

Becoming Critical hoy

Wilfred CARR

Traducción del original en inglés: Reis Baello Vidal

Datos de contacto

Wilfred Carr
School of Education
University of Sheffield
388 Glossop Road
Sheffield
Tel. 01142228085
w.carr@sheffield.ac.uk

Traductora

Reis Baello Vidal
Tel. 960910398
reis.vidal@uv.es

Recibido: 30/6/2013
Aceptado: 19/7/2013

RESUMEN

Veinticinco años después de su publicación en España se hace una revisión del libro *Becoming Critical*.

De las cuestiones planteadas, habría que revisar su idea de profesor investigador en las condiciones actuales de trabajo del profesorado, la transformación que ha sufrido la investigación-acción y, en general, las dificultades que hoy encuentra el profesorado ante el auge de la racionalidad técnica y el cientificismo.

Se trata de cuestionar la adscripción de *Becoming Critical* al pensamiento moderno para ver si tiene vigencia la idea de emancipación y de investigación-acción crítica, y si, por otra parte, deben ser incorporadas determinadas aportaciones del pensamiento posmoderno.

PALABRAS CLAVE: teoría crítica, investigación acción, profesorado investigador, posmodernismo.

Becoming Critical today

ABSTRACT

A review of the book *Becoming Critical* is made after twenty-five years of its publication in Spain. Among the issues that were raised, the concept of teacher-researcher in the teachers' current working conditions, the changes that action-research has undergone and, in general, the difficulties that teachers face today with the rise of scientism and technical reasoning, should be all revised nowadays. The purpose is to question the validity of *Becoming Critical* to modern thinking to see whether the concepts of emancipation and critical action-research are valid, and also if certain contributions of postmodernist thinking should be incorporated.

KEYWORDS: critical theory, action research, teacher-researcher, postmodernism.

Stephen Kemmis y yo escribimos *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* en 1986 y, desde una mirada retrospectiva es obvio que el libro fue escrito en el momento debido. En los años inmediatamente posteriores a su publicación fue extensamente analizado y en 1988 fue traducido al castellano bajo el título *Teoría crítica de la enseñanza*.¹ Veinticinco años después de su publicación, el libro se ha convertido en un texto recomendado a estudiantes en Gran Bretaña, Irlanda, España, Holanda, Bélgica, Noruega, Suecia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Australia, Brasil, Uruguay, México, Venezuela y Estados Unidos. La versión inglesa ha sido editada diez veces, la española tres y continúan las ediciones.

Desde su publicación inicial, *Becoming Critical* ha sido debatido en congresos científicos, al igual que también en un gran número de artículos y libros académicos, y ha provocado muchas respuestas críticas, a veces hostiles. Algunos críticos han rechazado el libro como un monográfico denso y confuso; otros han afirmado que no contribuye nada al avance de la investigación-acción; algunos han argumentado que es demasiado «político» y otros que no es suficientemente político. Otros han acusado a este mismo libro, *Becoming Critical*, de ser un ejemplo perfecto del tipo de teorización académica estéril que la investigación-acción rechazaría. A veces, nos ha parecido que nuestros críticos habían logrado adoptar casi todas las posiciones críticas concebibles sobre cada uno de los contenidos centrales del libro.

Lo que estas reacciones y respuestas diversas a *Becoming Critical* ahora dejan claro es que el libro ha significado cosas distintas a diferentes personas. Algunos lo leyeron como un texto filosófico acerca de la relación entre la teoría y la práctica; otros como un libro de metodología de investigación-acción. Hay quienes lo consideraron como una contribución al campo de los estudios curriculares; otros como una introducción a la Teoría Crítica. Pero fue inevitable que el libro se hiciera relevante para los lectores a la luz de perspectivas intelectuales y condiciones culturales diferentes de las que originalmente había sido escrito, ya que estaba siendo apropiado y aplicado en diferentes contextos culturales. Por lo tanto, no sorprende encontrar que lo escrito en el libro no siempre fue lo mismo para sus lectores, ya que en el proceso de traducción a un idioma diferente y al aplicarse en sociedades culturalmente diferentes de la que originalmente fue escrito, *Becoming Critical* a veces ha sido utilizado para propósitos que nunca fueron pretendidos.

El propósito de *Becoming Critical*, por un lado, fue exponer críticamente las debilidades de las formas existentes de la Teoría del Currículum e investigar para exponer una explicación satisfactoria de su relación con la práctica y, por otro,

1 W. Carr y S. Kemmis (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

dar una explicación de ese fallo que nos permitiera entender lo que un enfoque más satisfactorio de la Teoría e Investigación del Currículum necesitaba. El enfoque desarrollado en el libro estuvo basado en la Teoría Crítica en general y en la idea de una ciencia social crítica de Habermas en particular. Lo que emergió fue la idea de una ciencia social crítica de la educación y la afirmación de que a esta idea se le podía dar una expresión práctica a través de la investigación-acción emancipatoria.

Como los libros no tienen un significado fijo, con el paso del tiempo muchos de los argumentos con los que *Becoming Critical* fue construido, que en 1986 fueron considerados no problemáticos, en las circunstancias diferentes de hoy en día tendrían que ser modificados y cambiados radicalmente. También en los últimos veintisiete años ha habido desarrollos significativos intelectuales, políticos y educativos que, de manera conjunta, debilitan los argumentos centrales del libro y plantean importantes cuestiones acerca de si la investigación-acción crítica se mantiene como una idea válida y legítima.

Entre los supuestos destacables que *Becoming Critical* trató como no problemáticos tomamos los relacionados con la profesionalidad del profesorado. En 1986, la idea del profesorado como un «profesional ampliado» (Stenhouse, 1975) todavía podría considerarse como una aspiración realista y uno de los propósitos fue describir el tipo de profesor investigador a través del cual este deseo podría realizarse. Pero, en los años que han transcurrido desde la publicación del libro, el supuesto de que el profesorado debería ejercer un juicio profesional autónomo ha sido profundamente debilitado primero por el movimiento *accountability*² de los años ochenta y segundo por la masiva *re-regularización e hiper-racionalización* de las escuelas en los noventa. Aunque la noción de Donald Schön del «profesional reflexivo» ha continuado animando al profesorado a desarrollar su práctica profesional (Schön, 1993, 1987, 1991 y 1995), las condiciones sociales y políticas del trabajo en la profesión de la enseñanza están hoy en día sustancialmente en contra de esta tendencia. Muchos académicos y educadores han intentado preservar y proteger la integridad del desarrollo profesional del profesorado, pero la desprofesionalización de la enseñanza ha continuado hasta un punto donde la nueva generación de profesorado casi no ha sido consciente de las oportunidades que existían para aumentar su profesionalidad hasta hace solo tres décadas. *Becoming Critical* también fue incapaz de anticipar cómo, en los años siguientes a su publicación, la investigación-acción llegaría a ser un movimiento internacional completo apoyado por un gran número de profesores, educadores, investigadores de la educación, también por numerosas instituciones educacionales y organismos de investigación a través de todo el mundo. El resultado problemático y cada vez

2 Rendir cuentas e inseparablemente asumir responsabilidades (N. T.).

más obvio es que la investigación-acción se ha convertido cada vez más en un modelo institucionalizado y politizado de formación del profesorado en activo, desconectado de cualquier aspiración emancipatoria y transformado en un método de investigación que podría fácilmente acomodarse a los requisitos de los paradigmas convencionales de investigación que buscaba reemplazar.

Lo que esto significa es que, para intentar renovar y revisar la idea de la investigación-acción crítica de manera relevante para el mundo de hoy, es necesario recurrir al trabajo de un número de filósofos y teóricos actuales que han expuesto y examinado críticamente lo que comúnmente se refiere a «la crisis de la modernidad» (Bernstein, 1991; MacIntyre, 1982; Habermas, 1987 y 1992). Por lo que hemos aprendido de obras como *Reason in the Age of Science*,³ de Gadamer, y *The Theory of Communicative Action*,⁴ de Habermas, es que el razonamiento de lo técnico como forma de proceder que *Becoming Critical* reflejaba como una característica de metodologías de investigación positivista es también la forma de razonamiento expresada por la idea dominante de la modernidad y, por lo tanto, la forma de razonamiento incrustada en el discurso, en la organización y en la práctica contemporánea de una educación moderna. Tanto Gadamer como Habermas, llamaron a esta cultura ideología «cientificista». Por ello, la esencia del cientificismo es una cultura que insiste en que cualquier forma de razonamiento que no esté de acuerdo con la racionalidad tecnológica de la ciencia se debería excluir del discurso racionalista. Así pues, las nuevas perspectivas teóricas desarrolladas en los recientes trabajos de Habermas y Gadamer revelan que la racionalidad técnica es ahora incluso más dominante que cuando la ideología del cientificismo fue identificada por primera vez por los precursores teórico-críticos de los años veinte. El resultado de esta omnipresente difusión de la racionalidad técnica es que ahora habitamos en una cultura en la cual el tipo de preguntas críticas y no técnicas que *Becoming Critical* argumentó, y que pudieron ser contestadas a través de la investigación-acción crítica, ahora apenas pueden ser sugeridas.

Esto plantea la pregunta de si mucho de lo que ahora pasa por investigación-acción está tan lleno de ideología científicista que ahora sirve para mantener —en lugar de retar— los supuestos de la razón moderna. En el intento por encontrar respuestas a esta pregunta, cualquier justificación teórica revisada por la investigación-acción crítica debería tratar mucha de la práctica contemporánea de la investigación-acción como parte del problema de la racionalidad técnica más que como una fuente de solución.

Algo importante entre los nuevos desarrollos teóricos que ayudarían a entender la influencia corrosiva de la racionalidad técnica en la gestión de la investiga-

3 H.-G. Gadamer (1983). *Reason in the Age of Science*. Londres: MIT.

4 J. Habermas (1997). *The Theory of Communicative Action*. Londres: MIT.

ción-acción durante los últimos veintisiete años, es ese cuerpo de literatura filosófica que ha llegado a conocerse como el neoaristotelismo. Esto incluye *Back to the Rough Ground: «Phronesis» and «Techne» in Modern Philosophy and in Aristotle*, de Joseph Dunne (1993); *Three Rival Theories of Moral Enquiry*, de Alisdair MacIntyre (1990); *Cosmopolis: the Hidden Agenda of Modernity*, de Stephen Toulmin (1990), y *Truth and Method*, de Hans Georg Gadamer (1990). Cuando se leen juntos, estos autores proporcionan una serie de elementos teóricos que nos ayudan a entender la condición actual y las posibilidades futuras de la investigación-acción crítica.

En primer lugar, nos ayuda a entender claramente que la educación es una práctica constituida discursivamente y construida socialmente; es decir, es un legado de tradiciones históricas en las cuales está incrustada. En segundo lugar, nos permite entender que la práctica educativa es una especie de costumbre humana instruida moralmente que Aristóteles llamó *praxis* y que la distinguió cuidadosamente de la forma práctica *poesis* (Aristotle, 1955; Dunne, 1993; Gadamer (1981a). Mientras la *poesis* es un tipo de práctica instrumental emprendida para lograr algún «resultado» predeterminado, el «fin» de la *praxis* es algún «bien» ética y políticamente deseable. Es decir, la existencia de un bien ética y políticamente deseable es inseparable de la *praxis* e intrínseca a la *praxis* y solo puede existir en tanto que es *praxis*. Entendida como una especie de *praxis*, la práctica educativa es de esta manera una forma de acción ética en la cual y a través de la cual se da una expresión práctica a un compromiso con algún «fin» educativo valioso.

Lo que emerge, en tercer lugar, del neoaristotelismo es la percepción de que la *praxis* no se basa en la teoría. Contrariamente, la manera en que la educación es interpretada en cualquier momento dado es siempre constituida por y constitutiva de esas tradiciones históricamente legadas de pensamientos y acciones educativas que junto al conocimiento colectivo de los profesionales permite comprender el desarrollo y la evolución de su práctica. En otras palabras, la práctica educativa tiene una historia y para estar iniciado dentro de esta práctica es siempre necesario estar iniciado en las tradiciones históricas a través de las cuales nuestro conocimiento de la educación se ha reproducido y transformado a través del tiempo.

Lo que se basa en razonamientos y métodos técnicos, Aristóteles lo llamó *Techne*. Lo contrario es gobernado por la forma de conocimiento y razonamiento que Aristóteles llamó *Phronesis*: una forma de conocimiento y de entendimiento que solo puede ser aprendido por profesionales desarrollando la capacidad de hacer juicios sabios y prudentes sobre una situación particular, lo que constituiría una expresión apropiada del bien intrínseco de sus *praxis*. Así, para Aristóteles, *Phronesis* es inseparable de la práctica y constitutivo de la conciencia moral de los profesionales educativos cuya práctica está enraizada en la disposición a actuar de una manera educativamente deseable.

Lo que finalmente emerge del nuevo aristotelismo es que, si la práctica educativa es entendida como una especie de *praxis* guiada por la *Phronesis*, entonces el modo apropiado de investigar su desarrollo es la filosofía práctica aristotélica: el modo de investigación a través de la cual los profesionales, esforzándose para lograr la excelencia en su práctica, elevan el conocimiento y el entendimiento pre-reflexivo que han heredado sin sentido crítico de la historia y de la tradición histórica, a otro nivel de conocimiento que trasciende las limitaciones de lo que, dentro de esta tradición, ha sido pensado, dicho y hecho (Gadamer, 1980; Toulmin, 1988). Construida como una especie de filosofía práctica, el propósito de la investigación-acción permitiría examinar a los profesionales de la enseñanza los presupuestos implícitos en su conocimiento y en su experiencia práctica prerreflexiva, para que puedan reconstruir críticamente la comprensión de cómo los fines intrínsecos a esta práctica pueden ser realizados y logrados de manera más apropiada (Carr, 2004). Como tal, la investigación-acción sería un modo de investigar cuya tarea principal sería rescatar la esfera de la *praxis* de su asimilación moderna hasta la esfera de la *Techne*, fomentando las comunidades críticas de profesionales educativos que están comprometidos en defender la integridad de su *praxis* educativa contra todas esas tendencias culturales que ahora la minan y lo degradan.

Si la sugerencia de que la investigación-acción debe construirse como una especie de filosofía práctica aristotélica se toma en serio, algunas viejas conjeturas tendrán que abandonarse y algunas nuevas preguntas tendrán que abordarse. ¿Es propósito de la investigación-acción educativa articular y defender la integridad de la educación como una práctica? ¿Puede nuestro entendimiento de la educación como una práctica mantenerse inteligible una vez que hayan sido descartados los conceptos aristotélicos de *praxis* y *Phronesis*? ¿Es el propósito de la investigación-acción contribuir al desarrollo del razonamiento práctico? ¿Puede la filosofía práctica ser crítica? ¿Es la investigación-acción lo que la filosofía práctica inevitablemente tiene que llegar a ser cuando se elabora en términos de valores y creencias dominantes que constituyen nuestra cultura moderna? ¿Es la investigación-acción contemporánea nada más que la expresión patológica moderna de la filosofía práctica aristotélica?

Como la condición contemporánea de la investigación-acción solo puede hacerse completamente inteligible con referencia a las condiciones históricas y culturales en las que está inmersa, *Becoming Critical* fue en sí mismo un producto de los tiempos modernos, a veces aceptando sin crítica y respaldando suposiciones y creencias endémicas al pensamiento moderno. En las circunstancias transformadas de hoy en día, se hace necesario por lo tanto explicitar esas suposiciones y tratarlas de una manera más crítica. En particular, es necesario demostrar un nivel mucho mayor de falta de complejos al tratar el alcance del cual *Becoming Critical* —con su lealtad incondicional hacia los valores educacionales y emancipatorios— fue una expresión, también sin complejos, del pensamiento ilustrado y, así, del proyecto de la «modernidad» que la Ilustración había creado. Con el auge de ese formato com-

plejo ahora conocido como «postmoderno», algunos consideran que el proyecto de la modernidad ha sobrevivido a su utilidad, y desde la configuración compleja ahora conocida como posmodernidad, la metanarrativa ilustrada de la emancipación humana que suscribía *Becoming Critical* está considerada obsoleta. Desde esa visión, los valores de la Ilustración de emancipación, de empoderamiento y de autonomía ya no tienen ninguna credibilidad teórica y el tipo de investigación-acción emancipatoria defendida en *Becoming Critical* es descartada por no tener relevancia en el mundo «posmoderno» contemporáneo.

¿Cuál es la respuesta apropiada a este reto posmoderno? Una respuesta sería afirmar que no hay necesidad de abandonar nuestros valores emancipatorios y montar una robusta refutación con argumentos y afirmaciones posmodernos. Otra sería reconocer que *Becoming Critical* ahora necesita revisar fundamentalmente su entendimiento de la investigación-acción para tomar en cuenta las perspectivas de la posmodernidad sobre la educación y la investigación educativa. Otra reacción más sería seguir la respuesta de Habermas en *The Philosophical Discourse of Modernity*⁵ (1992). En este libro, el autor apunta un número de contradicciones performativas de los teóricos posmodernos, quienes sostienen un contrargumento, esto es, que buscan desplegar los recursos del argumento racional para mostrar que la racionalidad no es más que una tecnología de poder, por ejemplo, o quizá una forma preferida de narrativa para algunos tipos de «historias» científicas. Habermas pretende mostrar que muchas críticas al proyecto de la Ilustración y a la racionalidad misma son equivocadas o exageradas, o con una sola cara, o basadas en argumentos de lo que la racionalidad se supone que es —aunque admitiendo que muchas afirmaciones en nombre de la racionalidad o del estatus privilegiado de discursos científicos o filosóficos han mostrado las mismas carencias—.

Respondiendo a algunos de los desafíos posmodernos a la investigación-acción crítica, es posible una línea similar intentando mostrar que las afirmaciones posmodernas contra un interés emancipatorio son erróneas, exageradas o si no contradictorias. Todavía hay sentido en la noción de «emancipación» social, política y cultural y, en términos de racionalidad misma (la racionalidad crítica nunca es completa y satisfecha y está siempre abierta reflexivamente a nuevas perspectivas y correcciones), ofrece todavía a las personas herramientas para pensar y cuestionar los supuestos dados, hábitos de la razón y expectativas existentes de cómo está el mundo y cómo debería estar ordenado (Kemmis, 1991 y 1995).

Por otro lado, hay muchos escritos contemporáneos actuales que desde varias perspectivas posmodernas necesitan ser aceptados e incorporados al debate de la investigación-acción crítica. Por ejemplo, recientes avances del pensamiento posmo-

5 *El discurso filosófico de la modernidad*. Katz.

dero interesados en cómo están estructurados y desarrollados los discursos, y cómo se relacionan con el poder, son claramente relevantes para la investigación-acción crítica. También son los enfoques *narrativos*, de *relatos e historias de vida* como maneras de explorar cómo los participantes entienden la vida social de la que forman parte. Y particularmente hay que valorar estos enfoques *narrativos* y de *historias de vida* que involucran a los participantes colaborativamente en la exploración de estos temas en lugar de hacerles parecer héroes o víctimas más allá de su control.

¿Cómo entonces vamos a encontrar un antídoto al cinismo que ahora anima a gran parte del profesorado a alejarse del tipo de investigación educativa enfrentada y comprometida socialmente que fue propuesto en *Becoming Critical*? ¿Cómo podemos continuar hablando de los ideales de la Ilustración, de educación emancipatoria, mientras reconocemos la necesidad de abandonar el discurso filosófico fundamentalista sobre el que habían sido articulados? ¿Cómo podemos demostrar la conveniencia de la investigación-acción crítica en la época posmoderna que vivimos? Intentando dar respuesta a estas preguntas hay que ser a la vez moderno y posmoderno. «Moderno» en el sentido de ofrecer una continuidad a la investigación-acción crítica como un modo de permitir a los profesionales de la educación exponer las tensiones y contradicciones entre sus valores educativos emancipatorios y las prácticas educativas y políticas dominantes. «Posmoderno» en el de que, sin ninguna filosofía fundamentalista desde la que respaldar los valores emancipatorios, reconocemos que su justificación descansa completamente en la convicción compartida de que los problemas de irracionalidad y de injusticia del proyecto de la Ilustración todavía existen; por esta razón nuestros valores educativos emancipatorios siguen siendo válidos. Persiguiendo esta visión de la investigación-acción crítica es importante insistir en que no es la panacea ni ofrece una utopía. Todavía menos puede definirse como un método de investigación (Kemmis y McTaggart, 2005). En lugar de eso ahora está claro que la manera de entender la investigación-acción crítica es como una *idea* que, mientras pasa de un momento histórico a otro, tiene que ser reinterpretada y reconstruida para que pueda continuar ofreciendo maneras prácticas y realistas de realizar sus aspiraciones emancipatorias a través de la reflexión crítica y la acción transformadora. Para los que continúan creyendo en esta idea, la investigación-acción crítica, reconstruida por el mundo posmoderno en el que vivimos, ahora es nuestra tarea más urgente e importante.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, R. J. (1983). *Beyond Objectivism and Subjectivism: Science, Hermeneutics and Praxis*. Oxford: Blackwell.
- (1991). *The New Constellation*. Cambridge: Polity.

- CARR, W. (2004). «Philosophy and Education». *Journal of Philosophy of Education*, 38 (1), 55-73.
- DUNNE, J. (1993). *Back to the Rough Ground: «Phronesis» and «Techne» in Modern Philosophy and in Aristotle*. Illinois: University of Notre Dame.
- GADAMER, H.-G. (1980). «Practical Philosophy as a Model of the Human Sciences». *Research in Phenomenology*, 9, 74-85.
- (1981a). *What is Practice?: The Conditions of Social Reason*. Cambridge: MIT.
- (1981b). *Reason in the Age of Science*. Cambridge: MIT.
- HABERMAS, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Reason and the Rationalisation of Society*. Boston: Beacon.
- (1987). *The Theory of Communicative Action. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon.
- (1992). *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: MIT.
- KEMMIS, S. (1991). «Emancipatory Action Research and Postmodernisms». *Curriculum Perspectives*, 11 (4), 59-65.
- (1995). «Emancipatory Aspirations in a Postmodern Era». *Curriculum Studies*, 3 (2), 133-167.
- y MCTAGGART, R. (2005). «Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere». En Norman K. Denzi e Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-604). California: Sage.
- MACINTYRE, A. C. (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Londres: Duckworth.
- (1988). *Whose Justice, which Rationality?* Londres: Duckworth.
- (1990). *Three Rival Theories of Moral Enquiry*. Londres: Duckworth.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in And on Educational Practice*. Nueva York: Teachers College.
- (1995). «Knowing-in-Action: the New Scholarship Requires a New Epistemology». *Education Change*, noviembre-diciembre, 27-24.
- STENHOUSE, L. A. (1975). *Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann.
- TOULMIN, S. (1988). «The Recovery of Practical Philosophy». *The American Scholar*, 57 (3), 337-352.

