se observa también en lo educativo, al considerar la ciencia y tecnología como motor o palanca para garantizar el progreso; el discurso neutral despojado del componente social, humano e ideológico; la preparación del recurso humano requerido por el sistema productivo; un proceso educativo que desconoce el componente subjetivo, valorativo y de compromiso social; la transmisión de valores y actitudes entre los que destaca el bien individual, la propiedad privada y el bienestar asociado al progreso científico, y la competitividad como garantía para el éxito, entre otros (Becerra, 1998; Lanz, 1999). En

este sentido, el sistema educativo no se considera como neutro sino que, como señala Lárez (1997):

respondería a un conjunto de redes de formación cultural e ideológica que se conectan directamente a un proceso de transferencia hacia espacios diversos, como los medios de comunicación de masas y formas de capitalización del tiempo libre. Esta conexión permite la fijación de pautas ideológicas que garanticen la reproducción del capital, que no pretende centralizarse en un solo eje, sino que se disgrega en sutiles formas de transición del saber y socialización de la cultura de la dependencia y de la dominación (p. 157).

La escuela como espacio para la educación formal, cumple una función reproductora y legitimadora, que utilizan los grupos de poder para conservar el sistema vigente, y es un reflejo de las relaciones de poder predominantes en la sociedad. Es por ello que reproduce un estilo de pensamiento y un conocimiento que privilegia la racionalidad instrumental, para quien la pedagogía se asume como un conjunto de técnicas y métodos utilizados para transmitir los conocimientos aceptados como válidos, la acción pedagógica se concibe como un conjunto de aspectos planificados por el docente que se constituye en un administrador del currículo y el dueño del conocimiento, respondiendo al paradigma tecnocrático, mientras que el estudiante asume un papel pasivo y receptor del saber producido, sin cuestionario, y con poca utilidad para su vida.

Esta visión restringida del espacio escolar deja de lado el importante proceso de socialización que tiene lugar en estas instituciones, así como la tarea social que desempeña el docente como “trabajadores de la cultura cuya autonomía y responsabilidad son inalienables porque son protagonistas de un proceso de formación de ciudadanos, es decir de individuos autónomos y responsables” (Hernández, 1997, p.37).

Pero como se ha evidenciado hasta ahora, la escuela ha transmitido conocimientos desvinculados de las experiencias cotidianas de los estudiantes, incomprensibles, que se aceptan acríticamente, sujetos a una relación de poder que le concede al docente la autoridad para difundir ese conocimiento. Estos saberes son fragmentos, descontextualizados, y restan importancia a la formación del ser, exaltado el aprendizaje individual, desvinculando la teoría de la práctica, por lo que resultan poco relevantes. Esta es una escuela la sustentada en una pedagogía para la dependencia.

Sin embargo, son diversos los espacios donde se ha cuestionado la educación y en especial su finalidad fundamental asociada a la preparación de la mano de obra calificada para incorporarse al mercado de trabajo, de acuerdo con la racionalidad predominante, al desconocer que su función principal es la formación de ciudadanos para una sociedad democrática, pluralista, justa y equitativa.

En la Conferencia Mundial de Jomtien en 1990 se ratifica la proclamación de la educación como un Derecho Humano fundamental; y se insiste que la prioridad es una educación para todos respondiendo además a las necesidades básicas de aprendizaje que permitan un desarrollo humano equitativo, sustentable, genuino al proveerlo de las competencias requeridas para desenvolverse en la vida y lograr ser autónomo en la adquisición de conocimientos.

La revalorización de la educación en los actuales momentos en que el mundo cambia a un ritmo sorprendente, las comunicaciones se mundializan, urge que puedan tener acceso a ella las grandes mayorías de la población, tradicionalmente excluidos del sistema, para que puedan hacer uso de los códigos necesarios para insertarse en el mundo y participar activamente en su construcción, por lo cual debe difundirse de manera sistemática los adelantos tecnológicos y nuevos conocimientos, lo cual permitiría la convergencia entre el crecimiento económico, democrático, político, y de equilibrio social.

En una nueva racionalidad, “la educación es comunicación orientada a la ampliación y al enriquecimiento de la comunicación” (Hernández, 1997, p. 37) y su tarea fundamental es hacer posible la apropiación por parte de cada uno de los ciudadanos, del acumulado de cultura que le permita vivir en sociedad, y poder adquirir instrumentos que le permitan transformarse y transformar su mundo.

Los nuevos tiempos, en los que la profusión de información por medio de redes tanto visibles como invisibles difunden lo necesario y lo superfluo, reclaman una educación y en especial una escuela en que se manifieste una racionalidad que haga explícitas las relaciones de poder, que prepare a la población para ejercer una acción crítica frente a la información difundida, tanto en la escuela como en los diferentes medios de que se dispone en la actualidad.

Esta educación estaría representada por una pedagogía crítica que “consistiría en deconstruir esas representaciones, mejorando sus competencias analíticas y comunicativas para construir las propias, y a la vez, sus capacidades organizativas para presionar por difundirlas en los medios” (Orozco, 1997, p. 28).

Esta pedagogía, que estimularía el cuestionamiento de los modos de producción de conocimientos vigentes, que valora aquel que se vincula con el mercado y lo

convierte en una mercancía más, permitiría que los individuos actuaran de manera crítica frente a la realidad, propiciando espacios para el cambio, tanto personal como social; porque “preparar a alguien para vivir en una cultura significa darle herramientas para comprenderla, para hallarse en ella y construirse dentro de ella, para reconocerla y tomar distancia crítica frente a ella, para apropiársela y para cambiarla” (Hernández, 1997, p. 41).

Pero también se necesitan masas críticas de personas capaces de cuestionar y con conciencia crítica, requiriendo una formación de alto nivel, dispuestas a comprometerse socialmente, con sólidos valores humanos, y por sobre todo solidario y sensible a lo que acontece en su entorno.

Porque una escuela que desconozca los nuevos sistemas de información, que no prepare al individuo para acceder, procesar, cuestionar y hacer un uso apropiado de la información para beneficio del colectivo y la transformación en una sociedad más justa, haría pensar en el ocaso de la misma. Sin embargo, esto es lo que está ocurriendo, y al “no ponerse a la altura de los tiempos, no mostrar alta capacidad de adecuación, ir siempre “detrás” de lo establecido en tiempos en que la velocidad de la innovación crece en progresión geométrica, está desvinculando lo escolar de los procesos fundamentales de la sociedad” (Follari, 1996, p. 9).

Frente a una realidad invadida por diversas fuentes de información, la institución educativa no puede seguirse concibiendo como un espacio cerrado y único para socializar y humanizar al hombre, sino que debe asumir la responsabilidad de formar a cada individuo para que se incorpore a una sociedad democrática, más justa, libre, participativa, buscando el bienestar de la mayoría y no sólo de los grupos privilegiados que manejan el poder.

La sociedad del tercer milenio está requiriendo de individuos que sean capaces de adaptarse a situaciones de poca certeza, en un mundo cada vez más cambiante y complejo, y en el que los adelantos tecnológicos provocan nuevas formas de relación con el entorno. Es por ello, “que la persona educada deberá ser capaz de controlar estos cambios al mismo tiempo que implementa otros nuevos para así dar soluciones a problemas emergentes” (Vargas, 1997, p. 54).

Se espera que el proceso educativo impida que las personas y países excluidos del desarrollo sigan estando de lado. La educación no se puede conformar con preparar a las personas para incorporarlos al mercado de trabajo, en un mundo donde los cambios sugieren que en la diversidad, la incertidumbre, lo imprevisible es donde se va a mover en el futuro, requiriendo flexibilidad, y formación permanente.

Para Rodríguez Rojo (1997) las consecuencias de una nueva racionalidad en lo educativo se traduce en el respeto y promoción de una democracia real donde tengan voz los diferentes y grupos minoritarios; la combinación de principios de pluralidad y de la contextualización, con una unidad producto del consenso; así como la necesidad de construir una didáctica que compense las deficiencias que en su proceso de socialización han experimentado quienes forman parte de los grupos excluidos.

Todo esto conlleva a revisar las prácticas pedagógicas y específicamente los principios que han orientado la acción educativa a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que esta deje de ser simplemente transmisionista de conocimientos estáticos, universales, válidos, y pase a ser una institución en la que se puedan desarrollar en el estudiante habilidades para que acceda a la información por los diferentes medios disponibles, pero sobre todo que la procese de manera crítica y la utilice en beneficio propio y de la sociedad, tras la búsqueda de mejorar continuamente y lograr un mundo más humano, democrático, y justo.

CAPÍTULO III

LA TEORÍA CRÍTICA Y SUS POSTULADOS FUNDAMENTALES

Racionalidad Técnica, Hermenéutica y Emancipatoria

La racionalidad debe ser definida, no sólo por los supuestos principales y las prácticas que se derivan de los mismos, sino también por la racionalidad dominante en la sociedad en un momento particular de la historia, además por las relaciones con las instituciones que funcionan en una sociedad para reproducirla (Giroux, 1983).

Giroux concibe la racionalidad como “un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia” (p. 217). Es por ello que las experiencias, creencias, conocimientos y tendencias están condicionadas por una determinada racionalidad que les confiere de un significado particular para el individuo y la sociedad como un todo.

Según Giroux, cada tipo de racionalidad contiene una problemática que incluye una red conceptual, en la que pueden identificarse tanto los cuestionamientos que plantea como las preguntas que no formula y responde a las tensiones, luchas y problemas que son planteados en un momento histórico particular en el que tiene lugar una problemática.

Este autor identifica tres modelos de racionalidad que se corresponden con diferentes procesos de investigación y están determinados por intereses de conocimiento específico, y son el enfoque tradicional, el liberal y el radical. Estos modelos se corresponden con los presentados por Habermas (1997), al hacer referencia a los “intereses constitutivos del saber”.

El concepto de interés es central para Habermas, en el intento por comprender la forma de construir el conocimiento. Se refiere a los intereses cognoscitivos o constitutivos del conocimiento, y como tal “determinan lo que cuenta como objetos y tipos de conocimiento, así como los procedimientos para el descubrimiento y la aceptación de las afirmaciones de conocimiento” (Citado en Berstein, 1982, p. 242).

Su preocupación por esta categoría no sólo es epistemológica, sino también gnoseológica y ontológica, ya que permite comprender lo que el hombre es y puede ser, así como las características que distinguen la vida social humana.

Grundy (1998) lo reafirma cuando señala que “su punto de vista no consiste en la consideración de que el saber existe como algo aparte de las personas, siendo “descubierto” por ellas. Mantenemos, en cambio, que el conocimiento es algo construido por las personas en conjunto” (p. 23).

Esto se logra porque el interés fundamental de la especie humana es el de la racionalidad que se expresa a través de la participación en una comunidad hablante, con la finalidad de organizar la vida, haciendo uso del conocimiento y la acción que se deriva del mismo. En este sentido, Habermas plantea tres intereses cognoscitivos primarios, que dan formas características y diferentes a la búsqueda del saber y a los productos de esa búsqueda, y estos son: técnicos, prácticos y emancipatorios, mediante los cuales se produce y organiza el saber en la sociedad.

El primero, corresponde con el enfoque empírico analítico, el segundo con el enfoque histórico-hermenéutico y el tercero con el enfoque de las ciencias orientadas hacia la crítica y la emancipación.

De igual forma, cada uno de los intereses se relaciona con una dimensión de la existencia social humana: *trabajo*, que se corresponde al interés técnico que orienta las ciencias empírico analíticas; *interacción* con el interés práctico que guía las disciplinas histórico-hermenéuticas; y *poder*, que se corresponde al interés emancipatorio que guía las disciplinas críticas; y también influyen en la forma en que se concibe el hecho educativo.

El interés técnico o racionalidad técnica, se orienta a controlar y regular al mundo ambiental objetivado, siendo sus productos las explicaciones científicas que establecen relaciones causales y utilizando para ello el método hipotético deductivo. Al asociarlo al trabajo, o acción deliberada y racional, se refiere a como los individuos controlan y manipulan su ambiente para sobrevivir, asumiendo una actitud desinteresada, libre de subjetividades, porque se considera que tanto el conocimiento como la investigación están libres de valor, debe ser objetivo y descrito en forma neutral; requiere de la separación de los fenómenos en variables independientes y dependientes; analiza las regularidades que se observan en las variables en estudio; establece una relación entre teoría y práctica que da preeminencia a los hechos observables, por lo cual el conocimiento empieza por lo concreto para luego formular proposiciones generales a partir de un proceso de abstracción y generalización, siendo esta forma de saber conocida como positivista por hacer referencia a lo concreto.

En la ciencia empírico-analítica, el interés es el control del medio así como la utilización técnica del saber; y la acción que se deriva de este interés es una acción instrumental que se rige por las reglas formuladas por el saber empírico, y con base en las regularidades identificadas.

En lo pedagógico se observa una insistencia en la transmisión de conocimientos, el papel pasivo del que aprende, la escuela como espacio neutro y libre de valores, y un currículum homogéneo y prescriptivo.

La investigación educativa se orienta a descubrir leyes que explican como aprenden, y de la cual se pueden estructurar las reglas que garantizarán los productos esperados.

Este interés se diferencia de la acción centrada en la interacción o acción comunicativa, y la comprensión orientada por el **interés práctico**, que se corresponde con la *racionalidad hermenéutica*. La interacción es entendida como una acción comunicativa, gobernada por normas consensuales, conocidas y compartidas por los sujetos actuantes, y su significado se objetiva a partir del lenguaje, siendo la validez producto de la intersubjetividad.

Las categorías en esta acción son más complejas y amplias que las del anterior, y el conocimiento es obtenido a partir de un marco metodológico característico de las ciencias hermenéuticas utilizando como método el comprensivo, o naturalista-cualitativo porque ayuda a otros a comprender cómo es una situación para los que se encuentran inmersos en ella, por lo que adquiere valor el entender el significado por encima de la observación de los hechos y la verificación de hipótesis es sustituida por la interpretación de textos o informes interpretativos. Su propósito fundamental es el aclarar las condiciones requeridas para la comunicación y la intersubjetividad, al tratar de “iluminar los procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de los agentes, empujándolos a actuar de formas determinadas” (Kemmis, 1993, p. 86).

Su interés es educar el entendimiento humano para informar la acción humana, es decir, comprender cómo las categorías y supuestos que se observan contribuyen al entendimiento de cada uno y del mundo que lo rodea. También persigue comprender los patrones de interacción comunicativa y simbólica que conforman el significado individual e intersubjetivo, que es constantemente negociado entre los seres humanos.

En esta racionalidad los individuos no son vistos como simples recipientes pasivos de información, sino que a través del uso del lenguaje y del pensamiento se producen los significados y se interpreta el mundo, por lo que para comprender sus acciones es necesario relacionar su conducta con las interpretaciones e intenciones que suele usar al intercambiar con el mundo.

En el interés práctico, a diferencia del técnico en el que se controla y compete en el mundo y con el mundo para sobrevivir, la necesidad de vivir en el mundo, formando parte de él, y en compañía de otros, conlleva a que se incorpore el elemento moral, porque

la cuestión que suscita el interés práctico no es: "¿qué puedo hacer?", sino: "¿qué debo hacer?". Para responder a esta pregunta hace falta comprender el significado de la situación. Por eso este interés recibe la denominación de "práctico" se trata del interés por llevar a cabo la acción correcta (acción "práctica" en un ambiente concreto) (Grundy, 1998, p. 30).

El saber que se deriva del interés práctico, relacionado con la comprensión no se evalúa por el éxito de las acciones realizadas sobre el ambiente sino por la orientación que imprima a la manera de actuar con el ambiente y será subjetiva en la medida en que es la resultante de la interpretación y acuerdo entre por lo menos dos, lo cual garantiza que aun siendo subjetivo no por ello sea arbitrario.

Para Grundy (1998) "el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado" (p. 32).

Esta racionalidad ha tenido importantes implicaciones para la teoría y la práctica pedagógica, al concebir el conocimiento como una construcción social, vincular la construcción de este conocimiento con la intencionalidad y con el contexto de sus experiencias, y el aprendizaje con las relaciones sociales que se establecen en el salón de clase utilizando como medio el proceso de resolución de problemas, además de atender a las dimensiones normativas y políticas de las relaciones en el espacio escolar y en particular entre el profesor y el estudiante; y el diseño del currículo es el resultado de un proceso en el que participan estudiantes y profesores para dar sentido al mundo.

Además, enfatiza en la formación ciudadana, y en valores, insistiendo en la negociación y el consenso, la participación y la toma de decisiones, porque "del imperativo moral asociado al interés práctico se sigue que el currículum informado por esta clase de interés se ocupará, no sólo de promover el conocimiento de los alumnos sino también la acción correcta" (op. cit., p. 33).

A pesar de los importantes cambios que introduce este enfoque, "como teoría que intenta situar el significado de la escolarización en un contexto más amplio, aparece como un modelo de racionalidad bien intencionado pero, en el análisis final, es ingenuo e incompleto." (Giroux, 1992, p. 236).

Para Giroux, este enfoque muestra debilidades de naturaleza epistemológica al quedarse en una noción de conocimiento relativista sin desarrollar una forma de crítica que permita revelar la ideología que lo impregna., e introducir conceptos que permitan comprender las relaciones de poder, lucha y opresión. Esto supone reconocer que las “escuelas son parte de un aparato ideológico del Estado que reproduce y media las divisiones sociales del trabajo y la ideología dominante que las sostiene.” (p. 237).

Por su parte, el *interés emancipatorio* permite la síntesis de los otros dos, y es una postura de pensamientos que trata de reconciliar y trascender las anteriores, al promover una comunicación libre y abierta, pero al mismo tiempo requerir de las condiciones materiales que favorezcan esa comunicación. Este interés

promueve la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social. Mientras la ciencia social técnica empírico-analítica pretende la regulación y el control de la acción social práctica (interpretativa) intenta interpretar el mundo para la gente, la ciencia social emancipadora trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación y coerción, y mediante la operación menos visible de la ideología. (Kemmis, 1993, p. 87-88).

La emancipación es concebida por Habermas (1997), como la independencia de lo que está fuera del individuo, que al ser lograda garantiza la autonomía y la responsabilidad, lo cual sólo es posible a través de la autorreflexión. Pero además la emancipación también está vinculada a la idea de justicia e igualdad, porque aunque constituye una experiencia individual, también involucra al otro, por la misma naturaleza interactiva del ser humano.

El interés emancipador es definido por Grundy (1998), como “un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana.” (p. 38).

Esta racionalidad está basada en los principios de la crítica y de la acción. La crítica referida a todo aquello que restringe y oprime al individuo en su grupo social, y la acción como aquel hacer que sirve a la libertad y bienestar individual y del colectivo.

El marco metodológico que determina la validez de las proposiciones es el concepto de autorreflexión, que siguiendo el modelo socrático, propone que es a través del

diálogo que los participantes pueden alcanzar el autoconocimiento y la autorreflexión, y por ende lograr una transformación cognoscitiva, afectiva y práctica que involucra un movimiento hacia la autonomía y la responsabilidad.

Esto lo reafirma Giroux (1992), cuando dice que la crítica es la capacidad de pensar acerca del proceso de pensamiento mismo y que busca penetrar dentro de la ideología que evita la crítica de la vida y del mundo, y en las cuales están basadas las racionalizaciones de la sociedad dominante; pero esto conlleva a diseñar acciones que permitan crear las condiciones tanto materiales como ideológicas “no alienantes y no explotadoras”.

El interés emancipador supone un curriculum que potencie al individuo para que tome las riendas de su vida, de manera autónoma y responsable, para lo cual debe propiciarse una relación recíproca entre la autorreflexión y la acción que le permita al individuo liberarse de falsas conciencias.

Para esto es necesario que en la construcción del conocimiento no solo se busque comprender sino transformar la realidad, se asume un compromiso con el cambio, orientando las acciones para que se haga realidad, por lo que se le denomina sociocrítico.

Por tanto, ni el interés técnico ni el práctico facilitan la autonomía y la responsabilidad; el primero porque se preocupa por el control, y la consideración del mundo y de los otros como objetos, y el segundo porque tras el consenso que se logra después de un debate abierto pueden esconderse intenciones no explícitas. Es sólo a través del interés emancipador, preocupado por las potencialidades de los individuos que es posible lograr la autonomía y la responsabilidad, e involucra la interacción humana por medio de un habla auténtica.

Este interés produce un saber en diferentes niveles, por un lado genera teorías críticas que “son teorías acerca de las personas y sobre la sociedad que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad” (Grundy, 1998, p.38); y por el otro, también genera una intuición auténtica cuando a través de la autorreflexión se confirma la teoría crítica.

En lo pedagógico es necesario revisar el papel de la escuela como espacio en el que se reproducen los modelos dominantes, el pensamiento crítico y la investigación reflexiva, la actividad que desempeña el profesor, el currículum oculto. Dada la vinculación de este enfoque con el propósito del presente trabajo, estos aspectos serán analizados con más detalle en el próximo capítulo.

La Teoría Crítica y la Escuela de Frankfurt

Los antecedentes de la Teoría Crítica se remontan a la segunda década del Siglo XX cuando en Frankfurt, Alemania se reunieron un grupo de opositores a la racionalidad que subordinaba la conciencia y toda la acción humana a las leyes universales del positivismo. Entre sus primeros integrantes se encuentran Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse, entre otros, conformando lo que se llamó la Escuela de Frankfurt.

Reciben el nombre de Escuela porque tanto su pensamiento como sus investigaciones las desarrollan desde una perspectiva teórica y unos planteamientos ideológicos similares, generando posteriormente otros enfoques.

Estos autores inauguran una corriente neomarxista y coinciden entre otros planteamientos, en sus críticas a la racionalidad instrumental, la industria de la cultura y sus instituciones al perpetuar el sistema, el autoritarismo, el estudio de la psique del hombre separado de su ser social, así como a la separación de los conceptos de teoría y práctica.

De acuerdo a lo señalado por Rodríguez Rojo (1997), la historia de la Escuela de Frankfurt puede ser dividida en tres períodos claramente demarcados e influidos por acontecimientos históricos y políticos que configuran los aportes de sus principales representantes.

El primer período, ubicado entre 1923 a 1933, estuvo caracterizado por la creación oficial del Instituto de Investigación Social de Frankfurt, la publicación del primer número de la revista de dicho instituto y entre sus primeros integrantes se pueden mencionar a Horkheimer, quien fue su director, Fromm, Adorno, Marcuse, Benjamin, Pollock, Blonch, entre otros. Sin embargo, la asunción al poder de los nazis provocó la desintegración del grupo, no sólo por su vinculación con la teoría marxista, sino por el origen judío de alguno de sus integrantes.

El segundo periodo se extiende desde 1933 hasta 1950, durante el cual la Escuela se radicó en los EEUU, apareciendo en este lapso varias obras importantes publicadas en forma colectiva, que influyeron en el pensamiento de sus seguidores. Entre estas obras se pueden mencionar, *Dialéctica de la Ilustración*, de Adorno y Horkheimer.

El tercer período, de 1950 a 1973, supone el regreso de la mayoría de los fundadores a su lugar de origen, y específicamente a la Universidad de Frankfurt, de la cual Horkheimer fue su rector. También se publican importantes obras, entre ellas, *Dialéctica negativa* de Adorno, *El hombre unidimensional*, y *Eros y Civilización* de Marcuse. En 1960 se incorpora Habermas, Schmidt, Apell, entre otros, marcando así la presencia de una nueva generación.

En este sentido, en la Escuela de Frankfurt, también se identifican dos generaciones, la primera representada por las obras fundamentales escritas por Horkheimer, Adorno y Marcuse; y la segunda dirigida por Habermas, quien introduce la Teoría de la Acción Comunicativa.

En general, las investigaciones referidas a la filosofía social y su crítica a la ciencia concebida como positiva, impulsaron un modelo de teorización que confrontaba la forma de construir el conocimiento con la aparente neutralidad, sin embargo, este modelo “nunca llegó a ser un modelo teórico único y cerrado, ni llegó a ser plenamente articulado”, estando asociado en un primer momento a los trabajos de los autores citados previamente, y posteriormente a los trabajos de Habermas, que continúan definiéndose y modificándose (Martínez, 1989, p.60).

Esta misma falta de acuerdos en algunos aspectos fundamentales ha llevado a admitir algunas debilidades y limitaciones en esta teoría, y obliga a considerar los aportes más importantes de sus principales representantes, para poder reconstruir los inicios de esta teoría. Esto es lo que se intenta realizar en este capítulo, para lo cual se tomarán como aportes los análisis de autores como Honneth (en Giddens, 1990), Hernández-Pacheco (1997), Rodríguez Rojo (1999), y las lecturas de algunos textos de los mismos autores, para analizar los planteamientos centrales de quienes configuraron lo que más tarde sería la Teoría Crítica, que todavía hoy continúa tomando forma.

Como señala Hernández (1997), la Escuela de Frankfurt representó una radicalización de la crítica de Marx a la sociedad capitalista, en la cual tanto los fenómenos de explotación como de alienación económica, no se fundamentan sólo en un determinado sistema de producción sino más bien en la concepción de la subjetividad y por ende de una idea de razón que acepta a aquella como parte de un sistema de reproducción material, teniendo sentido por su aporte al mantenimiento de dicho sistema, lo cual requiere de la explotación de los recursos puestos al servicio de... “ese monstruo, más que la sociedad burguesa, es la tecnocracia industrial propia del capitalismo tardío, para la que toda realidad se reduce a pieza de una maquinaria omniabarcante en la que se pone de manifiesto una total pérdida de sentido, de libertad individual y de toda verdad que no sea la de la ciencia objetivante que el Sistema necesita para su mantenimiento.” (p. 271).

Primera Generación de la Escuela de Frankfurt.

Horkheimer, de la Teoría Tradicional a la Teoría Crítica

La figura central de este movimiento fue Horkheimer, en quien como otros importantes autores, se pueden identificar dos etapas con diferencias bien profundas, producto de los replanteamientos que se observan en las últimas etapas del milenio. En un inicio, cuando asumió la dirección del Instituto de Investigación Social, hacía referencia a la filosofía social, que según algunos, era radicalmente modernista, al dar mayor importancia a lo práctico sobre lo teórico; y aunque para 1937 cuando publica “Teoría Tradicional y Teoría Crítica”, que representa un manifiesto de la Escuela de Frankfurt, ya introduce elementos del análisis marxista, especialmente la dialéctica, todavía sigue manejando algunas categorías propias de la postura tradicional.

Sin embargo, al evidenciar las consecuencias de esta postura, revisa sus planteamientos, reivindicando la teoría más allá de su viabilidad práctica, promoviendo el uso de diferentes disciplinas de investigación de la ciencia social en el desarrollo de una teoría sobre la sociedad. Desde un inicio insistió en reducir la brecha entre la investigación empírica y el pensamiento filosófico, especialmente en el estudio de la historia, eliminando la posibilidad de ejercer una crítica al contrastar la situación presente en la sociedad con los conceptos filosóficos trascendentes.

Es por ello que “la fundamentación de una teoría crítica de la sociedad suponía en primer término la superación de esa fisura histórico-intelectual entre la investigación empírica y la filosofía” (Honneth en Giddens, 1998, p. 449).

Su oposición a la concepción positivista, se fundamenta tanto en su carácter ideológico como metodológico, que surge a raíz de su crítica a la epistemología materialista de Marx, que se basaba en que el interés predominante era la dominación de la naturaleza física lograda a través del trabajo, así como su imposición de un modelo metodológico para el ejercicio de la ciencia, que permitiera garantizar la verdad de sus resultados, independientemente de su génesis histórico-fáctico, lo cual Horkheimer llamó “Teoría Tradicional”, en contraposición a la que tanto él como otros denominaron “Teoría Crítica” que se presenta como un saber del mundo y de la sociedad que asume como condición para su construcción teórica el contexto social del que surge y el de aplicación práctica.

Cuestiona el que se pretenda extender la concepción de una teoría tradicional a las ciencias vinculadas al hombre y su quehacer, e incluso en que se insista en que “se deben intentar equiparar como mejor puedan a las afortunadas ciencias naturales, cuyas posibilidades de aplicación están fuera de duda”, pero además “las ciencias del hombre y de la sociedad se esfuerzan por imitar el modelo de las exitosas ciencias naturales” (Horkheimer, 2000, p. 25 y 26).

Por su parte, la Teoría Crítica requiere de una teoría de la historia para poder comprender los hechos, y aunque al principio compartían la propuesta de la teoría marxista de la historia, que veía como mecanismo para el progreso el proceso de desarrollo de las fuerzas de producción, más adelante se centrarían en el autoconocimiento social, reconociendo la función social de la ciencia, planteando la pregunta de para qué sirve.

Para Horkheimer (2000) en la concepción tradicional de la teoría se observa una actividad científica que reproduce la división del trabajo, siendo desempeñada por una elite, que cree estar siguiendo intereses individuales cuando en realidad son un reflejo de los mecanismos sociales, desapareciendo la función social de la ciencia y su utilidad para la existencia humana. Pero, como señala,

la vida de la sociedad es en realidad el resultado del trabajo conjunto de las distintas ramas de la producción, y aunque la división del trabajo en el modo de producción capitalista funciona mal, sin embargo sus ramas, incluida la ciencia, no se pueden considerar autosuficientes e independientes. (p. 32).

Es por ello que enfatiza en la superación de la unilateralidad que surge de la separación de los procesos intelectuales al vincularlos con la praxis social.

Para lograr investigar el conflicto entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción, se requería del aporte de las diferentes disciplinas, fundamentando lo que hoy se denomina materialismo interdisciplinar. En esa concepción interdisciplinar, incluía como áreas fundamentales la economía política. En el plano individual, la teoría de Freud permitiría comprender los mecanismos por los que resulta difícil percibir los verdaderos intereses, y se observa un sometimiento del individuo a un sistema particular de producción sin oponer resistencia; y por último la cultura, ya que la conformidad social no ocurre de manera directa en el individuo sino a través de los procesos de socialización.

El interés de Horkheimer en esta primera etapa parecía responder a la necesidad de conservar los planteamientos del status quo, adoptando una posición funcionalista, sin

embargo su análisis de la ciencia tradicional lleva implícito mecanismos de “falsificación” que convierten a esa ciencia en instrumento de dominio que transmite como absolutos valores que son instrumentales y que convierten a sus resultados en fines más que en medios, evadiendo el servicio social que debe caracterizarla.

En esta etapa se observa que Horkheimer maneja un concepto de teoría que se define a partir de la primacía de la praxis, estando la verdad ligada a la utilidad y aplicabilidad de los saberes, más que a la construcción lógica característico de los corrientes idealistas.

Otro aspecto fundamental desarrollado por este autor durante esta primera etapa es la relación dinámica y dialéctica entre el individuo y la sociedad. De acuerdo a la Teoría Tradicional, el sujeto observa un mundo real fáctico, que existe y debe ser aprehendido por él, adaptándose de acuerdo a sus necesidades. Sin embargo, entre el individuo y la sociedad existe en este punto una diferencia esencial,

los hombres son un resultado de la historia no sólo en sus vestidos y en su conducta, en su figura y en su forma de sentir, sino que también el modo en que ven y oyen es inseparable del proceso vital social tal como se ha desarrollado durante milenios. Los hechos que los sentidos nos presentan están socialmente preformados de dos modos: a través del carácter histórico del objeto percibido y a través del carácter histórico del órgano percipiente (Horkheimer, 2000, p. 35).

Es por ello que no se puede pensar en la neutralidad porque el individuo al percibir el mundo y los hechos en particular, ya estos vienen preformados, tanto por el momento histórico como por el carácter histórico del sujeto que percibe una realidad en particular.

La praxis social no es ajena a este proceso y por el contrario, en ella se evidencian los conceptos y representaciones que en forma de saber disponible y utilizado el sujeto pone a disposición. “la praxis humana consciente determina inconscientemente no sólo el lado subjetivo de la percepción, sino en buena medida también el objeto”(op. cit., p.36).

Esto tiene consecuencias en las relaciones que establecen los hombres dentro de un sistema de producción particular, al perpetuarse determinada división de la sociedad en grupos y clases, que se reproduce en la división del trabajo y los hombres asumen como propios códigos que preservan la forma de actuar.

Frente a la postura defendida por la Teoría Tradicional, Horkheimer (2000) plantea que existe una actitud crítica que más que atender a necesidades particulares, tiene

por objeto la sociedad misma, reconociendo que es en su organización donde el hombre tiene los mecanismos para limitarse o emanciparse. Sin embargo, “la razón no puede hacerse transparente a sí misma mientras los hombres actúen como miembros de un organismo irracional” (p. 43). Este organismo será aquel que separa el valor de la investigación, el saber del actuar. Por el contrario, “una actividad que, orientada hacia esa emancipación, tiene por objetivo la transformación de la totalidad se puede servir del trabajo teórico, tal como tiene lugar dentro de los órdenes de la realidad existente” (op. cit., p.43).

Al hacer referencia al pensamiento crítico destaca la necesidad de superar la separación entre un científico que percibe la realidad y el producto de sus investigaciones como algo externo a él, mientras que como ciudadano participa en la defensa de sus derechos dentro de la sociedad, lo cual evidencia una acción de un hombre individual, que para él es inhumana. Pero también se opone a la visión de un hombre universal, anónimo. El pensamiento crítico y su teoría se oponen a estas formas de abordaje, porque no es un individuo aislado ni la universalidad de individuos lo que garantiza la emancipación, sino más bien el individuo en sus relaciones con otros individuos y grupos, su confrontación y posterior entrelazamiento.

El pensamiento crítico intenta trascender la separación entre la teoría y la praxis, teniendo a lo social como objetivo e interés particular, siendo la función del teórico crítico y su actividad específica asociada a los grupos dominados, el exponer las contradicciones sociales, no sólo como producto de una determinada situación histórica sino que constituyen un factor para la transformación.

Para Horkheimer, (2000) “la profesión del teórico crítico es la lucha, a la que pertenece su pensamiento, y no el pensamiento como algo independiente o que se pueda separar de la lucha”. (p. 51); y aunque el razonamiento se fundamenta en las penurias del presente, esto no resulta suficiente para eliminarlas.

A pesar que argumenta a favor de este pensamiento, se observa en el autor una postura pesimista frente a las posibilidades de reconocimiento de los resultados que pueda exhibir los que adopten la teoría crítica, porque las transformaciones que se esperan lograr no son inmediatos, lograr nuevos adeptos no resulta fácil cuando los logros de la otra teoría son evidentes para las mayorías e incluso porque los mismos dominados o proletariados

El segundo Horkheimer, como lo llama Hernández (1997), revisa su obra anterior, que estuvo influida, tanto por las tesis, como por su metodología y objeto de estudio por la corriente marxista, que enfatizaba en la praxis como fundamento de toda teoría, y donde lo racional es lo útil como principio general del pragmatismo, ordenando los

medios a un fin determinado en el sentido de que “dígase, pues, qué se quiere, y la razón determinará los medios que hay que poner para conseguirlo. Es racionalmente correcto y por tanto verdadero, lo que sirve para algo” (p. 64).

En sus análisis de esta racionalidad que llamó instrumental, no sólo se convierte a la naturaleza en un medio que puede ser dominado para satisfacer necesidades, sino que también los hombres como sujetos abstractos, se convierten en mecanismos que encajan dentro de un sistema de producción. Además, la razón no sólo permite conocer sino dominar, al determinar los medios para controlar la naturaleza, convirtiéndose en los fines, al confundir fines y medios; y es por ello que poder y conocimiento se perciben como sinónimos.

Para Horkheimer, “la sociedad anónima, y no el burgués, se ha convertido en el detentador del poder absoluto, frente al cual la razón pragmática ha hecho imposible toda resistencia, que sería irracional, toda vez que sólo vale y es real lo que sirve al desarrollo de ese monstruoso dominio total” (Hernández, 1997, p. 73).

Pero no sólo es el carácter deshumanizador que ha adquirido la técnica lo que preocupa a este autor sino más bien que deja sin recursos para captar como males las consecuencias de una racionalidad pragmática que fija su atención en los medios para alcanzar fines, independientemente de la pertinencia de estos, y no permite la crítica por considerar que atenta contra la eficacia y progreso del sistema.

Frente a esta realidad, Horkheimer propone una razón opuesta a la pragmática, que busca comprender la naturaleza en y para sí misma, que asume la verdad como un fin y no como un medio, y que llamó “Contemplativa”, acercándose así a los presupuestos de Sócrates para quien la razón, como comprensión universal tenía que regular las relaciones entre hombre y hombre, y entre hombre y naturaleza, y revaloriza la razón teórica. Por ello “sólo el Socratismo ofrece el punto de apoyo que, frente al pragmatismo alienante, necesita toda posible conciencia crítica” (Hernández, 1997, p. 81).

Horkheimer termina su obra con un acercamiento a la dimensión trascendente y teológica de todo pensamiento que sea verdaderamente crítico y humanista, además de insistir en la necesidad de vincular la teoría a los hechos y a las condiciones históricas en que surge, ya que de lo contrario se hace ideología, y propone que las ideas que interesen a la filosofía sean aquellas que están dadas por los hechos. La filosofía confronta lo dado en su contexto histórico con lo que proponen sus principios conceptuales, critica la relación entre ambos y va más allá de la misma, haciéndose praxis al combatir la ruptura entre las ideas y la realidad. Esto evidencia su negativa a aceptar una teoría abstracta, que no logra materializarse en la identificación de sus propias contradicciones con la realidad ni en su aplicación en el mundo.

Adorno y la Educación para la Emancipación

Los aportes más importantes de Adorno se relacionan con su crítica a la concepción del conocimiento como un proceso reduccionista, y la dialéctica negativa. Con respecto al primer aspecto, considera que el conocimiento entendido como un proceso que permite identificar bajo un concepto una pluralidad de manifestaciones tiene una connotación reduccionista, porque sintetiza en la identidad ideal del concepto la gran variedad de expresiones del conocimiento.

Esta interpretación ya la había realizado Hegel, para quien este proceso también tiene un carácter reductivo, y lo interpreta en un sentido negativo y dialéctico, ya que todo conocimiento es abstracción y toda abstracción, como principio de generalización supone una reducción.

El carácter negativo se observa en que la identidad ideal del concepto niega o anula el carácter real de lo diverso y plural, pasando el concepto a ser lo real, y el proceso de abstracción deja de ser una operación teórica para convertirse en una operatividad práctica y real, siendo la condición de toda racionalidad técnica y ahí radica la amenaza de este proceso ya que tiene como finalidad incrementar la eficacia y su funcionalización (Hernández, 1997).

En este proceso el individuo queda reducido al tipo y a la totalidad funcional de un sistema de producción, y al igual que Horkheimer lo concibe como un mecanismo de dominación, en el que la relación sujeto-objeto obliga a sólo atender aquello que pueda ser asimilado a las categorías previamente establecidas, en las que se niega la identidad propia del individuo.

Esto es analizado por Adorno (1998) como un reflejo de las atrocidades cometidas durante la Segunda Guerra Mundial, específicamente en los campos de concentración nazis como una expresión de lo que es posible lograr con la racionalidad predominante:

la presión de lo general dominante sobre todo lo particular, sobre las personas individuales y las instituciones particulares, tiende a desintegrar lo particular e individual, así como su capacidad de resistencia. Junto con su identidad y su fuerza de resistencia las personas pierden también las cualidades gracias a las que les sería dado oponerse a lo que eventualmente pudiera tentarles de nuevo al crimen. (p. 81)

Además, observa una conciencia cosificada, en la que las personas se asimilan en cierta forma a las cosas y a los demás, es así como “las personas que se encuadran a ciegas en colectivos se convierten a sí mismas en algo casi material, se borran como seres autodeterminados” (op. cit., p. 86).

De igual manera, ya en 1957, cuestiona la sustitución del trabajo individual que ha caracterizado el desarrollo de la investigación empírica, por la del “trabajo en equipo” porque

frente al individualismo, el trabajo en equipo aparece como una forma superior de solidaridad humana desde el punto de vista cognoscitivo y también práctico; pero en verdad es tan sólo una forma superior de cosificación, la reducción de todo individuo a aquello que lo iguala a los demás, con lo que casi siempre es una forma de prejuicio acuñado socialmente. La solidaridad intelectual entre los hombres aparece cuando éstos se unen en nombre de otra cosa, de algo que los mueve objetivamente, en el trabajo en equipo en cambio, los hombres no son básicamente sino funciones parciales e incompletas de un mecanismo cuyo “para que” fuera de sus competencias, por lo que tampoco los hace verdaderamente solidarios; lo que lo cohesionan es casi siempre ese tipo de human relatiós que en ciertos casos pueden verse impulsadas por la dirección. (Adorno, 2001, p. 62-63).

Así como contrapone su concepción de conocimiento a la racionalidad técnica, también cuestiona un idealismo absoluto que termina por absorber el objeto identificándolo con el sujeto, y siendo concebido como la objetividad del pensamiento subjetivo. Este conocimiento producto de la reflexión del sujeto sobre sí mismo también es reducido, al ser el resultado de una práctica de apropiación donde es la interpretación que el yo hace de la realidad la que tiene valor, y además, se observa la reducción a la unidad ideal de un tipo, por un proceso de asimilación que acepta como real lo que es incorporado en función de su utilidad real para el sujeto.

Para Adorno (1998), esta postura idealista, que reduce el conocimiento a la identidad del objeto con su sujeto y niega la identidad, provoca la falsedad del sistema, e impide acceder al conocimiento del objeto como tal, por que se basa en su propia interpretación, y si todo conocimiento es autoconciencia, la conciencia del objeto es falsa conciencia.

Además de ser una práctica violenta y represiva hacia el individuo, esta se manifiesta en forma de opresión y causa de dolor. Este dolor, que es producto de la pasividad, de realizar una acción que no es la propia, también permite reaccionar al reconocer que esta acción no es legítima. La conciencia es autoconciencia del que sufre, y que le permite identificar en el déficit lo que falta y reaccionar ante esto, porque el dolor es resistencia y protesta.

Este sistema que niega la diversidad, que parte de un conocimiento absoluto y anula la alteridad al pretender dominar la naturaleza, la extiende al otro, convirtiéndose en un sistema falso. Un sistema será verdadero cuando sea capaz de afirmarse a sí mismo a través del esfuerzo libre de sus partes.

Este esfuerzo debería materializarse en la necesaria relación con la experiencia, y en este sentido plantea que

el mayor defecto con el que hay que enfrentarse hoy consiste en que las personas no son ya realmente capaces de experimentar, sino que entre ellas y lo que ha de ser experimentado se interpone activamente esa capa estereotipada a la que hay que oponerse (Adorno, 1998, p. 100).

Es esta capacidad de experiencia, fundamental para apropiarse del conocimiento, la que permite lograr elevar el nivel de reflexión, y consiste en la concienciación que supone el desmontaje de los mecanismos de represión y de los esquemas previos que han cortado su desarrollo.

Este conocimiento que es finito, es verdadero en su relatividad al ser el criterio de verdad lo que se desconoce del objeto, lo que no se comprende, lo trascendente, lo que es contemplado y no lo que es producto de la certeza.

Para Adorno (1998), la Educación constituye la vía para lograr una conciencia cabal, lo cual no es posible en una educación concebida como formación “porque nadie tiene derecho de formar personas desde fuera” (p.95), ni como transmisión de conocimientos codificados, sino como una práctica educativa que genere emancipación, lo cual es exigido por una sociedad realmente democrática que sólo es posible si cuenta con personas emancipadas, porque “no es posible representarse una democracia realizada sino como una sociedad de emancipados” (p. 95).

El concepto de emancipación, tan importante para Adorno, se relaciona con el de concienciación o racionalidad que implica un examen de la realidad que conduce hacia la adaptación. Pero en esto se observa cierta contradicción, porque si la educación

ignorase el objetivo de la adaptación y no preparase a las personas para orientarse cabalmente en el mundo, la educación sería impotente e ideológica. Pero si se queda ahí, si se limita a producir “well adjusted people” (gente bien adaptada), haciendo así afectivamente posible el prevailecimiento del estado de cosas existente, y además en sus peores aspectos, la educación resulta igualmente problemática y cuestionable (op. cit., p. 96).

La educación para la experiencia y para la emancipación son idénticas, y la primera es idéntica a la fantasía, cuya eliminación conduciría al entontecimiento. Esta educación no puede ser orientada al individuo o persona individualizada que desconoce al otro y se centra en su propio interés y se ve a sí mismo como objetivo.

Sin embargo, es necesario reconocer que “una educación sin individuos es opresiva, represiva” (op. cit., p.103); pero esta debe formar para que ejerza una función en la sociedad, siendo su tarea más urgente la superación de la barbarie, entendida como que “en el estado de civilización técnica altamente desarrollada, los seres humanos han quedado de un modo curiosamente informe por detrás de su propia civilización” (op. cit., p.105), no sólo en cuanto a apropiarse de lo propio de su civilización sino por la agresión permanente que como impulso irracional esta presente en la sociedad actual.

Esta barbarie no sólo está presente en actos violentos, sino incluso en situaciones que están orientados a la educación de las personas, al incorporar prácticas represivas, autoritarias que coartan la autorreflexión y la toma de conciencia.

Por el contrario, reflexiones sobre fines transparentes humanos, que producen indignación por las experiencias realizadas, pueden llevar a comportamientos interpretados como violentos, pero que no llegan a ser bárbaros porque no son producto de una respuesta impulsiva, automática, o inconsciente, sino de una toma de conciencia que impide aceptar de manera indiferente lo que ocurre al otro.

Una educación que no se oriente a la emancipación y al logro de la autonomía es una educación para la minoría de edad, que impide reconocer la división que la misma sociedad heterónoma impone a los hombres de acuerdo al trabajo desempeñado, que los forma en su propia ideología para impedir su autodeterminación, pero “la educación sólo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica.... la autonomía, la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego” (op. cit., p. 81-83).

La educación para la emancipación no es una categoría estática sino que como proceso es dinámica, y al buscar la toma de conciencia sobre la realidad a partir de la

necesaria vinculación entre teoría y práctica debe abordarse desde la temprana edad, a lo largo de toda la vida mediante una verdadera educación permanente.

Este proceso sólo es posible en una escuela que no pretenda encerrar entre cuatro paredes la realidad, confundiendo el microcosmo de una escuela relativamente impermeable a la sociedad y que incluso pretende reemplazarla, y donde se reproducen los sistemas de jerarquía y autoridad representado por un docente que es reflejo de una educación que ha coartado su propia toma de conciencia. Este docente ejerce una profesión que está influenciada por la racionalidad técnico instrumental que lo lleva a desempeñar un papel que le concede la autoridad sobre el conocimiento, pero

el maestro no es, digámoslo así, fair, no juega limpio. Algo de tal unfairness (falta de parcialidad) tiene también...la ventaja de su saber frente al de sus alumnos, una ventaja de la que se aprovecha ilegítimamente, puesto que es inseparable de su función, en tanto que lo que en realidad hace es extraer de ella una autoridad de la que le resulta difícil prescindir (Adorno, 1998, p. 70).

A pesar de que el concepto de dialéctica negativa sugiere elementos para la resistencia, sin embargo no traspasa la utopía, lo ideal y aunque acepta que comprender lo ausente, la positividad detrás de la negatividad, Adorno no muestra evidencias de dar pasos hacia una práctica concreta, pareciera que se mantiene en la negación de la negación, sin llegar a la afirmación. Se limita a denunciar la negatividad del sistema, su descripción, su pensamiento sobre la incomprensión de lo que ocurre, a partir de la reflexión crítica y la reconstrucción hermenéutica da origen y termina en el anhelo de una realidad diferente. Sin embargo esto no es suficiente para su superación (Hernández, 1997). En este sentido Adorno señala lo siguiente:

Tengo la impresión de que por mucho que todo esto sea deseable y deba ser impulsado, permanece todavía demasiado en el marco institucional, cuanto menos en el escolar...la figura en la que hoy se concreta la emancipación, que no podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan de modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia (p. 125).

Sin embargo, advierte sobre la posibilidad de que un ser emancipado, por la fuerza de la realidad existente y la dificultad para el cambio lo convierta en un ser dominado, menor de edad, pero ante esto debe mantener la vinculación permanente entre lo que piensa y convierte en acción.

Hernández (1997) observa un pesimismo en el planteamiento de Adorno al denunciar pero renunciando a ir más allá, no termina de ser resistencia “pues le falta el anclaje de una positividad ontológica en la que esa protesta pudiera articularse como fuerza.” (p. 110).

Marcuse, del Pensamiento Unidimensional al Bidimensional

La obra de Marcuse de enmarca en la Escuela de Frankfurt, como una continuación del análisis iniciado por Horkheimer y Adorno. Realiza un diagnóstico de la sociedad en la cual la razón occidental no sólo ha influido en el dominio de la naturaleza sino que también alcanza al hombre mismo, y coincide con Adorno en cuanto a que la razón subjetivista se ha convertido en un sistema de objetivación universal que sólo es capaz de comprender lo que puede ser integrado funcionalmente en un aparato total que persigue el incremento de la eficacia del sistema, que no es otro que la sociedad industrial avanzada.

Esta razón es el medio para que el sujeto pueda aprender el mundo, lo objective y lo use para su propio mantenimiento, prestando atención al para qué sirve y lo que resulta útil y funcional de acuerdo a las necesidades. Pero en este proceso el hombre queda mediatizado y al servicio del mismo sistema.

Una de sus preocupaciones centrales es dilucidar cómo el hombre logra ser dominado y queda a merced de los designios de un sistema de producción que lo neutraliza. Los mecanismos de alienación y dominación incorporan incluso a los que han estado oprimidos y excluidos del mismo sistema, utilizando para ello sus propios deseos y necesidades, sin necesidad de violencia ni imposición, sino que lo hacen de manera voluntaria.

Este proceso es el que precisamente requiere el sistema para perpetuarse y reproducirse a partir de necesidades y deseos no reales sino que responden a lo que él mismo necesita para sostenerse, bajo la premisa de que “los hombres libres no necesitan liberación y los oprimidos no son suficientemente fuertes para liberarse a sí mismos” (Hernández, 1997, p. 113).

A diferencia de sus antecesores, en su obra se observa un cierto optimismo, al ser la razón la que posibilita el reconocimiento de un sistema que explota a los oprimidos, que

ha acrecentado las desigualdades, y ha impedido que los hombres puedan desarrollar todas sus potencialidades. Pero la denuncia no es suficiente sino que promueve la transformación hasta que la realidad pueda ser congruente con lo que la razón exige.

Este proceso se concreta en lo que el autor llamó “Razón Revolucionaria” que tiene en Hegel su antecedente, y que constata las contradicciones y tensiones entre lo real (lo que es) y las posibilidades o potencialidades para realizarse (lo que debe ser), no reconociendo la realidad mientras exista esta contradicción. Como razón dialéctica expresa una denuncia de lo dado, pero también una defensa de lo que ha de venir cuando se libere lo reprimido como potencial por realizarse. Es por ello que esta razón reclama “que lo que el hombre piensa que es verdadero, correcto y bueno, debe ser realizado en la organización actual de su vida individual y social” (Hernández, 1997, p. 117).

Esta razón presenta una tensión negativa entre un orden fáctico y un orden conceptual, pero es en este último donde se pone de manifiesto la verdad del primero, porque el pensamiento trasciende la realidad inmediata que resulta insuficiente respecto al deber ser. Esto supone un énfasis y revalorización de la filosofía teórica que ve en el pensamiento y en la construcción intelectual el punto de partida para el cambio y la transformación, sin embargo, carece del poder de lograrlo a menos que se convierta en práctica.

Es en este planteamiento que se pone en evidencia la bidimensionalidad del pensamiento, propuesta por Marcuse, a diferencia de la unidimensionalidad que ha predominado en la sociedad actual producto de la racionalidad tecnológica y la lógica del positivismo, que tras la creación de falsas necesidades que responden a los intereses de perpetuación del mismo sistema provoca la aceptación de la realidad tal cual se presenta, eliminando las posibilidades de crítica o cuestionamiento, así como de autonomía, independencia de pensamiento, al presentarse como la única vía para satisfacer las necesidades surgidas, y provocadas por el mismo sistema.

El pensamiento bidimensional permite detectar las contradicciones e insuficiencias, entre los hechos y una realidad ideal, una vez analizadas las causas y factores que han impedido el desarrollo de las potencialidades de cambio, y reconocer la insatisfacción que esto provoca, abriendo la posibilidad de la otra dimensión que persigue la liberación y la transformación.

La influencia de esta racionalidad, gestora de la alienación del hombre, provoca su resignación, indiferencia e incluso la pérdida del instinto de liberación de un sistema que lo considera como una pieza más del sistema que lo domina y explota para su propio sostenimiento; lo llevó a investigar desde una crítica social a una crítica psicológica,

los deseos y necesidades humanas, utilizando en su análisis los planteamientos que formula Freud en su teoría.

De esta teoría se interesa particularmente por el choque entre el principio del placer, que busca la plena satisfacción de los instintos y necesidades, y el principio de la realidad que funciona como control, siendo la cultura el mecanismo para la expresión social de la libido, además de reprimir también la parte biológica del hombre.

En este sentido se dan dos formas de represión, una natural, que implica que para salir del estado de miseria original el hombre debe aprender a dominar sus instintos y guiarlos hacia instintos que sean útiles para la cooperación social; y otra necesaria, que es ejercida por la sociedad organizada para superar la escasez, tanto su distribución como el esfuerzo requerido para ello utilizando el trabajo como mecanismo de reproducción del sistema, que no es otro que el de la sociedad industrial avanzada.

Además, la cultura asocia la renuncia a la satisfacción de las necesidades a las condiciones de escasez que se viven en el seno de la sociedad, siendo las conductas cooperativas las que permiten superar esta escasez pero a costa de la renuncia de la satisfacción personal de las necesidades.

Esto para Marcuse refleja como la racionalidad que controla los medios funciona como una lógica de dominio, que también se da en forma de autocontrol por medio del superego, estructura propuesta por Freud.

Pero, precisamente en otra de las estructuras, el inconsciente, es donde ubica Marcuse la posibilidad de la crítica, al expresarse en ella las insatisfacciones y deseos reprimidos, provocando la confrontación entre los hechos y la realidad ideal, así como las condiciones para el cambio.

Es allí donde radica la importancia de la razón bidimensional dialéctica, que tras reflexionar determina lo que tiene que llegar a ser, en un ámbito abstracto que va más allá de los hechos y determina los cambios necesarios de acuerdo a lo que racionalmente es.

Sin embargo como se mencionó anteriormente, la razón unidimensional impide que el proceso de autorreflexión tenga lugar y se promueva la transformación. Frente a esto Marcuse visualiza un nuevo tiempo, una nueva sensibilidad en la que el progreso técnico y el avance de la ciencia estén al servicio de las mayorías, respondiendo a las demandas del instinto de la vida y reduzcan la escasez, eliminándose las estructuras represivas por la superabundancia, permitiendo la reconciliación entre el principio del placer y de la realidad, condición necesaria para que puedan entrar en juego las diferentes facultades del hombre, así como su imaginación y creatividad.

Para Marcuse (1970) “están en juego no solamente ciertos aspectos u formas del sistema de vida constituido, sino el sistema como totalidad, y la aparición de necesidades y satisfacciones cualitativamente nuevas, de nuevos objetivos. La construcción de ambientes técnicos y naturales, cualitativamente nuevos, por parte de un tipo esencialmente nuevo de ser humano resulta necesaria, si la época de la barbarie y de la brutalidad avanzada no ha de continuar hasta el infinito (p. 185).

Aportes Fundamentales de la Primera Generación

En las primeras obras de los precursores de la Teoría Crítica, Horkheimer, Marcuse y Adorno, coinciden en destacar dos premisas teóricas que pautan el marco conceptual de la filosofía de la historia: por una parte, consideran que la racionalidad humana ha sido concebida como una facultad intelectual que se orienta al control de la naturaleza, y se interpreta de acuerdo a la relación cognoscitiva de un sujeto con un objeto; y por otro lado, al relacionar de la racionalidad con la teoría de la historia, refleja que el desarrollo de la historia es producto de la utilización de las potencialidades de racionalidad. En esto coinciden con la tendencia productivista de la historia humana, que reduce el cambio histórico al dominio de los objetos de la naturaleza.

El análisis de la praxis social se limita a considerar el trabajo social, perdiendo lo que se produce en la praxis cotidiana, por el intercambio comunicativo como forma de acción, comunes entre un grupo de individuos, y no como simples mecanismos de reproducción para mantener el equilibrio.

En la evolución del pensamiento de los autores contemplados hasta ahora, se introduce en el análisis, no sólo las posibilidades emancipatorias por el dominio social de la naturaleza, sino también las consecuencias negativas que se asocian al trabajo como categoría conceptual, y se pasó de un concepto productivista de progreso a una crítica de la razón, que no sólo lo asocia al progreso, sino que se interesa por la formación de la conciencia humana, representando este cambio una nueva concepción de la teoría crítica.

Esta racionalidad asociada al procesamiento humano de la naturaleza que llamaron “instrumental”, por referirse al control instrumental del hombre sobre la naturaleza, evidencia una forma de dominación; y es por ello que plantean que la única forma de lograr la emancipación humana es a través de la reconciliación con la naturaleza.

De acuerdo a lo analizado anteriormente, el interés de esta primera generación de autores y sus aportes para la configuración de una teoría crítica, se recogen en los siguientes aspectos:

La razón y el cuestionamiento a la racionalidad predominante, al ser entendida como aquello que es útil, para lo cual debe ser capaz de comparar, clasificar, y ordenar. Esta razón subjetiva e instrumental, que se constituye en el eje del pensamiento moderno e ilustrado, ha traído como resultado el énfasis en la eficacia, el dominio de la naturaleza y del hombre, exagerado interés por el cientificismo y la cuantificación, desconsideración de los valores, rechazo a la metafísica, especialización que impide tener una visión de la totalidad, además de derivar en sistemas sociopolíticos explotadores del hombre. Frente a esta racionalidad proponen una razón dialéctica, que implica una aproximación de los contrarios, busca la transformación de lo existente tras la reconciliación de una razón objetiva y subjetiva, y supera la injusticia, falta de equidad y libertad.

Destacan las contradicciones presentes en una sociedad donde predomina la creciente desigualdad económica y social; que desmonta las supersticiones pero convierte a la ciencia y su método en un dogma; defiende el dominio de la naturaleza pero para su beneficio, acarreado una destrucción incontrollable; el desarrollo tecnológico y el progreso en detrimento de la condición humana; y la adhesión al absoluto pero el aniquilamiento de la individualidad.

Criticar no sólo la racionalidad instrumental que lo caracteriza al positivismo sino particularmente la metodología aplicada a las ciencias sociales, por atomizar y simplificar la realidad, considerando que el método interpretativo, al ser más complejo, es más adecuado; insisten en la visión de totalidad integrando diversas disciplinas; y aceptan la influencia de los valores y creencias en la aprehensión de la realidad, además de insistir en la finalidad de transformar la realidad investigada, al vincular la teoría y la praxis.

Revisan la institución familiar y la autoridad: la autoridad, al señalar que las limitaciones humanas y la oposición se hace en nombre de otra autoridad. La familia toma una posición central y no en los extremos, ya como institución ética en la que se apoya la comunidad o como fuente principal de alienación.

Para estos autores: la teoría tradicional se concibe como un conjunto de enunciados básicos y reducidos de los que se derivan lógicamente otros que deben ser verificados por los hechos para poder ser aceptados. Por su parte, proponen una teoría crítica que revisa la forma en que habitualmente se entiende el conocimiento teórico. Esta última debe ser crítica consigo misma y con las condiciones sociales que se producen.

Segunda Generación de la Escuela de Frankfurt.

Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa

Otro autor fundamental dentro de la corriente de la Teoría Crítica es Habermas, quien a pesar de que en sus inicios tenía muy poco en común con sus planteamientos centrales, sin embargo, “de las obras de Habermas ha ido surgiendo una teoría tan claramente inspirada por los objetivos originales de la teoría crítica que en la actualidad puede considerarse el único enfoque nuevo de importancia dentro de esta tradición” (Honneth, en Giddens, 1998, p. 475); siendo considerado uno de los teóricos críticos contemporáneos más destacado, y representante de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt.

Desarrolla una teoría de la Ciencia Social Crítica que cuestiona la pretendida unidad, tanto lógica como metodológica, de las ciencias naturales y sociales, y propone una teoría crítica de la sociedad sustentado en la Teoría de la Acción Comunicativa.

El propósito fundamental de Habermas es presentar una alternativa teórica que permita superar la crisis de la Modernidad, no adhiriéndose a la corriente Postmodernista, la cual considera provisional y hasta superficial, sino más bien retornando a una Modernidad diferente a como se ha venido entendiendo, en la que se sustituya la racionalidad predominantemente instrumental, positivista, estratégica y utilitaria; por una racionalidad que se oriente a la acción comunicativa y al diálogo que tiene lugar en la vida cotidiana, porque para él la modernidad realmente no ha muerto sino que no ha producido lo que podría lograr.

Al proponer esta racionalidad comunicativa, la sustenta en la necesidad de revisar los fines de la razón, ya no sólo centrados en la explicación de la realidad, a través de una visión positivista, hipotético-deductivo, que excluye de su análisis los valores y creencias, sino en la construcción de una teoría que permita orientar la realidad social; analizar la relación comunicativa que se establece entre el sujeto y el objeto; así como la consideración del tipo de racionalidad requerida para la comprensión de los fenómenos sociales que habían sido excluidos de la consideración de las ciencias.

El pensamiento, tal y como él lo concibe es radicalmente dialógico y dialéctico, siendo la comunicación la fuente de reflexión y transformación, en donde confluyen, como proceso interdependiente, la teoría y la práctica; y el saber construido es mediado por las categorías del entendimiento del sujeto atendiendo también al contexto.

Propone una teoría del conocimiento que sustenta su crítica al cientificismo con base en que la ciencia, tal y como se venía concibiendo, no está en condiciones de

definir las normas para juzgar cualquier saber, porque además, los saberes varían de acuerdo al interés particular al que están destinados.

El conocimiento no se produce de forma ajena y desinteresada a las situaciones y necesidades de quienes participan en su elaboración; por el contrario, se configura a partir de los requerimientos de la sociedad de acuerdo a las condiciones históricas y sociales. Este saber es producto de la actividad humana que ha sido motivada por los intereses que han configurado dicho saber.

De este análisis surge lo que él denominó los “intereses constitutivos del saber”, mencionados al inicio de este capítulo, que son trascendentales y determinan las diferentes formas de pensamiento por medio de los cuales se constituye la realidad y se actúa sobre ella.

Para Habermas (1997), no resulta suficiente un interés técnico que busca desmitificar y dominar a la naturaleza, si este interés no está mediado por un interés común que requiere del lenguaje y de la comunicación para poder apropiarse del mundo. En este sentido, incorpora en un esquema más amplio a la tradición positivista a la hermenéutica, atribuyéndole a este último un interés práctico. Estos dos intereses son los que permiten objetivar la realidad y la hacen accesible a la experiencia, además han resultado de la génesis y automantenimiento evolutivo del ser humano por lo que no considera que se deba prescindir de ello.

Sin embargo, a estos dos intereses agrega un tercero, que no es un simple añadido, sino que está en la base de su conjunción, ya que “conocemos porque trabajamos; y a su vez trabajamos porque nos comunicamos, y comunicándonos trabajamos y controlamos el mundo con vistas a la reproducción social de nuestras condiciones de vida. Pero todo esto tiene una última intención que no es otra que nuestra emancipación como sujetos” (Hernández, 1997 p.284). Esta tiene que ver con el ser libres de la dominación, trabajando no por servidumbre, sino como forma de liberación. Es por ello, que a los saberes empírico-positivos tan útiles en las ciencias positivas, los histórico-hermenéutico, fundamentales en las ciencias humanas, se añaden los saberes de la reflexión crítica propios de las ciencias sociales.

De allí que resulta fundamental incluir este tercer interés, ya que es el que garantiza que no se manipule al otro a partir de una comunicación lingüística aparentemente neutra, descontextualizada y ajena a la realidad histórica, y absoluta en su contenido.

Para este autor, la interacción comunicativa constituye la categoría fundamental que permite comprender el proceso de socialización, siendo la intersubjetividad lingüística de la acción social la que facilita el entendimiento en el lenguaje entre los sujetos, y garantiza la reproducción social y el desarrollo histórico. Es por ello que “el

aseguramiento colectivo de la existencia material depende, desde el principio, del mantenimiento simultáneo de un acuerdo comunicativo" (Honnteh, en Giddens, 1998, p. 476).

Su concepto de Racionalidad Comunicativa supone la distinción de dos dimensiones en la reproducción social, el trabajo y la interacción, y su principio básico es que en los actos del habla se coordinan las acciones individuales, se validan culturalmente, diferenciándose históricamente de acuerdo a los principios prevalecientes e institucionalizados por los medios que ejercen el control, sean económicos o políticos. Estos últimos han hecho que predomine la coordinación de acciones por medios como el poder o el dinero, sin recurrir a procesos de entendimiento comunicativo.

En este sentido, Habermas plantea que la coordinación de acciones puede estar dirigida a que los que intervienen en la interacción postulen un saber común y logren el *entendimiento*; o más bien, que se evidencie la influencia de unos sobre otros, ya sea por elementos políticos o económicos, en cuyo caso no se puede pensar en el logro de acuerdos significativos.

Habermas analiza las teorías sociológicas sobre la acción social y las clasifica en dos modelos: los de acción instrumental o estratégico caracterizado por la influencia de unos sobre otros, que controlan las acciones mediante medios como el dinero, procesos de intercambio de bienes materiales, por el valor que tienen calculándose su rentabilidad y eficacia, cuyas acciones están orientadas por el éxito, y el ejercicio del poder. Esto lo expresa claramente cuando señala que:

tales órdenes puramente económicos o planteados exclusivamente en términos de política de poder los llamo instrumentales, porque surgen de relaciones interpersonales en que los participantes en la interacción se instrumentalizan unos a otros como medios para la consecución de sus propios fines (Habermas, 1997, p. 484).

El no estratégico influenciado por la fenomenología, hermenéutica e interaccionismo simbólico, se sustenta en el acuerdo racionalmente motivado, donde el lenguaje dirigido al entendimiento resulta esencial. Para Habermas, la meta del entendimiento, como producto fundamental de la acción comunicativa, "es la producción de un acuerdo, que termine en la comunidad intersubjetiva de la comprensión mutua, del saber compartido, de la confianza recíproca y de la concordancia de unos con otros" (op. cit., 1997, p. 301). Pero más allá de este modelo, Habermas considera que resultan insuficientes para:

generar un orden social justo, donde las interacciones de los sujetos se muevan por acuerdos razonablemente motivados por la fuerza de la vinculación, producida por el consenso intersubjetivo, y sostenida por la posibilidad de probar las pretensiones de validez, mediante la crítica a los argumentos (Rodríguez Rojo, 1999, p. 110).

Estos acuerdos deben traducirse en acciones, porque de lo contrario se quedaría en procesos cooperativos de interpretación donde se negocian y coordinan planes de acción, “que las acciones se disuelven en actos de habla, y las interacciones sociales tácitamente se disuelven en conversaciones” (Habermas, 1997, p. 488).

Cuando la acción es producto de la influencia externa, ya sea por gratificaciones, amenazas, engaño, pierde su efecto como coordinación de acciones, porque el agente se orienta al éxito del plan de acción, a partir de una actitud objetivante hacia el entorno, e incluso hacia los otros agentes. Por el contrario, cuando se intenta coordinar acciones, los agentes coordinan de común acuerdo sus respectivos planes de acción y sólo lo ejecutan cuando se ha logrado el acuerdo. Esto lo expresa claramente Habermas al referirse a que:

el acuerdo o influencia son mecanismos de coordinación de la acción que se excluyen uno a otro, los procesos de entendimiento no pueden emprenderse simultáneamente con la intención de llegar a un acuerdo con un participante en la interacción y de ejercer influencia sobre él, es decir, de obrar causalmente algo en él (1997, p. 482).

Para realizar el análisis de las acciones sociales, utiliza la clasificación de Weber e identifica cuatro tipos de acciones: teleológica, regulada, dramática y la acción comunicativa.

La *acción teleológica*, que incluye la estratégica, se caracteriza porque está orientada a alcanzar un objetivo previamente planificado y orientada al éxito, supone que el sujeto puede relacionarse con un mundo objetivo, en el que se ubican los objetos sobre los cuales rigen ciertas leyes y a los cuales se les puede cambiar o dominar. Estos estados de cosas, pueden representarse en el plano semántico como contenidos preposicionales a través de oraciones afirmativas, enunciativas, o asertóricas.

La *acción regulada por normas* tiene su origen dentro de un grupo o una comunidad, en la que sus miembros acatan ciertas normas de acuerdo a valores comunes que orientan sus acciones. Estas acciones les permite ponerse en contacto con el mundo

social, en el cual se requieren expresiones normativas o preceptos para dar a conocer las normas.

La tercera acción, la *dramatúrgica*, se refiere a aquella en la cual el sujeto representa un papel particular. El oyente sabe que el hablante ejerce un rol y se comporta de acuerdo a lo que exige su función. Aquí interviene un público ante el que se hacen presentaciones de sus vivencias, por lo que se refiere al mundo subjetivo, y las expresiones pueden hacerse a través de oraciones expresivas o vivenciales.

Por último, la *acción comunicativa*, centro de interés para Habermas, es una acción interactiva en la que se insiste en las relaciones del sujeto con el mundo, adquiere el carácter de ser reflexiva y orientada a la comprensión; hace referencia a los mundos (cognitivo, social, personal) donde recaen las otras acciones, pero se relativizan las emisiones hasta que estas son validadas por los otros

Esta acción comunicativa es dialógica, pertenece al nosotros, se genera en equipo, se relaciona con el mundo de la vida, interpreta las situaciones y ofrece soluciones, antes que la eficacia le interesa el entendimiento, comprometida, y fuerte en las decisiones porque se basa en el acuerdo intersubjetivo, creadora de teoría válida para resolver los conflictos, por lo que es práctica, pero siempre desde lo colectivo y no individual, su herramienta fundamental es el lenguaje como vehículo para llegar a la verdad, sin negar la razón como tal, porque los dialogantes son seres racionales, son personas lógicas, es optimista porque creen en el diálogo y su avance, es rigurosa porque los acuerdos se construyen apoyados en razones y argumentos (Rodríguez Rojo, 1997).

En este sentido, considera que la acción comunicativa son todas las interacciones, en las cuales los participantes coordinan los planes de acción individuales sin un pretendido acuerdo comunicativo.

La acción comunicativa contribuye a reproducir en forma crítica el mundo de la vida, y cumple dos funciones principales, conservadora y transformadora, porque en el diálogo se acepta y cambia, tanto la experiencia, como el pensamiento de los que intervienen. Esto se materializa en la reproducción cultural, donde la acción comunicativa modifica el saber cultural; en el proceso de integración social que se traduce en acciones sociales; y en el proceso de socialización, contribuyendo al desarrollo de identidades personales.

El mundo de la vida introducido por Habermas como trasfondo de la acción comunicativa, se relaciona con los preconceptos, las ideas previas que sobre el mundo posee cada uno, de las cuales se aferra y desde las cuales se expresa y dialoga e interpreta el mundo, y tiene entre sus propiedades que es un saber implícito, holísticamente

estructurado, no se puede hacer consciente en forma voluntaria ni cuestionarlo, está constituido por habilidades individuales, como un saber intuitivo.

La distinción de este mundo de la vida, del mundo externo, en el que la sociedad se concibe como un sistema constituido por estructuras políticas, sociales y económicas que determinan los fines y los medios para alcanzarlos, y del cual el sujeto es una pieza más que contribuye a su funcionamiento, resulta esencial para Habermas y le permite incorporar ambos contextos en el momento de aprehender la realidad.

Entre estos mundos se establece una relación dialéctica, y es “esta relación entre sistema y mundo de la vida proporciona la posibilidad de construir un tipo nuevo de sociedad basado en la comunicación y el diálogo” (Rodríguez Rojo, 1999, p. 31), por lo que para Habermas, la atención al lenguaje es una de las características fundamentales de su pensamiento, siendo éste un elemento básicamente constitutivo de la razón.

A diferencia de los otros autores de la Escuela de Frankfurt, que dedican especial atención a la crítica de la dimensión técnica de la racionalidad, dejando de lado su carácter social; él retoma la idea de la asimilación del mundo a partir de los conceptos a los que se reducen los hechos, los cuales además de ser útiles, deben ser comunicables. “Por ello que además del trabajo como condición de posibilidad para la comprensión del mundo insiste en que, la otra es el lenguaje todas las acciones, en tanto que son sociales, son objetos de un entendimiento, por lo cual tienen una dimensión comunicativa.

Otro aspecto fundamental en la teoría de Habermas es lo que denomina Pragmática Universal, como un programa de investigación que se dedique a estudiar la validez del discurso. Esta teoría reconstructiva tiene como finalidad describir y analizar las reglas de que se dispone para hacer un uso competente del lenguaje y “tienen como tarea identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento posible” (Habermas, 1997, p. 299).

Se llama Pragmática porque esta referida a las acciones del habla dirigidas al entendimiento; y Universal porque las estructuras conceptuales analizadas son constante es decir que están presentes en todos los actos del habla independientemente del contexto en que se lleve a cabo (Rodríguez Rojas, 1997).

En este sentido, es importante considerar la distinción que formula entre habla o “acción comunicativa” y discurso. El primero supone el seguir ciertas normas, y su no cumplimiento sugiere su revisión; mientras que el segundo es donde pueden cuestionarse la presencia o ausencia de normas implícitas en el habla, ayuda a comprobar la veracidad de lo que se expresa, y se fundamenta en argumentos que pretende buscar la verdad en cooperación, siendo su producto la aceptación o no de los postulados presentados (Carr y Kemmis, 1988).

Habermas presenta una teoría consensual de la verdad que se deriva de la Pragmática Universal porque es en el contexto pragmático del lenguaje donde se puede concebir su verdad. Esta no puede ser determinada por una razón solitaria, como preconizaba la racionalidad instrumental, sino más bien se logra cuando se ha dialogado críticamente, aportado los argumentos, contrastándolos unos con otros, y arribando en forma comunitaria a la verdad, siendo reconocida por otros sujetos.

Presenta el objeto de la pragmática universal señalando que es analizar las secuencias del habla examinando las pretensiones de validez o razones que tiene el hablante para fundamentar su mensaje; las clases de actos del habla; las funciones que realiza el lenguaje; las actitudes del hablante.

Con respecto a las pretensiones universales de validez que todo agente que actúe comunicativamente debe asumir al ejecutar cualquier acto de habla, para participar en un proceso de entendimiento, Habermas (1997) menciona las siguientes: (a) la de estarse expresando inteligiblemente, de manera que tanto hablante como oyente puedan entenderse; (b) la de estar dando a entender algo, para lo cual el hablante debe tener la intención de comunicar un contenido verdadero, para que el oyente pueda compartirlo; (c) la de estar dándose a entender, a través de las intenciones del hablante expresadas de forma veraz para que el oyente pueda creer o fiarse de él; y (d) la de entenderse con los demás, lo cual se logra cuando el hablante elige una manifestación correcta de acuerdo a las normas y valores vigentes, y este junto con el oyente puedan concordar entre sí.

Es decir, que para garantizar la validez del discurso, deben estar presentes estos cuatro preceptos, "el primero, que lo declarado es verdad; el segundo, que es intelegible; el tercero, que el hablante es sincero, y el cuarto, que el hablante está en su razón cuando habla como lo hace" (Carr y Kemmis, 1988, p. 154).

La validez del discurso no está sujeta a la veracidad desde el punto de vista lógico, sino más bien asociada a la acción que se deriva de lo dicho o contenido del discurso. Porque el lenguaje sirve para establecer acuerdos en forma libre, lo cual conlleva a ciertas acciones, el lenguaje no sólo dice algo de algo, sino que se hace algo a partir de ahí. A esto último Austin lo llama acto ilocutivo, que es la unidad mínima de la comunicación lingüística e indica la relación comunicativa que se quiere establecer entre un oyente y un hablante. También expresa "que más allá de la significatividad semántica de los términos, y más allá de su correcta conexión sintáctica en la proposición, hace el discurso semánticamente significativo. Sin esta dimensión pragmática el lenguaje no alcanza su objetivo comunicativo" (Hernández, 1997, p. 288).

Al lado de este acto ilocucionario, que indica que relaciones interpersonales se esperan establecer entre los que intervienen en la comunicación, distingue otro nivel llamado acto locucionario o contenido proposicional, referido a lo que se dice acerca del tema tratado.

Además de este acto también distingue el perlocutivo que se vincula con el lenguaje como instrumento organizador o estratégico de la vida de las personas, porque a través de este es que el hablante ejerce un efecto en el oyente que se logra con los actos del habla si se introducen como medio en una acción teleológica orientada al éxito.

Para Habermas (1997), cobra gran importancia la distinción entre ambos tipos de actos, porque los efectos perlocutivos se describen como estados del mundo al intervenir en éste, mientras que el éxito ilocutivo dependen del nivel de las relaciones interpersonales, al entenderse los participantes de la comunicación sobre algo en el mundo. Es por ello que considera que la acción comunicativa tiene éxito si sobre el mundo refleja el acuerdo entre dos personas

Al referirse a los actos ilocutivos lo hace en el sentido de que supone un acuerdo entre varias personas, distingue entre tres tipos de ilocuciones de acuerdo al contexto al que se refiere: *constativas*, donde el modo de comunicación es cognitiva y se vincula al mundo exterior; *representativas*, con un modo de comunicación expresivo, al referirse al mundo interior del que habla; y *regulativas* respecto a las normas válidas en el contexto social de los que hablan, teniendo como modo de comunicación el interactivo y su tema la relación interpersonal.

En este sentido, para que se pueda entender una proposición desde el punto de vista de la acción comunicativa, es necesario identificar el propósito ilocutivo. Es esto lo que hace que una sociedad sea entendida, más que como una organización que persigue determinados fines, como una comunidad basada en la comprensión, que comparte las reglas de convivencia y de participación para la consecución de esos fines.

En esa carga ilocutiva de la acción comunicativa resulta fundamental el criterio de validez del lenguaje utilizado en el proceso de entendimiento. De esto se espera que como respuesta, el interlocutor reconozca su validez o no, y es por ello que un discurso puede ser criticado, o requerida la necesidad de explicitar las razones que fundamentan esa validez, y es aquí donde interviene la pragmática universal.

El logro de la acción comunicativa, basado en el discurso, tiene lugar cuando el que recibe la propuesta proposicional entiende, esta de acuerdo a las razones aportadas, y los interlocutores pueden acordar, en la relación intersubjetiva, la validez del discurso; alcanzándose la comprensión del discurso cuando los interlocutores llegan a un acuerdo racional sobre su validez, siendo esto último fundamental.

Con respecto a las proposiciones constativas, el criterio de validez del discurso es el reconocimiento de su verdad; en las expresivas es la veracidad; y en las regulativas, es la corrección del discurso. Por tanto, es sólo a través del discurso, y específicamente en los argumentos que los postulados de validez inicialmente aceptados pueden ser examinados y valorados.

De esta forma se “abre el campo de una racionalidad que es diferente en su naturaleza de la racionalidad que podemos atribuir a la acción utilitaria; el éxito de la acción comunicativa, no consiste en una adecuada integración del mundo en un proyecto organizativo, sino en la integración social de los interlocutores en un acuerdo sobre la validez de un determinado discurso” (Hernández, 1997, p 294).

Aunque en ambas racionalidades se persiguen acciones de sujetos que mejoren las condiciones de vida, en la utilitaria se persigue transformar el mundo material integrándolo a un proyecto de reproducción, mientras que en la acción comunicativa al ser una acción social, requiere de un acuerdo intersubjetivo previo acerca de lo que será considerado correcto como fin, medio y acción.

En conclusión, la racionalidad que se manifiesta en la acción comunicativa tiene que ver con la validez ilocutiva del mensaje, entendido como hipotético y sujeto a los argumentos que en el discurso son aceptados por los que intervienen en el proceso. Como ningún discurso es válido antes de la argumentación, es vital la relativización de las proposiciones, refiriéndose a esto como una epistemología democrática, que permite el verdadero aprendizaje, al requerir de una reflexión sobre los argumentos presentados, y sin negar el carácter subjetivo, la interiorización se logra como acuerdo intersubjetivo, y por ello es un proceso eminentemente social.

El consenso es un principio fundamental de la racionalidad comunicativa, diferenciando el verdadero consenso del falso o ideológico. Para que tenga lugar el consenso verdadero se requiere de una comunicación libre e igualitaria donde no esté presente la represión y la desigualdad. Por tanto, la comunidad donde tenga lugar esa acción comunicativa debe ser una Comunidad Ideal, o situación ideal de habla, que “funciona como idea regulativa que impone la obligación cuasimoral de buscar el acuerdo, de someter a crítica posiciones discrepantes, sobre todo la propia, de aprender del contraste, de asumir la responsabilidad de convencer; y sobre todo, de renunciar en el despliegue comunicativo de nuestras ideas a toda violencia, ya sea física o retórica.” (Hernández, 1997, p. 305).

Por tanto, todo consenso al que se haya arribado en el desarrollo de un discurso apropiado podrá considerarse como un consenso verdadero, bajo el supuesto de que

está presente una situación ideal de habla, que es la que permitirá que se conciba la idea de verdad, libertad y justicia.

El habla siempre está orientada por la idea de la verdad y es por ello que anticipa la situación requerida en la cual se pueda desarrollar la discusión sin presiones externas y donde las únicas influencias son los argumentos mismos.

Es por ello que a las condiciones antes citadas se añade que la situación ideal “demanda una forma democrática de discusión pública que admita el flujo libre de las ideas y de los argumentos, y garantice que los participantes van a verse libres de amenazas de dominación, manipulación o control” (Carr y Kemmis, 1988, p. 155).

Esto supone una discusión democrática, libre de limitaciones y dominaciones, caracterizada porque todos los participantes tienen una distribución similar de oportunidades de intervenir en dicha discusión, seleccionar y usar actos del habla, de proponer, cuestionar, presentar argumentos, dar explicaciones, interpretaciones; además, también pueden expresar actitudes, sentimientos, intenciones.

Las condiciones para el discurso ideal se vinculan con las requeridas para una forma de vida ideal en donde están presentes los ideales de libertad y justicia, siendo un aspecto esencial para poder hacer referencia a la verdad.

En todo lo planteado hasta ahora se evidencia otra consecuencia de la pragmática universal, la ética que debe estar presente en el discurso, que deja de ser individual para ser político al requerir de una “Comunidad ideal del diálogo” en el que se pueda lograr el consenso racional acerca de los intereses que puedan ser vistos como comunes, traduciéndose en una democracia participativa.

Otro planteamiento que formula Habermas y que resulta de gran interés para la presente investigación se refiere a la relación entre la Teoría y la Práctica; y a la necesidad de que la práctica esté iluminada por una teoría que se concreta en la acción particular y la transformación.

Parte de la distinción entre una Teoría Crítica que podría conformarse con hacer crítica de las contradicciones observadas, tanto en la racionalidad como en los actos sociales, sin que esto conlleve a un cambio de práctica en el mundo; y una Ciencia Social Crítica que es vista por Habermas como un “proceso social que combina la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia” (Carr y Kemmis, 1988, p. 157).

Además, esta ciencia social crítica es una ciencia social humana, social y política. Es humana porque supone un conocimiento activo de quienes intervienen en la práctica

de la vida social, social al influir en los procesos sociales por medio de los procesos de comunicación e interacción, y política debido a que lo que se logre dependerá del control de los procesos sociales del saber y el obrar.

Por tanto, va más allá de la crítica al llegar a la praxis crítica, vista como una forma de práctica en la que la ilustración de los agentes tiene como consecuencia directa una acción transformadora.

En este sentido, es donde se integra lo teórico y lo práctico, con la intención de que los agentes logren la emancipación al reflexionar acerca de su propia práctica, siendo insuficiente el prescribir una práctica con base en la teoría e informar el juicio práctico. El proceso es dialéctico y no como se ha pretendido al privilegiar uno u otro.

Al “organizar la ilustración” de una ciencia social orientada a una práctica ilustradora y a unos practicantes ilustradores, distingue tres funciones en la mediación entre lo teórico y lo práctico: la primera referida a la formación y generalización de teoremas críticos; la segunda a la organización de los procesos de ilustración y la tercera a la organización de la acción. En cada una incorpora los criterios para la evaluación así como las condiciones previas para que puedan desempeñarse con éxito. (Carr y Kemmis, 1988).

En cuanto a la primera función, los teoremas críticos que serán formulados y generalizados son proposiciones sobre las características y mecanismos en que se desarrolla la vida social, siendo el criterio de evaluación de los mismos el que sean verdaderas, es decir, que sean analíticamente coherentes y puedan superar la prueba de las evidencias aportadas por el contexto, siendo la condición exigida la libertad del discurso.

La organización de los procesos de ilustración, como segunda función, se refiere a la organización de los procesos sistemáticos de aprendizaje del grupo, dirigido a desarrollar el conocimiento sobre las prácticas y las condiciones en que tienen lugar. En esta función es donde resulta fundamental que estén presentes los requerimientos de la situación ideal del habla descritos previamente, de tal manera, que las conclusiones a las que se arriben sean auténticas, comunicables en un clima de libertad. El entendimiento debe ser obtenido en forma autónoma y producto de la autorreflexión que se genera a partir de la discusión.

La tercera función requiere que se seleccionen las estrategias adecuadas, conduciendo la práctica misma, para lo cual se exige la participación en las diferentes fases, desde la reflexión inicial, hasta la toma de decisiones, especialmente que la organización de la ilustración se desarrollara como un proceso abierto, democrático y racional.

Para Carr y Kemmis (1988) son justamente estas tres funciones las que permiten afirmar que la epistemología que soporta a la Ciencia Social Crítica es Constructivista

ya que contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ellas; que implica una teoría de la comunicación simétrica...y que supone una teoría democrática de la acción política fundada en el libre compromiso para con la acción social y el consenso acerca de lo que debe ser y lo que debe hacerse. En una palabra, no es sólo una teoría del conocimiento sino además de cómo el conocimiento se vincula con la práctica (p. 161).

La teoría crítica que propone Habermas no sólo puede ser considerada crítica por expresar los desacuerdos con los acontecimientos sociales que se viven en la contemporaneidad, sino que además intenta desmontar los procesos históricos que han intervenido en la configuración distorsionada de los significados subjetivos.

Para lograr esto presenta como método el de la “crítica ideológica” propuesto por Marx que además se nutre de los procedimientos metodológicos de otras corrientes del pensamiento, como es el caso del Psicoanálisis, del cual toma el método del autoanálisis. Este método permite traer a la conciencia las distorsiones que en los procesos autoformativos del sujeto han impedido una correcta interpretación tanto de sí mismo como de los actos, a través de un proceso de autorreflexión crítica.

Además, permitiría al individuo, liberarse de los condicionantes que distorsionan su comunicación y el entendimiento o comprensión de la realidad, y permite reconstruir las posibilidades de acción.

Habermas está interesado por lograr, a través de la Ciencia Social Crítica una interpretación mejor o por lo menos “más correcta” de los que producen los otros saberes que propone una teoría que se fundamenta en el análisis del lenguaje, que persigue desarrollar competencias comunicativas, siendo para él una “teoría ética de la autorrealización que traspone la fuente de los ideales humanos al lenguaje y al discurso (Carr y Kemmis, 1988, p. 153).

Esta teoría explica como el saber emancipador esta incorporado a la estructura de la acción comunicativa. La Metodología de la Teoría de la acción Comunicativa de Habermas es el resultado de un análisis crítico de diferentes posturas filosóficas que resultan insuficientes para lograr los propósitos que se plantea con su teoría.

Para Rodríguez Rojo, (1999) son tres los ejes metodológicos considerados por Habermas: (a) el enfoque fenomenológico, en el que se considera insuficiente para

la comprensión de los fenómenos sociales la simple observación de los datos, sin que se atiende a los símbolos y los significados tienen para los sujetos. (b) el enfoque lingüístico, que introduce los códigos del lenguaje que dan sentido a la acción social y formas de vida, analizados desde las reglas gramaticales del lenguaje y desde las reglas que intervienen en la comunicación. Y (c) el enfoque hermenéutico, que ayuda a desmontar la pretendida objetividad de la ciencia.

A estos agrega el psicoanálisis y el concepto de críticas de las ideologías, que ayudan a interpretar las distorsiones comunicativas que son influidas por el mundo social. Es por ello que Habermas se refiere a una Hermenéutica Crítica como base metodológica de la acción comunicativa, que fundamente la racionalidad comunicativa.

En conclusión y como lo enfatiza Hernández (1997), la única forma de recuperar desde una nueva base el proyecto de una Teoría Crítica es el incluir en el concepto de razón, la relación del mundo social y subjetivo, del mismo modo que incluye esa relación con el mundo objetivo, siendo suplida esta carencia por la Teoría de la Acción Comunicativa propuesta por Habermas.

Además de la importancia atribuida al lenguaje como instrumento de la razón, es fundamental para Habermas el papel que le concede a la ideología como causante de los equívocos colectivos de los grupos sociales, e insiste en que estos no logran la comprensión correcta de la situación porque los sistemas ideológicos ejercen presión para que acepten en forma pasiva la explicación de la realidad que garantiza su conservación y orden, lo cual impide que puedan reconocer y organizar o coordinar acciones orientadas a satisfacer las necesidades e intereses comunes.

Por otro lado, se pueden identificar los verdaderos intereses entre las creencias distorsionadas y es por ello que una de las misiones de la ciencia social crítica es hacer explícitas las autoconcepciones genuinas. Es esto lo que lo lleva a desarrollar su teoría de la competencia comunicativa en el sentido de que es a través de la comunicación que se pueden confrontar las interpretaciones y por consenso llegar a los acuerdos acerca de la verdad.

Aunque la teoría de Habermas no se puede considerar como acabada, sino tal vez como el inicio de una teoría en desarrollo, son diferentes las críticas formuladas.

Entre estas críticas se encuentra la de Lanz (1996), para quien la propuesta de Habermas acerca de la Ética Discursiva presenta problemas epistemológicos. Por una parte considera que el elemento central de su teoría, los actos del habla sustentado en la ética, no pueden separarse de las condiciones en que se ejerce el poder, y los intercambios de significados se realizan en un espacio societal donde la racionalidad dominante ejercen su influencia.

La información, conocimientos, saberes y discursos se constituyen en redes semióticas intrínsecamente dominantes, por lo que la lógica del poder no está fuera de las condiciones de producción de los discursos.

Habermas al sustentar los acuerdos intersubjetivos en la validez cognitiva les confiere cierta neutralidad. Pero esto, como lo señala Lanz (1996), es falso, ya que “tanto las representaciones cognitivas, como los enunciados sustantivos en cualquier campo, están constitutivamente determinados por la racionalidad instrumental que gobierna todas las lógicas civilizatorias de la Modernidad. No existe, pues, ninguna operación cognitiva que ostente el solemne status de “universal” o “axiológicamente neutra” (p. 68).

En su análisis de la Modernidad, en la que según él, se ubica la propuesta de Habermas, el sujeto tiene un énfasis en la razón y los cambios que se buscan introducir en la sociedad se hacen realidad, a partir de la construcción racional de una realidad ideal, por lo que resulta fundamental dejar de lado los intereses personales para priorizar los colectivos, porque ya no son los individuos los que luchan por los cambios, sino los individuos en tanto sujetos, que dialogan de otro modo, se comprometen en discusión y negociación de intereses, y tienen la voluntad necesaria para formular los proyectos para el cambio, pero “No hay Proyectos sin voluntad. No hay ideología sin Voluntad. No hay futuro sin Voluntad” (Lanz, 1996, p. 62).

Por su parte, la Posmodernidad con su proclamación de la “muerte del sujeto”, evidencia que han desaparecido los mecanismos que permiten la construcción de un espacio colectivo; el individuo y sus intereses particulares adquiere mayor relevancia, y la necesaria voluntad para dirigir la energía hacia proyectos de beneficio común ya no tienen sentido; el futuro deja de tener importancia y se enfatiza en el presente.

En este caso el sujeto deja de tener la voluntad necesaria para compartir con otros el deseo del cambio y la pretensión de alcanzar un mundo mejor a partir de la razón. Es por esto que “El fin del sujeto es la constatación de una voluntad evaporada... y sin energía colectiva, no es posible identificar fines comunes, intereses recíprocos, metas solidarias... es la cancelación de toda aspiración a anticipar roles sociales de resistencia, contestación o revuelta en nombre de una no declarada antropología de la miseria” (op. cit.,p. 63).

Para Lanz (1996), esto es el reflejo del agotamiento de la razón predominante en la Modernidad, y frente a esto propone como alternativa emancipatoria una Razón Negativa, que además se ofrece como perspectiva epistemológica a la eliminación de toda acción social con sentido compartido.

Este planteamiento le permite abordar el pensamiento crítico desde una posición que no se ubica, ni en la tradición iluminista propia de la Modernidad, ni en la desaparición del sujeto expresada por los postmodernistas. Para ello, es vital “asumirse en el compromiso irrenunciable de enfrentar todas las relaciones de dominación...se trata de producir una impugnación radical a todas las formas del Poder. Por aquí anda el fundamento ético de una crítica radical; desde allí es posible fundar la racionalidad de una teoría crítica radical” (p. 72).

En este caso, lo esencial es aceptar que el poder condiciona las formas de conducta y de movilidad social, y que este no ha dejado de lado la lógica reproductora que sostiene un modelo de dominación, que sigue vigente y responde al modelo de producción capitalista.

De allí que la voluntad éticamente fundada, pasa por reconocer esta estructura de relaciones sociales sujetas a los lineamientos de quienes detentan el poder, pero además, incluye la posibilidad de un pensamiento, prácticas y discursos con la disposición para confrontar estas prácticas de dominación.

La estrategia que propone para lograr esa voluntad es la negatividad radical, que como Razón negativa tendría como rasgos fundamentales:

desmontando la lógica dominante, enunciando una gramática emancipatoria, deconstruyendo el discurso del poder, apuntando hacia una idea total de libertad, impugnando la razón dominante, enunciando un horizonte radical de la liberación (Marcuse), rechazando sin ambigüedades el sustento de una civilización de la barbarie (Horkheimer), impulsando la solidaridad desde la estética, desmantelando las pretensiones universales de la cultura occidental (Benjamín), postulando sin sutilezas el principio de la multiculturalidad (Lanz, 1996, p. 74).

Este reconocimiento y rechazo de las diferentes formas de dominación, que permite una razón negativa, tanto como vivencia intersubjetiva como por experiencia sensible, confluye en una cierta sensibilidad frente al mundo, una postura política que se refleja en cualquier forma de praxis, y que se traduce en la Resistencia a estas formas de dominación, en el mundo del trabajo y explotación, en la esfera política (coerción) y en lo ideo-cultural (hegemonía).

Lanz, plantea que la resistencia se construye es a partir de la negatividad, y para esto se requiere un discurso emancipatorio que “hable desde los sistemas de representación”

(op. cit., 78) y permita la liberación, pero para esto, es necesario que estén dadas las condiciones de libertad, es decir, que los individuos sean libres de las necesidades e intereses de los grupos dominantes, y esto tiene como punto de partida la ruptura de los sistemas de representación, tanto cognitivas como éticas, que se manifiestan en las diferentes prácticas sociales, especialmente en las discursivas.

Pero estas rupturas varían en los diferentes personas, por sus percepciones particulares del mundo que más que provenir de los supuestos y creencias, las diferencias provienen de

la calidad intelectual del aparato con el cual una persona puede eventualmente comprender la sociedad; provienen, sobre todo, de la agudeza y profundidad de sus dispositivos de sensibilidad para reaccionar, para actuar, para rebelarse, para superar las reglas de sentido que le compelen a pertenecer (y permanecer) en determinados contextos socio-culturales. (op. cit., 82).

Además, es fundamental recordar, que los sistemas de representación que prevalecen son producto de una racionalidad dominante, que hace que los discursos responda a esa racionalidad, y que en un grupo particular tenga lugar un Agenciamiento Colectivo de Enunciación, (tomado de Guattari), y lo que se persigue con la racionalidad negativa es poder formular otros discursos o agenciar colectivamente otras reglas de enunciación, cambiando la lógica de los sistemas de representación.

Para lograr esto, propone la praxis emancipatoria, que se fundamenta en la negación de los contenidos racionales impuestos, constituyéndose en un espacio colectivo de agenciamiento de los nuevos sentidos y nuevas representaciones, y que es viable a través de la vivencia intersubjetiva, y una nueva discursividad, que se realiza, no sólo en el espacio cognoscitivo, sino también afectivo, que además requiere de un tono ético y de cierto compromiso social.

Es por ello que se requieren espacios de interacción con un clima afectivo donde predomine la sensibilidad colectiva o sensibilidad empática; “se trata de un modo de construir una intersubjetividad “territorializada” en aquellos espacios de la sensibilidad que convocan al otro, espacios comunitarios por excelencia donde la experiencia compartida constituye un nivel cualitativo de autonomía” (op. cit., 94).

En conclusión, Lanz ha intentado recuperar la problemática de la construcción de subjetividades desde la discursividad de las prácticas, en la semiótica de la interacción.

Características Esenciales de la Teoría Crítica

Aunque al inicio, los teóricos fundadores de este movimiento, centraban sus análisis en la infraestructura socioeconómica de la sociedad, bajo la influencia del marxismo ortodoxo, que enfatiza en la forma en que las condiciones económicas determinan la superestructura social; más tarde dirigieron su interés a la superestructura cultural y cómo se constituía la subjetividad y de qué manera las esferas culturales representan un nuevo espacio para la dominación. Su propósito era desarrollar una teoría y crítica que pretende, tanto develar como romper con esas estructuras de dominación y permitir la autoliberación del hombre.

La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores fundamentales el poder develar y penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer, a través del análisis crítico, las relaciones sociales que subyacen y que por lo general se pretende ocultar, deliberadamente o no. Esto ocurre en espacios como el escolar, donde las relaciones entre los actores principales del proceso que allí tiene lugar, están influidas por un modelo dominante dentro de un contexto particular, y reflejan una postura ante el poder, que tiende a la dominación y subordinación.

Al asumir esta postura, esta escuela marcó una diferencia con los modos de racionalidad que pretenden explicar y someter la acción humana a las leyes universales derivadas de la observación de hechos, que pretenden ser objetivos y simplifican la realidad que se busca comprender.

Además, en esta escuela se asume el espíritu crítico, que parte de lo que expresaba Nietzsche, “una gran verdad quiere ser criticada no idolatrada”, y por ello se basa en la crítica inmanente, que afirma las diferencias y se niega a evadir las apariencias; y el pensamiento dialéctico, que requiere que el sujeto asuma sus pensamientos, influenciados por los estímulos de la realidad circundante, local y personal. La razón es desmitificada como única vía e instrumento para acceder a la verdad, y es asumido como una construcción que permite apropiarse de la realidad.

En la Escuela de Frankfurt, pueden identificarse algunos elementos fundamentales para la configuración de una Teoría Crítica. (Giroux, 1992; Martínez Bonafé; 1989).

Entre estos elementos se pueden destacar, que se opuso a la eliminación de la subjetividad, conciencia y cultura como elementos de análisis, e intenta indagar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales presentes y las que se ocultan, anticipándose al concepto de Currículum Oculto.

Asume que la crisis de la razón está vinculada con las crisis, tanto de la ciencia como de la sociedad, y que la solución a estas crisis está en la autoconciencia de la razón que incluye la crítica, la voluntad humana y la acción transformadora.

Enfatiza en el pensamiento dialéctico, por facilitar la comprensión de las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica de los grupos dominantes que caracterizan a la sociedad. En la relación entre la teoría y la sociedad existen mediaciones que dan significados, tanto a la naturaleza de los hechos como al discurso teórico, y que unen a las instituciones sociales y actividades cotidianas con la lógica que emana de los que dirigen la vida social.

La teoría debe permitir la reflexión crítica, tanto del desarrollo histórico de los intereses que representa esa teoría, así como sobre las limitaciones que tiene de acuerdo al contexto histórico y social. Esto se refiere a la metateoría y en la teoría crítica la autocrítica resulta fundamental.

Enfatiza en la crítica inmanente, que rechaza la unión de la esencia y de la apariencia, y el pensamiento dialéctico, referido tanto a la crítica como a la reconstrucción teórica al destacar la forma en que las categorías conceptuales han sido elaboradas.

La Teoría Crítica persigue proporcionar capacidades de reflexión de la situación, tanto individual como social, que permita revelar los factores que influyen sus comportamientos, así como la naturaleza del poder, autoridad y libertad, y su influencia en las actividades prácticas. Esto se logra a través de la Autoconciencia Crítica que promueve, no sólo la comprensión de la realidad, sino la transformación, al proveer herramientas para la emancipación.

En este sentido, impulsa dentro de la misma teoría, la confrontación permanente entre el mundo que se explica y el mundo que existe realmente, revisando, a través de un proceso de crítica y autocrítica, los principios que la soportan. Por ello se dice que enfatiza en la noción de crítica, frente a aquellas teorías que promulgan la armonía social y el “formalismo pasivo”, que aunque apoyan el pluralismo y la búsqueda de principios como la igualdad y la justicia, niegan que estas existan, además de no reconocer que la igualdad de oportunidades y la reflexión humana como mecanismo para la liberación, pueden ser coartadas por intereses particulares de ciertos grupos dominantes.

También insisten en la estrecha relación entre la teoría y la práctica, por lo que no se conforma con describir y comprender una realidad aparente sino que busca develar las relaciones de apariencia subjetiva. La teoría es construida a partir de los propios valores e intereses, alcanzando la verdad a través de la discusión libre y el consenso inter-

subjetivo, exigiendo su aplicación, transformándola en praxis, que persigue el cambio social y la emancipación real, por lo que requiere de una racionalidad que enfatice en la interacción social. El saber teórico y la razón práctica se unen para proveer la norma crítica por la que se regirán el consenso y las formas de vida de una sociedad.

Consideran que la teoría y la práctica están interrelacionadas; la teoría tiene como meta una práctica emancipatoria, pero cada una conserva su esencia, por una parte, la experiencia ofrece conocimiento que es interpretado de acuerdo a la realidad social; y la teoría, que es afectada por el contexto y no es la dueña de la experiencia, puede proporcionar información para la práctica.

Rechazan la racionalidad instrumental, como una forma de oponerse al privilegio de los medios sobre los fines, a la neutralidad en el acercamiento a la realidad, a la objetividad del lenguaje que describe los hechos, por considerar que esta es una forma de dominación. En contraposición proponen un pensamiento crítico como medio para la auto-emancipación y cambio social, que busca develar los intereses en conflicto, tanto individuales como de grupo. También rechazan la racionalidad positivista con énfasis en el interés técnico, que une la Ciencia y la Tecnología como forma de progreso, por considerarla una nueva forma de dominación.

Enfatizan en el pensamiento crítico, como proceso que permite la emancipación y el cambio social, por la estrecha relación entre el pensamiento y la acción se explica en que se considera que el pensamiento corresponde a la realidad cuando es capaz de propiciar acciones que la transformen.

Para la Escuela de Frankfurt, la Teoría Crítica no se conforma con aumentar el conocimiento en sí, sino que toma partido por el interés de luchar por un mundo mejor, y se compromete a la proyección de un futuro inacabado, donde el hombre sea emancipado o liberado de las fuerzas dominantes.

Para esta escuela, la racionalidad dominante no sólo influyó en el control de la naturaleza, como un pretexto del progreso técnico y del crecimiento económico, sino que se extendió a los seres humanos a través de las instituciones culturales, entre ellas la escuela, familia, los medios de comunicación de masas. En este proceso de colonización, la "cultura industrial", mediada por medio de los mass-media, se convierte en un objeto, en una mercancía y en una industria, en la que se reprime el pensamiento crítico y reflexivo que permite introducir elementos críticos, por lo que además de producir bienes, legitima la lógica del capital y sus instituciones, siendo un elemento esencial en la formación de la conciencia individual y el mantenimiento de patrones de dominación y desigualdad. Esto último se refiere a que los grupos que detentan el poder político y económico controlan la producción cultural lo que a su vez legitima sus productos. Es

por ello, que “los teóricos críticos ven la dominación asumiendo nuevas formas. Además de la fuerza física, el poder busca su reproducción a través de la hegemonía ideológica” (Martinez, 1989, p. 65). Otro aspecto que destacan en su análisis, son los aportes de la Psicología Profunda para explicar las dimensiones subjetivas de la liberación y la dominación, de manera de poder comprender cómo los seres humanos reproducen situaciones que atentan contra su emancipación y hace posible la dominación.

Según Giroux (1982) la noción de teoría crítica tiene un doble significado: por una parte, los aportes teóricos de los diferentes miembros de la Escuela de Frankfurt, que tienen en común la reconstrucción del significado de la emancipación humana. Pero además, también se refiere al proceso mismo de crítica que contempla la autoconsciencia y el desarrollo de un discurso que busca la transformación y la emancipación social.

En la Teoría Crítica el interés es práctico, ya que persigue el mejoramiento radical de la existencia humana, de tal forma que la humanidad pueda asumir las riendas como un sujeto consciente y determine su forma de vida.

En esta corriente no se limita a describir las condiciones sociales actuales, ni a asumir una postura negativa, sino que además busca estimular el cambio. Persigue una crítica implacable de todas las condiciones existentes, siendo su propósito fundamental la emancipación humana, la promoción y desarrollo de las masas, lo cual requiere de autoconsciencia.

La Teoría Crítica no es neutral, ni separada de la acción, por el contrario, “aspira llevar a los propios sujetos a la auto conciencia de las contradicciones implícitas en su existencia material, a penetrar las falsificaciones ideológicas y las formas de la falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones sociales existentes.” (Giroux, 1982, p.229).

La separación entre teoría y práctica que defienden los que desarrollan la teoría tradicional, es un reflejo ideológico de una sociedad donde la teoría estimula el status quo. La teoría crítica busca una unidad entre la teoría y la práctica, donde la comprensión teórica de las contradicciones inherentes en la sociedad, se convierte en el motor que estimula las transformaciones de la sociedad.

En la teoría crítica, al regirse por el interés emancipatorio, que proporciona una metateoría diferente, el razonamiento implícito es el dialéctico y asume la “crítica ideológica”. La ciencia que pretende construir el interés emancipatorio se caracteriza por tratar de construir críticas de la vida social, lo cual se logra conociendo las circunstancias históricas y sociales en que se desenvuelve, así como su realidad particular, permitiendo así comprender la forma de entender el mundo.

Este razonamiento supera las limitaciones del razonamiento práctico y el técnico correspondientes a los otros intereses. Para Findlay (citado en Kemmis, 1993) al describir el método dialéctico señala que este consiste en una observación de orden superior sobre un nivel de pensamiento previamente adquirido; porque en éste se analiza lo que puede decirse acerca de un determinado nivel de pensamiento que no puede decirse desde él, y se critica el propio modo de concebir las cosas más que lo que se ha concebido en sí.

El razonamiento dialéctico al tratar de superar la visión dualista que limita la comprensión de la realidad, requiere de un acercamiento dinámico, que tome en cuenta las interacciones y que relacione el desarrollo de los sujetos y de los grupos sociales en sus ámbitos concretos, también busca entender este tipo de relaciones entre la teoría y la práctica, considerando que ambas son socialmente construidas y se desarrollan históricamente.

Su principio central es la unión de los opuestos, y el pensador intenta superar las posturas opuestas y comprender cómo se relacionan entre sí, para esto utiliza como herramienta el estudio de las contradicciones. Pensar dialécticamente es atender al propio pensamiento, los procesos que pone en marcha al manejar información, así como el contenido de la misma.

Para concluir, se puede insistir que la Teoría Crítica tiene una doble vertiente, “hacia afuera se trata de iluminar el mundo social y hacia adentro de iluminar la formación de nuestros modos de ver y de estar en el mundo conscientemente” (Kemmis, 1993, p. 88).

CAPÍTULO IV

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE COMO PROCESO PARA LA TRANSFORMACIÓN

El Proceso de Enseñanza y de Aprendizaje

La institución escolar y la práctica educativa que en ella tiene lugar, se convierte en un espacio para la socialización de las futuras generaciones, que junto a la familia y los nuevos agentes de socialización, como los medios de comunicación promueven la transmisión de la cultura de una sociedad, ya no tan particular por el mismo proceso de globalización que se vive en la actualidad.

En estos espacios, el currículum desempeña el papel de guiar el proceso educativo, desde los niveles macro, que comprenden las políticas educativas cuando se fijan los fines; hasta el micro, reflejado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula de clases.

Cada uno de estos niveles es influenciado, de manera explícita e implícita, por los valores y normas de quienes ejercen los mecanismos del poder en un momento determinado, por lo que no pueden ser considerados como neutros y libres de intencionalidades.

El poder conocer y reflexionar acerca de las concepciones, posturas, enfoques que impactan el proceso educativo en general, y la didáctica en particular, permitirá hacer explícitas y conscientes las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos que intervienen en el mismo, para de esta manera incorporar los cambios requeridos para lograr una sociedad más justa y democrática. Especialmente, si se considera que la educación escolar es una construcción social vinculada al contexto donde se desarrolla, y toma en cuenta las particularidades biológicas y psicológicas de estudiantes y docentes, así como el entorno cultural que incluye las relaciones de poder, situación económica, entre otras.

El concepto de currículum y sus diferentes concepciones también adquiere especial importancia, porque este influye en los procesos desarrollados en los diferentes niveles del sistema, y en particular, guía a nivel micro, los procesos que tendrán lugar en el aula. Rue (1996) expresa que:

el hecho de adoptar como punto de partida una u otra acepción tiene importantes consecuencias en ámbitos tan diversos como los de su fundamentación, su organización y desarrollo, la actuación docente, los roles profesionales o las modalidades de gestión y tipo de problemas detectados e investigación (p. 60).

De las diferentes concepciones de currículo analizadas, se pueden distinguir tres que logran sintetizarlas: *el currículo como estructura académica o plan de estudios*, fundamentado en el supuesto de que la planificación elaborada por expertos guiados por ciertos intereses particulares, determina la actividad llevada a cabo por el docente y la calidad del proceso; *el currículo como contexto normativo de la interacción educativa*, referido al conjunto de normas legales, culturales y contextuales que regulan el proceso educativo, considerando tanto los aspectos prescriptivos como los aportes del trabajo de los equipos y docentes, en particular en su construcción; *el currículo como experiencia educativa*, que prescinde de la planificación, intenciones o finalidades para atender a la realidad de la enseñanza que responde a las necesidades, valores y contexto que rodea al estudiante y a su proceso de aprendizaje, visto como la interacción entre los participantes en el mismo y a la investigación en la acción como la vía para lograrlo (Rúe, 1996).

En esta última concepción se refleja una definición de currículo dentro del paradigma constructivista, al considerarlo como “una matriz multifacética” de contenidos y experiencias que deben ser exploradas a partir de la negociación de manera responsable con los alumnos, de un conjunto de metas amplias y de objetivos comprensivos para orientar el proceso (p. 27).

Para analizar la práctica que tiene lugar en el aula donde intervienen un docente, profesor o educador; y un estudiante, alumno o discente, por ser el centro de interés del presente trabajo, el proceso de intercambio que tiene lugar en el aula, se describirán las concepciones que sobre el aprendizaje han ejercido una mayor influencia en la didáctica.

Sin embargo, es importante destacar que la mayoría de las teorías que pretende explicar este proceso y en especial el aprendizaje, son producto de investigaciones experimentales, con poco o ninguna semejanza, con situaciones del contexto escolar, que simplifican las relaciones entre sólo algunas variables con la intención de explicar el proceso de aprendizaje, despojando a este proceso de la complejidad, riqueza, y trascendencia que lo caracteriza, reflejo de la influencia que por tantas décadas ha ejercido el paradigma positivista en la investigación psicológica y educativa (Martínez, 1997; Rivas, 1996).

Esta misma simplificación ha llevado a pretender que uno de los dos procesos priva sobre el otro, de allí que algunas teorías colocan todo el énfasis en la enseñanza, dedicando muy poco espacio a la reflexión sobre el que aprende, así como lo contrario, despojando al proceso de enseñanza del papel que desempeña, recayendo el análisis en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, este proceso dinámico, complejo, dialéctico, se materializa en el intercambio, en el diálogo, entre el que en un momento dado enseña y el que aprende. Esto lo reafirma Freire (1985) cuando señala que “existen algunos que se piensan dialécticos, pero dicotomizan enseñar y aprender. No es posible hacer esta dicotomía, porque es aprendiendo que yo enseño y es enseñando que ya aprendo” (p. 88).

Con respecto a la forma de expresar la relación entre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, la mayoría de los autores coinciden en utilizar la expresión “Enseñanza-Aprendizaje” dando a entender una interrelación e interdependencia (Martínez Bonafé, 1989; Porlan, 1998; Carr y Kemmis, 1988; Pérez Gómez, 2000; Gimeno, 1999).

Es por ello que resulta fundamental, conocer algunas concepciones que han influenciado este proceso, analizando cada término de la relación.

Enfoques de Aprendizaje

El aprendizaje se define, por lo general, como un cambio de conducta, más o menos permanente, producto de un entrenamiento y de la experiencia, y no por factores como la maduración, fatiga o estados esporádicos (Acosta, 1993).

Esta definición, es una de las que tiene más aceptación, por su carácter operacional, al incluir variables que se pueden medir y establecer relaciones de causalidad entre la práctica y la ejecución.

Frente a esta definición, simplista y reduccionista, se plantea el concebir el aprendizaje como “una situación de intercambio de comunicación, entre el individuo y su entorno físico y sociocultural, donde se establecen relaciones concretas y se producen fenómenos específicos que modifican al sujeto” (Pérez Gómez, 1999, p. 36).

Esta concepción del aprendizaje, que traduce una visión más compleja, dinámica y trascendente del proceso que tiene lugar, no sólo en el espacio escolar, sino en cualquier situación donde ocurran cambios que propicien el crecimiento y transformación del individuo y del colectivo.

Para Savater (1997) el proceso de aprendizaje es el que le permite al ser humano alcanzar su condición como tal, porque “ser humano consiste en la vocación de

compartir lo que ya sabemos entre todos, enseñando a los recién llegados al grupo cuánto deben conocer para hacerse socialmente válidos” (p. 27).

Es por ello que insiste en que este proceso sólo es posible en el intercambio con el otro, “porque lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñados por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos “cultura” sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias”. (op. cit, p. 30)

El análisis del proceso de aprendizaje es fundamental, porque los métodos de enseñanza que se usan en el proceso educativo son un reflejo de los supuestos sobre los que se sustenta el aprendizaje, y para que estos métodos sean pertinentes y eficaces deben adecuarse a lo que se maneja y conoce sobre este proceso, que promueve la adquisición de conocimientos para ser utilizados en diferentes situaciones, y que garantice la formación del ciudadano que se requiere.

En este sentido Pérez Gómez (1999) enfatiza en que “el concepto de aprendizaje es un componente previo, un requisito indispensable para cualquier elaboración teórica sobre la enseñanza” (p. 57) y establece como condiciones fundamentales para que esta conceptualización oriente la actividad educativa, el que abarque de manera integral y holística los diferentes tipos y procesos de aprendizaje, y el que responda a situaciones relacionadas con el contexto educativo, en concordancia a la complejidad del proceso de aprendizaje en el ambiente escolar.

El aprendizaje escolar es un proceso particular, al realizarse dentro de una institución que desempeña una función social, determinando que lo que se aprenda tenga la pertinencia y validez social para que pueda ser utilizado en el futuro, por ello debe estar en concordancia con los fines que la educación ha fijado para este proceso. Sin embargo, no siempre se observa esta coherencia y por el contrario, se encuentran contradicciones entre lo que se declara en los documentos que fijan las políticas educativas y lo que se realiza en el nivel micro, en el espacio escolar, en el aula.

La reflexión crítica, acerca de la propia práctica educativa, así como sobre las diferentes concepciones que influyen en este proceso, permitirá orientar la acción pedagógica hacia la búsqueda de una mayor calidad y pertinencia del proceso.

Como se mencionó anteriormente, son diferentes las concepciones que se han pretendido explicar el proceso de aprendizaje y educativo en general. En este sentido, Ertmer (1993) identifica tres paradigmas que han repercutido en el proceso educativo: el asociacionista, el cognoscitivo y el constructivista. Por su parte, Mayer (citado en Beltrán, 1996) se refiere a estos enfoques como el aprendizaje como adquisición de respuestas, como adquisición de conocimientos y como construcción de significados,

reuniéndolos en dos enfoques, el conductista y el cognitivo. Pérez Gómez (1999) distingue dos amplios enfoques, el de las teorías asociacionistas, de condicionamiento, de E-R; y las mediacionales, que contemplan la Teoría de la Gestalt, Psicología genético-cognitiva, genético-dialéctico y del procesamiento de información, siendo el criterio de clasificación la concepción intrínseca del aprendizaje.

A continuación se describen algunos rasgos de estos enfoques, incluyendo sus derivaciones pedagógicas.

El *Paradigma Asociacionista*, o Conductista, está caracterizado porque concibe al hombre como producto de las contingencias reforzantes del medio. El aprendizaje es definido como un cambio de conducta observable y el criterio para asumir que se logró, es una respuesta asociada a un determinado estímulo. Además, “aprender, consiste en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del almacén sensorial, de suerte que las impresiones sensoriales caracterizan la base de todo conocimiento”, y el aprendiz es concebido como un receptor pasivo de información que debe ser memorizada, asociando las respuestas a las consecuencias que estas tienen, adquiriendo gran relevancia los sistemas de refuerzos, por lo que “la educación se convierte en una simple tecnología para programar refuerzos en el momento oportuno” (Pérez Gómez, 1999, p. 37).

En este enfoque el centro se encuentra en los procedimientos instruccionales y en el control que sobre la planificación ejerce el profesor, encargado de diseñar, seleccionar y organizar cada sesión, ratificando el énfasis en el estímulo que es presentado en forma homogénea y en condiciones adecuadas para su recepción, “ignorando de esta manera el carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la naturaleza del estudiante como procesador de información” (Beltrán, 1996, p. 17).

Al hacer énfasis en la conducta observable, y de acuerdo a los principios de discriminación, se insiste en analizar los comportamientos que se pretenden instaurar por aproximaciones sucesivas, hasta alcanzar las unidades operacionales básicas.

Esta posición insiste en que lo que se aprende es un conjunto de respuestas; sin atender a las variables internas del que aprende, desconociendo los conocimientos aprendidos previamente, así como los procesos mentales que tienen lugar entre los estímulos y las respuestas; que al ser reforzadas tienden a permanecer en el repertorio de conducta. Por lo cual, el docente juega un papel importante al proveer de los refuerzos y castigos que les permiten moldear la conducta, reduciendo la enseñanza a la preparación y organización de las contingencias de reforzamiento.

El método de repetición y práctica es el adecuado para adquirir las conductas, y los resultados se miden en función de la cantidad de cambio de conducta.

El *Paradigma Cognitivo*, surge como una respuesta a la insuficiencia del enfoque anterior, al tratar de identificar y explorar los procesos mentales que surgen cuando el individuo aprende. En este paradigma se observan dos vertientes como se señaló anteriormente. En el de adquisición de conocimientos, el aprendizaje se vincula con lo que el aprendiz ya sabe, así como con los procesos para adquirir el conocimiento, por lo que se centra en los procesos de codificación interna y en la estructuración que el educando hace de la información recibida. Este es asumido en una postura activa, a diferencia de la receptiva y pasiva que predominó en el paradigma anterior. Aunque el docente es percibido como un transmisor de conocimientos y la información se convierte en el punto central de la instrucción.

Según Beltrán, (1996) a esta postura se le ha puesto la etiqueta de “centrada en el currículo” al dividir el núcleo temático en temas, los temas en lecciones y estas en hechos y principios y fórmulas específicas, debiendo el estudiante avanzar cada paso hasta cubrir el total del contenido curricular, y el papel del profesor es enseñar y transmitir la información. Aunque es un avance con respecto al enfoque conductista, sin embargo, tiene todavía elementos cuantitativos y el estudiante no tiene el control sobre el proceso del aprendizaje.

El *Paradigma Constructivista*, considerado por algunos como una rama dentro del cognoscitivismo, concibe el aprendizaje como una creación de significados a partir de la experiencia, valorando la interacción entre el estudiante y los factores ambientales, es por ello que se dice que el *aprendizaje es un proceso constructivo*. Para que tenga lugar es necesario que se involucre con situaciones cercanas a la vida del estudiante, es decir, contextualizadas.

El papel del estudiante se corresponde al de un ser autónomo, auto-regulado que conoce sus procesos cognoscitivos y ejerce el control de su proceso de aprendizaje, al construir los conocimientos usando la experiencia previa para comprender los nuevos aprendizajes.

La evaluación del aprendizaje es cualitativa, indagando sobre la estructura y calidad del conocimiento así como los procesos que el estudiante utiliza para dar respuestas, y que para Beltrán y otros autores están orientados al “aprender a aprender” siendo los procesos centrales del aprendizaje los de organización, interpretación o comprensión del material que permitan transformar los mismos. En este paradigma que hace énfasis en la instrucción cognitiva se considera que el

aprendizaje significativo está fuertemente impregnado por las formas culturales y tiene lugar en un contexto de relación y comunicación interpersonal....es una

construcción claramente orientada a compartir significados y la enseñanza es un conjunto de actividades mediante las cuales el profesor y el alumno llegan a compartir parcelas progresivamente más amplias de significados, respecto a los contenidos del currículo escolar. (Beltrán, 1996, p. 323).

En este sentido, el paradigma de aprendizaje conlleva a que se debe enseñar al estudiante a pensar y mejorar sus procesos de aprendizaje, que incluyen desde los mecanismos de selección atencional, hasta la transferencia.

A esta concepción corresponde todo el movimiento orientado a desarrollar estrategias de aprendizajes, enseñar a pensar, desarrollar la inteligencia, como vía para elevar los niveles de calidad del proceso educativo, y que han derivado en programas de gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, “pocos dudan en la actualidad sobre la necesidad de adoptar posiciones constructivistas para entender la complejidad y riqueza del pensamiento y la conducta humana, pero los matices que configuran las diferentes teorías constructivistas son lo suficientemente importantes como para que nos detengamos en su discusión” (Pérez Gómez, 2000, p.203).

La cultura experiencial del que aprende, configurada por sus significados, sentimientos, comportamientos se construye en su historia particular, siendo muchos los factores que median en la adquisición de los saberes.

Es por ello que resulta importante destacar los aportes que se derivan de las teorías mediacionales, las cuales, a pesar de algunas diferencias, coinciden en la importancia que le asignan a las variables internas, el considerar a la conducta como una totalidad y la preeminencia del aprendizaje significativo, caracterizado por la reorganización cognitiva y los procesos internos.

De estas teorías, la *Gestalt* insiste en la consideración de la conducta como una totalidad organizada, es por ello que insiste en que “el todo es más que la suma de las partes” y que para comprender cualquier fenómeno, entre ellos el aprendizaje, debe atenderse a las relaciones que se establecen entre los elementos que intervienen, caracterizando al aprendizaje como un proceso que confiere significado a una totalidad donde se encuentra el sujeto, en la cual intervienen las variables internas, experiencias previas, creencias; siendo la conducta no una respuesta mecánica a los estímulos del medio sino producto de la interpretación que se hace de la situación. Estas teorías permiten explicar tipos de aprendizajes más complejos y superiores que los que explican las teorías asociacionistas, limitadas a la respuesta ante ciertos estímulos, la formación de hábitos, entre otros.

Otro aspecto que destaca esta teoría se refiere a la consideración de las variables afectivas, entre ellas la motivación intrínseca, como motor del aprendizaje que permite satisfacer necesidades y adaptarse a las circunstancias.

La *Psicología genético-cognitiva*, que tiene en Piaget su máximo exponente, y del cual puede asegurarse que es “el primer constructivista que ofrece una teoría compleja y rigurosa para explicar el desarrollo del psiquismo como resultado de la interacción entre las disposiciones internas y las peculiaridades del contexto” (Pérez, 2000, p. 203); tiene entre sus seguidores a Brunner, Ausubel y Flavell. Enfatiza, al igual que la Gestalt, en la importancia de la actividad interna, sin embargo, profundiza en el estudio del funcionamiento de la estructura interna al mediar en los procesos de aprendizaje. En la relación dialéctica entre ambos componentes da mayor importancia a las estructuras cognitivas que actúan como mediadoras de la influencia del contexto, por lo que es considerado un constructivista con más cercanía a las posiciones innatistas.

Entre los postulados más importantes de esta corriente se encuentran la relación dialéctica entre el desarrollo y el aprendizaje, siendo el primero condición para que tenga lugar el segundo, aunque luego este también modifica las estructuras y promueve nuevos aprendizajes; las estructuras cognitivas son consideradas como mecanismos que regulan la intervención del medio, lo cual se logra a través de dos movimientos, el de asimilación, que integra nueva información a las estructuras existentes, y el de acomodación, que modifica las estructuras cognoscitivas o crea nuevas de acuerdo a los estímulos del medio logrando con esto la adaptación y el equilibrio interno; el conocimiento es producto de representaciones como resultado de una elaboración subjetiva que tiene como antecedente la manipulación y la acción sobre la realidad objetiva, lo que le confiere un papel especial a la participación activa del sujeto en los procesos que le permitan construir dicho conocimiento.

De esto se desprenden como principios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el énfasis en la construcción de los conocimientos, la importancia de la actividad del que aprende para el desarrollo de las capacidades cognoscitivas superiores, el lenguaje como instrumento esencial para las operaciones mentales más complejas, la disonancia cognoscitiva como mecanismo para provocar el conflicto cognitivo “como espacio vital privilegiado de enfrentamiento epistémico entre los esquemas de interpretación ya consolidados que se niegan a modificarse o a disolverse ante los primeros contraejemplos o resistencias que aparecen en la realidad y la contumaz presencia de las estructuras y formas de funcionamiento de la realidad que no caben en los esquemas locales, provisionales, parciales e insuficientes que cada individuo

ha construido en las experiencias anteriores” (Pérez, 2000, p. 205); y que promueva el desarrollo en el intercambio con los otros a través del aprendizaje cooperativo.

El énfasis puesto por Piaget a las estructuras internas, lo inclinan hacia posturas más idealistas, concentrándose en el desarrollo de las formas que adoptan las estructuras mentales más que en la identificación de los contenidos, actitudes, valores que influyen en el proceso de formación de las estructuras mentales, en su contexto social, por lo que ha sido criticado por los que sostienen una posición culturalista del constructivismo. Esta posición lo vincula más estrechamente con los que han desarrollado una posición cognitiva con énfasis en el procesamiento de la información.

Es conveniente destacar también, los aportes de Ausubel (1987) al proceso que se analiza, al insistir en la necesidad de considerar tanto la significación lógica como la psicológica del material a ser aprendido para realmente lograr un aprendizaje significativo, y de incorporar, como disposiciones subjetivas para el aprendizaje, los aspectos afectivos, tales como motivación, actitud, de tanta relevancia en los actuales momentos, que se amplía el concepto tradicional de inteligencia asociada al aspecto cognitivo para incluir la inteligencia emocional como constructo explicativo de muchos comportamientos (Goleman, 1996). Además, su insistencia en la necesidad de realizar un diagnóstico inicial sobre el conocimiento que posee el alumno para poder organizar la experiencia o situación de enseñanza, introduciendo organizadores previos que exigen un mayor nivel de elaboración por parte del alumno. También resulta fundamental la distinción que plantea sobre las dimensiones del aprendizaje, pudiendo ser significativo o memorístico, en una dimensión, y receptivo o por descubrimiento en la otra.

Por su parte, Bruner hace importantes significativos aportes sobre el aprendizaje por descubrimiento; la importancia de comprender la estructura de la asignatura; el aprendizaje activo para el logro de la comprensión de lo que se espera aprender; el valor de ir de lo particular a lo general en el proceso de aprendizaje; y la figura de una persona que apoya y asiste el proceso de adquisición de conocimientos denominando a esta ayuda, andamiaje, asemejándose a lo propuesto por Vygostky. (Woolfolk, 2006).

Además, propone tres modos complementarios de adquirir significados, producto de la experiencia y de la acción, que en la relación interpersonal constituyen vías para elaborar dichos significados, y estos son la experiencia activa, la observación icónica y la transmisión simbólica.

Este último, ha recobrado un gran interés al comprender que para poder conocer la cultura experiencial de los individuos es necesario “entender los tipos de códigos que se requiere aprender en su escenario vital y las peculiaridades de los mismos tanto para la organización del propio psiquismo como para gestionar la realidad y

facilitar la comunicación” (Pérez Gomez, 2000, p. 214), siendo fundamental conocer las dimensiones de la sintaxis, la semántica y la pragmática; especialmente esta última, al analizar las relaciones entre la información transmitida (signos) y las personas que intervienen en la comunicación, en la que no sólo se intercambian representaciones, sino que en éstas, están presentes ciertas intencionalidades que condicionan tanto la estructura sintáctica como la semántica.

La *Psicología genético-dialéctica*, bajo la influencia de los principios psicológicos del materialismo dialéctico, también ofrece importantes aportes para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, estando el énfasis en la concepción dialéctica entre el aprendizaje y el desarrollo, pero concediéndole un mayor peso a las experiencias previas, producto del intercambio con el bagaje cultural, que influyen en el desarrollo de las estructuras del cerebro. Para los seguidores de esta corriente, entre quienes destacan Vygostky, Talizina, entre otros, resulta fundamental la actividad tutorizada, la instrucción, el desarrollo del lenguaje como instrumento para transmitir la experiencia histórica, y aunque conceden igual importancia al carácter constructivo del conocimiento que en la corriente descrita anteriormente, se concibe más como un proceso grupal que individual, donde el intercambio de ideas y de representaciones del mundo permite incorporar la cultura, que además no está libre de las intenciones que poseen las estructuras sociales de la comunidad, siendo la escuela una de ellas, despojándola del carácter neutral que defienden otras posiciones.

Es por ello que se le llama constructivismo sociocultural, al tener como premisa fundamental la permanente interacción activa entre el sujeto y la realidad en la construcción de los conocimientos, sentimientos, conductas, pero enfatizando el aspecto social y cultural en el desarrollo de la mente y construcción de significados, por lo que resulta imposible separar el contenido de las formas, y el contenido del contexto.

El individuo construye representaciones simbólicas de su realidad, permitiéndole su adaptación al medio, al compartir con los miembros de su comunidad, y aunque este proceso de construcción de significados es individual, al residir en sus propios esquemas de representación, y cada uno tiene una forma particular de representar la realidad, su origen y efectos son sociales, porque estos esquemas de representación y actuación han sido legitimados por su comunidad (Pérez Gómez, 2000).

Otro enfoque del aprendizaje que ejerce una gran influencia en la actualidad, es el del *procesamiento de información*, que permite conciliar las posturas de los neoconductistas y de la corriente cognitiva, utilizando como modelo analógico el funcionamiento de las computadoras, concibiendo al hombre como un procesador

de información, que recibe, transforma, acumula, recupera información y responde de acuerdo a esto. En este proceso tienen gran importancia los procesos internos que median entre los estímulos y la respuesta, así como las estructuras cognitivas en las cuales se registra la información, contando para esto con un sistema de memorias, sensorial, a corto plazo y a largo plazo en las cuales se conserva la información para ser utilizada posteriormente, haciendo depender el comportamiento del procesamiento correcto de la información.

Su interés es el de poder prescribir reglas que permitan dirigir el procesamiento y manipulación de la información; sin embargo, esto requiere de una separación muy clara entre las formas y procedimientos, para estructurar los conocimientos, independientemente de los contenidos, prefiriendo los contenidos que se caracterizan por ser neutrales y definidos claramente, tal y como lo requiere la ciencia computacional, porque los contenidos "contaminados de valores, opciones y actitudes, la ambigüedad e incertidumbre de las unidades de información quiebra la lógica del proceso computacional" (Pérez Gómez, 2000, p. 206).

En la descripción de estos paradigmas se identifican los rasgos predominantes en las diferentes épocas, con respecto a la comprensión del conocimiento. El primer paradigma, el asociacionista, se vincula con los postulados presentes en la modernidad, y con una racionalidad instrumental, que da énfasis a la medición, lo cuantitativo, lo observable, separación del objeto sujeto, y conocimiento asumido como verdad absoluta.

En el segundo, y especialmente en el tercer paradigma, se evidencian ciertos elementos de la racionalidad dialógica, ya que en el enfoque cognocitvista todavía se observa un énfasis en objetivos analizados en pequeños resultados, el docente tiene un papel muy activo; sin embargo, comparte con el constructivismo, el énfasis en la estructura cognoscitiva del estudiante, quien crea significados a partir de su experiencia, creencias, y percepciones de la realidad. Esto le da un carácter personal, relativo y subjetivo, considerando vital la contextualización.

En este sentido, se ha de reconocer las limitaciones del paradigma cognitivo que aunque amplía la complejidad del paradigma asociacionista, al incorporar la complejidad de los procesos internos para la construcción de significados, no atribuye suficiente importancia a la influencia de los valores, la dependencia del contexto y la afectividad, que intervienen en la formación de la cultura experiencial del sujeto.

Jones (1987) presenta seis supuestos acerca del aprendizaje que tienen implicaciones en la enseñanza, y que están vinculados con los últimos dos paradigmas, el cognocitvista y el constructivo:

1. El aprendizaje se orienta hacia objetivos referidos a los fines del proceso educativo, que debe estar dirigido a que el estudiante comprenda, es decir, que entienda el sentido de las tareas que debe realizar y que aprenda a aprender, para que regule su proceso de aprendizaje (metacognición). Se observa una concepción de aprendizaje que enfatiza en los procesos de pensamiento, lo cual supone hacer uso de los conocimientos previos en la construcción de nuevos significados, así como el uso de estrategias específicas que permiten el monitoreo y control del proceso de aprendizaje, para que este sea autónomo.
2. Aprender, es vincular la información nueva con los conocimientos previos. La información adquirida y almacenada en la memoria en estructuras de conocimientos puede ser usada en diferentes actividades cognoscitivas, dependiendo de la forma que se organizó. Esto va a depender de diferentes factores, como la claridad y organización de la información, las características del estudiante, en especial la ausencia de conocimientos previos o carecer de estrategias de recuperación, el uso de estrategias de aprendizaje para codificar, organizar y recuperar información.
3. Aprender es organizar el conocimiento, a partir de un patrón de organización que permite darle orden a las ideas facilitando su comprensión y recuperación.
4. El aprendizaje es estratégico, lo que indica que se desarrollan procedimientos específicos o formas de ejecutar una habilidad determinada. Aquí incluye dos aspectos, la metacognición y las características operativas de un aprendizaje experto.
5. El aprendizaje se da en etapas, pero es recursivo. Esto último indica que este proceso no es lineal, y que vuelve atrás, retrocede y adelanta permanentemente.
6. El desarrollo influye en el aprendizaje. Los conocimientos previos, así como las estrategias cognoscitivas y metacognitivas, difieren de acuerdo a la edad y al nivel de competencia.

Sin embargo, la reflexión acerca de los aportes, vigencia y pertinencia de cada uno de estos paradigmas debe conducir a la confrontación con lo que se pretende que sea el modelo de sociedad al que se aspire, al tipo de hombre o ciudadano que se espera formar para una sociedad más democrática, solidaria, tolerante ante las diferencias. En este sentido Pérez Gómez (1999) insiste en que el problema reside en lograr un proceso

de transición de una práctica educativa operatoria a una que persiga la construcción de la cultura, que concibe “como objetivo fundamental de la educación la reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinención de la cultura” (p.63).

Esto supone la incorporación del concepto de cultura tan importante en teorías como la de Vigostky, para quien tanto el desarrollo filogenético como ontogenético está mediado por los objetos y situaciones presentes en el espacio donde tienen lugar los intercambios, logrando la asimilación y reconstrucción de la cultura.

Es por ello que para complementar estos planteamientos, es importante destacar la incorporación de la cultura como elemento mediador esencial en la reconstrucción del conocimiento. La cultura no vista como algo determinado, con normas claras y precisas, sino más bien con un carácter ambiguo que va configurándose de acuerdo a las percepciones, representaciones e interpretaciones que cada individuo aporta.

Es por ello que se concibe al aprendizaje como un proceso de negociación de significados y como tal, también debe ser asumido en el espacio escolar, donde además, debe garantizarse que los aprendizajes no sólo sean incorporados a sus estructuras de conocimiento y utilizados para responder a situaciones escolares, sino que además puedan ser utilizados en su vida y experiencia cotidiana. Como señala Pérez Gómez (1999):

si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica, el alumno/a debería aprender reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad (p.73).

Para esto, se requiere partir de la cultura experiencial del alumno y el crear un espacio de conocimiento compartido en el aula.

En este sentido, el aprendizaje no es concebido como un proceso individual, sino como un proceso que se desarrolla dentro de un grupo social donde tienen lugar los intercambios entre el docente y el alumno, y entre el grupo de alumnos. Para configurar una cultura particular. Es por ello, que el docente cumple una función especial en la preparación de un espacio para compartir y construir dialécticamente el conocimiento, pero además, también aporta y enriquece el espacio de conocimiento al presentar

los productos de la ciencia, mejorando los niveles de comprensión y negociación de significados, sin imponer su propia representación.

Otro elemento a destacar es, que además de hacer referencia a los conocimientos, productos de la misma cultura también se revalorizan los intereses particulares del que aprende, sus inquietudes, concepciones, motivaciones.

Tipos de Aprendizajes

Al hacer referencia a los tipos de aprendizajes, son diversas las propuestas presentadas. A continuación se revisarán algunas de las más conocidas.

Una de las más difundidas es la de Ausubel (1987) quien diferencia dos dimensiones: la referida al modo como se adquiere el conocimiento, y la referida a la forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura de conocimiento del aprendiz. Al interactuar estas dimensiones se obtienen las situaciones del aprendizaje escolar.

De la primera dimensión se derivan dos tipos de aprendizaje, el de recepción y por descubrimiento; mientras que de la segunda dimensión se observan el de repetición o memorístico y el significativo.

En el aprendizaje memorístico, se retienen asociaciones en las cuales no se exige vinculación lógica del significado a ser aprendido, no facilita la transferencia de lo aprendido, y se conserva en la memoria inmediata, con pocas aplicaciones a las situaciones del contexto, especialmente cuando sustituye al aprendizaje significativo. En este se establecen relaciones lógicas con el contenido y estructuras cognitivas previas, se retiene en la memoria semántica, pudiendo ser transferido a otras situaciones.

A estas dimensiones, Pérez Gómez (2000) incorpora el aprendizaje relevante, en el cual un aprendizaje es significativo por su importancia y utilidad para el sujeto al ser utilizados para interpretar y resolver situaciones problemas de la vida cotidiana, promueve la reconstrucción de los esquemas experienciales o estructuras cognoscitivas.

Otra clasificación de los aprendizajes tiene que ver con los contenidos curriculares que van a ser aprendidos, y de esto surgen el aprendizaje de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Los *contenidos declarativos* se refieren al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios, es decir, el saber qué. Dentro de éste se distinguen el conocimiento factual, relacionado con los datos y hechos que deben ser aprendidos en forma literal y no requiere de la comprensión de la información; y el conceptual, referido a la elaboración

de conceptos, principios y explicaciones, que deben ser aprendidos previa comprensión de lo que se va a aprender, y hace uso de los conocimientos previos.

Los *contenidos procedimentales* tienen que ver con los conocimientos referidos a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Este es un conocimiento práctico, basado en la realización de acciones u operaciones.

Los *contenidos actitudinales*, están referidos a la formación de actitudes, entendidas éstas como “experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social.” (Díaz y Hernández, 1998, p. 32)

En esta clasificación referida a los contenidos del aprendizaje es importante destacar el énfasis que se le está dando a la formación del ciudadano, y por ende a la condición humana, al incluir los valores y actitudes que le permitan incorporarse y participar activamente en una sociedad más justa y democrática. (Giroux, 1997; Savater, 1997; Morin, 2001)

Savater (1997), al hacer referencia al qué se debe aprender, utiliza la clasificación propuesta por Passmore para quien existen dos tipos de capacidades, *cerradas* vinculadas al aprendizaje de hábitos y procedimientos que pueden llegar a dominarse por la práctica; y las *abiertas* que son de dominio más gradual, y de mayor complejidad, por lo que nunca pueden ser denominadas en forma perfecta y requieren estar cada vez más conscientes de lo que no se ha alcanzado, incluyendo entre éstas la habilidad de aprender, “una muy distinguida capacidad abierta, la más necesaria y humana fuerza de todas... de modo que, como ya tantas veces se ha dicho, lo importante es enseñar a aprender” (p. 49-50).

Para Giroux (1992) los conocimientos pueden ser *productivos*, cuando se refieren a los medios, estando su aplicación dirigida a la producción de bienes materiales y servicios; por lo que tiene un carácter instrumental, al ignorar los métodos usados en el campo de la tecnología y la ciencia. En contraste a esto propone un conocimiento *directivo*, dirigido a la indagación y reflexión, para responder cuestiones, tales como, la relación que se establece entre medios y fines; por lo que su carácter es más filosófico al cuestionar cuál es la finalidad de los conocimientos productivos que se están aprendiendo y cómo van a ser utilizados. Es por ello que el

conocimiento directivo formula las más importantes cuestiones al tratar de mejorar la calidad de vida; en efecto su pregunta fundamental es: ¿Con qué finalidad?... al distinguir entre directivo y productivo, los estudiantes estarán en

condiciones de reconocer que el conocimiento tiene una función social que va más allá del objetivo de dominar una determinada materia académica. (p. 94-95).

Este conocimiento se logra al vincular la teoría y la práctica, desempeñando un papel liberador al proporcionar a los estudiantes la lógica y el sentido de la dirección y de las implicaciones de los conocimientos aprendidos, tanto dentro como fuera de la institución escolar.

Otra forma de definir los aprendizajes, se refieren a la estructura y situaciones de aprendizajes, y en este sentido se mencionan el individualista, competitivo y cooperativo. En el *individualista*, no se observa relación entre los objetivos que persiguen los alumnos, éstos últimos perciben el logro de los objetivos como una consecuencia de su capacidad, esfuerzo, suerte, o de la dificultad de la tarea. El *competitivo*, los objetivos que persiguen no son independientes del de sus compañeros, y los logros dependen de los obtenidos por los otros. En el *cooperativo*, trabajan juntos para lograr metas compartidas, dándose una interdependencia positiva en la que las metas formuladas benefician también al resto del grupo.

Mientras los dos primeros favorecen una motivación extrínseca, que orienta a la obtención de reconocimiento social y recompensas externas, el último afecta en forma positiva el rendimiento académico y las relaciones socioafectivas que se establecen entre los integrantes del grupo.

Por su parte Beltrán, (1996) propone tres tipos o estilos de aprendizajes que se refieren a la forma típica en que cada aprendiz enfoca el aprendizaje y al tipo de motivación presente, y estos son: profundo, superficial y estratégico. El estilo *profundo*, se asocia a una motivación intrínseca, relacionada con el interés por el contenido de la materia; el estilo *superficial* se asocia a la motivación de logro; mientras que el estilo *estratégico* se vincula con los mecanismos para superar el miedo al fracaso.

Aunque se describen diferentes tipos de aprendizajes, se debe recordar que estos no son necesariamente excluyentes, sino por el contrario, pueden complementarse de acuerdo al criterio o situación en que se estén analizando, y a la concepción que sustenta esa clasificación.

Proceso de Aprendizaje

La mayoría de los autores coinciden en que el aprendizaje es un proceso polifásico, en el sentido de que ocurre en una serie de fases que se solapan y en ocasiones resulta difícil deslindarlas, que pasan de una a la otra en forma gradual, y es continuo. Algunos se refieren a las fases en que tiene lugar y otros a los procesos involucrados en el aprendizaje.

Shuell (citado en Díaz y Hernández, 1998) considera tres fases que coinciden con las señaladas por autores como Flórez (2005). Estas fases son: inicial, intermedia y terminal.

La *fase inicial*, se caracteriza porque el aprendiz percibe la información como constituida por partes aisladas sin relación conceptual, y tiende a interpretarla o memorizarla utilizando su conocimiento esquemático. El procesamiento de la información es global y utiliza para ello el conocimiento previo en el dominio a aprender o de otros dominios, así como estrategias generales, siendo la información aprendida más concreta que abstracta y vinculada al contexto.

En la *fase intermedia* el aprendiz intenta encontrar relaciones entre las diferentes partes para conformar esquemas conceptuales, adquiriendo una comprensión más profunda que le permite aplicarlo a otras situaciones o contextos, el conocimiento resulta más abstracto que concreto, y reflexiona acerca de la situación, material y sobre su propio proceso, pudiendo utilizar estrategias de procesamiento más complejas, como mapas y redes conceptuales y resolver problemas.

La *fase terminal* supone que los esquemas elaborados en la fase anterior son más integrados, por lo cual las ejecuciones tienden a ser más automáticas, e incluir estrategias específicas del dominio de conocimiento, el énfasis está en la ejecución, y el aprendizaje que ocurre en esta fase consiste en la acumulación de nuevos hechos a los esquemas preexistentes, y el incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras.

Al considerar los procesos que tienen lugar cuando el sujeto aprende es conveniente diferenciar las posturas que al respecto asumen los estudiosos de este tema.

Beltrán (1996) destaca tres posiciones del aprendizaje en el contexto escolar que determinan las características de dicho proceso. En primer lugar, menciona la postura que ignora los procesos mediadores que tienen lugar entre el input informativo y la ejecución, y que se corresponde con el aprendizaje de conductas propuesto por Skinner,

dentro del enfoque asociacionista, dejando de lado el conocimiento o estrategias cognitivas. En segundo lugar, se encuentra la concepción del aprendizaje, que si bien acepta una secuencia de procesos entre la instrucción y la ejecución, pero considerada desde un punto de vista cuantitativo.

Por último, una concepción más cualitativa en la que es posible intervenir en una variada gama de procesos para mejorar la calidad del aprendizaje, y que supone que la forma en que se procese la información influye en el tipo de resultado obtenido, existiendo la posibilidad de “entrenar” en el uso de ciertos procesos y estrategias de aprendizaje. La diferencia entre los dos últimos enfoques es que mientras en el primero lo que interesa es la cantidad de unidades de información adquirida, en la segunda se centra en qué unidades se obtienen, cómo se relacionan unas con otras y con la información previa.

Es por ello que se insiste en que el aprendizaje depende de lo que el estudiante haga, y de los procesos que ponga en marcha al aprender, sean estos iniciados por el docente o por el estudiante. Existen diferentes propuestas de los procesos que tienen lugar mientras se aprende, sin embargo, a pesar de las diferencias se encuentran otras coincidencias. A continuación se presenta un cuadro propuesto por Beltrán (1996) en el que se comparan las fases del aprendizaje descritos por varios autores. Estos procesos suponen una manipulación de la información entrante y constituyen la meta de diversas estrategias de aprendizaje.

| Gagné | Cook-Mayer | Rohwer | Shuell | Beltrán |
|--------------|-------------------|---------------|---------------|-----------------|
| Expectativas | | | Expectativas | Sensibilización |
| Atención | Selección | Selección | Atención | Atención |
| Codificación | Adquisición | Comprensión | Codificación | Adquisición |
| Almacenaje | Construcción | Memoria | Comparación | Personalización |
| Recuperación | Integración | Recuperación | Repetición | Recuperación |
| Transfer | | Integración | | Transfer |
| Respuesta | | Auto-control | | |
| Refuerzo | | | Evaluación | Evaluación |

Fuente Beltrán, 1996, p. 42

Beltrán considera que los procesos que mejor representan los sucesos internos en el aprendizaje son:

Sensibilización: Es el proceso inicial y está influido por procesos de carácter afectivo-motivacional, como la motivación, la emoción y las actitudes. Este proceso supone que el aprendiz al iniciar su aprendizaje se plantea expectativas con respecto a lo que ha de obtener a partir de este y, de no ser así, es necesario influir en la motivación inicial; además las emociones y actitudes hacia lo que debe aprenderse, son factores que influyen en ese primer acercamiento.

Atención: Es un proceso fundamental porque de él depende el resto del procesamiento de la información, al servir de filtro en la selección de la información relevante que será almacenada en la memoria. Determina cuánta información llegará a la memoria a corto plazo y el tipo de información que luego podrá ser utilizada en procesos posteriores.

Adquisición: Este proceso identifica también los subprocesos de la comprensión, la retención y la transformación., siendo el momento más importante del proceso de aprendizaje porque el aprendiz opera con la información, estructurando y organizando activamente la información y la relaciona con los conocimientos previos, construye nuevas relaciones que le permiten una mayor comprensión al generar un significado. Esto se logra por el uso de estrategias que facilitan la selección, organización y elaboración de los contenidos.

Personalización y control: Es el proceso mediante el cual el sujeto asume la responsabilidad de su aprendizaje, asegura la validez y pertinencia y trasciende el margen de lo convencional. También lo llaman pensamiento disposicional, porque se relaciona con la activación del pensamiento crítico, reflexivo y original.

Recuperación: Es el proceso por el cual el material almacenado en la memoria es recuperado, lo cual depende de la forma en que el mismo fue estructurado y organizado.

Transfer: Proceso, que para algunos, representa la verdadera medida de lo aprendido, al referirse a la posibilidad de utilizar los conocimientos adquiridos a situaciones o contextos diferentes a la situación inicial de aprendizaje.

Evaluación: Referido a la retroinformación, que permite comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos, siendo gratificante cuando coincide con las expectativas iniciales.

A pesar de describir cada proceso, Beltrán (1996) insiste en que estos son

intercurrentes o interactivos...constituyen una cadena procesual cognitiva en la que los diversos momentos procesuales están íntimamente relacionados...entre ellos se establece no sólo semejanza formal sino, una verdadera continuidad diacrónica (comienza con la atención y termina con la evaluación) y sincrónica, ya que en cada momento están implicados todos los procesos...la relación entre los procesos es bidireccional, ya que la atención influye en la comprensión y la comprensión influye en la atención. (p. 47).

Por su parte, Porlan (1998) describe el proceso de construcción de conocimientos personales sin por ello representarlos como fases secuenciales, sino más bien como rasgos característicos de este proceso.

El proceso se inicia cuando un grupo de personas dentro de un contexto determinado están interesadas en una problemática particular, ante la cual cada quien tiene sus propias concepciones, orientan la selección de acuerdo a criterios racionales o críticos, partiendo de un relativismo moderado, las que tengan mayor poder de resolución del problema.

En el plano individual, cada persona que aprende es responsable del proceso de cambio y evolución, partiendo de la disonancia cognoscitiva producida por la nueva información procesada y contrastada con los esquemas previos. Por lo que “sólo será capaz de construir, aquellos significados que resuelvan sus conflictos cognitivos si comprende las nuevas informaciones que han sido consideradas valiosas por la colectividad y si las considera realmente potentes y útiles para integrarlas en sus propios esquemas” (Porlan, 1998, p. 111).

Adicional a esto, es necesario considerar los esquemas de conocimiento del individuo, ya que dependiendo de la densidad de los significados que posea será la capacidad para abordar los problemas y situaciones de aprendizaje. Es aquí donde la calidad y tipos de experiencias previas desempeñan un papel fundamental.

Los cambios y evolución de sus esquemas es regulada por la relación constructiva, entre los esquemas preexistentes y la información nueva, y se citan cuatro tipos de situaciones constructivas: se rechaza la información, por ser muy compleja, poco comprensible, alejada de sus intereses; incorpora la información a sus esquemas produciendo algunas modificaciones tanto a la información como a sus esquemas; incorpora la información pero los cambios son más profundos en la información o en

los esquemas; o requerir cambios profundos en sus propias teorías o concepciones personales.

A lo anterior, es importante añadir que el concebir el aprendizaje como una construcción de significados, que proporcionan los códigos, estrategias, valores que “singularizan y legitiman el valor de las interpretaciones y de las prácticas individuales” (Pérez Gómez, 2000, p. 208), ni excluye que los significados individuales se construyen en la red de experiencias sociales a partir de la experiencia física o por la comunicación intersubjetiva.

Esto hace que las representaciones humanas siempre sean polisémicas, y que no exista una relación unívoca entre interpretación o significados subjetivos y los referentes reales, sin embargo, resulta indispensable ciertos elementos compartidos, lo cual permite la comunicación.

Proceso de Enseñanza

Como se refirió anteriormente, la enseñanza como proceso, es inseparable del aprendizaje, sin embargo, es conveniente destacar la importancia que tiene en particular, por el papel que desempeña el docente en el intercambio que ocurre en el espacio escolar, siendo la didáctica la parte de la pedagogía que estudia los métodos que utiliza el docente para intervenir en el proceso educativo.

Así como al revisar el proceso de aprendizaje se identificaron diferentes clasificaciones, de acuerdo a la concepción con que se asuma dicho proceso, también la enseñanza puede ser interpretada a partir de diferentes enfoques.

Pérez Gómez (1999) presenta cuatro modelos de enseñanza que orientan las acciones que el docente realiza en su práctica escolar.

Como *transmisión de cultura*, para lo cual la escuela y el papel del docente, cumplen la función de transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos producidos a lo largo de la historia, y organizado en disciplinas, mostrando poco interés por los intereses y conocimientos previos que posee el alumno, por lo que tiende a incorporarlos de manera mecánica y arbitraria, dificultándose su futura aplicación. Este modelo no considera los esquemas conceptuales que posee el que aprende.

Como *entrenamiento de habilidades*, que busca superar las deficiencias del anterior al asumir como objetivo el desarrollo de habilidades simples como la lectura, escritura y cálculo, hasta las más complejas y de orden superior, como la planificación, evaluación, solución de problemas. En este modelo la dificultad radica en la necesidad de vincular las experiencias con el contexto cultural, y al contenido para que sean significativos.

Como *fomento del desarrollo natural*, que defiende una enseñanza en la que el docente juegue un papel no interventor en el desarrollo natural y espontáneo del individuo.

Como *producción de cambios conceptuales*, en la que el alumno como procesador de información asimila el conocimiento y el docente interviene en el proceso dialéctico promoviendo la construcción de conocimientos, para lo cual debe conocer los intereses, estructuras de conocimientos previos, de manera de determinar las posibilidades de comprensión.

Otras clasificaciones, más centradas en la teoría curricular, pero que enfatizan en los elementos de la didáctica, incluyen tres enfoques: técnico, práctico y crítico (Rodríguez Rojo, 1997; Grundy, 1998).

La *teoría técnica*, enfatiza en un currículum diseñado por expertos, lo cual garantizaría la calidad y pertinencia del mismo, siendo la racionalidad predominante la instrumental, evidenciada en la necesidad de diseñar un currículum centrado en objetivos formulados en términos de conductas observables, cuantificables, y que se somete a evaluaciones rigurosas de eficiencia y eficacia. Este enfoque considera que los valores que se transmiten a través del currículum son los que actualmente están vigentes, son prescritos y por tanto absolutos. Concibe una teoría que prescribe lo que se debe hacer, por lo que teoría y práctica están separadas y no se influyen mutuamente. En el intercambio entre el docente y el alumno adquiere mayor importancia lo que puede expresar el docente, siendo éste el poseedor de la verdad, que transmite los contenidos de los libros que contienen el conocimiento consolidado, y el docente, en un ambiente neutro, y libre de valoraciones es un técnico que aplica los programas.

La *teoría práctica*, enfatiza en el interés práctico, por lo cual valora lo interpretativo y hermenéutico como racionalidad, la relación entre los que intervienen en el proceso con un carácter interactivo, énfasis en el enfoque humanista, y en lugar de basarse en la explicación privilegia el proceso comprensivo. Los valores, aunque se parte de los ya prescritos, estos son relativos al ser interpretados por los que intervienen en el acto educativo. La teoría y la práctica se conciben en forma relacionada y se retroalimentan permanentemente, lo cual se refleja en la práctica del docente, quien adquiere un papel más destacado al asumir la responsabilidad de diseñar los materiales que se utilizan en el aula y ser responsable de la toma de decisiones, es autónomo, creador y delibera con los otros por medio de la práctica cooperativa. La evaluación es más cualitativa que cuantitativa.

La *teoría crítica*, parte de la necesidad de cambiar el currículum vigente, que en lugar de propiciar la transformación social, estimula las condiciones de dependencia, por lo que su interés es emancipar y liberar a los ciudadanos. La racionalidad predominante es la dialéctica, problematizadora, dialógica, partiendo del contexto y los valores adquieren una connotación fundamental al ser develado el currículum oculto que sostiene al currículum tradicional, partiendo de una crítica de la ideología predominante. Son compartidos, producto de la intersubjetividad, solidarios y liberadores. La teoría y la práctica son una sola cosa, indisociable, siendo su relación dialéctica, y se expresa en la idea de que la práctica es teoría en acción. El docente es un investigador, que reflexiona a partir de su misma práctica, está comprometido con el cambio hacia un mundo más justo, solidario, por lo que su compromiso es con la escuela y la situación de su contexto sociopolítico, requiere ser crítico, trabajar en equipo, ser creador de su propia práctica diseñando los materiales que requiere previa negociación con los estudiantes. Como evaluación enfatiza en el estudio de caso y las técnicas dialécticas.

Como se observa de estos análisis, la concepción que ha tenido mayor influencia ha sido la de una didáctica que privilegia la presencia de un experto que formula los lineamientos, siendo el docente un ejecutor de lo prescrito, una enseñanza que se orienta a la transmisión de contenidos organizados disciplinalmente y secuenciados de acuerdo al nivel de desarrollo del que aprende. Frente a ésta, surgen propuestas que defienden una forma de enseñar que garantice la comprensión de la complejidad del mundo en que se vive, partiendo de problemas reales para establecer relaciones con el contexto, y donde el espacio en el cual tiene lugar el intercambio son vistos como escenarios de conocimientos compartidos a través del diálogo que permite crear nuevos significados; pero también, introduce la necesidad de la reflexión crítica que oriente las acciones hacia el cambio y la transformación.

Propuestas para la Construcción del Conocimiento

En esta parte, se analizarán con más detalles algunas de las concepciones mencionadas anteriormente, por los aportes que pueden tener para la reflexión sobre un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a la transformación y emancipación del individuo. Para ello se seleccionaron tres aspectos fundamentales, el enfoque constructivista, la teoría sociohistórica de Vygostky y la concepción centrada en el aprender a aprender.

Enfoque Constructivista

El constructivismo es un constructo que alude a diversos aspectos o situaciones, sin embargo para la mayoría “se trata de una formulación teórica que expresa una determinada concepción de la intervención pedagógica y que, a su vez, proporciona criterios y pautas para diagnosticar y para actuar en el proceso de enseñanza / aprendizaje” (Ander-Egg, 1996, p. 237)

En cuanto a concepción epistemológica, responde a preguntas acerca del ¿Qué conocemos? ¿Qué podemos conocer? ¿Qué podemos saber acerca de la realidad? ¿Cómo sabemos lo que creemos saber? ¿Cómo adquirimos conocimientos de la realidad y qué tan seguro puede ser?, entre otras. En sus respuestas una postura diferente a las del empirismo, para el cual el conocimiento es un reflejo de la realidad objetiva, que es descifrada y aprehendida por el sujeto, por ser esta realidad independiente de las percepciones.

En la concepción constructivista, la realidad que se conoce no es un registro fiel de la misma, sino más bien una construcción del pensamiento, en el que se organiza la experiencia para poder actuar sobre ella.

Ander-Egg (1996) se refiere al realismo crítico, como al entrecruzamiento entre la realidad y la construcción de la misma, ya que la realidad es interpretada con base a los instrumentos intelectuales de los cuales dispone, las ideas puramente organizadas, la cultura a la cual pertenece con los códigos lingüísticos que le son propios, y que a manera de herencia configuran una determinada manera de ser, pensar y actuar.

El constructivismo, como corriente pedagógica, tiene diferentes interpretaciones, de acuerdo al énfasis puesto en algunos de los elementos presentes en el proceso educativo, es por ello que no puede ser visto como un enfoque totalmente uniforme. Mientras para algunos autores existe total correspondencia entre la teoría y la acción, a manera de un plan claramente especificado; para otros, las teorías constituyen un marco que permite la detección de problemas y la formulación de vías de acción. En este sentido, Coll (1999) consideran que “la concepción constructivista no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza” (p. 8).

Esta concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje, enfatiza en la vinculación entre la escuela, la cultura y el desarrollo, ya que es en la escuela que los estudiantes pueden acceder a los aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, entendido este de forma integral al atender los diferentes dominios (cognitivo, afectivo y motor).

Por su parte, Díaz y Hernández (1998) consideran que la concepción constructivista se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se desarrolla en las instituciones educativas es “promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece” (p.15).

Es por ello que se insiste en que las instituciones educativas cumplen un doble proceso, el de socialización y el de individualización, permitiendo que los alumnos construyan una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural específico.

Para Coll (1999) son tres las ideas fundamentales referidas a este enfoque:

1) El alumno es el responsable de su proceso de aprendizaje, ya que es él quien construye los saberes y utiliza estrategias que le permitan aprender a aprender.

2) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya han sido incorporados a la estructura cognoscitiva.

3) El docente tiene el papel de relacionar el saber culturalmente organizado con los procesos de construcción del alumno, guiando y orientando el proceso. A estos se les podría agregar que en este enfoque “el aprendizaje no excluye la necesidad de ayuda externa de parte de los educadores y de otros compañeros” (Ander-Egg, 1996, p. 284).

Además de la construcción de conocimientos a nivel personal, que supone la revisión de los esquemas que ya posee el aprendiz y que incluyen tanto conocimientos como experiencia, al incorporar nuevos elementos y establecer nuevas relaciones, también en esta concepción el conocimiento es compartido socialmente para lograr la transformación de significados, y se destacan las estrategias para seguir aprendiendo, es por ello que se refiere a una construcción social del conocimiento.

En este enfoque, el curriculum escolar es el resultado de un proceso de interacción y negociación, en la que el profesor propone un conocimiento deseable de construir así como un conjunto de situaciones problemáticas de relevancia para ser investigadas, siendo compartida con otros integrantes de la comunidad para juntos decidir la más pertinente. En este proceso los estudiantes aportan sus experiencias, intereses, concepciones, y el docente, en esa relación de igualdad conserva la responsabilidad de guiar el proceso a partir de un diseño construido con el otro (Porlan, 1998).

El *aprendizaje* tiene un carácter activo, producto de la construcción personal de significados, en la que no sólo interviene el aprendiz, sino los elementos de su cultura particular. A diferencia del enfoque tradicional, el aprendizaje significativo se logra cuando se elabora una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que se espera aprender, que en el caso de la escuela esta representado por los contenidos que configuran el currículum escolar; no persigue la acumulación de

conocimientos, sino la integración, modificación o establecimiento de relaciones de los nuevos conocimientos para formar nuevas estructuras. Es por ello que es importante, tanto el producto como el proceso que sigue para la construcción del conocimiento.

En este enfoque se parte de la necesidad de considerar que en el aprendizaje intervienen tanto los factores cognoscitivos, afectivos y la relación entre estos. No sólo se construyen representaciones del mundo, sino de sí mismo, en función de los resultados obtenidos del proceso de aprendizaje.

Este parte como una necesidad de restablecer un desequilibrio, es por ello que Flórez (2005) menciona entre las condiciones para potenciar la enseñanza constructiva, el que se genere insatisfacción con los preconceptos y prejuicios a partir de la toma de conciencia del que aprende. Esto requiere que el concepto nuevo se presente en forma clara y pueda ser aplicada a situaciones reales.

Cuando se aprende, además de adquirir nuevos conocimientos, habilidades, actitudes, también se revisan el autoconcepto, como la forma de verse a sí mismo, de ver el mundo y de relacionarse con él. Esto incluye las representaciones que construyen sobre la situación didáctica, que puede ser percibidas como estimulantes, provechosas, estimuladoras o por el contrario, de poco interés o amenazantes.

Para que se logren aprendizajes significativos se parte de la necesidad de que el aprendiz conozca cual es la importancia del contenido y qué es lo que se pretende, lo cual despertará su interés; las características de la tarea propuesta y los requisitos de la evaluación. Esto le permitirá asumir de manera autónoma su proceso de aprendizaje, planificar su trabajo, monitorear su desarrollo, y evaluar sus resultados.

Además de lo señalado, también se aprende que se puede aprender, resultando fundamental las interacciones que tienen lugar en el espacio escolar, tanto entre los alumnos como con el docente.

Otro aspecto fundamental para que tenga lugar el aprendizaje son los conocimientos previos del aprendiz. Para esta concepción los estudiantes no vienen a la escuela cual "tábula rasa", a ser llenados de información, sino que construye o reconstruye significados a partir de los significados que ha construido previamente. El estudiante dispone de conocimientos previos, a manera de esquemas de conocimientos, relacionados con los contenidos que se propone aprender; además de ciertas capacidades, estrategias, habilidades para llevar a cabo el proceso. Estos esquemas, que constituyen representaciones de la realidad, abarcan desde informaciones, experiencias, normas, actitudes, valores, conceptos, teorías y procedimientos (Miras, en Coll, 1999).

Este aprendizaje será más significativo en la medida que pueda establecer *relaciones no arbitrarias, sino pertinentes y valiosas, tanto cultural como personalmente* (Mauri,

1999, p.73), entre el contenido nuevo y sus conocimientos acerca de este, siendo fundamental el que puede recuperar los conocimientos adquiridos con anterioridad, lo cual evidencia que lo importante no es tanto la cantidad de conocimientos que posee sino la forma en que se encuentran estructurados y organizados, y la coherencia.

Estos conocimientos conforman una red que facilita la recuperación y uso de estos para ser aplicados en otros contextos, al ser conservados en la memoria, y “memorizar es el resultado de un acto de construcción, una interpretación personal de lo nuevo que le ha sido posible comprender al alumno, es la conformación de una idea o representación de la información a partir de lo que ya se conocía” (Mauri, p.83). Esta memoria constructiva o comprensiva, es dinámica, no es un proceso único sino que implica una serie de procesos como retener, reelaborar, evocar es la que facilita la recuperación del conocimiento y su transferencia.

Los estudiantes, en esta concepción son reconocidos “como transformadores activos del conocimiento y como constructores de esquemas conceptuales alternativos” (Porlan, 1998, p. 89).

Miras (1999) señala tres criterios que deben ser tomados en cuenta para planificar y organizar la enseñanza respondiendo a los conocimientos previos de los estudiantes: el primero está referido al contenido básico sobre el que se centrará el proceso de enseñanza y aprendizaje; el segundo, son los objetivos concretos que se esperan alcanzar y el tipo de aprendizaje.

Por su parte, la *enseñanza* se concibe como un proceso fundamental que garantiza la construcción del conocimiento por parte del aprendiz, ya que es a través del intercambio con el otro como mediador que se facilita este proceso. Es por ello que

la concepción constructivista asume un conjunto de postulados en torno a la consideración de la enseñanza como un proceso conjunto, compartido, en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes, y en numerosas cuestiones. (Coll, 1999, p. 18).

El papel que juega el docente es el de guiar y ayudar a que el estudiante progrese en el sentido que establecen las finalidades educativas y de acuerdo a sus potencialidades. Es su orientación, ayuda y autonomía lo que hace posible la construcción de significados. El docente se ocupa de enseñarles a construir significados, a cómo se aprende y asegurarse que las relaciones que establecen son relevantes y no arbitrarias. En este

sentido, para esta concepción, “resulta obvia la importancia de enseñar al alumno a aprender a aprender y la de ayudarlo a comprender que, cuando aprende, debe tener en cuenta no únicamente el contenido objeto de aprendizaje, sino también cómo se organiza y actúa para aprender” (Mauri, en Coll, 1999, p. 73).

También en esta concepción resulta fundamental explorar los fundamentos epistemológicos que orientan el proceso de enseñanza, a través de la exploración de la naturaleza del conocimiento, el cómo se diseña la práctica pedagógica, lo cual evidencia la concepción del profesor. Es por ello que insiste en un profesor que investiga permanentemente acerca de su propia práctica, revisa sus teorías personales o epistemología personal, y las contrasta con las teorías actuales, para intervenir, mejorar y transformar su acción docente (Porlan, 1998).

La actividad didáctica, cumple la función de representar el marco para que tenga lugar la actividad mental del estudiante y se oriente hacia el logro de los objetivos educativos o de desarrollo de sus capacidades. Sin embargo, esta actividad debe ser planificada, por lo cual se considera al aprendizaje como una actividad culturalmente mediada. Esto por dos motivos: por la naturaleza de los conocimientos, que están referidos a contenidos escolares, y porque para aprender el estudiante debe usar instrumentos que son culturales, tales como el lenguaje, técnicas o estrategias de lectura.

En este enfoque, la actividad que realiza el alumno para construir sus conocimientos no puede llevarse a cabo de forma solitaria sino que al ser saberes culturales, se necesita la participación de otros que lo ayuden en el proceso de representación o asignación de significados. Esta actividad debe ser planificada intencionalmente orientando las relaciones que se establecen, y desarrollando las diferentes dimensiones del saber seleccionadas en el currículum.

En el enfoque constructivista, la construcción de conocimientos se basa en la negociación de significados, por lo que la experiencia debe desarrollarse en un espacio democrático, donde se puedan expresar los juicios críticos sobre el conocimiento y esto supone que estén presentes los principios de libertad de opinión y el respeto a las opiniones de los demás.

El proceso de enseñanza es concebido entonces como un proceso en el que se parte de problemas concretos que interesan a los estudiantes y extraídos de su contexto, a partir de los cuales exponen sus concepciones personales, las comparten y contrastan con otras informaciones, para luego reestructurar sus esquemas y aplicarlos a otras situaciones (Flórez, 2005; Porlan, 1998).

Los *contenidos escolares* que el docente ayuda a construir son variados, y no sólo referidos a informaciones, sino que contempla los diferentes sistemas de representación y de comunicación de la cultura, instrumentos que les permitan planificar sus actividades, controlarlas, evaluarlos con la intención de modificarlos si es necesario (metacognición).

Para esta concepción, la enseñanza cumple una función que trasciende la transmisión de saberes culturalmente organizados, por lo general en forma disciplinar, y la sólo formación en determinadas capacidades cognoscitivas, más bien busca alcanzar el máximo desarrollo de la persona en todas sus capacidades, así como la comprensión y transformación de la realidad. Al atender a la actividad mental del individuo, también destaca el respeto a la diversidad.

En este sentido, para determinar el qué enseñar y qué aprender, Porlan (1998) considera que se debe tener en cuenta que en el aula en el proceso de construcción de conocimientos se parte del conocimiento personal de los que aprenden; se busca formar ciudadanos autónomos, libres, y solidarios, conscientes de su realidad social; se tomen en cuenta los aportes de los diferentes saberes culturales, todo esto para promover la construcción significativa de conceptos, procedimientos y valores.

A partir de lo anterior, serían tres los conocimientos escolares deseables: un conjunto de metaconceptos, capacidades generales y valores, como ejes que influyen en los otros dos; un conjunto de tramas generales de conocimiento; y un conocimiento sobre la investigación vinculada con problemas concretos a ser investigados en el aula. Es importante recordar los saberes propuestos por Morín (2000) como los necesarios para el nuevo milenio.

En cuanto a la organización Zabala (1999) señala que “aunque la concepción constructivista no prescribe una metodología concreta, su esencia es contraria a planteamientos homogeneizadores de la enseñanza, por cuanto parte del principio de la diversidad” (p. 151). Sin embargo, es posible sugerir algunos aspectos que orienten su organización:

- Contenidos organizados de acuerdo a un enfoque globalizador, que se refiere a que las unidades didácticas tengan como punto de partida situaciones globales, en las que se utilicen los contenidos de aprendizaje aportados por diferentes disciplinas.
- Utilizar distintas formas de agrupamiento que permita atender al criterio de diversidad de contenidos y de los estudiantes.

- Hacer uso de los materiales curriculares como recursos necesario y facilitador del aprendizaje, atendiendo a las estrategias más adecuadas para cada tipo de contenido, a las necesidades de cada marco educativo. Estos deben ser variados.
- Adecuar las secuencias de actividades a los contenidos, al igual que las estrategias de aprendizaje.
- Procurar el uso de todas las potencialidades de la persona.
- El proceso evaluativo contempla las fases de evaluación inicial, reguladora o formativa y sumativa.

Otro aspecto fundamental que se destaca en esta concepción, es la importancia del contexto del aula como espacio donde tiene lugar el intercambio didáctico, lo que le concede la dimensión comunicativa y social al proceso de enseñanza-aprendizaje, porque el conocimiento escolar es un conocimiento no individual sino compartido, producto del intercambio y comunicación que se genera en el aula (Flórez, 2005; Porlan, 1998).

El interés por incorporar este aspecto surge como reacción a los enfoques, que en su pretensión de superar el reduccionismo de la concepción asociacionista, se centran en la comprensión de los procesos cognoscitivos, tanto de profesores como de los estudiantes, ignorando los factores contextuales, así como las relaciones psicosociales, que están determinadas por la estructura de poder en el aula.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, está constituido por todas las interacciones e intercambios que tienen lugar entre todos los componentes presentes en el aula. (Pérez Gómez, 1983); tal y como lo contempla la corriente culturalista del constructivismo, que enfatiza en la identificación de los procesos sociales y actividades socioculturales en las que participan los sujetos que aprenden, porque estos “configuran los escenarios en los que se produce la interacción y cuyos componentes simbólicos constituyen los elementos básicos del contenido de las representaciones mentales de cada individuo” (Pérez Gómez, 2000, p. 210).

Porlan (1998) sugiere los siguientes elementos como aspectos a considerarse en el análisis del aula como un sistema complejo de comunicación, investigación y construcción de conocimientos, que al mismo tiempo sintetiza los principios fundamentales de la concepción constructivista del conocimiento:

1. El aula es un sistema abierto de naturaleza social y epistemológica.

2. La clase se caracteriza por una multiplicidad de interacciones que le concede cierta organización, en la que cada uno de los que intervienen aportan más que lo que se presenta en una situación particular.
3. El aula es un sistema de comunicación de significados como contenido de la interacción y formado por una red de emisores, receptores y canales.
4. La naturaleza de la comunicación está condicionada por factores tales como los códigos utilizados, la presencia de interferencias o ruidos que influyen en la calidad, pero también es importante reconocer la finalidad o intencionalidad que media en el proceso.
5. El rol del profesor al desempeñar una determinada forma de poder, hace que la comunicación no sea neutra y objetiva, sino que sea un proceso condicionado por las relaciones de poder que se establecen en el aula.
6. La influencia de lo anterior en el proceso de evaluación.
7. La comunicación vista como un proceso de negociación de significados por medio del cual se construyen el conocimiento compartido en el aula.
8. La construcción del conocimiento compartido condicionado por factores tales como la estructura semántica del alumno, y la del profesor, la relación entre las actividades propuestas y los intereses del estudiante, la relación entre los mensajes didácticos del profesor y la estructura de conocimientos de los estudiantes, las características físicas y organizativas del contexto, como el mobiliario, horarios, etc.
9. La relación entre la nueva información y su presentación con los esquemas previos del estudiante, para garantizar un conocimiento significativo.
10. Los procesos de selección crítica e innovación a la hora de seleccionar los problemas a ser abordados, garantiza la construcción colectiva de conocimientos, apoyado por procesos de negociación constructivo e interactivo.

La investigación como proceso esencial para vincular la teoría y la práctica constituye un principio didáctico esencial. La investigación en la escuela “es un camino que parte de problemas relevantes y de las ideas personales que los describen y los interpretan para ir construyendo, a través de un proceso de contraste crítico con otras ideas y con fenómenos de la realidad, un conocimiento escolar socializado y compartido a través de proceso de cambio y evolución conceptual” (Porlan, 1998, p. 101).

Aunque se destaca la importancia de este enfoque, que representa una gran riqueza de puntos de vista, puede llegar a ser contraproducente que en la aplicación

del constructivismo a la educación se presente como la única teoría para organizar el proceso de enseñanza, porque es importante reconocer que esta concepción, a pesar de incorporar el aspecto social, “tiende a ofrecer una representación de la realidad, vigente hasta la modernidad, que separa mente y cuerpo, sujeto y objeto; se trata de una visión centrada en la racionalidad occidental, basada en la acumulación y clasificación de evidencias,...favorecedora de un cierto *individualismo cognitivo* y competitivo y que presenta una sintonía con el modelo de gobierno neoliberal que se afianza en la actualidad en muchos países” (Díaz y Hernández, 1998, p. 54).

Teoría Sociohistórica de Vygostky

Vygostky, a pesar de su corta existencia, constituye uno de los teóricos de la educación más importantes y hoy después de seis décadas de su muerte, se rescatan los aportes teóricos, especialmente por su influencia en la educación y en el proceso de aprendizaje en particular.

Sus propuestas representan una alternativa para muchas de las ideas formuladas por otro teórico también fundamental como fue Piaget, y ante las críticas al individualismo cognitivo, al reconocer que la cultura, el lenguaje y la interacción con los otros ejerce una influencia fundamental en el desarrollo cognitivo y por tanto en el proceso de aprendizaje, siendo el papel del lenguaje el de mediador de significados sociales.

La teoría sociohistórica de Vygostky, tiene como marco teórico el marxismo, a través del método del materialismo dialéctico, en el cual vio una forma de superar las contradicciones de otros teóricos de la época, insistiendo en que el eje central del método es que los fenómenos se estudien como procesos en constantes cambios y movimientos. Es por ello que insiste en que “estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio; esta es la exigencia básica del método dialéctico” (Vygostky, 2000, p. 104).

Además del método, también como teoría ejerció influencia el interés acerca del estudio de la sociedad, al asumir que los cambios históricos que ocurren en esta y en la vida material, lleva a cambios en el individuo tanto a nivel de su conducta como de la conciencia.

Para Vygostky, una de las premisas fundamentales es que la actividad mental es exclusivamente humana, y resulta de la interacción del hombre con su cultura, interiorizando los signos sociales, a través del aprendizaje social.

El desarrollo psicológico es concebido como un proceso sociogenético, ya que tiene un substrato fisiológico, representado por el sistema neuropsíquico siendo el cerebro el

órgano donde tiene lugar el proceso mental, el cual no se limita a considerarlo como una red neuronal que registra información, sino que en el hombre se constituye en una actividad nerviosa que ha internalizado significados sociales, que representan elementos de la cultura, y dan lugar a las funciones mentales superiores que tienen características diferentes de acuerdo a las relaciones sociales históricamente vividas.

Es por ello que considera que las funciones psicológicas de los humanos difieren de los demás animales, al ser culturalmente mediados, desarrollarse históricamente, y surgir de la actividad práctica.

Entre los aspectos más significativas de su teoría están el análisis holístico que realiza de los fenómenos psicológicos, su énfasis en los procesos de cambio, el análisis de la relación desarrollo y aprendizaje, la zona de desarrollo próximo, el concepto de mediación, la importancia concedida al lenguaje en el desarrollo cognitivo, entre otros.

Vygostky es considerado un psicólogo crítico que cuestionó fuertemente el abordaje que se hacía de los fenómenos humanos al reducirlos a los elementos constitutivos, la defensa del carácter innato de las habilidades psicológicas y el enfoque de estímulo-respuesta al estudiar la conducta humana como reactiva a los estímulos del medio. Por el contrario, insistía en la necesidad de partir el todo en unidades, que a diferencia de los elementos, contenía todas las características básicas del todo, siendo entonces una parte irreductible del todo, que se observa especialmente en el estudio de las funciones cerebrales. Es por ello que su postura al analizar los fenómenos se considera *holística*, lo cual lo asemeja con la postura que años después defendieron los teóricos de sistemas, así como Morín.

Otro aspecto fundamental para su teoría es el carácter dinámico de los procesos psicológicos, en el cual el *cambio* juega un papel fundamental, y se observa en el análisis evolutivo que realiza para el estudio del funcionamiento de la mente humana. Supone que la esencia de cualquier fenómeno se comprende al estudiar su origen y desarrollo, observando no sólo los cambios sino también las interrupciones y las intervenciones.

Lo anterior, se observa al analizar el estudio que realizó sobre los procesos mentales, para lo cual incorporó tanto su evolución social y cultural como el desarrollo ontogenético individual. Desde el nacimiento, el hombre participa en el proceso de socialización que le permite pasar de hominizado a humanizado, al interactuar con los adultos que transfieren su cultura, constituida por los significados, el lenguaje, los valores y creencias, así como formas de actuar.

Al principio los comportamientos tienen lugar a partir de procesos mentales “inferiores” que luego se transforman en procesos mentales “superiores”, en la medida que tiene lugar la experiencia mediada a través de la interacción con los otros.

Posteriormente se internalizan, lo que consiste en reconstruir internamente una operación externa.

A partir de lo anterior, considera que en el “desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica)” (Vygostky, 2000, p. 94).

Este análisis del desarrollo humano, que considera que “la evolución psicológica del individuo es parte integrante del desarrollo histórico general de nuestra especie, y así debe ser entendida” (Vygostky, 2000, p. 98), es lo que le permite insistir en la diferencia cualitativa de la conducta humana con respecto a los otros animales, así como a los procesos de adaptación, siendo posible este análisis por el método dialéctico en que se sustenta, el cual también le permite admitir que si bien la naturaleza influye en el hombre, este también modifica a la naturaleza y “crea, mediante los cambios que provoca en ella, nuevas condiciones naturales para su existencia” (p. 98).

Este planteamiento es resaltado por Cole (1990) como requisito de una teoría del desarrollo humano que se ubique dentro de la escuela sociohistórica, como en el caso de la de Vygostky. Señala que esta teoría “debe dar cuenta de cambios que se producen simultáneamente en cuatro niveles históricos: el desarrollo de la especie (*filogenia*), la *historia* de los seres humanos desde su emergencia como especie diferenciada, la *ontogenia* (historia individual de los niños) y la *microgénesis*, como desarrollo de procesos psicológicos particulares en el curso de interacciones experimentales en una única sesión experimental” (p. 112-113).

En cuanto al desarrollo ontogenético, Vygostky (2000) descubrió que éste no se realiza como un proceso de acumulación cuantitativa de cambios independientes en las diferentes funciones, sino que más bien “es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformaciones cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño” (p. 116).

Los cambios o transformaciones de las funciones básicas en funciones superiores se evidencian principalmente en la autorregulación de los procesos y de las capacidades que se encuentran asociadas a los estímulos. El concepto de autorregulación resulta fundamental y lo diferencia del de autocontrol, por considerar que suponen diferentes niveles de organización de la conducta. Mientras que en el autocontrol, se sigue una orden en ausencia del adulto que funge como un tutor internalizado, la autorregulación implica la elaboración de un plan de acción por parte del propio niño.

Para este autor resultó fundamental clarificar la relación que se establece entre el desarrollo y el aprendizaje, aunque reconoce que sigue siendo metodológicamente confusa. En este sentido, considera que las diferentes concepciones pueden reducirse a tres posturas teóricas: la que asume que ambos procesos son independientes, la que señala que el aprendizaje es desarrollo, y la que busca combinar ambas posturas.

En el primer caso se encuentra la teoría de Piaget para quien los ciclos evolutivos preceden al aprendizaje, y este no desempeña un papel fundamental en el proceso de maduración de las funciones activadas durante el aprendizaje. El desarrollo es una condición previa del aprendizaje pero no como un resultado del mismo. La segunda postura sostiene que estos dos procesos se dan en forma simultánea y ambos procesos coinciden en todos los puntos, estando representada por la corriente asociacionista. La última posición teórica busca combinar ambas propuestas más que anulándose mutuamente. En este caso se considera que el proceso de maduración prepara y posibilita los procesos de aprendizaje, pero a su vez, este proceso estimula y hace avanzar el proceso de maduración.

Ante estas posturas Vygostky incorpora como elemento el hecho de que debe analizarse tanto la relación en general de estos dos procesos como en particular cuando se hace referencia a la etapa escolar.

En este sentido, reconoce que “todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa” (Vygostky, 2000, p.130), diferenciando el conocimiento cotidiano, que tiene lugar fuera de la escuela, y el conocimiento científico que es el que se adquiere de manera sistemática durante la experiencia escolar. Pero además de esta diferencia, para este autor resulta esencial el concepto de “*zona de desarrollo próximo*” que es definida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygostky, op. cit., p. 133).

Esta zona representa aquellas funciones que se encuentran en un estado embrionario, como si fueran “capullos o “flores” en proceso de desarrollo, que permite tener una visión prospectiva y no retrospectiva del desarrollo mental de un niño, además que el aprendizaje se concibe como un proceso de naturaleza social por medio del cual se accede a la cultura, además de que como noción, “nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el “buen aprendizaje” es sólo aquel que precede al desarrollo” (op cit., p. 138).

Este concepto introduce aspectos fundamentales para el proceso educativo. Por una parte resalta el papel de la escuela como institución en la que se logran incorporar los instrumentos propios de la cultura, destaca el papel de la relación con el otro quien guía el proceso de aprendizaje, enfatizando en la experiencia mediada, teniendo el lenguaje un papel fundamental, y enfatiza en la importancia del aprendizaje para el desarrollo.

En la teoría de Vygostky son esenciales las interacciones sociales con especial énfasis las que tienen lugar en la educación formal, que constituye un sistema definido, al representar la organización social de la instrucción en la que se proporciona la socialización del pensamiento, que tiene como características la toma de conciencia y el control voluntario del conocimiento, donde además se adquieren los conceptos científicos mencionados anteriormente, a diferencia de los cotidianos.

Diferencia dos tipos de mediaciones, la instrumental y la social. La primera hace referencia al uso de instrumentos y signos que permiten dirigir la atención, organizar la memoria así como controlar la conducta. En este aspecto diferencia los signos de las herramientas, ya que si bien, ambos coinciden en su función mediadora, las herramientas están orientadas hacia el exterior, es decir, hacia la transformación de la realidad física y social; mientras que los signos están orientados hacia adentro, hacia el dominio de la propia actividad, permitiendo la autorregulación de la propia conducta. Vigostky (2000) destaca que

la creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etc) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere. El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo (p. 88).

En cuanto a la segunda, la relaciona con el proceso de internalización de las funciones psicológicas superiores, ya que para que este tenga lugar es necesario que se produzca previamente la interacción social, donde la comunicación y el dialogo, con el "otro", que guía el proceso le permite acceder a otras funciones que no posee. Es por ello que, como se mencionó anteriormente, primero es un proceso interpsicológico y luego es intrapsicológico.

La mediación cultural, es entendida como la capacidad que tiene el ser humano de actuar de manera indirecta en el mundo a través de instrumentos, tanto materiales

como ideales y de transmitir a las futuras generaciones los cambios que han resultado favorables para la adaptación.

Pero al referirse al proceso educativo, se puede definir la mediación como “la experiencia de aprendizaje donde un agente mediador, actuando como apoyo, se interpone entre el aprendiz y su entorno para ayudarle a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar la aplicación de los nuevos instrumentos intelectuales a problemas que se le presenten” (Ríos, 1997, p.38).

En este proceso el lenguaje juega un importante papel, ya que el desarrollo cognoscitivo ocurre por medio de las conversaciones e interacciones con los miembros de la cultura que poseen más habilidad, es por ello que habla de un aprendizaje asistido.

De la propuesta teórica de Vygostky, así como de otros autores que respaldan el enfoque sociocultural para el análisis del desarrollo humano, se derivan importantes principios a ser aplicados al contexto educativo, entre los cuales se pueden mencionar:

1. El aprendizaje cooperativo.
2. Incorporación de estrategias de autorregulación.
3. Énfasis en la comunicación dialógica, en la que la mayéutica socrática, el conflicto sociocognitivo, contraste de argumentaciones, preguntas, son fundamentales.
4. Apoyo para la práctica independiente de forma paulatina desde el modelaje, la participación guiada, hasta lograr la independencia.
5. Énfasis en la reflexión para la toma de decisión en cuanto a las estrategias a ser usadas.
6. Transferencia de los aprendizajes, de manera deliberada, intencional y sistemática.

Aprender a Aprender

La idea de preparar al estudiante para aprender a aprender no es reciente, y por el contrario es tan antigua como la educación misma. En la antigua Grecia y Roma los que ejercían la profesión de enseñar tenían el interés de preparar en el uso de estrategias para aprender, como por ejemplo Cicerón y Quintiliano, quienes utilizaban el conocido método de los loci.

Otros antecedentes de las estrategias se encuentran en Emilio de Rousseau (citado en Beltrán, 1996) “usted enseña ciencia, yo estoy ocupado en preparar los instrumentos

para su aplicación; no es su cometido enseñarle las diversas ciencias, sino enseñarle el gusto por ellas y los métodos de aprenderlas cuando este gusto vaya madurando. Éste es un principio de toda educación.” (p. 48).

Como se señaló anteriormente, una de las finalidades más importantes de la educación es la de poder educar a todo el mundo y una de la forma para lograr esta meta es enseñar a los alumnos a ser aprendices autónomos, responsables de su proceso de aprendizaje, independientes y autorregulados, lo cual se resume en la expresión, que sean capaces de “aprender a aprender”. Una educación con énfasis en estas finalidades debe proveer al alumno de herramientas o instrumentos cognitivos que les permitan afrontar diferentes situaciones de aprendizaje, y aplicarlas en diversas situaciones.

Como señala Burón (1996), “la expresión “aprender a aprender” viene usándose en psicología desde hace décadas, pero creo que fue siempre una especie de ideal que ni se alcanzaba ni se sabía cómo conseguirlo” (p. 8). Considera que es con el estudio de la metacognición que se ha materializado esta expresión al diseñarse estrategias o métodos de instruir orientados a este proceso, que permiten observar qué hace y cómo trabaja la mente del aprendiz cuando procesa y adquiere información.

La expresión aprender a aprender puede tener diferentes interpretaciones, pero lo importante es que no se refiere al aprendizaje de contenidos. Puede entenderse como el aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos; a la adquisición de una serie de principios o reglas generales que permiten resolver problemas; ejercer de forma autónoma el autocontrol de las actividades de aprendizaje a través del diseño de un plan de aprendizaje; o como un saber estratégico.

Morín (2000) al mencionar los saberes necesarios para el nuevo milenio destaca el metaconocimiento, el pensar sobre cómo se construye el conocimiento, destacando el papel de la reflexión permanente sobre lo incierto y complejo del mundo globalizado.

Este planteamiento coincide con lo expresado por Savater (1997) para quien “la verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar, sino también en aprender a pensar lo que se piensa y en este momento – el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies – exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes” (p.32)

Para Ríos (1999) es fundamental suministrar “un conjunto de herramientas que le permitan a las personas desarrollar o mejorar las capacidades necesarias para aprender a aprender. Ello se refiere a adquirir una serie de habilidades y estrategias que posibiliten futuros aprendizajes de una manera autónoma” (p. XI).

Esta es una responsabilidad de la institución educativa, sin embargo, se espera que aprendan pero no se les enseña a aprender, eje fundamental para la adquisición de

conocimientos, especialmente en la época actual en que la información cambia a un ritmo tan acelerado perdiendo sentido el proceso que se centra en la transmisión de conocimientos que carecen de sentido para el que aprende.

Este proceso, llamado por Beltrán (1996), Instrucción Cognitiva, la define como “el esfuerzo de la enseñanza por ayudar a los estudiantes a procesar información de manera significativa y a convertirse en estudiantes independientes” (p. 328).

Esta enseñanza se corresponde con un paradigma de aprendizaje que está centrado en el que aprende, y en un tipo de aprendizaje activo y constructivo, que como se indicó previamente, sostiene que el estudiante revisa lo que conoce, relaciona la nueva información con la ya almacenada, la reorganiza y es capaz de dar una respuesta de acuerdo a esto.

Cuando el estudiante utiliza estrategias que facilitan un aprendizaje significativo, estas se consideran Estrategias de Aprendizaje, también llamadas Estrategias Cognoscitivas.

Las estrategias de aprendizaje hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan los diversos procesos de aprendizaje escolar ya que permiten procesar, organizar, retener y recuperar la información que ha de aprenderse, y a la vez supone planificar, regular y evaluar esos procesos de acuerdo a los objetivos previamente trazados.

En general, estas estrategias son definidas como un conjunto de operaciones y procedimientos que el aprendiz utiliza para adquirir, retener y evocar conocimientos que le permitan ser más eficientes al resolver problemas del entorno.

Burón (1996) diría que son modos de aprender más y mejor con el menor esfuerzo” (p. 130) pero se circunscribe al aprendizaje escolar y a las formas de estudiar que mejoren el rendimiento y eviten el fracaso escolar.

Son múltiples las clasificaciones que se han formulado de las Estrategias de Aprendizaje, dependiendo de los criterios utilizados tales como el dominio de conocimiento en que se aplican, de su finalidad, tipo de técnicas, del tipo de aprendizaje que favorecen, entre otras.

El proceso centrado en el enseñar a aprender es denominado Enseñanza Estratégica por Kalb, en el sentido de que la enseñanza es más que sólo transmitir conocimientos, es un proceso estratégico donde el docente tiene como función planificar y mediar en el aprendizaje; no sólo se enseñan contenidos, sino también las estrategias que se requieren para que el aprendizaje de esos contenidos sea significativo, integrado y transferible a otras situaciones.

En este proceso el docente atiende a dos agendas, por una parte especificar cuáles estrategias requieren los estudiantes para aprender los contenidos, y por otro, introducir herramientas para aprender a hacer uso de esas estrategias.

La enseñanza estratégica requiere de un docente que asuma su papel de mediador, para lo cual debe tener un amplio conocimiento de los contenidos de la asignatura, detectar los conocimientos y necesidades de los estudiantes, manejar las diferentes estrategias y técnicas de enseñanza, y debe comprender los procesos de pensamiento involucrados en el aprendizaje de determinados contenidos y tener la habilidad para presentarlos a través de estrategias eficientes.

Entre las características que se observan en los estudiantes que han aprendido a aprender se pueden mencionar:

- Controlan sus procesos de aprendizaje.
- Planifican y examinan sus propias realizaciones.
- Emplean estrategias de estudios adecuadas a la situación.
- Valoran los logros obtenidos y corrigen errores.
- Captan las exigencias de la tarea y actúan de acuerdo a esto.
- Están conscientes de lo que hacen.

Los autores que atendieron a este aspecto en la década de los 80 lo definían como un sistema instruccional que debía consistir en transmitir tanto conocimientos como la forma de aprenderlos eficazmente por sí mismos, con el objeto de que el estudiante sea autónomo, maduro, eficaz, siendo complementarios (Brown, citado en Burón, 1996).

En este sentido, más que impartir la enseñanza de estrategias, lo importante es implantar un estilo de instrucción cónsono con el objetivo de que los alumnos sean autónomos, menos dependientes, sean pensadores efectivos y memoricen menos.

En cuanto al cómo enseñarlas, son múltiples los programas, métodos y técnicas orientadas a lograr este objetivo. Sin embargo, resulta fundamental considerar la transferencia como aspecto para decidir cuál será el programa adecuado.

Para lograr la transferencia es necesario que sean aplicables a diversas situaciones para lo cual se deben dominar los principios de la estrategia y proporcionar experiencias de problemas variados que favorezcan la generalización de los principios.

Se recomiendan tres aspectos a considerar para la enseñanza de estrategias y su transferencia: realizar ejercicios hasta comprender y dominar bien los principios del programa, destacar las similitudes con otras actividades escolares, y aplicar los principios del programa al aprendizaje de las diferentes asignaturas.

No obstante, resulta un elemento fundamental para garantizar la transferencia, la instrucción metacognitiva, ya que es la que permite saber qué se debe hacer, cómo y cuándo, así como el permitir el uso de los conocimientos en contextos nuevos y diversos. Es por ello que se insiste en enseñar habilidades de autocontrol que faciliten el determinar cuáles estrategias son las más adecuadas para cada situación.

Burón (1996) propone un programa para enseñar a aprender y cambiar el estilo didáctico que consiste en: 1) enseñar desde las primeras etapas las habilidades básicas de aprendizaje tales como leer comprendiendo, identificar ideas principales, subrayado, hacer resúmenes, exposición escrita, así como el manejo de la atención y de la memoria; 2) continuar con esta enseñanza en los cursos superiores, pero incluir la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje aplicándola en cada asignatura, y del razonamiento matemático y solución e problemas; 3) uso por parte de los profesores de estrategias de motivación y un estilo metacognitivo de instrucción en todos los niveles. Una vez incorporado este programa general se podrán introducir otros programas específicos de acuerdo a las características del centre, del estudiante, entre otros.

Para evitar el problema de que los estudiantes no apliquen las estrategias aprendidas en otras asignaturas se propone integrar la enseñanza de estas estrategias dentro de las asignaturas mismas, facilitando así la transferencia, así como la consolidación de las estrategias y su automatización.

Estas propuestas requieren que todos los profesores desarrollen la enseñanza desde una misma filosofía común, pero además se podrían dedicar cursos iniciales para enseñar estrategias en general y luego integrarlas en las asignaturas, y cada profesor asume un papel activo de enseñar a los alumnos a aplicar y transferir esos principios generales al estudio de su asignatura en particular.

Esto supone que se diseñen experiencias de aprendizaje que les permitan trabajar estratégicamente, de manera que se convierta en un hábito y en un estilo de aprendizaje.

Burón (1996) presenta tres métodos de instrucción: mecánico, que promueve el uso de las estrategias de cierta forma sin que se explique su utilidad ni la razón de hacerlo de esa manera, logrando de esta manera aprender pero no aprender a aprender, porque no lo usarán de manera espontánea.; razonado, que incorpora la explicación de por qué deben hacerlo de esa forma, destacando su importancia y utilidad, permitiendo la transferencia a otras situaciones; y por última, metacognitivo, que añade la autorregulación, siendo su objetivo que el alumno descubra por sí mismo la utilidad de las estrategias y desarrolle su metacognición, al determinar que estrategias son más adecuadas para cada situación, logrando aprender a aprender, al autoobservar

sus estrategias, comprobar su eficacia y descubrir nuevos caminos sin requerir de la ayuda de otra persona.

El término metacognición, combina el sufijo meta, que significa más allá, y la palabra cognición, sinónimo de conocimiento, sin embargo, el uso de la palabra se asocia al conocimiento y regulación de las propias cogniciones y los procesos mentales. Según Burón resultaría más conveniente llamarlo “conocimiento autorreflexivo” al referirse al conocimiento de la propia mente adquirido por la autoobservación. Sin embargo se considera más pertinente continuar usando el primer término, al referirse al conocimiento de los mecanismos responsables del conocimiento, y dentro de estos mecanismos, incluir su función autorreguladora.

Para los que se ubican en este enfoque, el entendimiento de la metacognición es lo que ha facilitado el desarrollo de una tecnología de instrucción y de aprendizaje que se traduce en “estrategias de aprendizaje” orientadas a mejorar el rendimiento escolar y potenciar métodos eficaces de aprender. La continua autoobservación de los procesos vinculados al aprendizaje y el dominio de estrategias que mejoren este proceso influye favorablemente en los conocimientos adquiridos. Es por ello que se insiste en la necesidad de enseñar de manera deliberada las estrategias remediales que les permitan aprender a aprender, a partir de la reflexión acerca de sus propios procesos mentales y deduciendo qué estrategias son más eficaces, para ser metacognitivamente maduro y autónomo.

A pesar de la importancia concedida al desarrollo de habilidades que permitan un aprendizaje autónomo, no son pocas las críticas que este modelo de enseñanza-aprendizaje ha provocado. Pérez Gómez (1999) considera que la principal dificultad que tiene es el hecho de pretender aplicarlo bajo un enfoque libre de contenido. Sus palabras así lo reflejan “el desarrollo de habilidades descarnadas de su contenido y del significado que le confiere el contexto es tan difícil, carente de aplicación práctica y desmotivador como el aprendizaje de contenidos disciplinares alejados de los esquemas de comprensión del niño/a la lógica de una disciplina va ligada a la naturaleza de los conceptos que la configuran, por ello la pretensión de transferencia universal de capacidades que subyace a este enfoque es una vana pretensión” (p. 80).

Pensamiento Complejo y Enfoque Globalizador

Morín (1990), frente a la racionalidad técnico instrumental que simplifica la realidad, reduciéndola a unas cuantas variables relacionadas de manera lineal, y como un reflejo

de la incertidumbre y confusión que se vive en la actualidad, propone el término de complejidad.

Con este pretende interpretar la realidad como multideterminada, y la “ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador...aspira al conocimiento multidimensional” (p. 23).

La Complejidad de la realidad permite concebir la vida, tanto en la microdimensión (el ser individual) como en la macrodimensión (el ser individual) como en la macrodimensión (en el contexto social), y “no es una sustancia sino un fenómeno de autoorganización extraordinariamente complejo que produce autonomía”(p.33), por lo que son consideradas “maquinas no triviales” a diferencia de las triviales, en las que conocidos los “inputs” se conocen los outputs”, es decir que se puede predecir el comportamiento.

Para este autor el conocimiento opera a partir de la selección de datos relevantes y el rechazo de los pocos relevantes, realizando una serie de procesos tales como comparar, discriminar, jerarquizar. Además, intervienen un conjunto de presupuesto, principios o paradigmas que están fuera del sujeto pero influyen en la organización de dicho conocimiento. Esto ocurre con el paradigma predominante, el de la simplificación que producto de la concepción que se ha tenido de la ciencia bajo un enfoque positivista, produce una “inteligencia ciega”, que destruye los conjuntos, aísla los objetos del contexto, e incapaz de trascender las relaciones lineales y causales, unidimensionales, reductoras, características de este pensamiento.

Para Morin, el proponer el pensamiento complejo tiene la intención de sensibilizar acerca de que en un pensamiento mutilante conduce a acciones también mutilantes y sólo este pensamiento “nos permitiría civilizar nuestro conocimiento” (p. 35).

Este paradigma se fundamenta en tres principios, al disyunción, que separa lo que está ligado; la reducción, que unifica lo que es diverso; y la simplificación. Para pensar la complejidad es necesario considerar tres aspectos:

Lo Dialógico, que se asocia dos términos complementarios y al mismo tiempo antagónicos; y permite mantener la dualidad dentro de la unidad, por lo que no son presentados como términos antinómicos; por ejemplo el orden y el desorden.

La Recursividad organizativa al proponer que “un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (p. 106). Por ejemplo, la sociedad es producto de las interacciones entre individuos, la sociedad, su cultura, lenguaje, saber adquirido, retroactúa sobre

los individuos y los produce, convirtiéndolos en individuos humanos. Es un ciclo auto-constitutivo, auto-organizado y auto-productor.

Lo Hologramático, que supone que en cada parte está representado el todo y que el todo no es tal sin las partes organizadas, es por ello que “no sólo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte” (p. 107). Este principio trasciende el reduccionismo y el holismo, ya que el primero ve sólo las partes, y el segundo sólo el todo.

Otro aspecto importante que desarrolla es la diferenciación entre estrategia y programa, al referirse a la acción. En la primera no están predeterminados los pasos, existe un riesgo o incertidumbre al seleccionar un camino, una vez se han analizado los diferentes escenarios, mientras que el segundo es una secuencia de acciones predeterminadas que funcionan para el logro de los objetivos. Estos funcionan cuando la situación es estable, predecible y se realiza de forma automática, requiriéndose de menos esfuerzos y reflexión, revisándose cuando existen nuevas informaciones. Pero resulta insuficiente en situaciones caracterizadas por el azar, lo incierto, así como de innovación.

El pensamiento complejo resulta fundamental para poder comprender e intervenir la realidad y es por ello que se requiere superar el enfoque disciplinar que parcela el conocimiento y que lo concibe como un mecanismo para poder conducir a las personas más capacitadas a los niveles superiores del sistema educativo, concediéndole una función selectiva, de reproducción y legitimación social, en detrimento de la función social.

En este sentido, se propone un enfoque globalizador que conciba el hecho educativo y en particular el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva compleja y global en el que el objeto de estudio es la realidad, asume el desarrollo de todas las capacidades del ser humano para poder participar e intervenir en la sociedad, los contenidos de aprendizaje como los medios para conocer y dar respuesta a los requerimientos de la realidad experiencial, y en el que la intervención de la realidad se plantea desde una perspectiva Inter. Y transdisciplinar e incluso metadisciplinar, que se materializa a través del método globalizado que trasciende las disciplinas. Para Zabala (1999),

ser capaces de comprender e intervenir en la realidad comporta disponer de instrumentos cognoscitivos que permitan dar respuesta a la complejidad: modelos de conocimiento y de actuación desde un pensamiento para la complejidad y desde la complejidad...el enfoque globalizador pretende desarrollar en el alumno y en la alumna un pensamiento complejo que le

permita identificar el alcance de cada uno de los problemas que intervención en la realidad le plantea y escoger los instrumentos conceptuales y metodológicos de cualquiera de los diferentes campos del saber que, independientemente de su procedencia, relacionándolos o integrándolos, le ayuden a resolverlos. (p.30).

En un sistema educativo que esté orientado a formar ciudadanos críticos, y que buscan mejorar continuamente al ser humano y ala sociedad, el proceso de enseñanza –aprendizaje ha de orientarse con un enfoque complejo y globalizador.

Construcción del Conocimiento desde la Perspectiva Crítica

Una vez analizado el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los enfoques centrados en el constructivismo, de lo cual se han derivado algunos principios que orientan la práctica pedagógica, a continuación se profundizará en la corriente pedagógica que destaca el papel de la cultura, las relaciones de poder, la comunicación, como elementos fundamentales para una práctica educativa que realmente persiga la transformación de la sociedad y del hombre mismo.

Para Rodríguez Rojo (1997) “se entiende por pedagogía crítica aquella orientación de la educación que hace referencia a una teoría filosófica cuyo objeto es revisar los postulados que han venido justificando la práctica socioeducativa habitual de nuestra civilización occidental” (p.123).

En la configuración de una pedagogía crítica derivada de los supuestos de la Teoría Crítica se identifican diferentes corrientes, desde la alemana, por su influencia directa de la Escuela de Frankfurt, aunque poco difundida; la pedagogía radical norteamericana, entre cuyos representantes se encuentran Giroux y Apple; la corriente educativa-crítica de Australia, donde destacan los trabajos de Grundy, Kemmis; la corriente española, con una importante producción entre los que se pueden mencionar a Martínez Bonafé, Flecha, Rodríguez Rojo, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, entre otros; sin dejar de mencionar a Freire por su importante obra de carácter crítico que ha influido en la pedagogía latinoamericana.

Para el análisis de los principios que orientan un proceso educativo desde esta perspectiva, se utilizarán como referencia las propuestas elaboradas por autores como Giroux, Martínez y Freire, en particular y en general la de Carr y Kemmis, quienes comparten el ideal de proponer una educación que libere al hombre de un sistema de dominación y opresión. A continuación se presentan sus planteamientos más

importantes para luego identificar aspectos comunes que ayuden a la elaboración de la propuesta.

El Docente y su Emancipación Profesional

Martínez Bonafé (1989) analiza las propuestas de la Escuela de Frankfurt para lograr la renovación pedagógica. En este sentido resulta fundamental considerar la relación teoría-práctica en la educación, y estudiar el papel que desempeña el profesor en dicha relación, la cual le permitirá su emancipación profesional.

Cuestiona la teoría educativa fundamentada en el paradigma funcionalista, e insiste en la necesidad de construir la teoría a partir de la acción, es decir, de la práctica misma, recurriendo a la deliberación de los diferentes actores que participan en el proceso, quienes reflexionan acerca de su experiencia, para determinar el mejor camino y tomar decisiones en cada situación concreta.

Sin embargo, esta interpretación que realizan quienes participan en el proceso educativo no resulta suficiente ya que pueden estar distorsionadas, y es por ello que introducen la noción de autoconciencia crítica que promueve una reflexión crítica sobre la práctica de manera de poder introducir los cambios y transformarla.

Estas propuestas tienen un componente político, al impactar no sólo al ámbito escolar sino a la sociedad como un todo.

En la práctica educativa que se deriva de la teoría crítica el profesor desempeña un papel importante que requiere nuevas acciones y nuevas conceptualizaciones del conocimiento de los profesores, entre ellas “la necesidad de construir teoría desde el análisis crítico de los propios valores y de la experiencia práctica, la exigencia de autonomía personal, la explicitación del conflicto y la necesidad de emancipación” (Martínez, 1989, p. 15).

Para Martínez (1989), la tendencia hacia una pedagogía crítica permite explicar “el acercamiento a los juicios reflexivos y críticos del profesor, como base sobre la que se edifican el cambio cualitativo y la renovación profunda de los procesos de enseñanza/aprendizaje” (p. 17).

Aunque a lo largo de su análisis hace mención al proceso que se lleva a cabo en las aulas, el énfasis recae en el análisis del proceso de enseñanza y en especial en el importante papel del profesor al elaborar su teoría a partir de la reflexión acerca de su propia experiencia y práctica, y que se constituyen en “teorías en usos”. Lo anterior debe ser tomado en cuenta al exponer a los futuros docentes al proceso de socialización profesional.

Esto supone un enfoque dialéctico, que ve la relación entre teoría y práctica de manera interactiva, “estando la acción pedagógica del profesor orientada por sus propias construcciones teóricas, al mismo tiempo que ellas se ven influidas por los acontecimientos prácticos” (p.29).

En este sentido se asume que el docente lleva a su práctica pedagógica un conocimiento profesional no sólo vinculado a los contenidos que enseña, las teorías sobre cómo aprenden sus alumnos, adquiridos durante su formación profesional, sino también un conocimiento práctico que incluye lo adquirido a través de su propia experiencia acerca de los estilos de aprendizaje, intereses, necesidades de sus alumnos, además de los requerimientos de la escuela y de la comunidad donde está inmersa y desarrolla su labor, influidos también por sus propias creencias, valores, expectativas sobre el papel que le corresponde desempeñar. Es por ello que este conocimiento requiere del análisis reflexivo acerca de la propia actividad.

Sostiene, como otros autores, la necesaria vinculación entre la teoría y la acción, tomando como referencia el trabajo de Leontiev, sintetizándolo en “la adquisición y organización de conocimientos alrededor de estructuras de acción cotidiana “con sentido” (p. 40), porque las teorías no pueden ser concebidas como cuerpos de conocimientos que se producen alejados de la práctica, sino que más bien son producto de la reflexión acerca de la propia práctica, siendo saberes de reflexión.

En el caso de los docentes, este se convierte en un investigador acerca de su propia acción, reflexionando sobre esta, para introducir los cambios requeridos, siendo autónomo, crítico, y para ello propone la investigación-acción, como método que permite examinar con sentido crítico la propia actividad práctica, que precisamente permite relacionar tanto la teoría como la práctica.

La Educación para la Resistencia

La obra de Giroux (1992; 1997) está comprometida con la tarea de denunciar las prácticas ideológicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que los estudiantes se preparen y puedan asumir un papel activo, crítico y emprendedor en la sociedad, para lo cual se requiere crear un espacio en el que el proceso instruccional no sea asumido como neutro y transparente, sino por el contrario, como un contexto en el que intervienen las relaciones de poder, autoridad, también presentes en la sociedad.

Giroux, al analizar los aportes que desde la teoría crítica se pueden trasladar a la educación, propone una “Teoría de la Resistencia” como un proyecto alternativo que persigue formular una pedagogía crítica comprometida con los imperativos de

potenciar el papel de los estudiantes y de transformar el orden social en general en beneficio de una democracia más justa y equitativa.

El análisis contempla el lugar que ocupa la escuela, como institución del Estado, en la conformación de la cultura. En este sentido se pregunta ¿Cómo hacer que la institución escolar sea significativa para conseguir que sea crítica y cómo hacer para conseguir que sea liberadora?

En contraposición a las teorías de la reproducción que ven en la escuela el espacio para preparar a los alumnos para el mundo del trabajo, la teoría crítica postula una escuela que forma al ciudadano que participa de la transformación de sí mismo y de su mundo, por eso se refiere a la educación ciudadana.

Para Giroux (1997) las escuelas “son instituciones que proporcionan las condiciones ideológicas y materiales necesarias para educar a los ciudadanos en la dinámica de la alfabetización crítica y el valor civil” (p. 35). Es por ello, que no pueden ser concebidas como espacio neutro, sino más bien como esferas públicas democráticas, que son fundamentales para potenciar a la persona y la sociedad.

La pedagogía radical expone su rechazo hacia cualquier forma de dominación, así como a la pretensión de ignorar la relación entre poder, conocimiento e ideología; y se centra en la necesidad de desarrollar un nuevo lenguaje que se constituya en un discurso crítico que permite la reflexión desde la acción y la transformación emancipatoria.

Para desarrollar una pedagogía crítica, los educadores radicales deben estar conscientes de que en los espacios escolares existe un doble currículum uno abierto y formal, y otro oculto e informal. Este autor define el Currículum Oculto como “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas” (Giroux, 1992, p. 72).

El analizar este currículum, permite identificar los modos diferentes de transmitir los valores de la cultura de acuerdo a los grupos de estudiantes y para ello propone tres categorías que se diferencian por la problemática que atiende, así como por las cuestiones no preguntadas o ignoradas, estas son la tradicional, liberal y la radical. Pero para Giroux, “las tres fallan al no ofrecer elementos teóricos esenciales para una pedagogía crítica comprensiva” (p. 74).

Para el enfoque tradicional la educación desempeña un importante papel en la conservación de la sociedad, y destaca la cohesión, el consenso y la estabilidad, desapareciendo las nociones de conflicto, ideología y el poder dentro del espacio escolar. La escuela reproduce los valores y normas de la sociedad dominante, siendo transmitidos y reproducidos por medio del Currículum Oculto, considerándolo como

una función positiva del proceso de escolarización. Este puede ser identificado a través de las normas sociales y las creencias morales transmitidas en el proceso de socialización. En la experiencia escolar el estudiante es definido en términos conductuales y el aprendizaje se limita a la transmisión de saberes prefijados. Además, está centrado en la forma de hacer mejores y más eficaces las maneras de aprender los tipos específico de conocimiento.

En el enfoque liberal, considerado como más crítico que el anterior, se plantea como inquietud el cómo se produce el significado en el salón de clases, y el conocimiento es concebido como una construcción social, siendo mediado y negociado durante el intercambio en el salón de clase. Cuestionan el currículum oculto derivado del positivismo, que imponen unas formas particulares de conocimiento, y desarrollan modelos pedagógicos en donde destacan la intencionalidad, la conciencia y las relaciones interpersonales en la construcción de significados.

Sin embargo, no le dan la misma importancia al cómo las condiciones políticas, sociales y económicas influyen de manera directa o indirecta en las formas de opresión dentro de la escuela y en la forma en que la ausencia de consideración del aspecto ideológico afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico.

La última perspectiva, la radical, incorpora los conceptos de clase y dominación lo que le atribuye una función política a la escolarización. En este enfoque si consideran las fuerzas externas (factores estructurales) que influyen en las experiencias que se desarrollan en el salón de clase. De igual forma enfatizan que es la forma que asume el proceso de socialización, en el que tienen lugar las relaciones sociales que caracterizan el proceso de producción, más que el currículum el camino para desarrollar las habilidades requeridas para incorporarse a la fuerza productiva. Esto responde al principio de correspondencia que plantea que las relaciones sociales en la escuela y en el salón de clase reflejan las relaciones sociales del lugar de trabajo.

Para Giroux, este último enfoque, resulta insuficiente para desarrollar una pedagogía más crítica, y entre alguno de los argumentos plantea que el proceso de socialización no se da de forma unilateral y unidimensional, por el contrario los profesores y estudiantes también se resisten y hasta modifican sus prácticas, éstos no sólo reciben información sino que la producen y median, las escuelas sirven a otros intereses diferentes a los de la sociedad dominante, que no sólo debe ser entendida por la opresión de clases.

Por último plantea la necesidad de que el currículum oculto sea usado no sólo para el análisis de las relaciones sociales en el salón de clases y en la institución escolar, sino también para descubrir mensajes ideológicos que se transmiten en los discursos

e incluso en los materiales de lectura utilizados. Este currículum constituye una herramienta teórica para desarrollar una pedagogía crítica.

Por su parte, para Giroux, en una pedagogía más crítica, la escuela es un espacio en el que se convive con los mecanismos de dominación y reproducción, pero al mismo tiempo surgen mecanismos de resistencia, y para ello se requiere que las escuelas sean vistas en su relación integral con otras instituciones que controlan tanto la producción como la legitimación del capital económico y cultural en la sociedad dominante.

Esto requiere distinguir entre el pensamiento crítico expresado por la tradición positivista y el que responde a una pedagogía crítica. En la primera viene asociada a una actitud de “coherencia interna”, siendo la función de la escuela la de enseñar al estudiante a analizar y desarrollar actividades de lectura y escritura siguiendo los patrones formales y lógicos de coherencia, como desarrollar lógicamente el tema o establecer si la conclusión se desprende de la información conocida.

En la segunda, Giroux (1992) establece dos supuestos fundamentales para que tenga lugar: una determinada relación entre la teoría y los hechos; y el reconocimiento de que el conocimiento no puede transmitirse con neutralidad e independencia de los intereses, normas y valores.

El pensamiento crítico requiere que se les enseñe a salir de su propio “marco de referencia”, poner en tela de juicio la legitimidad de los hechos, conceptos o tema; tratar de ver o aprender a percibir la esencia misma de lo que están aprendiendo; “a los estudiantes se les debe enseñar a pensar dialécticamente, más que de manera aislada y dispersa” (p. 109).

Es por ello que dentro de su modelo pedagógico, el maestro debe ser crítico ante aquellas teorías educativas que se fundamentan en una racionalidad tecnocrática, que deja de lado la inquietud por el cambio social, las relaciones de poder, niega los conflictos que ocurren tanto dentro como fuera de la escuela, promoviendo la idea de una aparente armonía y convivencia social.

Asimismo, debe ser observador de los mecanismos de reproducción y de resistencia que manifiestan los estudiantes, y en general en los discursos y modos de interacción porque allí evidenciará la cultura dominante, los intereses de a quien sirve, y cómo se mantienen esas prácticas sociales. Esto lo destaca cuando reafirma que “la crítica debe llegar a ser herramienta pedagógica vital no sólo porque irrumpe en las mistificaciones y distorsiones que silenciosamente trabajan detrás de las etiquetas y rutinas de las prácticas escolares sino también porque modela una forma de resistencia y de pedagogía de oposición” (Giroux, 1992, p. 91). De allí que el conocimiento no es el

fin del pensamiento, sino la mediación entre el estudiante y profesor y como nexo de mediación, el conocimiento debe ser objeto de reflexión e indagación.

Para lograr esto sugiere una teoría de la dialéctica crítica que para la reflexión crítica incluye tres principios fundamentales: negatividad, contradicción y mediación.

La negatividad, que se refiere al cuestionamiento de todo lo que existe, una interrogación de las verdades recibidas y de las prácticas sociales que no se cuestionan por estar sujetas a un discurso de objetividad y neutralidad.

La contradicción, evidenciada en la realidad social, refleja la imposibilidad de acogerse a los preceptos de la armonía social y el consenso. Las condiciones actuales de desigualdad sólo pueden ser cambiadas por medio de la fuerza de la acción colectiva.

Por último, la mediación, que se logra a través de la intervención activa de hombres y mujeres en la producción y recepción de significados. Para esto se requiere el considerar las categorías de clase e ideología, que muestran la inconsistencia de los discursos y experiencias de las clases oprimidas, permitiendo el desarrollo de una pedagogía crítica.

Esta teoría plantea dos preocupaciones, por un lado, la relación de las experiencias sociales con una forma de crítica que cuestione las mismas; y por otro, indicar una forma de praxis que evidencie la manera de hacer uso del pensamiento crítico que basado en el análisis anterior busque mejorar las condiciones de vida.

Todo lo expresado por Giroux se recoge en su insistencia en una teoría de la ideología, entendida como la producción, interpretación y efectividad del significado. La ideología contiene un momento positivo cuando promueve la reflexión y la iluminación que permitirá guiar la acción, o negativo cuando distorsiona el pensamiento reflexivo.

La ideología puede ser considerada como una herramienta cuando se usa para cuestionar la relación entre la cultura dominante de la escuela y las experiencias de vida, por lo general contradictorias, que incluyen los diferentes instrumentos de transmisión de la cultura, libros, películas, artefactos.

Esta teoría, según Giroux, tiene implicación en la práctica escolar al permitirle al docente examinar críticamente el origen de su conocimiento, valores, así como de los intereses políticos y sociales que subyacen a los supuestos pedagógicos; como las relaciones sociales que se establecen en el salón de clase, la concepción de aprendizaje, la autoridad, evaluación entre otros.

En este sentido, propone que las prácticas pedagógicas que estructuran los docentes deben incluir experiencias que le permitan al estudiante examinar críticamente la forma en que ellos han llegado a ser parte del proceso de reproducción social, lo cual supone

una participación del docente como agentes de movilización cultural, comprometerse críticamente como intelectuales para la transformación de la realidad educativa y social en beneficio de los excluidos.

Para Giroux, una educación ciudadana basada en la racionalidad emancipatoria debería enfatizar en que los ciudadanos son fines y no medios, construir una teoría educativa que integre las disciplinas académicas y no separe los constructos de manera artificial, sustentándose en una estructura del conocimiento más dialéctica, debe cuestionarse acerca de la finalidad de la educación, lo que implica definir quienes van a ser educados, sobre qué tipos de conocimientos, a través de qué tipos de relaciones sociales y valores; tendría que combinar la crítica histórica, la reflexión crítica y la acción social.

Sin embargo, para que realmente tenga lugar una educación ciudadana es requisito fundamental la "expansión de las percepciones teóricas de los maestros...los maestros más que los estudiantes deberán representar el punto de partida para cualquier teoría de la educación ciudadana" (Giroux, 1992, p. 245). Porque como reconoce Giroux, son los que ejercen el mayor poder en la definición de las experiencias educativas. Es por ello esencial insistir en la posibilidad de que los maestros piensen críticamente acerca de sus propias creencias, y el cómo éstas influyen en la experiencia educativa.

Para esto, propone una teoría de la complejidad o totalidad que permitiera el análisis de la escuela, el currículum escolar, así como el papel del maestro, dentro del contexto político y social, así como sus relaciones con otras estructuras como la económica, al mismo tiempo que toma en consideración la racionalidad dominante. A partir de este análisis generar categorías más críticas para comprender las relaciones entre la forma en que la sociedad es organizada y la experiencia en el ámbito escolar, en la cual se reproducen las relaciones predominantes en la sociedad, al ser la escuela parte de la misma.

Esto supone también relacionar la cultura, el poder y las posibilidades de transformación, en la cual desempeña un papel protagónico el maestro, ya que como lo expresa Giroux "una reforma de la educación ciudadana incluye una reforma de los educadores también; esta es una tarea política cuyo propósito es hacer de los educadores ciudadanos mejor informados y agentes más efectivos para la transformación de la sociedad global" (op. cit., p. 247)

De esta manera, en la medida en que el docente está más consciente de su realidad, puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor conciencia social. Para ello debe examinar su propio capital cultural, de tal forma que pueda estar más consciente de cómo este influye en los estudiantes; además, deben ser a la vez teóricos

y prácticos, convirtiéndose en intelectuales transformativos que educan para la acción transformadora.

El docente necesita reconocer el capital cultural de los estudiantes, como todos aquellos atributos cognitivos, lingüísticos y aptitudinales que los estudiantes traen en la escuela, porque de lo contrario, al intentar someterlos a un lenguaje así como a un conjunto de creencias y valores que de alguna manera los hace percibirse como culturalmente analfabetas, resultará imposible desarrollar en ellos un pensamiento crítico.

Con respecto a las prácticas teóricas que presenta a los educadores plantea que estos deberían analizar el conocimiento que se trabaja en la escuela desde los principios ideológicos que están detrás, develando las intenciones de quienes detentan el poder, deben atender no sólo al currículum formal y explícito, sino también al currículum oculto, que a través de las normas, valores, actitudes se transmiten de forma tácita en las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela, además deben comprender las tensiones, conflictos, contradicciones que se presentan en la escuela, problematizándolas para poder relacionar lo que ocurre en este espacio con lo que ocurre en las aulas y en la sociedad misma.

Todo lo anterior tendrá sentido sólo si están en correspondencia con el compromiso de desarrollar la justicia económica y política, tanto en la escuela como en la sociedad como un todo. Por ello insiste en que una educación emancipatoria no persigue que los estudiantes se acomoden a la sociedad existente sino que busca estimular su intelecto y creatividad para que aspiren a transformar las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan en sus vidas.

Esto evidencia que esta educación y las prácticas pedagógicas derivadas, es política y tiene como meta el lograr una sociedad realmente democrática, donde prevalezca la equidad, justicia y libertad para todos sus ciudadanos, siendo necesario transformar la tarea pedagógica en una praxis radical que permite una memoria liberadora, una acción transformadora para lograr una mejor calidad de vida.

En general, se pueden destacar como aspectos esenciales de su teoría a ser tomados en cuenta en la práctica pedagógica (Giroux, 1992):

1. La participación activa de los estudiantes en el aprendizaje, para lo cual deben propiciarse relaciones sociales en el salón de clase que le permitan cuestionar, confrontar, tanto la forma como los contenidos de la experiencia. El conocimiento debe ser visto con el compromiso crítico de distinguir la

esencia de la apariencia, la verdad y la falsedad. Se vuelve el mediador de la comunicación y del diálogo entre los alumnos y con el profesor.

2. Los estudiantes deben ser enseñados a pensar críticamente, de manera que pueda no sólo comprender su marco de referencia, sino también como este se ha desarrollado, las influencias que ha recibido, deben aprender a ver el mundo no de manera simplista, sino holísticamente, comprendiendo las interrelaciones entre las diferentes partes, además deben aprender una epistemología que les permita salir de diferentes áreas de asignaturas y comprometerse en nuevos cuestionamientos y planteamientos.
3. El desarrollo de un modo de razonamiento crítico debe ser usado para permitir a los alumnos apropiarse de sus propias historias, hablar acerca de sus propias experiencias, tomando como punto de partida su realidad.
4. Deben incorporar y actuar en función de valores fundamentales para la reproducción de la vida humana, para lo cual deben conocer cómo están fijados a su vida, como son transmitidos y cuáles intereses sostienen respecto de la calidad de la existencia humana, por lo que el conocimiento que predomine debe ser el directivo, que permite cuestionar el para qué del mismo.
5. Deben aprender acerca de las fuerzas ideológicas y estructurales que influyen y pueden restringir su vida, para develar los mecanismos ocultos y poder transformarse y transformar su entorno.

A esto se podría agregar, que los profesores deben ejercer un mayor control en el diseño de los programas, del sistema de evaluación, materiales instruccionales, asumiendo el compromiso de transformar su propia práctica, a partir de la reflexión de su acción particular y colectiva.

También se deben propiciar experiencias de aprendizajes donde se promueva el trabajo en grupo, ya que este ofrece un espacio para estimular la responsabilidad social y solidaridad de grupo, donde puedan aprender unos de otros, la autoridad es compartida, el aprendizaje es colectivo y requiere del diálogo, cooperación así como la participación democrática, además que permitan conectar la teoría con la acción concreta.

La Educación Problematicadora

La teoría de la educación que se deriva de la propuesta de Freire contempla elementos presentes en la teoría crítica, y como señala Giroux (1997), combina el “lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad...y su obra está ahí no sólo para recordarnos algo acerca de lo que somos, sino también para sugerirnos lo que podemos llegar a ser” (p. 159 y 170).

Esto es posible porque en su propuesta educativa liberadora se presenta como condición fundamental, la fe en el hombre que tiene como vocación el ser más; la esperanza y el amor por el otro; y por supuesto la confianza en el poder creativo para impulsar los cambios requeridos para lograr una sociedad más justa y humana.

Esta certeza resulta fundamental en su propuesta al concebir a un hombre inacabado y en proceso de cambio permanente para ser más humano lo cual se evidencia en sus palabras; “si los seres humanos fueran seres totalmente determinados y no seres programados para aprender no habría por qué apelar, en la práctica educativa, a la capacidad crítica del educando. No habría por qué hablar de educación para la decisión, para la liberación” (Freire, 1996, p. 14-15).

Freire contextualiza su propuesta para una sociedad, que como la latinoamericana, se encuentra en tránsito desde modelos cerrados, que es inmóvil, estática y refleja, hacia modelos abiertos, que buscan la interpretación de los problemas y busca soluciones globales, propias, y no impuestas por entes externos, por lo que requiere la participación del pueblo en dichos cambios. En este proceso resulta fundamental la toma de conciencia de las masas y su participación en los cambios, siendo el tema fundamental a desarrollar, el de la dominación y su polo opuesto, la liberación.

Su análisis de la dinámica y complejidad de la dominación lo lleva a restringir esta a la simple imposición de los que detentan el poder sobre otros que han estado oprimidos, en esta relación desigual que se atribuye, por lo general, principalmente a las diferencias de clases. Pero para Freire, es más que esto, y representa una combinación de prácticas tanto materiales como ideológicas, históricas y contemporáneas que provocan contradicciones en unas relaciones asimétricas de poder; por lo cual la opresión toma diferentes formas reflejando modos particulares de dominación, derivándose diversas formas de lucha y resistencia colectiva. Por tanto, está presente en aquellos espacios o relaciones donde se evidencia un trato discriminatorio, ya sea por el sexo, raza, edad (Freire, 1996; Giroux, 1997; Díaz, 2000).

Para Freire, la educación representa la posibilidad del cambio para lograr un nuevo tipo de sociedad más justa, lo cual logra materializarse en la escuela, que al ser pública, debe también ser democrática, en relación estrecha con la comunidad favoreciendo la construcción del conocimiento colectiva y procurando una educación de calidad y pertinencia.

Pero la educación, y especialmente la formal, operan a través de instituciones que reproducen la ideología dominante, buscando sostener, mantener, los principios que rigen a la sociedad en los actuales momentos. Es por ello que declara continuamente la no neutralidad de la educación “la educación, ayer, hoy y mañana, jamás fue, es o será neutra”.

En este sentido, distingue dos tipos de educación: la “educación bancaria” que considera al educando como un recipiente, como un banco donde se depositan los diferentes saberes, seleccionados, organizados y transmitidos de acuerdo a los criterios de especialistas y docentes que se atribuyen el saber; y una “educación problematizadora” que acepta que el hombre es un ser inconcluso, en proceso de hominización, vinculándolo a su contexto, por medio del proponer a los hombres su situación como problema para que pueda participar en su transformación, siendo esta la misión fundamental de la educación.

Freire se opone a la primera forma de educación por considerar que su principal función es lavar el cerebro de los oprimidos, presentando esa educación como la que les permitirá progresar en su mundo dejándolo tal y como está estructurado, además de partir de una separación entre el hombre y su mundo, siendo el primero un espectador, que como objeto, debe recibir pasivamente los contenidos, sin posibilidad de cambiarlos, cuestionarlos, criticarlos.

Mientras que la otra forma de concebir la educación parte del hecho de que tanto educador como educando aprenden en el proceso porque “nadie educa a nadie, como nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo”..., se concibe a la educación como un proceso de comunicación, de diálogo, que no aspira a domesticar, ni a la transferencia mecánica de saberes.

Por otro lado, la educación es permanente “no porque lo exija determinada línea ideológica o determinada posición política o determinado interés económico. La educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que éste tiene de su finitud”, además de la posibilidad de poder saber más (Freire, 1996, p. 23).

Al hacer referencia a la educación, Freire insiste en que esta va más allá de la instrucción escolar, representa un esfuerzo por develar el significado y la lucha que se da

alrededor de las relaciones de poder, siendo el propósito de la educación el de permitir liberarse de una realidad injusta y opresiva, dirigida a la liberación, y la transformación radical de la realidad.

Freire concibe el poder con una naturaleza dialéctica, que representa tanto una fuerza negativa como positiva, y este no sólo es aquello impuesto por el Estado por medio de las instituciones que crea para tal fin, sino que se expresa a partir de los aparatos ideológicos, tecnología, comunicación que producen un conocimiento, relaciones sociales y formas culturales que de manera indirecta actúan sobre los oprimidos, alienándolos y reduciéndolos al silencio.

También se encuentra en la forma en que los oprimidos interiorizan su propia opresión, haciéndose cómplices y cooperando en el proceso de dominación, que en lugar de buscar ser más, se conforman con ser menos, por lo cual se interesa en comprender cómo los individuos internalizan mecanismos represivos de dominación y desarrollan mecanismos que impiden el autoconocimiento y por lo tanto formas de emancipación social y personal (Freire, 1972).

Para Freire el interés se centra en cómo los mismos mecanismos de la dominación hace que los oprimidos se adapten a ella incluso se resistan, tanto interna como externamente, a un conocimiento que les permitiría develar estos mecanismos. Además del sólo hecho de reconocerse como oprimido no garantiza que se inicien acciones que conlleven a un cambio y a la liberación, sino que más bien, al estar inmersos en la realidad opresora, tiende a reproducir sus mismos patrones. Es así como “en un primer momento de este descubrimiento, los oprimidos, en vez de buscar la liberación, en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también, o sub-opresores” (Freire 1972, p. 39).

Según Giroux (1997) “Freire amplía el concepto de aprendizaje para incluir cómo el cuerpo aprende tácitamente, cómo el hábito se traduce en historia sedimentada y, lo que es más importante, como el mismo conocimiento puede bloquear el desarrollo de ciertas subjetividades y maneras de experimentar el mundo” (p. 166).

Tener conciencia de que quien enseña, también aprende y quien aprende también enseña, además de considerar de vital importancia el aspecto afectivo que está presente en quienes intervienen en el acto educativo.

Los pedagogos radicales si quieren comprender el significado de la liberación, deben primero entender las diferentes formas que adopta la dominación, la naturaleza de la localización y de los problemas que representa para quienes la experimentan.

Esto último se relaciona con la cultura que para Freire “es la representación de experiencias vividas, de realizaciones desiguales y dialécticas que diferentes grupos

establecen en una determinada sociedad y en un momento concreto de la historia” (Giroux, p. 167). Además, la cultura como forma de producción que se adecua a los diferentes grupos o formaciones sociales, y que ayuda a través del uso del lenguaje y otros recursos, a transformar la sociedad.

Para evitar que esto ocurra, la educación tradicional o bancaria elude la discusión y reflexión acerca de estas contradicciones y suprime aspectos referidos al conocimiento, al poder y la dominación, pretendiendo despolitizar el lenguaje de la instrucción, pero por otro lado reproduce y legitima una ideología capitalista, dominante, por lo cual se convierten en agentes de reproducción social, cultural y económica.

Así como otros autores analizados utilizan la expresión “currículum oculto” de manera explícita, Freire no la utiliza, sin embargo como bien expresa Giroux (1997) presenta enfoques pedagógicos a través de los cuales algunos grupos de alumnos pueden descifrar prácticas ideológicas y materiales que, por su forma, contenido y omisiones selectivas, contienen la lógica de la dominación y de la opresión. (p. 162)

Para Freire, la práctica pedagógica debe relacionar formas radicales de conocimiento con las prácticas sociales radicales, y más que quedarse en un discurso centrado en la reproducción y la crítica, propone un método o una pedagogía que produce a partir de la construcción compartida, y valida sus experiencias contradictorias dentro de contextos particulares, haciendo una pedagogía más comprensiva y radical.

La educación problematizadora propuesta por Freire se puede llevar a cabo por tres pasos (Díaz, 2001): por medio de un método activo, dialogal crítico y criticador; cambiando el contenido de los programas, tomando como punto de partida el concepto de cultura; y por último, utilizando técnicas como la reducción y la codificación, la primera cuando se presentan situaciones problemáticas, y luego cuando se logra decodificar a través del análisis que se realiza en grupos guiados por un coordinador, lo que constituyen “círculos de cultura”.

Otro aspecto fundamental para Freire es la relación entre teoría y la práctica, y la función de la primera en la transformación de la sociedad. La racionalidad predominante ha pretendido separar la teoría de la práctica, dejando a los intelectuales la tarea de pensar los cambios, sin embargo, para este autor no existe contexto teórico que no esté unido dialécticamente con el contexto concreto, lo cual implica que no se fusionan sino que la primera sirve de mediación y comprensión crítica de la práctica exigida en un momento dado por el contexto. La teoría surge dentro de contextos y experiencias particulares con el fin de examinar críticamente tales contextos para luego intervenir sobre la base de una práctica informada.

Para Freire, la actividad intelectual no es desempeñada por una élite, sino que todos los seres humanos actúan como intelectuales al interpretar constantemente el mundo y dotarlo de sentido y al compartir con otros una determinada concepción del mundo... "los oprimidos necesitan desarrollar sus propios intelectuales orgánicos y transformativos, los cuales, al mismo tiempo que contribuyen a promover determinadas modalidades de autoeducación y lucha contra diversas formas de opresión, pueden aprender muchas cosas de ellos" (Giroux 1997, p. 169).

La educación problematizadora propuesta por Freire se fundamenta en la actividad dialógica dirigida a transformar el entorno y a los que intervienen en la práctica, porque en este diálogo tanto el educador aprende del aprendiz y viceversa; se basa en la pregunta antes que en la respuesta de los educandos y la educación es un proceso de formación colectiva y continua. Este diálogo requiere de algunas condiciones para que sea constructivo:

"No hay diálogo sin un profundo amor al mundo y a los hombres.

No hay diálogo si no hay humildad. Pronunciar el mundo no puede ser un acto arrogante, autosuficiente, como de quien posee en exclusiva la verdad.

No hay diálogo si no hay intensa fe en los hombres.

No hay diálogo verdadero si no hay pensar verdadero, que percibe la realidad como proceso, que se opone al pensar ingenuo". (Cuadernos de Educación)

Pero aunque insiste que en educación ambos se transforman en el proceso de diálogo, no considera que educador y educando sean iguales, por el contrario, plantea que son distintos por los papeles que les toca desempeñar, además de reconocer que el educador tiene que enseñar, comandar, sin dejar de establecer relaciones como un compañero más.

Esto requiere que los educadores sean competentes tanto científica como técnicamente, pero además que sean reflexivos, críticos, coherentes, porque "este tipo de educador tiene que terminar creando, a través de su propia práctica, una serie de cualidades a las que yo (Freire) llamo virtudes" (Torres, 1985, p. 75). Entre estas virtudes, que deben iluminar la práctica, se pueden mencionar además de la coherencia entre el discurso y la práctica, la paciencia impaciente y la tolerancia, como la capacidad para convivir con los diferentes.

Lo que sí enfatiza es que en la postura tradicional y la problematizadora, la práctica pedagógica que lleva a cabo el docente es muy diferente. Es por esto que la educación

tradicional se apoya en una actividad antidialógica que persigue entre otras cosas, mantener la necesidad de conquista, la necesidad de mantener la alienación por medio de los mitos, dividir para mantener la opresión, la manipulación y la invasión cultural.

A pesar de que esta educación es la que ha predominado, en la obra de Freire se vislumbra la esperanza y su fe en las posibilidades de superar la actual sociedad, siendo los actores principales de estos cambios los oprimidos, liberándose tanto ellos como los opresores. El proceso de liberación se llevaría a cabo de la siguiente manera: el oprimido adquiere conciencia crítica de la situación de opresión; se requiere de una praxis que sea al mismo tiempo reflexión y acción; y la praxis liberadora sólo puede ser iniciada por los oprimidos, pero no basada en la violencia sino en el amor.

A través de este proceso se logra educar al “analfabeta político” que se refiere a “aquel o aquella que desarrolla una percepción ingenua respecto a los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que - para él o para ella- es un hecho dado, algo que ya es y no algo que está siendo” (Díaz, 2001, p.132).

Este proceso liberador se enfrenta a obstáculos como el miedo a la libertad que hace que los oprimidos no se sientan capaces de asumir el riesgo; la falsa imagen de liberación que lo lleva a asumir posturas similares a los falsos opresores; y la autodevaluación que hace que el oprimido dude de sus propias capacidades y dependa de las acciones iniciadas por otros.

Además los educadores deben siempre partir de los niveles de comprensión que los grupos tienen de su propia realidad ya que “es a partir del lugar en que se encuentran las masas populares que los educadores revolucionarios, a mi juicio, tienen que empezar la superación de una comprensión inexacta de la realidad y ganar una comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de la misma” (Torres, 1985, p. 73).

Aunque el método diseñado por Freire se orientó inicialmente a atender al grueso grupo de analfabetas que existía en su país, lo concibió como un proceso emancipatorio, sociocognitivo e ideológico, siendo un proceso de liberación.

La metodología de formación de una conciencia crítica tiene tres fases: de investigación, de tematización y de problematización. La concepción del conocimiento se fundamenta en el constructivismo, que asume que todos pueden aprender, que se parte de los conocimientos previos, y que cada uno es el sujeto responsable por la construcción de ese conocimiento. Para aprender se requiere de un proyecto de vida donde el conocimiento sea significativo, aprendiendo en la medida en que ejerce una acción transformadora en el mundo.

Freire hizo énfasis en dos proyectos pedagógicos, el programa de desarrollo profesional continuo de los educadores y la práctica de construir un currículo interdisciplinario.

En el primer caso, dirige el desarrollo basado en cuatro principios; primero, que los educadores son sujetos de su práctica, que crean y recrean para reflexión de los eventos y trabajos del día; segundo, el desarrollo profesional del educador debe ser continuo y sistemático, porque la práctica es hecha y rehecha; tercero, la práctica pedagógica requiere una comprensión de los orígenes del conocimiento, es decir como el proceso del conocimiento se desarrolla; cuarto, el programa es un requisito del proceso de reorientación curricular de las escuelas. Con este programa se buscaba cambiar la actitud e influir en la acción pedagógica.

Con respecto al segundo aspecto, la interdisciplinariedad no es sólo un método pedagógico sino que es requerida por el acto pedagógico, lo cual a su vez necesita de una escuela participativa e insertada en la comunidad, ya que el objetivo es que pueda experimentar la realidad global que está sujeta a las experiencias del educador, estudiante y comunidad y articular todo este conocimiento para transformar la práctica de la escuela.

Freire en estas palabras sintetiza su postura ante la práctica educativa “sostengo que la práctica educativa tiene un momento gnoseológico, que se refiere al acto de conocer; tiene un momento político que atraviesa toda la práctica, tiene un momento estético que se refiere a la belleza de esta práctica y tiene un momento ético que consiste en la dimensión moral de la educación” (Díaz, 2001, p. 152).

Para Freire una educación como práctica para la libertad tiene un componente gnoseológico fundamental, ya que en el diálogo constructivo que tiene lugar entre quienes participan en el proceso se va gestando la capacidad de pensar críticamente, y el aprendizaje se logra cuando el educando es capaz de descubrirlo, y redescubrirlo al relacionarlo con situaciones concretas.

En este sentido, se observa una concepción que niega la dicotomía entre el enseñar y el aprender, por el contrario, “el acto de enseñar es sólo un momento fundamental del aprender... enseñar es desafiar a los educandos a que piensen su práctica desde la práctica social, y con ellos, en búsqueda de esta comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica tiene que ver con la unidad dialéctica práctica-teoría” (p. 88).

Para Freire, la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos, que deben ser memorizados no garantiza el aprendizaje, porque para que tenga lugar se debe aprehender el objeto, lo real, y no los conceptos distanciados de los objetos concretos cuya comprensión debería mediar.

Aspectos Esenciales de una Pedagogía Crítica

Como se expuso anteriormente, la teoría crítica se corresponde con el interés de emancipar a los sujetos y hacerlos conscientes de su realidad para comprenderla y transformarla en beneficio de las mayorías.

Esto pone en evidencia las formas de concebir el mundo, que según esta teoría, responde a la ideología predominante, siendo las estructuras sociales, entre ellas la escuela, las encargadas de transmitirla e imponerla.

Pero además, el objetivo de una ciencia de la educación crítica ideológica es cambiar la educación, y comprender que lo que ocurre en los espacios escolares no es suficiente sino sólo una etapa del proceso de transformación.

Surge en contraposición a tendencias anteriores que se conformaban con describir e interpretar la realidad, siendo una superación dialéctica de la postura positivista o técnica, e interpretativa o práctica. Sin embargo, no deja de ser interpretativa porque se construye a partir de las percepciones que tienen los sujetos acerca de su práctica educativa.

Una de las diferencias fundamentales entre estas posturas es que mientras la teoría técnica considera la sociedad y la cultura como externas y poco relacionada a la escuela y al currículum, y la educación tiene como misión satisfacer las necesidades y objetivos de la sociedad; la postura práctica es más activa al considerar a la educación como mecanismo para contribuir a la mejora de la sociedad mediante el desarrollo de personas educadas; la teoría crítica parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan justas y que resulta fundamental captar las distorsiones (Kemmis, 1993).

En esta postura, el punto de partida es un proyecto educativo que tiene como función el de aumentar la perspectiva de supervivencia de los grupos humanos, para lo cual se requiere analizar las condiciones históricas que se viven, las situaciones de desequilibrio, y proponer acciones que se dirijan a transformar la misma. Este proyecto se construye en forma conjunta y debe contemplar un proceso de reflexión en que quedan explícitos los elementos del currículum oculto incorporándolo a la práctica educativa.

El Currículum oculto entendido como “el conjunto de principios asumidos de antemano, frecuentemente sin discusión, oscurecidos u olvidados para la selección de lo que hay que enseñar, de cómo organizarlo para la enseñanza y de cómo transmitirlo, que subyace al trabajo escolar de cada día y en relación con el cual se ha realizado la socialización de los profesores” (Kemmis, 1993 p. 98).

En este contexto, la escuela es un espacio que promueve la transformación del sujeto que aprende y del entorno social, que además de difundir contenidos básicos, es un instrumento para la apropiación del saber por parte de todos los ciudadanos, a los cuales se les debe garantizar la calidad del proceso.

La posibilidad para que se construya una sociedad más justa, democrática, donde cada uno de los ciudadanos pueda desarrollar una vida productiva y satisfactoria depende de que la sociedad sea una “sociedad educativa” que permita y promueva que sus integrantes intercambien experiencias, asuman responsablemente las consecuencias de sus acciones, se constituya en una comunidad crítica, dispuesta a participar, a compartir los significados. Para ello se requiere contar con educadores críticos, que desarrollen una acción pedagógica basada en una educación para la transformación, liberadora y emancipadora, que potencie a la persona y a la sociedad, y donde se aprendan las emociones y habilidades necesarias para vivir en una verdadera democracia.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, como proceso por medio del cual se materializa esta concepción, tiene lugar en un momento en particular. La primera se orienta a procurar la obtención de conocimientos y habilidades que le permita al que aprende acceder a un razonamiento de nivel superior, pero además, al requerir su compromiso con el acto de educar, también supone una reflexión crítica de quien enseña, sobre su propia práctica para transformarla y adecuarla a las exigencias del contexto.

Por su parte, el aprendizaje permite la apropiación de nuevos conocimientos, que es construido por medio de un proceso de enseñanza vinculado con la realidad, por lo que es contextualizado, y se logra en el intercambio con el otro, por lo cual se insiste en el aprendizaje compartido y grupal.

En este sentido, el conocimiento es una interpretación del sujeto en contacto con su realidad histórica, requiriendo de un sujeto consciente de su realidad así como de saber pensar y procesar información aplicándola en su entorno, por lo que los contenidos deben ser aplicables a diferentes situaciones, y reevaluados en función de la realidad social. En este proceso se espera que se develen los mecanismos que han perpetuado determinados modos de pensar y hacer, que permita repensar y transformar su realidad y sus propios preconceptos.

El docente, se constituye en un factor esencial entre el que aprende y el medio, diseñando experiencias que satisfagan las necesidades, no sólo del aprendiz sino de la sociedad. Como conocedor de las características de los estudiantes, aprovecha las

estructuras cognitivas de estos para proponer actividades que estimulen y desarrollen sus capacidades para procesar información. Al asumir la enseñanza como una práctica transformadora, se relaciona con la comunidad, revisando continuamente su práctica, investigando desde su actuar para proponer cambios que mejoren su hacer. Su objeto es la construcción social del hombre que debe guiar y facilitar la creación de condiciones para que el estudiante produzca conocimientos, y en este proceso también él aprende.

El estudiante es el objetivo principal del proceso educativo, se constituyen en seres activos, que participan en la construcción del conocimiento, inicialmente difuso y poco sistematizado hasta ser incorporados a las estructuras cognoscitivas una vez procesado y organizado, con la mediación del docente que introduce elementos de análisis crítico que le facilitan superar su experiencia individual y alcanzar un nivel superior de razonamiento. Se busca que a través de una autorreflexión crítica se potencie la autoformación, para así incidir en su contexto.

En esta corriente, el proceso de interacción docente-estudiante esta impregnado de un conjunto de valores que además se corresponden con una sociedad democrática, que tiene a la justicia social, la libertad, la igualdad como uno de sus principios fundamentales, así como el respeto, responsabilidad, honestidad.

Además, al igual que los primeros teóricos críticos, los autores analizados, también cuestionan la separación entre la teoría y la práctica, así como la concepción que se tiene de estas. La pedagogía crítica busca mejorar la racionalidad de la educación, y estimula a que los profesores mejoren su práctica a partir de la reflexión de sus acciones cotidianas. El saber que se produce le permite reevaluar su propia práctica, reestructurarla, porque es “siendo teorizado que el quehacer cotidiano adquiere sentido”. Para ello se proponen el análisis autocrítico y el de las acciones concretas dentro del contexto social e histórico, y se promueve la reflexión con el otro.

A partir de los planteamientos, se propone con frecuencia la investigación-acción, como el proceso más adecuado para vincular la teoría y la práctica, y procurar la construcción colectiva de significados.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES PARA CONFIGURAR UN PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE TRANSFORMADOR Y EMANCIPADOR

En este capítulo se presenta la propuesta que se formula para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, con base en los planteamientos centrales derivados de los autores más representativos de la Teoría Crítica y de los que lo han trasladado al campo educativo. Es por ello que se coincide con lo señalado por Morles (1999), cuando expresa, ante una propuesta formulada por él que “se trata de una propuesta sin pretensiones de originalidad, por cuanto es simple síntesis de ideas y experiencias exitosas en diferentes partes del mundo” (p. 12). Sin embargo, también se incorporan aspectos producto de la reflexión crítica y la experiencia personal que permiten garantizar la significación de su aporte.

La educación tiene entre sus fines reproducir las condiciones que en lo político y económico dominan en una sociedad lo que permite mantener un modelo de producción que garantice su continuidad. Pero también tiene entre sus fines, los orientados a la formación de un ciudadano crítico, participativo, transformador, comprometido con su entorno.

Sin embargo, la realidad muestra que la educación formal, que se desarrolla en los espacios educativos atiende a intencionalidades que aprovechando su función reproductiva, no sólo transmite saberes, conocimientos, sino también las relaciones de poder que están presentes en la sociedad, a través del currículo oculto.

Esto responde a una racionalidad técnico-instrumental en la que se ha privilegiado un discurso en el que se insiste en que la existencia del hombre sólo es posible por el dominio que ejerce sobre la naturaleza; la visión lineal del progreso y de la historia como garantía para alcanzar un mayor desarrollo, haciendo uso de una ciencia y de una técnica neutral y objetiva como palancas para lograrlo; produciendo conocimientos derivados de la aplicación de procedimiento empírico-analíticos como única vía razonable.

Esta racionalidad, despoja a la ciencia de su función social, confunde los medios con los fines y produce conocimientos que en su pretensión de ser generalizable, disminuye su vinculación con la práctica real contextualizada, mientras aumenta

su nivel abstracción, adquiriendo en carácter reduccionista, al asumir categorías puramente establecidas.

Pero al mismo tiempo se obvian o minimizan los efectos del predominio de esta racionalidad, especialmente en el espacio educativo, por la cual se observa el énfasis en un saber fragmentado, basado en relaciones causales y lineales, con métodos que desconocen la subjetividad de quien se acerca al conocimiento, transmitidos de forma que se excluya la reflexión, la discusión, la crítica, valorando su acumulación; descontextualizado de la realidad histórica social, lo cual impide pensar acerca del mundo en que le ha tocado vivir; desvinculando la teoría y la práctica y restándole importancia a la formación del ser y de su condición humana.

A esta racionalidad positivista, utilitarista e instrumental que responde a los intereses de perpetuación del sistema reaccionaron los representantes de la teoría crítica, sustituyéndola por una racionalidad comunicativa, dialéctica y bidimensional, capaz de denunciar lo dado en un sistema que excluye a la mayoría y le impide desarrollar todas sus potencialidades, promoviendo la autorreflexión y la revalorización de una teoría construida desde la práctica, como punto de partida para la transformación, que supera la y acepta los aportes de las diferentes disciplinas.

Sin embargo, los acontecimientos que caracterizan la realidad actual muestran un repunte del modelo capitalista con la racionalidad que lo acompaña, a pesar de los planteamientos formulados por quienes proponen un modelo más humano, que rechace la división del trabajo intelectual ejercida sólo por una elite y que promueva una vinculación entre los procesos intelectuales y la praxis social como vía para transformar una sociedad, en la cual se valore al ciudadano participativo y crítico.

En un mundo, en el que se destaca el valor de lo privado por encima de lo público, el debilitamiento de los sentimientos nacionales y pérdida de los valores propios de la cultura influenciada por un proceso de globalización que abarca todos los ámbitos de la vida, y el adelanto de los sistemas de información; se exalta el individuo y la individualidad, así como sus necesidades particulares, creadas y promovidas por una sociedad de consumo artificial; carente de sentido de pertenencia, solidaridad, compromiso y responsabilidad social.

El Sistema Educativo requerido para garantizar la continuidad de este modelo, y en especial el proceso de Enseñanza-Aprendizaje que tiene lugar en el aula, es un reflejo de una pedagogía para la dependencia y la conformidad que reproduce las relaciones

de poder, en la que se le asigna un valor exagerado al saber instituido y transmitido por quien ejerce una función de poseedor de la verdad incuestionable y adquirida a su vez por los mismos mecanismos, acríticos; y un aprendiz que recibe pasivamente unos contenidos que debe memorizar para garantizar su promoción y futura incorporación al mercado laboral como un recurso humano que responda a los requerimientos de este mercado.

Se observa también, desde la planificación de la acción docente en la que se le confiere gran valor a los contenidos disciplinares, hasta las estrategias de enseñanza que conciben al que aprende como un receptor pasivo de lo que se ha decidido como importante en una relación de dominación y dependencia que promueve el aprendizaje individual, y que excluye a quienes no logran incorporar o comprender los objetivos previstos y medidos a través de instrumentos que recogen, cuanto se ha “aprendido” de lo transmitido previamente, sin conectarlo con el contexto y con la aplicación de lo aprendido en su vida; en una institución que vive de espaldas a la realidad y que se abstrae de lo que acontece en el momento histórico particular, que resta importancia a lo social y político para destacar lo individual.

Es por ello que en la actualidad se requiere de una reflexión crítica que conlleve a planteamientos que transformen profundamente el espacio escolar para lo cual resulta fundamental desmontar el régimen de verdad instaurado por una racionalidad que privilegia la dependencia, rescatando el valor de la crítica como mecanismo (vía, estrategia, herramienta, instrumento) para pensar la realidad y construir una nueva sociedad, más justa, solidaria, humana y democrática.

Se requiere de una educación que concebida como agente transformador, libere al hombre, le permita reconocerse como un sujeto activo y constructor de su propio saber, deleve o despoje de misterio y de neutralidad los mecanismos que han prevalecido para adormecer las propias conciencias, a través de un sistema educativo que ha privilegiado un modelo económico sustentado en el capital, el libre mercado, y que promueve la dependencia de los sujetos y del colectivo; una institución educativa abierta a la reflexión de lo que acontece en su entorno, que participa de la solución de los problemas reales que preocupan al colectivo, una escuela “viva” y que vive la realidad, y en la que a través de la permanente vinculación entre la teoría y la práctica se estudia la realidad, se elabora y construye un conocimiento que reconoce la complejidad del hecho abordado.

Configuración de un Proceso de Enseñanza-Aprendizaje para la Emancipación

En un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a la emancipación, se asume una concepción del conocimiento que se opone a la creencia de que es a través de la aplicación del método hipotético deductivo como única vía para poder acceder a éste, con una visión de neutralidad y objetividad que muestra una verdad asociada a los hechos empíricos. El conocimiento no se asume como algo dado, elaborado y aceptado como verdad absoluta, porque se reconoce que en estos saberes influyen los valores e intenciones que están vigentes en un determinado momento histórico.

En este sentido, desde una perspectiva crítica, el conocimiento se asume como una construcción y reelaboración del sujeto, a partir de los conocimientos y experiencias previas, e incluye los valores, creencias, expectativas que ha ido estructurando a lo largo de su vida, al interactuar con los otros y con los signos culturales de su época, en una relación dialéctica que pretende desarrollar la toma de conciencia de los que intervienen en el hecho educativo. .

Este enfoque, que se corresponde con el constructivismo, no sólo asume la construcción individual, sino el conocimiento como un producto intersubjetivo y por ende social, es por ello que se refiere como una construcción social.

Lo verdadero se origina en el proceso de comunicación y la verdad está sujeta a la intercomunicación entre los sujetos en relación con el objeto. El campo real del conocimiento no es el objeto puro sino un objeto visto, percibido y coproducido en el intercambio con el otro, por lo que es subjetivo al depender de la interpretación y construcción que hace el sujeto con respecto a ese objeto, pero esto responde a una realidad que no es neutra ni libre de intenciones, siendo necesario introducir elementos que permitan develar los mecanismos que imponen determinadas visiones de la realidad, así como sus contradicciones, siendo el pensamiento dialéctico y dialógico fundamental en este proceso, que se oriente a la acción comunicativa y al diálogo entre el sujeto y el objeto.

También resulta esencial el concebir el conocimiento a partir de la vinculación y reflexión sobre la realidad para luego actuar sobre ella, interrelacionando la teoría y la práctica, y asumiendo un compromiso no sólo por el conocimiento, sino por lo político y social, estudiando la realidad desde diferentes perspectivas como una totalidad conformada por hechos sociales que requieren de la intervención consciente de quienes son sus actores principales. Esto se relaciona con la praxis, porque el conocimiento no se posee a priori, sino que se produce en el mundo de la experiencia, en la que el

hombre no sólo se conforma con comprenderla, sino que a través de su acción busca transformarla.

Este conocimiento se produce de acuerdo a los requerimientos de la sociedad, en un momento histórico particular.

Por otro lado, en un mundo complejo que valora el conocimiento como mecanismo de dominio o de liberación, este se logra en la medida en la que el sujeto realice una actividad mental constructiva que le permita adecuar sus estructuras mentales al cúmulo de información que se produce y cambia de manera acelerada.

Por lo anterior, se observan elementos de la corriente del materialismo dialéctico, así como del idealismo porque el conocimiento no se recibe pasivamente sino que es construido activamente por el sujeto, dándose una interacción entre el sujeto y el objeto, y aunque se acepta que existe una realidad o mundo exterior independiente del sujeto, al ser este interpretado por el sujeto cognoscente, sus estructuras cognoscitivas se transforman. Pero en este proceso, además, interactúa con el otro y comparte la interpretación que ha construido de la realidad revisando sus esquemas.

Sin embargo, este conocimiento se produce y construye en un contexto social que requiere ser analizado e intervenido para ser transformado, por lo que en la construcción del conocimiento se debe partir de la reflexión crítica, desde una praxis que a su vez oriente las acciones, a través de una relación dialéctica. El conocimiento es el resultado de la interacción de puntos de vista subjetivos del contexto histórico cultural en el que se localiza, parte de una situación social de insatisfacción, promueve la reflexión para comprender la realidad y de allí surgirán las acciones para cambiar dicha situación. Este se relaciona con un enfoque sociocrítico de la construcción del conocimiento.

Además, está asociado al interés constitutivo de un conocimiento emancipador, que permite garantizar que en un proceso de comunicación, no se manipule; mostrándola como aparentemente neutra, y que por el contrario, permita detectar contradicciones e insuficiencias y reconocer las insatisfacciones para desde la práctica transformar la realidad.

Reflejan que la sociedad se concibe como un espacio complejo, dinámico, donde interactúan los miembros que la integran, a partir de intercambios comunicacionales que les permiten coordinar las acciones individuales, se realiden culturalmente y se llegue a un consenso verdadero, constituyéndose en la fuente de reflexión y transformación.

Además, desde esta perspectiva se hace referencia a un ser humano, envuelto en una profunda crisis antropológica, característica de estos tiempos, que vuelve la mirada sobre sí mismo, buscando la realización personal en armonía con el mundo que lo rodea,

tanto con el otro como con lo otro. También es un ser integral, integrado por diferentes dominios: cognoscitivos, afectivos, corporales que se influyen permanentemente; que se encuentra en permanente cambio y adaptación, para responder a las exigencias del medio, transformarse a sí mismo y su realidad.

Pero también es un hombre dentro de su cultura de la cual toma los patrones, hábitos, formas de pensar y actuar producto de la ideología predominante; por lo que su comportamiento no es neutro ante los acontecimientos que suceden a su alrededor, frente a los cuales ha perdido su capacidad de libertad de acción.

Es concebido como un ser activo, en dos sentidos; como procesador de información, capaz de organizarla, interpretarla, reflexionar críticamente a partir de ella, para comprenderla y construir significados acerca del mundo que lo rodea, revisando sus propios esquemas previos; y en el otro sentido, al diseñar acciones que le permitan transformarse y transformar su mundo, atendiendo no sólo a sus necesidades individuales, sino también del colectivo.

Es por ello que se piensa en un ser humano comprometido y capaz de asumir la responsabilidad social de sus acciones, así como de su propio proceso de aprendizaje haciendo uso de todo su potencial y de estrategias que le permitan aprender a aprender. Este sujeto es también deliberante al propiciar las relaciones comunicativas para la construcción intersubjetiva de significados, arribando a verdades producto de la reflexión crítica, de un pensamiento que asume las complejidades, incertidumbres y ambivalencias, procurando la liberación de aquellas verdades impuestas por una racionalidad simplificadora de la realidad.

Para ello se requiere reemplazar la racionalidad instrumental predominante por una Racionalidad Emancipadora que incluye una preeminencia de la racionalidad comunicativa o dialógica, pero que la supera al reconocer la reflexión crítica y una práctica deliberada para poder transformar la sociedad y al colectivo. Considera insuficiente la comprensión de la realidad para asumir la acción consciente dirigida a cambiar la realidad que resulta incongruente con los principios asumidos y compartidos por un colectivo en beneficio de las mayorías.

En un proceso educativo dirigido a la emancipación, la didáctica es concebida como una ciencia que aborda dialécticamente la teoría y la práctica pedagógica, para formar un ciudadano en una dinámica interrelación entre la enseñanza y el aprendizaje en un espacio donde la racionalidad dialógica promueve el intercambio de saberes entre los que intervienen en el proceso o actores del proceso para despojar de neutralidad, objetividad y poder emprender acciones que lo liberen.

Es por ello que resulta fundamental descartar los modelos curriculares universales, válidos para cualquier situación de enseñanza-aprendizaje; prescriptivos, homogeneizantes al desconocer las diferencias individuales y culturales, que responden a los patrones de dependencia. Se busca es procurar un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico, que permita la toma de conciencia de los que intervienen en el acto pedagógico.

Sin embargo, esta didáctica sin ser normativa tampoco debe “dejar hacer” y ser tan abierta que no garantice la formación de un ciudadano para una realidad histórica y social particular, por lo que es necesario que incluya algunas orientaciones para que en cada espacio educativo particular se formen los ciudadanos que está requiriendo la nueva sociedad democrática en la que la educación representa un derecho humano fundamental.

La planificación podrá contemplar la participación de las diferentes instancias, a nivel macro, meso o micro del currículum, procurando un trabajo en equipos interdisciplinarios, en el que tengan posibilidades de intervenir los aprendices, proponiendo planteamientos e inquietudes surgidas de sus necesidades reales de conocimiento y del contexto que los rodea, así como la comunidad.

Los planes, en lugar de estar formulados en términos de objetivos conductuales, producto de un análisis de tareas, y asociados a determinados contenidos los cuales son desarrollados por medio de estrategias particulares, por lo general centradas en la exposición del docente, reflejarán actividades centradas en la investigación en la que se podrán incorporar diferentes objetivos, que integren no sólo los conocimientos, sino también los valores, actitudes, habilidades, fundamentado en la realidad para que puedan reelaborar y construir un saber útil y relevante.

Este proceso orientado a la formación de un hombre crítico y emancipado, capaces de informarse, de tomar conciencia de su realidad, de tomar decisiones y de actuar autónomamente de acuerdo a los valores de una sociedad democrática, requiere de una educación para la paz, la tolerancia ante las diferencias, el respeto, la solidaridad universal, la interculturalidad, el diálogo; que promueva la autodeterminación y determinación compartida del saber y de las acciones para lo cual se requiere de decisiones consensuadas en la que estén presentes la responsabilidad individual y social. Estos valores que rodean al nuevo discurso y acción pedagógica deben ser compartidos, atendiendo a la intersubjetividad, pero al mismo tiempo deben ser liberadores.

Para desarrollar este proceso es necesario repensar qué es lo que se debe aprender en las instituciones educativas, hasta ahora centradas en contenidos disciplinares,

fragmentados, asumidos como verdades incuestionables. Los nuevos tiempos, sujetos a una producción acelerada de nueva información y su difusión, prodigiosa y vertiginosa por las nuevas tecnologías y la globalización, hacen prever la imposibilidad de acumular tal cantidad de conocimientos requiriéndose de nuevas habilidades para seleccionar, procesar, codificar y utilizar conocimientos pertinentes y útiles, en la que cada una de las disciplinas aporta visiones y conocimientos interrelacionados y complementarios que permiten abordar la realidad como una totalidad compleja. Los contenidos que se desarrollarán, además de orientarse a la formación de un ciudadano consciente del mundo donde le ha tocado vivir y actuar, pueda reconocer al otro y lo otro, también busque transformar las utopías en realidad.

Es por ello que resulta fundamental revalorizar la cultura experiencial, entender los códigos que se utilizan y sus particularidades, para comprender la forma en que los contenidos son aprendidos, haciendo énfasis en conocimientos que tengan una función social.

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar, resulta fundamental que en el proceso de interacción docente y alumno se realice una comunicación simétrica, en la que ambos elementos o sujetos pedagógicos intervienen, participan activamente, aportan experiencias y conocimientos previos, así como sus propias subjetividades para construir conocimientos, y en los que ambos aprenden.

Al estar centrada en una acción comunicativa, es necesario un espacio ideal del habla, en el cual se consideren acciones que se transformen en planes y luego una vez logrados los acuerdos, se traduzcan en acciones que se observen en la realidad. Es por ello que la racionalidad predominante es la dialógica, requiere de los otros y del lenguaje como vehículo y una razón apoyada en reflexiones y argumentos, para construir un conocimiento compartido.

La estrategia en la que se enfatizará es en la investigación de la realidad orientada a su comprensión y reflexión para promover la acción sobre los problemas reales, y producir nuevos conocimientos y tecnologías que están al servicio de la mayoría. Esta investigación, que requiere de la participación activa de todos los que intervienen en el hecho educativo, incluyendo a la comunidad, se realizará con la orientación de los educadores para que esta responda a los principios que la sustentan: socializada, sistemática, pertinente.

De esta manera, las estrategias previstas pueden contemplar actividades, tanto dentro como fuera de la institución escolar, derribando las paredes que han convertido a la escuela en un espacio aislado del mundo para convertirla en un espacio público,

permitiendo vincular lo aprendido al contexto lográndose un aprendizaje significativo tanto psicológica como socialmente.

Además, la investigación promueve la utilización de estrategias variadas, que permiten poner de manifiesto lo que se conoce, se sabe hacer, se es al reconocer el capital cultural de quienes intervienen; estimulan el desarrollo de todo el potencial del que aprende, considerando los aspectos cognoscitivos, afectivos, corporales, tal y como lo han reconocido las investigaciones referidas al desarrollo de las estructuras cerebrales. Estas estrategias no estarían asociadas a un solo objetivo, sino a un conjunto de experiencias que permitan acercarse a la realidad a ser aprendida y transformada.

Las estrategias que utilice el docente estarán orientadas a establecer una comunicación que permita lograr el aprendizaje colectivo, aprendiendo de los otros miembros de la clase, a conocerse a sí mismo, a conocer a su medio social, logrando así una inserción consciente y crítica en el proceso. Esto permitirá que el estudiante pueda ser autónomo, dispuesto a aprender a aprender, a utilizar todo su potencial, a construir y reconstruir su conocimiento.

Para ello, se sugiere partir de lo que ya se conoce acerca del tema y sobre lo cual cada quien ha elaborado sus propias interpretaciones; para luego presentar lo que se conoce sobre el tema incluyendo contraejemplos que provoquen disonancias o conflictos cognitivos, haciendo uso de preguntas que obliguen a revisar los preconceptos, para luego construir un nuevo conocimiento, sin ser prescriptiva.

Esta confrontación entre las ideas previas y las reconocidas o aceptadas, diferentes a las que posee, se facilita con experiencias de aprendizaje que enfatizan en la investigación.

Como método que permite examinar la actividad y lo aprendido con un sentido crítico. Es por ello que se requiere enseñar a pensar dialécticamente, a buscar la esencia, o cuestionar los postulados y mensajes ideológicos que se transmiten, con una aparente neutralidad, tanto en los discursos como en los textos que se utilizan en el espacio escolar.

En este nuevo siglo caracterizado, entre otros, por el desarrollo de las comunicaciones, de las tecnologías de la información, se hace indispensable democratizar el acceso a la información poniendo al servicio de toda la comunidad los medios para hacer uso de estos recursos, por lo cual resulta indispensables las consideraciones anteriores.

Además, debe disponerse de recursos que garanticen la comunicación entre los sujetos involucrados en este proceso, haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información, y el hipertexto como lectura de la realidad, pero sin olvidar que

estos constituyen medios o recursos y no fines en sí mismos; en especial el uso de las computadoras, que reconociéndose como un recurso útil, no es su uso, por sí sólo lo que garantiza un proceso de mayor calidad y la transformación de un colectivo.

Se debe descartar el uso de un texto único para la consulta de información, y por el contrario, estimular el manejo de fuentes diversas de información, propiciando un análisis crítico de las mismas para poder seleccionar, organizar, y utilizar aquella que resulte más pertinente en una situación particular, desarrollando para ello estrategias de aprendizaje que potencien el uso de la información producida y la conviertan en conocimientos relevantes.

Por lo anterior, se considera fundamental, el poder reflexionar sobre la pertinencia de cada uno de los recursos de acuerdo a la situación particular, para poder seleccionar aquellos que favorezcan un aprendizaje significativo y pertinente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como espacio natural el “aula”, sin embargo como se señaló anteriormente, no puede ser concebido como espacio cerrado, sino que sus paredes sean permeables a lo que ocurre en el entorno, garantizando que esta visión comprenda la complejidad del mundo que los rodea, en el que se interrelacionan los diferentes factores sociales, culturales, económicos, políticos; por lo que se asume una visión ecológica, holística.

El ambiente que rodea la vida del aula debe estar caracterizado en lo físico o material por un mobiliario que permita el movimiento libre, la comunicación entre los que participan en el hecho educativo, flexible en su decoración, como una responsabilidad compartida que trasciende el espacio escolar e incorpora a quienes comparten el mismo espacio social.

Pero además, resulta fundamental el ambiente afectivo que está presente en el aula y en la relación que se establece entre el docente y los aprendices, para que de esta manera sea posible una comunicación horizontal y simétrica. Este debe ser un ambiente caracterizado por el respeto, la tolerancia, el escuchar atento a los argumentos presentados, la formulación de preguntas que estimulen el pensamiento, la reflexión, la disonancia cognoscitiva y la contradicción.

La evaluación, como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es concebida como un diálogo entre los actores del hecho educativo, siendo la dimensión central, la simetría en la comunicación en la que los docentes dejan de lado el papel asumido en la educación tradicional, de quien ejerce el poder y la autoridad para decidir quienes han aprendido lo previsto.

Este proceso continuo, despojado de su connotación de castigo, debe atender tanto a lo pautado desde el inicio de una determinada experiencia de aprendizaje, como lo

no previsto. Es por ello que se considera necesario que las actividades de evaluación no se limiten a momentos específicos en los que se presentan pruebas diseñadas para medir los conocimientos adquiridos que son transformados en calificaciones, sino el proponer experiencias relacionadas con el desarrollo de investigaciones, inmersa en el trabajo cotidiano para llevar un registro periódico de lo que se ha logrado.

La evaluación no sólo va a estar centrada en el docente, sino que al ser parte de un proceso es compartida por el mismo sujeto que aprende, quien a través de una auto-observación de su quehacer puede emitir un juicio acerca de su desempeño así como determinar aquello en lo que puede mejorar. Además, al ser concebido como un aprendizaje social, en el que se construye conocimiento con el otro, también es necesario incorporar a los compañeros en este proceso.

La evaluación no puede ser vista como el momento final de un proceso sino como una retroalimentación permanente que permite observar, no sólo a quien aprende, sino recabar información sobre el propio proceso pedagógico, el docente, las estrategias y recursos utilizados, así como de la utilidad y calidad de lo aprendido. Esto permite reconocer y “darse cuenta” de lo que se ha aprendido, así como de los errores, para aprender de ellos e introducir cambios que orienten el proceso hacia logros más satisfactorios. En este proceso resulta esencial destacar el papel que desempeñan tanto el docente como el sujeto que aprende, actores fundamentales del hecho educativo.

En un proceso que se orienta hacia una educación transformadora y emancipatoria, el que aprende desempeña un papel activo en la construcción de sus propias representaciones a partir de la interpretación que hace de su realidad, siendo validada en su comunicación con el otro en un diálogo intersubjetivo.

Es por ello que no aprende solo, aprende con el otro a organizarse, a planificar actividades, a tomar decisiones, a seleccionar áreas o problemas de interés, a confrontar visiones para luego compartir interpretaciones.

Sin embargo, para lograr aprendizajes significativos es necesario el desarrollo estrategias metacognitivas que le permitan regular su propio aprendizaje, involucrarse afectivamente en lo que ha sido partícipe desde la selección, planificación y ejecución; tener una autoconciencia crítica que promueva la reflexión crítica sobre la práctica, reconocer sus propias teorías personales o preconcepciones sobre lo que aspira aprender, para luego confrontarlas con la nueva información logrando así nuevos aprendizajes; hacer uso de todo el potencial que tiene el cerebro y las múltiples inteligencias a las que puede recurrir.

El estudiante que participe en un proceso de enseñanza-aprendizaje emancipador podrá construir una visión del mundo más amplia, autogestionar su propio proceso de

aprendizaje de manera permanente, tendrá una mayor conciencia de los problemas que requieren de la atención de un colectivo social, adquiriendo una comprensión de la realidad que lo ayude a vincularse y dar respuestas más pertinentes a su entorno.

Por su parte, el docente que participa en un proceso emancipador, es considerado un trabajador de la cultura que asume un compromiso por la transformación de su entorno a fin de garantizar los principios fundamentales de una sociedad democrática, por lo que se requiere que sean ciudadanos mejores informados y conscientes de su capital cultural. Es por ello que debe reconocerse como parte de una cultura en la que no sólo está presente lo característico de su realidad histórico-social, sino aspectos, que por la influencia de un mundo cada vez más globalizado, son introducidos a su cultura, con el riesgo de incluso sustituirla.

Este docente debe desarrollar una conciencia crítica para poder darse cuenta de los mecanismos que imponen una determinada racionalidad que resta importancia a lo político, social, a lo humano, destacando las relaciones económicas sustentadas en el modelo neoliberal.

El docente que asuma una práctica para la emancipación deberá despojarse del autoritarismo que lo ha caracterizado, como forma de ejercer el poder, y apropiarse de un nuevo estilo pedagógico en el que asuma una postura crítica frente a los mismos saberes que va a compartir y construir en el espacio escolar, reconociendo sus propias teorías personales acerca de su práctica pedagógica, sus preconceptos, sus creencias y valores; y participe del diálogo que promueve la reflexión crítica; que propicia en el que aprende un desarrollo integral de todas las dimensiones, tanto social, intelectual, afectivas, corporales; que vincula permanentemente la teoría y la práctica al abordar problemas, utilizando como estrategia de enseñanza la investigación-acción, durante el proceso de construcción de saberes.

Este estilo pedagógico requiere de un docente que atienda su corporalidad y sus propias emociones; la relación con el espacio donde se desarrolla el hecho educativo, eliminando las barreras que lo separan del sujeto con el que interactúa y suelen reafirmar la autoridad, reflejando más bien una relación en la que asume el papel de orientador del proceso, acompañando en la reflexión acerca de la realidad y las acciones a emprender para intervenir y transformar, construyendo nuevos conocimientos.

En consecuencia, resulta fundamental atender a la formación de los formadores, reconociendo que han sido producto de un modelo pedagógico que privilegió precisamente la dependencia, pasividad, falta o ausencia de autonomía y responsabilidad, para de esta manera puedan trascender esta práctica cotidiana y

reconocerse como sujetos activos, críticos, autónomos, para asumir el compromiso con la escuela y la sociedad.

Esta formación debe trascender el espacio del aula de clases, así como los procesos referidos a la instrucción, y las técnicas y recursos para el aprendizaje que limitan su reflexión ante los modelos pedagógicos que se asumen acríticamente, y que lo desvinculan de su contexto histórico y de la apropiación de su objeto de conocimiento.

La docencia requiere de un sujeto con conciencia, emancipado, que se auto-observa y revisa su modo de ser y de aprender, que es capaz de autogestionar su aprendizaje en un proceso de educación permanente, que reflexiona y revisa su propia práctica, y que comparte su aprendizaje con sus pares, a través de un dialogo constructivo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha configurado, responde a una racionalidad emancipadora y dialógica, que revaloriza el intercambio de saberes y que persigue transformar a los sujetos que intervienen en el espacio, concibiendo el aprendizaje como un proceso de naturaleza social por medio del cual se accede a la cultura, reconociéndose como sujetos en una sociedad con la que se relaciona dialécticamente, porque como señala Flórez Ochoa (2001)

La formación como finalidad se convierte en un polo de tensión y de atracción para el horizonte de la enseñanza y de la pedagogía que no podrá olvidarse, gracias a la interacción dialéctica permanentemente dialogadora de la hermenéutica pedagógica entre el presente y el futuro de los alumnos, entre la enseñanza y el aprendizaje, la teoría y la práctica, el ser y el deber ser, la existencia y la esencia, entre el individuo y las expectativas sociales. (p. 189)

REFERENCIAS


- Acosta, M (1993). Psicología Educativa. Valencia: ALMI, C.A
- Adorno, T (1998). Educación para la emancipación. España: Morata.
- Adorno, T. (2001). Epistemología y Ciencias Sociales. España: Grupo Anaya. S.A.
- Ander-Egg, E. (1996). La Planificación Educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. 7^o Edición.
- Ausubel, D. (1987). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas. Segunda reimpresión.
- Becerra, O . (1996). El espacio escolar, los centros de formación docente y la necesidad de recuperar la crítica en la praxis académica. Encrucijada Educativa. AELAC, 1, 14-19
- Becerra, O. (1997). Racionalidad y poder en el discurso educativo dominante en Venezuela. Educación Superior, Formación Docente y Estudios de Postgrado. Tesis de Doctorado no publicado. Universidad Central de Venezuela.
- Becerra, O. (1998). Los efectos perniciosos de la racionalidad instrumental en el espacio escolar y la necesidad de recuperar la educación como lugar para la confrontación y la búsqueda de nuevos horizontes. Encrucijada Educativa. AELAC, 3, 46-56.
- Beltrán, J. (1996). Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid: Síntesis, S.A.
- Bernstein, R. (1983). La Reestructuración de la Teoría Social y Política. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burón, J. (1996). Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognición. España: Ediciones Mensajero. 3^o Edición
- Cabrera, O. (2001). Educación de jóvenes y Adultos: Una perspectiva Intercultural. República Dominicana: Mediabyte, S.A.

- Carbonell, J. (1996). Estado, Mercado y Escuela. Cuaderno Pedagógico N° 253. pp.20-26
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la formación del profesorado. España: Martínez Roca, S.A.
- Cole, M. (1993). Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural. En Moll (comp.) Aportes de Vygostky a la Educación. (p. 109-134) Argentina: AIQUE.
- Coll, C; Martín, E; Mauri, T; Miras, M., Onrubia, J., Solé, I; Zabala, A. (1999). El Constructivismo en el aula. Madrid: Grao.
- Coraggio, J. y Torres, R. (1999). La Educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos. España: Miño y Dávila Editores.
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO
- Díaz, C. (1999). De la Liberación a la Esperanza: Paulo Freire y su Educación Popular. Chile: Ediciones Jurídicas Olejnik.
- Díaz, C. (2001). Fundamentos para una Reforma Educativa Latinoamericana y Caribeña. Primera Parte Chile: Ediciones Jurídicas Olejnik
- Díaz, F. y Hernandez, G. (1998). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México:McGraw-Hill
- Donoso, R. (1999). Mito y Educación. El impacto de la Globalización en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Espacio
- Ertmer, P. y Newby, T (1993). Conductismo, Cognoscitivismo y Constructivismo. Enformance Improvement-Avi
- Esté, A. (1999). El Aula Punitiva. Caracas: Publicaciones UCAB. 3° Edición
- Floréz, R. (2005). Pedagogía del Conocimiento. Colombia: McGraw-Hill.
- Flórez, R. y Tobón A. (2001). Investigación Educativa y Pedagogía. Colombia: McGraw-Hill.
- Follari, R. (1996). ¿Ocaso de la Escuela?. Argentina: Magisterio del Río de la Plata: Colección Respuesta Educativa.
- Foucault, M. (1980). La Arqueología del Saber. España. Siglo veintiuno.

- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Uruguay: Tierra Nueva. 3° Edición.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo Veintiuno, S.A.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A..
- Giddens, A. Turner, J. y otros. (1998). *La teoría Social hoy*. España: Alianza Universidad.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1999) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. España: Morata. Octava edición.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós. Primera reimpresión.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una Pedagogía para la Oposición*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Argentina: Javier Vergara Editor.
- González, F. (2001). *La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa*. España: Anaya.
- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículo*. España: Morata. 3° Edición.
- Guédez, V. (1999). *La Postmodernidad. Mito o realidad*. Revista Tablero N° 60 Marzo Año 3.
- Gutiérrez, G. (1986). *Metodología de las Ciencias Sociales II*. México: Industria Editorial Mexicana.
- Habermas, J. (1997) *La Teoría de la Acción Comunicativa. Complementos y estudios previos*. España: Cátedra, S.A. 3° Edición.
- Hernández, C. (1997). *Educación y Comunicación. Pedagogía y cambio cultural. Nómadas* (pp. 36-44) Colombia: Fundación Universidad Central.
- Hernández-Pacheco, J. (1997). *Corrientes Actuales de Filosofía. Tomos I y II*. España: TECNOS, S.A.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*. España: Paidós Iberica, S.A.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio*. Caracas.

- Kemmis, S. (1993). El currículum más allá de la teoría de la reproducción. España: Morata. 2º Edición.
- Lacueva, A. (1997). Por una didáctica a favor del niño. Caracas: Laboratorio Educativo. Cuadernos de Educación N° 145. 2º Edición.
- Lanz, C. (1999). Acervo Político Pedagógico y Constituyente Educativa. En aportes para el debate sobre constituyente educativa. Caracas:ME
- Lanz, R. (1993). El Discurso Posmoderno. Crítica a la Razón Escéptica. Caracas:CDCHT.
- Lanz, R. (1996). ¿Fin del Sujeto?. Venezuela. Face. ULA. UCV.
- Lárez, R. (1997). Educación y crisis sociocultural en América Latina. Caracas: Ediciones Los Heraldos Negros.
- Lárez, R. (1998) Educación, Estado y Sociedad. Una Síntesis Paradigmática. Asamblea Nacional de Educación. Discursos y Ponencias. Tomo I. Consejo Nacional de Educación.
- Lytard, J. (1984). La Condición Posmoderna. Madrid: Cátedra.
- Marcuse, H. (1997). La Sociedad Opresora. Venezuela: Tiempo Nuevo, S.A.
- Martínez Bonafé, J. (1989). Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional. España: Universidad de Valencia
- Martínez, M. (1997). Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación. México: Trillas.
- Martínez, M. (1997). El Paradigma Emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica.. México: Trillas.
- Martínez, M. (1999). La Nueva Ciencia. México: Trillas.
- Moreno, A. (1993). El Aro y la Trama. Venezuela: CIP-UC.
- Morín, E. (1997) Introducción al Pensamiento Complejo. España: Gedisa. 3º Edición
- Morín, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. Francia: UNESCO.
- Morín, E. (2001). La Cabeza bien puesta. Buenos Aires: Nueva Visión. 2º Edición.

- Orozco, G. (1997). Educación, medios de difusión y generación de conocimientos. Hacia una pedagogía crítica de la representación. *Nómadas* (pp 23-30) Colombia: Fundación Universidad Central.
- Pérez Gómez, A. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. España: Morata. 3° Edición.
- Pérez Luna, E. (1992). Pedagogía, dominación e insurgencia. Caracas: Abre Brecha. C.A.
- Pérez Luna, E. (1999). Fundamentos Epistemológico del Currículo y la Formación del docente Venezolano. Trabajo presentado para optar al título de Doctor en Educación. UNIEDPA.
- Porlan, R. (1993). Constructivismo y Escuela. Hacia Un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Basado en la Investigación. Madrid: Diadas
- Ríos, P. (1997). La aventura de aprender. Caracas:UPEL.
- Rivas, C. (1996). Un nuevo paradigma en educación y formación de recursos humanos. Cuadernos LAGOVEN. Caracas:Arte
- Rodríguez Rojo, M. (1997). Hacia una Didáctica Crítica. Colección Aula Abierta
- Rúe, L. (1996). Currículo. Cuadernos de Pedagogía. Tendencias Educativas Hoy. Caracas. Venezuela: Fontalba, S.A. (p. 58-65).
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel. 4º reimprimió.
- Suárez, R. (2001). Educación, su psicología, su filosofía y su método. España: Trillas.
- Toffler, A. (1995). La Tercera Ola. España: Plaza y Janes.
- Torres, R. M. (1985). Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire. Brasil: Tarea
- Vargas, G. y Rueda, R. (1997) La pedagogía ante la tecnología como estructura del mundo de la vida. *Nómadas* (pp. 46-57). Colombia. Fundación Universidad Central.
- Vygostky, L. (2000). El desarrollo de los proceso psicológicos. España: Crítica
- Woolfolk, A. (2006). Psicología Educativa. México: Prentice-Hall Hispanoamerica. Novena edición.
- Zabala, A. (1999). Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo. España: GRAO.



Este libro digital: **La Perspectiva Crítica en la Configuración de una Educación Emancipatoria** de *Aura Balbi*, editado en el *Fondo Editorial UNEG*, fue reproducido en los talleres de *Copiados Unidos C.A.* En el mes de Junio del año 2012.