

La Teoría Crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa

Paz Gimeno

«La afirmación de que “las cosas son así porque no pueden ser de otra forma” es odiosamente fatalista, pues decreta que la felicidad pertenece solamente a los que tienen poder»

Paulo FREIRE

INTRODUCCIÓN

Se habla de formar críticamente a nuestros alumnos, se hacen declaraciones, incluso políticas, sobre la necesidad de formar ciudadanos críticos. Pero ¿qué es el pensamiento crítico? ¿Realmente los poderes públicos desean contar con ciudadanos conscientes y socialmente críticos? ¿Cuál es el concepto de «crítica» al que se alude en las declaraciones institucionales?

Este artículo no sólo responde al objetivo de clarificar en qué consiste una teoría educativa genuinamente crítica que pueda orientar la práctica pedagógica en nuestras aulas, sino al de señalar la acuciante necesidad, en este momento sociohistórico que vivimos, de contribuir a formar futuros ciudadanos conscientes de las fuertes desigualdades sobre las que se construye nuestra sociedad, capaces de tomar iniciativas comprometidas para enfrentarse a ellas, ilustrados culturalmente y solidarios con sus semejantes. Movilizar la conciencia de los profesores y aportar sugerencias prácticas sobre su quehacer educativo en esta línea, sería la consecuencia deseable del mismo.

Esta declaración apunta hacia un concepto de crítica entendida no sólo como proceso cognitivo de análisis deconstructivo de los argumentos, situaciones o hechos, sino que incluye el adjetivo «social». Este adjetivo matiza y añade el concepto de denuncia de la injusticia social, denuncia constructiva -pues constructivo es el pensamiento genuinamente crítico- y no paralizante.

Como punto de partida, antes de pasar a las concreciones del ámbito pedagógico, realizaré una breve reflexión sobre la situación social en que estamos inmersos y que constituye la justificación de este artículo.

Vivimos en una *sociedad-red*, como la define Castells (1997). Los medios de información y comunicación han entretejido una red mundial de la que de una forma directa o indirecta todos formamos parte. La situación dentro de esa red y el acceso a las fuentes de información y a su empleo define las situaciones de poder y dominio que se producen hoy en el mundo. La comunicación instrumentalizada se ha convertido en un nuevo medio de poder/sumisión. Frente a esta situación ya

no cabe plantearse una Teoría Crítica con los mismos criterios analíticos de su origen marxista, pues las situaciones de dominación y violencia han cambiado¹, pero cabe mantener el mismo principio que la inspiraba: nuestra sociedad está construida sobre una urdimbre de poder-dominio origen de exclusiones, injusticias y sufrimiento; la forma de enfrentarse a la dominación reside en el desarrollo de una conciencia crítica ilustrada y de las competencias comunicativas precisas para desvelar la *ideología* como «falsa conciencia» que impregna los mensajes sobre los que se asienta el mundo simbólico de una sociedad, cada vez más arbitraria, cuyos recursos están repartidos desequilibrada e injustamente.

Pero, ¿qué significa ser crítico?, ¿cómo se forma a un ciudadano crítico? Éstos son los interrogantes básicos que se plantean los docentes que se sienten insatisfechos ante la conformidad o la queja estéril tan frecuente en nuestra profesión. La respuesta exige hacer explícitas unas concepciones sociales —una teoría de la sociedad— que proporcionen una referencia racional y buscar un modelo pedagógico en coherencia con ésta que aporte sugerencias didácticas.

Detrás de una teoría y una práctica educativa hay siempre unos valores sociales, aunque no siempre se formulen de manera concreta o sistemática. La manera de entender la sociedad desde la Teoría Crítica de la Sociedad habermasiana se apoya en una racionalidad comunicativa, de carácter procedimental y crítico. Procedimental porque no define cuáles han de ser los contenidos a alcanzar a través de los acuerdos logrados comunicativamente; únicamente señala la forma, las condiciones imprescindibles que son necesarias para que estos procesos de comunicación y los acuerdos derivados sean realmente válidos; y crítica porque está atenta a cualquier invasión de poder arbitrario o de dominio material o simbólico que pudiera interferir en los procesos comunicativos que constituyen el sustrato del orden normativo social.

El modelo sociopolítico implicado en esta forma de entender «lo racional» está próximo a una democracia deliberativa donde quedan superadas las limitaciones de una concepción liberal de democracia, así como el voluntarismo de una concepción política republicana. El concepto de democracia deliberativa se apoya en la pluralidad de formas de comunidad en la sociedad civil como responsable de su propia determinación, donde se llegue a la formación de una voluntad común no sólo por la vía de un entendimiento ético, sino también mediante la ponderación de intereses y del logro de compromisos. Esto se puede lograr institucionalizando los procedimientos comunicativos que aseguren la deliberación social como instrumento de acuerdos tanto normativos como políticos o económicos, a través de las deliberaciones en las corporaciones parlamentarias y con el desarrollo de una red de espacios públicos políticos. Para ello es necesaria una sociedad civil ilustrada que sea capaz de generar espacios comunicativos públicos que puedan llevar su voz hasta los estamentos de decisión política, pero una sociedad donde *todos*, sin exclusiones culturales, económicas, sociales, de sexo, etc., puedan hacer oír su voz. Los miembros de esta sociedad, además de una actitud de corresponsabilidad respecto a los problemas comunes, precisarán también sensibilidad para percibir las

¹ La violencia física sigue existiendo en gran parte del mundo, pero en nuestro entorno la violencia adopta, en mayor número de casos, unas formas simbólicas que exigen una mayor finura en la crítica social para su identificación y denuncia.

situaciones de dominio, físico, estructural o simbólico, y denunciarlo, bien a través de las vías institucionales democráticas de participación pública, bien recurriendo a la desobediencia civil cuando la legalidad no sea evaluada éticamente legítima. Por tanto es necesario que los nuevos ciudadanos reciban una educación formal en procedimientos democráticos y en el desarrollo de unas actitudes de crítica y rebeldía frente a las situaciones de injusticia. Y en esta formación la Institución Escolar tiene una importante labor que desempeñar.

Si deseamos formar ciudadanos críticos es necesario potenciar, en nuestros alumnos, el desarrollo de una serie de capacidades de naturaleza comunicativa, argumentativa, reflexiva, interactiva y de equilibrio emocional que les permitan, en primer lugar, identificar las situaciones de violencia simbólica, los abusos de poder y dominio y posteriormente adoptar acciones comprometidas con la superación de esas situaciones de injusticia. La sociedad de la información nos pone frente a una situación dialéctica. Por una parte las redes de comunicación sirven de criterio selector respecto al poder y enmarañan las situaciones de violencia simbólica planteando la necesidad de usuarios de los recursos tecnológicos pero, por otra parte, nos ofrecen la oportunidad de usar la información como medio de colaboración con grupos excluidos o minoritarios, respetando y valorando las peculiaridades de culturas diferentes. A la par que los medios de comunicación emplean su influencia para servir a intereses espúreos (políticos, de consumo...), también posibilitan el conocimiento y compromiso en acciones colectivas de solidaridad y de participación en la vida política de la comunidad. Esta posibilidad lleva a plantearse la prioridad educativa de formar ciudadanos críticos ante los *medios*. Sin olvidar nunca que el pensamiento crítico se apoya en la *argumentación informada* y en una actitud de *rebeldía* y *solidaridad* con el sufrimiento ajeno.

... Y en el trasfondo de este modelo educativo subyace el viejo ideal ilustrado aún no alcanzado, como nos recuerda Habermas, pero con la constancia lúcida y dolorosa sobre su propia dialéctica; es decir, la misma ilustración, que pretende despertar la conciencia de los individuos, ha entronizado el concepto de razón instrumental derivando en las patologías que la irracionalidad de una ciencia-técnica convertida en mito ha originado en nuestra sociedad. La cultura, que en su origen era la vía procedimental para conseguir superar la irracionalidad y favorecía el desarrollo de unos sujetos más autónomos y conscientes, cuando se deifica se convierte en un elemento agresor para el individuo y la especie². Por ello, como señala Adorno (1998), la educación hoy en día ha de servir para que los futuros ciudadanos tengan la información cultural precisa para desvelar las contradicciones sociales y al mismo tiempo vivir en el esfuerzo permanente de su superación aun con la conciencia de sus limitaciones para ello. Esto significa vivir la contradicción serenamente pero en lucha activa frente a ella.

² Al igual que la razón ilustrada mitifica la ciencia y su aplicación técnica, en la Institución Escolar hemos reificado la cultura como información considerándola sinónimo de formación. Véanse los resultados de sistemas educativos apoyados en creencias de competitividad individual, como ha sido el caso japonés, o en los resultados obtenidos sobre los valores cívicos cuando la formación de los niños/jóvenes subraya y prioriza la instrucción/información sobre contenidos.

1. JUSTIFICACIÓN PARA UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Un análisis social crítico deja constancia de los valores dominantes que el neoliberalismo está aquilatando en nuestra sociedad occidental. Su fusión con el conservadurismo (Giddens, 1996) presenta el mercado libre como forma de relación no sólo comercial, sino incluso política (Buchanan, 1980), pero asociado a los valores regeneracionistas conservadores, que ponen el acento en el papel de la familia como elemento equilibrador del *sistema*, el regreso a valores patriarcales y a los roles sexuales diferenciados, a la defensa de la propiedad privada, a la exclusión de los diferentes, al mantenimiento de la ley y el orden, el fomento de los ideales nacionales y de la capacidad de defensa militar... y especialmente los valores económicos como criterio de validez no sólo para el mundo mercantil sino para el social, incluido el ámbito de las relaciones personales. Ante esta situación regresiva los principios teórico-críticos siguen manteniendo su actualidad y con las adaptaciones oportunas sirven como criterios analíticos para detectar la *ideología* enmascarada de rendimiento, eficacia y competitividad..., valores que se han tornado familiares en nuestro lenguaje cotidiano.

La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt supone ya un avance en la comprensión de la sociedad y en su crítica respecto al marxismo original. De hecho surge como un replanteamiento crítico del marxismo en su puesta en práctica soviética por parte de un grupo de intelectuales alemanes, mayoritariamente de origen judío, quienes en el verano de 1922 se reúnen en Ilmenau (Turingia) en la «Primera Semana de Trabajo Marxista». Su finalidad, mantenida a lo largo de toda su evolución, consiste en la revitalización teórica del marxismo a partir de su propia autocrítica. Ésta es la semilla de lo que años más tarde se denominará la Escuela de Frankfurt y que aglutinó a un grupo de filósofos sociales (Horkheimer, Adorno, Marcuse...) en torno al *Institut für Sozialforschung*³. Su principal criterio analítico lo constituye el concepto de crítica ideológica a partir del cual articulan otra serie de principios, como el de teoría crítica frente al concepto de teoría tradicional, la dialéctica negativa aplicada incluso al concepto de ilustración, la razón instrumental *versus* razón objetiva, la crítica a la sociedad de masas, la crítica cultural, etc.

Estos primeros autores debieron enfrentarse a unas circunstancias sociopolíticas adversas, ya que tras el ascenso del nazismo en Alemania debieron emigrar de Frankfurt a París, Londres y finalmente a Estados Unidos, donde se instalaron hasta 1950 en que regresan de nuevo a Alemania⁴. Su contexto histórico y político permite interpretar y comprender su orientación teórica pero, a pesar de que las condiciones sociales han variado en la actualidad, los criterios teóricos que posibilitaron el análisis crítico de su momento siguen manteniendo su vigencia, como veremos más adelante. Especialmente el principio dialéctico-negativo como base del pensamiento crítico y como forma de comprender la realidad social y transformarla, es uno de los más relevantes para la práctica de la actividad pedagógica.

³ Instituto para la Investigación Social (Frankfurt, 3 de febrero 1923).

⁴ Horkheimer y Adorno regresan de nuevo a Frankfurt mientras que Marcuse, nacionalizado en Estados Unidos, permanece allí convirtiéndose en un líder intelectual de los movimientos de protesta estudiantiles en el año 1968. Más información sobre la historia de la Escuela de Frankfurt: P. GIMENO, (1995), *Teoría Crítica de la Educación*, Madrid, UNED, pp. 17-52.

Habermas, manteniendo la tradición teórico-crítica de la Escuela de Frankfurt⁵, aporta un giro de mayor profundidad empírica proporcionando un constructo analítico como el de *acción comunicativa* que sirve a la par como referencia normativa en la construcción de sociedades democráticas más justas y racionales.

Este autor proporciona instrumentos para comprender lo que sucede en nuestra sociedad, detectar sus patologías y orientar las prácticas sociales hacia mayores cotas de racionalidad. Sus esquemas teóricos sirven también para entender la práctica cotidiana de nuestras organizaciones escolares y proporcionar un sentido crítico a las actividades docentes y educativas.

Habermas señala en su análisis social una serie de fenómenos patológicos, fruto de la colonización que experimenta el *mundo de la vida* por parte del *sistema*. Esta descripción fenomenológica se apoya en un esquema integrado de dos líneas metodológicas diferentes: por una parte —señala— es posible entender la sociedad como un *sistema*, es decir, desde un marco categórico sistémico revisado (desde Parsons a Luhmann); por otra, bajo el concepto fenomenológico del *mundo de la vida*, de Husserl (en la versión revisada de Schutz y Luckman). La simultaneidad de estas dos concepciones acerca de la sociedad se fundamenta en una teoría de la evolución social que distingue entre la racionalización del *mundo de la vida*, por una parte, y el aumento de la complejidad de los sistemas sociales, por otra. Habermas retoma la tesis de la cosificación (Adorno, Horkheimer) como fenómenos de alienación y falsa conciencia⁶ que pueden ser desvelados a través del análisis de los procesos de comunicación. Esto significa que una sociedad que quiera disminuir los efectos alienantes que ejercen sobre sus miembros los procesos inconscientes de integración social deberá, a través de la creación y ampliación institucional de espacios de opinión pública abiertos a la comunicación, hacer conscientes tales procesos para impedir la colonización de éstos sobre su mundo de vida social.

Parte de la tesis de que la sociedad se reproduce normativamente a través de la interacción comunicativa y a través del lenguaje dota de sentido y significado a su vida social. Pero al mismo tiempo la creciente complejidad, experimentada en el último siglo a causa de la racionalización de la vida social en sus aspectos materiales con el avance de la ciencia-técnica, hace precisa un aproximación teórica como la proporcionada por la teoría sistémica para comprender el funcionamiento de las estructuras de reproducción social, que se lleva a cabo a espaldas de la conciencia de los sujetos considerados —desde esta posición teórica— como meros agentes funcionales. La consideración de la sociedad desde este doble ángulo teórico permite comprender el *mundo de la vida* simbólico, cuyo medio de reproducción es el entendimiento y, a la par, las estructuras materiales de nuestra sociedad en toda su complejidad institucional y cuyos medios de reproducción son el «poder» y el «dine-

⁵ Fue ayudante de Adorno, recogiendo de éste la tradición teórico-crítica de la primera época.

⁶ El concepto de «falsa conciencia», como sinónimo de «ideología», adopta en Habermas un matiz muy diferente al planteado por Lukács, Adorno Horkheimer —quienes se movían todavía en el paradigma de la filosofía de la conciencia—, al adoptar el paradigma de la comunicación como base de análisis crítico [véanse J. HABERMAS (1987), vol. 1, pp. 493 ss., o P. GIMENO (1995), pp. 257 ss.]. Habermas considera que la ideología impregna el lenguaje cotidiano y a través de los símbolos generados en el mismo se introduce en la vida social. Por ello la forma de desvelar los procesos de dominio reside en el análisis del lenguaje y de su carga semántica, en las formas de acceso a la comunicación y en su procedimiento.

ro». Habermas pone el acento crítico, a la vez empleado como criterio analítico, en el constructo de *acción comunicativa*.

Por *acción comunicativa* se entiende la interacción comunicativa en la que los participantes mantienen una actitud orientada al entendimiento, es decir, orientada al logro de un acuerdo intersubjetivo a través de vías racionales apoyadas en argumentos. En estas acciones los participantes no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados sino que persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación. En la *acción comunicativa* se tienen que dar unas serie de condiciones imprescindibles para que tal acción pueda ser considerada como realmente comunicativa:

a) Como condición previa, las acciones deben llevarse a cabo entre sujetos capaces de lenguaje y acción, es decir, sujetos responsables de sus palabras y sus actos.

b) Los participantes deben encontrarse en una situación de simetría. Esto significa que ambos deben estar en las mismas condiciones para establecer la interacción y deben poder expresarse respecto a la misma tomando posiciones respecto a los argumentos expuestos por el otro, de tal manera que, en caso de que no exista un convencimiento respecto a los argumentos del hablante, el oyente —en ese momento— pueda tomar postura con un sí o con un no. Ésta es la garantía de que el contenido del acuerdo tenga un carácter crítico: la posibilidad de sacar a la luz las posibles manipulaciones, engaños, etc., intenciones de dominio, posibilita que el acuerdo sólo se alcance cuando estas condiciones coactivas hayan desaparecido. Habermas señala que la única coacción posible ha de ser la del peso del mejor argumento.

c) Las *acciones comunicativas* deben estar basadas en actos de habla de carácter ilocucionario, es decir, el hablante realiza una acción cuando dice algo (afirma, declara, evalúa, etc.) y su intención deberá ser que el oyente entienda con claridad el significado de sus palabras pero también lo que él está haciendo cuando habla⁷, es decir, la intencionalidad de los participantes en la interacción comunicativa debe ser la de «entenderse» entre sí sobre algo.

d) Las *acciones comunicativas* deben tener una base racional, es decir, deben apoyarse en argumentos. No sirve como base racional de un acuerdo la mera expresión de comentarios evaluativos sin justificación, por ejemplo. Habermas denomina «discursos» a este tipo de interacción comunicativa de base argumental. Esto significa que las proposiciones con efecto ilocucionario que se emplean en la interacción comunicativa deben satisfacer determinadas pretensiones de validez, susceptibles de ser sometidas a crítica. Tales pretensiones son:

- la verdad de las proposiciones (*verdad*), generalmente referidas a hechos relativos al mundo físico o a hechos susceptibles de ser objetivados;

⁷ Esta matización está apoyada en la teoría de los actos de habla de Austin, quien diferencia los efectos ilocucionarios de un acto de habla —en el que el hablante deja manifiesto claramente qué es lo que está realizando al hablar— y los actos de habla con efecto perlocucionario en los que el hablante busca causar un efecto sobre el oyente, con el riesgo de que este último no sea consciente del mismo. Este efecto se encuentra en la base de los actos estratégicos. Véase J. L. AUSTIN (1982), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.

- la adecuación normativa de los argumentos respecto a criterios éticos y morales (*normatividad*), referidas al mundo de la convivencia social;
- la sinceridad de las manifestaciones, que por pertenecer al mundo subjetivo sólo tienen como criterio la coherencia del hablante entre lo que expone y lo que hace (*sinceridad*).

Si el oyente duda de alguna de estas tres condiciones de validez del discurso habrá de cuestionarla y el hablante deberá satisfacerla mediante nuevos argumentos, de manera que sólo el convencimiento argumental del oyente concluya esta fase de la comunicación. Sólo si se respeta este procedimiento podrá considerarse de carácter racional el consenso alcanzado.

e) Los consensos alcanzados a través de *acciones comunicativas* deberán responder a intereses generales, es decir, a través de procesos de negociación apoyados en argumentos se alcanzarán acuerdos que concilien los intereses particulares. El criterio dialógico de validez universal que fundamenta el principio básico de la *ética discursiva*⁸ reside precisamente en esta validez para todos, de manera que cualquier participante real o virtual en esa interacción comunicativa podría ver reconocido su interés en el acuerdo alcanzado. De esta forma los acuerdos quedan sometidos a la crítica -y pierden validez- cuando sólo responden a intereses de una minoría y atentan contra los intereses de la mayoría.

Éstas son las características formales de un procedimiento que permite que los valores sociales, el conocimiento, las formas sociales y políticas, queden definidas en cada situación por aquellos implicados en el momento sociohistórico concreto, quedando al margen de valores absolutos. Pero tales acuerdos pasan siempre la criba de la crítica al aplicar el criterio de ética comunicativa, es decir, el criterio de la mayoría, porque los sin voz también tiene derecho a expresarse y ser escuchados.

Este concepto de *acción comunicativa* debe entenderse en su auténtica dimensión. Se produce a veces el error de entender tal concepto como la descripción de una situación real y Habermas lo dice claramente: se trata de un constructo analítico, a la par que orientador y referente para la vida social, que permite entender la reproducción de los elementos simbólicos de las sociedades. Este concepto le permite no solamente señalar las interacciones entre los componentes del *mundo de la vida* de las sociedades (cultura, sociedad y personalidad) y los procesos de reproducción que el sistema social ciegamente establece (reproducción cultural, integración social y socialización) desde la doble perspectiva sistémica y fenomenológica, sino también describir las patologías sociales⁹. Por ello Habermas señala que una sociedad que esté alejada de unas formas de vida donde no quede espacio para acciones comunicativas tendrá un mayor grado de irracionalidad -entendiendo por racional el fruto de acuerdos humanos basados en los intereses de la mayoría y no del dominio de unos sobre otros.

El hecho de que el concepto de *acción comunicativa* sea un constructo teórico y no una realidad fáctica no impide que sea útil como referencia para nuestra vida

⁸ Klaus APEL y Adela CORTINA lo denominan *principio de ética comunicativa*.

⁹ Se puede ver una ampliación de este punto en P. GIMENO (1995), *Teoría Crítica de la Educación*, Madrid, UNED, pp. 399-404.

social y específicamente para la escolar. La *acción comunicativa* posibilita desvelar las contradicciones y elementos de dominio que entretejen la vida de nuestras escuelas o nuestra propia acción didáctica, y orientar tales acciones para darles una dimensión más racional y humana. De esta forma el concepto de colonización del *sistema* sobre el *mundo de la vida* social permite desenmarañar las complejas situaciones que se tornan conflictivas en la vida escolar y que no son sino fruto de una invasión de valores propios del *sistema*, como el poder administrativo o los valores económicos de rentabilidad, eficacia y productividad, criterios que se introducen en situaciones humanas como las escolares, donde deberían primar los de carácter práctico-moral. Pero sobre este punto nos extenderemos en otro momento.

2. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La mayoría de las concepciones sociales sistematizadas teóricamente conllevan una propuesta educativa en su trasfondo. Muchos filósofos o teóricos sociales han sido célebres por sus planteamientos pedagógicos. De la Teoría Crítica también se han derivado propuestas educativas centradas en esta teoría. A continuación haré un breve resumen de las dos corrientes educativas alemanas que responden con mayor fidelidad a los principios de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, si bien existen otras tendencias educativas en otros países que recogen algunas de sus tesis.

2.1. Origen de la Pedagogía Crítica

La aplicación pedagógica de estos principios tiene lugar, en primer lugar, en la antigua República Federal Alemana (RFA). Tras el regreso a Alemania de los primeros autores de la Escuela de Frankfurt -especialmente de Adorno y Horkheimer- los educadores se hacen eco de los valores socialdemócratas que en los años sesenta se presentan como garantes de los difíciles aprendizajes sociales derivados de la Segunda Guerra Mundial y de la trágica historia del fascismo alemán. La Teoría Crítica pone el acento en valores que en aquellos momentos se ven socialmente necesarios, especialmente los relacionados con la lucha frente al autoritarismo y al dominio. Por otra parte en Alemania, durante los siglos XVIII y XIX, se habían dado algunas corrientes pedagógicas que sirvieron como soporte conceptual a los planteamientos educativos críticos. Esta tradición pedagógica queda recogida a comienzos del siglo XX en la Pedagogía de las Ciencias del Espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*). A partir de estas propuestas educativas y de los planteamientos socioeducativos derivados de la Escuela de Frankfurt se origina en la década de los sesenta la corriente que hoy denominamos como Pedagogía Crítica.

Resulta lógico que la Pedagogía Crítica surja en Alemania y no en el mundo anglosajón -aunque también en Estados Unidos aparezcan pedagogos que hacen suyos estos planteamientos como Giroux-, ya que en Alemania existía una necesidad más acuciante de una educación democrática y crítica para sus ciudadanos, por sus circunstancias políticas recientes; por otra parte, el pensamiento de los teóricos sociales críticos era más fácilmente comprensible para los educadores alemanes al formar parte de su misma tradición cultural. Esta última circunstancia no se produ-

ce en el mundo anglosajón y de ahí que las propuestas educativas tengan un mayor pragmatismo que las alemanas y adopten de forma más superficial los conceptos teóricos de la Escuela de Frankfurt.

Esta diversidad en cuanto a la proximidad conceptual se manifiesta en que la terminología pedagógica usada en el ámbito alemán difiera de la del anglosajón. Así sucede con el término *currículo*, de larga tradición en la literatura pedagógica anglosajona que no suele aparecer en los textos alemanes¹⁰. En el contexto alemán se utiliza habitualmente el término *Didaktik* con el mismo contenido semántico que el atribuido por los anglófonos a *currículo*¹¹. En nuestro país el concepto de Didáctica se ha asimilado, hasta ahora, al de *Metódica* utilizado por los alemanes. Esto hace que la identificación entre *currículo* y *Didáctica* no nos resulte todavía familiar. En realidad la Pedagogía Crítica puede considerarse —en busca de univocidad— como una corriente específica dentro de las teorías del currículo, entendiendo éste último en su acepción amplia como referente social y cultural donde se concretan los valores y normas pedagógicas que determinan la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por esta razón solamente citaré como corrientes que pueden ser denominadas bajo la acepción de pedagógico-críticas la Pedagogía radical y de reconceptualización sociocrítica del currículo en Estados Unidos, liderada por Giroux, Apple, Popkewitz, Pinar, entre otros, y la corriente de la Teoría Crítica de la Enseñanza en Australia, encabezada por Kemmis, Carr, Young Grundy, Gibson, Bates, etc.¹².

Respecto a la Pedagogía Crítica alemana, existen dos tendencias que son las que con mayor acierto asumen y aplican los planteamientos de la Teoría Crítica. Se trata de la Didáctica Crítico-constructiva de Klafki, que tiene una aplicación pedagógica en una experiencia escolar llevada a cabo en Marburgo, y la Pedagogía Crítico-comunicativa de Schaller que, aunque con pocas concreciones pedagógicas, asume ya los planteamientos comunicativos y críticos de Habermas. A continuación realizaré un breve apunte de cada una de estas corrientes¹³.

2.2. La Pedagogía Crítico-comunicativa

Su autor, Klaus Schaller, realiza las primeras propuestas de una pedagogía y didáctica de la comunicación en el año 1971, cuyos conceptos iniciales son de carácter más filosófico que didáctico. Posteriormente se va centrando en el terreno pedagógico e incorporando las propuestas críticas de la teoría habermasiana. Todo su planteamiento responde más a una filosofía de la educación que a un proyecto educativo concreto. Su definición del concepto de educación es un resumen de su programa educativo:

¹⁰ En Alemania este término es introducido en 1967 por ROBINSON (*Bildungsreform als Revision des Curriculum entwicklung*, Berlín, Neuwied, 1971), si bien ya es usado por D. MORHOF en el siglo XVII.

¹¹ Blankertz lo define como: «En sentido amplio: Todas las teorías de la enseñanza que captan y exponen la realidad educativa con la ayuda de diversos métodos. En sentido estricto: Ámbito de acción de los contenidos de la enseñanza y sus condiciones, mientras que la metódica describe el modo de transmisión de esos contenidos» (BLANKERTZ, 1983, *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid, Rioduero, p. 59).

¹² Si interesa alguna obra representativa de estas corrientes, véase en la bibliografía del final.

¹³ Para una mayor ampliación del tema, véase la obra citada: P. GIMENO (1995), pp. 545-693.

«La educación es la creación y facilitación de orientación humana de las acciones, mediante procesos tendencialmente simétricos de interacción y comunicación social, desde el horizonte de la racionalidad.» (Schaller, 1987, p. 253).

Sus rasgos fundamentales son los siguientes:

- Apoyándose en los conceptos filosóficos de Heidegger de «ser con el mundo» y «ser con» subraya la dimensión histórica y social del quehacer educativo, de ahí que cualquier propuesta pedagógica deba apoyarse en los principios de democracia y racionalidad.
- El desarrollo de estructuras intersubjetivas básicas como base de la socialización debe ser promovido mediante el desarrollo de competencias comunicativas. La interrelación comunicativa espontánea permite replantear críticamente los significados construidos intersubjetivamente.
- En la acción pedagógica y social se producen interacciones espontáneas y regladas. El grupo clase y también la escuela son escenarios de múltiples interacciones que deben constituir motivo de estudio y reflexión por parte de profesores y alumnos.
- Para enseñar a los alumnos a vivir de forma democrática es necesario introducir en el aula procesos de comunicación racional mediante debates y procesos de negociación democráticos, refiriéndolos a situaciones sociopolíticas concretas donde se puedan aplicar y optando por aquellos que sufren o son más débiles.
- Se debe enseñar a los alumnos a realizar análisis de crítica social sobre las situaciones de dominio que se establecen a través de los procesos de comunicación, tanto a nivel microsociales, en el centro y en el aula, como macrosociales.
- Conviene favorecer desde la escuela los movimientos sociales alternativos que defiendan valores humanos, animando a los alumnos a formar parte de éstos.
- En los planteamientos didácticos es necesario tener presente:
 - Los contenidos a enseñar.
 - Los procesos de interacción educativa y relacional entre los alumnos y entre el profesor y alumnos.
 - El método y estrategias de enseñanza, teniendo en cuenta las situaciones interactivas entre los alumnos que deben ser siempre lo más simétricas posible.
- Es preciso crear contextos sociales en la clase donde predominen las relaciones de simetría y la crítica a las situaciones de dominio.
- Aunque se consideran necesarias algunas reglas que regulen las interacciones sociales en la escuela, éstas no pueden abarcar todas las situaciones relacionales del centro escolar, por lo que se pondrá el acento en el desarrollo de la racionalidad humana (razón comunicativa) como procedimiento de regulación de la convivencia y no en el conocimiento técnico ni en la racionalidad instrumental de medios-fines.

Éstas son las indicaciones didácticas más específicas que se pueden extraer como concreción de esta propuesta. En realidad, al tratarse de una filosofía de la educación, los planteamientos que Schaller realiza se basan más en una especulación sobre principios filosóficos y sociales y su aplicación reflexiva en el quehacer

didáctico. La potencialidad de esta corriente es que introduce los principios de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas en sus inicios, y los emplea como referencia para la tarea educativa.

A mi juicio considero fecundo este planteamiento por la incorporación del pensamiento habermasiano al ámbito educativo, si bien opino que resulta necesaria una mayor concreción del mismo¹⁴.

2.3. La Didáctica Crítico-constructiva

Su autor es Wolfgang Klafki y aunque su origen se sitúa en la corriente de la «Didáctica de las Ciencias del Espíritu» (*Geisteswissenschaftliche Didaktik*) posteriormente incorpora los principios de crítica ideológica y social de la Teoría Crítica. Su concreción pedagógica es mayor que en la corriente comunicativa desarrollando, con un grupo de profesores colaboradores, un proyecto educativo en una *Grundschule* de Marburgo (Alemania), subvencionado por la empresa Wolkswagen, que comienza en el curso escolar 1972-73. Éste termina formalmente en el año 1977 al ser retirada la subvención por parte de esta empresa.

El *Proyecto Marburgo*, como se le denominó, fue una experiencia curricular basada en un proceso de investigación-acción y en el desarrollo de un currículo abierto y descentralizado. La posibilidad de su puesta en marcha vino dada por el momento político que se vivía en el estado de Hessen, a finales de los años sesenta, que favorecía un elevado interés por los temas curriculares no sólo en los medios políticos, sino también en los industriales. Un proyecto de este tipo se presentaba como manifestación de una concepción democrática de vanguardia y como un procedimiento para favorecer el perfeccionamiento profesional de los profesores. Inicialmente fue apoyado tanto por la empresa promotora como por el Consejo de Educación de Hessen, pero conforme fue disminuyendo el entusiasmo por las reformas educativas comenzaron a surgir críticas al Proyecto. La expectativa empresarial de obtener resultados en un corto espacio de tiempo se vieron frustradas, ya que los procesos de investigación-acción originan cambios lentos que no pueden ser medidos con criterios cuantitativos o eficientistas, sino morales y educativos. Esta devaluación cerró un camino al conocimiento en la teoría educativa crítica que sustentaba el Proyecto.

Las finalidades pretendidas residían en el establecimiento de actitudes cooperativas entre profesores, investigadores, alumnos y padres, así como en el desarrollo de procesos de comunicación fluidos. Todo ello orientado por una visión crítica de la sociedad y un deseo transformador de la misma.

Los principios fundamentales sobre los que se apoyaba el Proyecto eran los siguientes:

- Principio de democratización de los fines y contenidos de la enseñanza. Esto significa que el criterio orientador de la enseñanza es la «ilustración» de los

¹⁴ Para una mayor ampliación sobre la corriente pedagógica de Schaller se puede acudir a P. GIMENO (1995), pp. 607 ss., así como para conocer el desarrollo de una Teoría Crítica de la Educación centrada en nuestro contexto español actual.

- alumnos a través de sus experiencias en la escuela y fuera de ella, con los objetivos prioritarios de desarrollar de las capacidades de autonomía y codeterminación. Las estrategias de enseñanza tendrán estos objetivos como referentes.
- Principio de autogobierno y autocontrol de los propios procesos de aprendizaje por parte de los alumnos, favoreciendo con ello la adquisición de autonomía.
 - Principio de desarrollo de aprendizajes sociales, es decir, el alumno deberá aprender cooperativamente, en grupo, sabiendo establecer relaciones equilibradas y solidarias con los demás. Igualmente se introducirá el análisis de las condiciones sociales que configuran los procesos de aprendizaje.
 - Las condiciones del Proyecto se deben apoyar en una relación simétrica entre profesores e investigadores en la praxis de la enseñanza, así como en la cooperación de los escolares y de los padres en el Proyecto.
 - La finalidad del Proyecto consiste en que cada contenido de enseñanza sirva para desarrollar la capacidad de autonomía, codeterminación y solidaridad de los escolares, para lo cual los contenidos de enseñanza deben presentarse de forma abierta. Esto significa que los contenidos organizados en forma de Unidades Didácticas no pueden ser considerados como sistemas deductivos cerrados, sino que han de ser definidos por el equipo de profesores en cada momento con el criterio de la finalidad última siempre presente.

Los fundamentos teóricos sustentadores de este Proyecto educativo eran fundamentalmente los principios de la Teoría Crítica en su vertiente de crítica ideológica. El análisis marxista de la sociedad es prioritario para la Didáctica Crítico-construktiva al subrayar la importancia de las relaciones económicas en la estructura social, política y cultural de los colectivos, así como para entender los procesos de socialización de los individuos. Asume la perspectiva ilustrada de autodeterminación del sujeto que implica la posibilidad de que éste asuma comportamientos críticos y transformadores de la sociedad. El logro de la autonomía individual va ligado a la eliminación de las relaciones de dominio del hombre sobre el hombre y a la construcción de una democracia radical. Esto conlleva que en los procesos de reflexión de los profesores se incluyan cuestiones del estilo: ¿Cómo se reflejan las relaciones y estructuras sociales en el currículo vigente, en los textos escolares, en los materiales de enseñanza, en las formas organizativas de la escuela, en los planteamientos pedagógicos del profesorado, en las actitudes y comportamientos de los alumnos? ¿Qué grupos sociales influyen en la configuración y organización de la escuela o lo intentan?, etc.

A estas cuestiones se responde desde el principio de crítica ideológica, entendiendo la *ideología* como la falsa conciencia que hace ver como naturales las situaciones sociales de dominio o a ignorarlas como si no existieran. Ejemplos de *ideología* podrían ser: el pensamiento, tan extendido entre el profesorado, de que la evaluación como selección escolar es necesaria e inevitable para la sociedad porque por naturaleza hay personas menos capaces; la omisión en los textos escolares de las confrontaciones y conflictos entre trabajadores y empresarios; las desigualdades que esconden las diferencias entre urbanizaciones de chalés y los barrios marginales; la transmisión de los roles familiares tradicionales por parte del profesor de forma acrítica...

Los principios generales de la Didáctica Crítico-constructiva en que se apoyaba el *Proyecto Marburgo* eran los siguientes:

- Primacía de los fines educativos sobre cualquier otro aspecto del desarrollo curricular. Así, los contenidos, las estrategias de enseñanza, la organización del grupo, los materiales, etc., debían estar orientados siempre hacia los fines educativos perseguidos (desarrollo de la autonomía, la codeterminación y la solidaridad).
- Elección de contenidos pedagógicamente relevantes que se convierten en «tema», conectando las decisiones referentes a los fines con las relativas a los contenidos. Por ejemplo, el problema de la alimentación y el desarrollo de los países del Tercer Mundo.

Como los contenidos están cargados de valores sociales y no es indiferente la elección de «temas», la Didáctica Crítico-constructiva propone la selección de contenidos que permitan al joven aprender a esclarecer la situación económica, política, social y cultural en la que vive, afrontando críticamente los valores dominantes que la sustentan. Por ello, en el análisis de un «tema», se deberán abordar diferentes perspectivas de comprensión e interpretación de una misma situación, de manera que pueda apreciarse el juego de intereses de los diferentes grupos que intervienen en la misma.

- La selección de contenidos tendrá en cuenta las características evolutivas del alumno, siempre con la meta puesta en el desarrollo de su capacidad de autonomía, codeterminación y solidaridad, pero proporcionándole mecanismos de mediación que permitan al alumno, en cada etapa de su crecimiento, llevar a cabo el análisis de sus experiencias personales y de su contexto más próximo o lejano en función de su edad.
- La orientación de la enseñanza no reside en proporcionar al alumno conocimientos informativos que le permitan acceder a niveles de formación superiores, sino la de ofrecerle experiencias donde se muestren las posibilidades de la ciencia para la ilustración y solución de problemas vitales para la humanidad, en el sentido crítico-social ya señalado. Este conocimiento mostrará también los límites que tiene la ciencia para ofrecer tales soluciones, así como los intereses sociales que existen tras ella.
- Existen contenidos de enseñanza que favorecen objetivos de emancipación y pueden ser considerados como potencialmente críticos, como el análisis de conflictos políticos o los que permiten comprender la estructura social y las redes de dominio que la configuran (formas de vivir la sexualidad, el comercio y consumo de drogas, relación entre partidos y sindicatos, relaciones de producción globalizadas y contratación en los países en desarrollo, etc.). Pero existen otros contenidos curriculares de carácter instrumental que están indirectamente referidos a los fines de autonomía y codeterminación y resultan imprescindibles para ello, como el comprender lo que se lee, saber expresarse por escrito y oralmente, saber argumentar, manejar el cálculo operatorio o determinados conocimientos del mundo natural. Este tipo de contenidos ins-

trumentales pueden ser críticos o no, según la orientación que se les proporcione. Para ello:

- a) los contenidos instrumentales deberán plantearse en relación a otros contenidos emancipadores, justificándose como medios de acceso a un conocimiento crítico;
 - b) los métodos de enseñanza que se empleen para su aprendizaje deberán favorecer el desarrollo de la capacidad de autonomía, codeterminación y solidaridad, por ejemplo: utilizando un procedimiento de aprendizaje por descubrimiento donde el alumno pueda ejercer el autocontrol y autoevaluación de su aprendizaje, empleando formas de aprendizaje cooperativos, etc. De esta manera, a través del método de enseñanza en el aprendizaje de contenidos instrumentales, se pueden lograr objetivos emancipadores.
- La Didáctica Crítico-constructiva entiende la enseñanza como un proceso interactivo entre profesores-alumnos y entre iguales. A través de estas interacciones los alumnos deberán aprender conocimientos y formas de afrontar su realidad histórico-social de forma crítica y solidaria. De la misma forma los profesores también desarrollan sus propios procesos de aprendizaje a través de las relaciones con los alumnos.
 - La enseñanza es un proceso social donde revierten los valores sociales dominantes, así como las creencias y formas de pensamiento de los profesores. Tener esto en cuenta exige hacer estos valores explícitos, tanto en la planificación del currículo como en su desarrollo, convirtiéndose en «temas» de enseñanza.
 - El resultado de la enseñanza debe fomentar en el alumno: el desarrollo de competencias interactivas y de comunicación, las actitudes de cooperación, el desarrollo de la identidad del yo, la capacidad de resolución de conflictos, el autocontrol emocional, la expresión equilibrada de los sentimientos..., integrando los aprendizajes cognitivos con los afectivos.
 - El aprendizaje debe ser interpretativo, indagador, dotado de sentido y ejemplificador. Los ejercicios y actividades deben supeditarse a este tipo de aprendizaje.
 - Los materiales de enseñanza constituyen en sí mismos un contenido de enseñanza, por ello el profesor debe reflexionar sobre su elección con el fin de seleccionar siempre aquellos que contribuyan a los fines educativos de autonomía, codeterminación y solidaridad.
 - Las decisiones pedagógicas sobre el rendimiento y la evaluación de los alumnos deben tomarse teniéndose siempre en cuenta las condiciones sociopolíticas en que se producen. Por ello:
 - el rendimiento hará referencia a un objetivo concreto hacia el que se dirige el alumno o el grupo en busca de su propio desarrollo;
 - la evaluación se presentará como una forma de ayuda racional para que el propio alumno conozca si ha alcanzado los objetivos que se ha marcado en su aprendizaje. La conciencia del rendimiento se convertirá en conciencia de capacidad.

3. TEORÍA CRÍTICA Y EDUCACIÓN

Los planteamientos pedagógicos expuestos, aun manteniendo muchos de ellos su validez en estos momentos, precisan de un soporte conceptual y pedagógico más sólido. Ésta es la pretensión de este artículo al proponer la Teoría Crítica de la Sociedad de Habermas como referencia para la comprensión del mundo escolar y orientar la práctica pedagógica con un referente social claro: una sociedad construida sobre los criterios de una racionalidad comunicativa. A continuación, y retomando la exposición inicial, llevaré a cabo una reflexión sobre las posibilidades críticas de la Institución Escolar, así como una serie de consideraciones sobre los caminos que abre la Teoría Crítica para el quehacer docente.

3.1. Las funciones críticas de la Institución Escolar: entre la reproducción y la crítica

Desde su origen como institución social la escuela lleva a cabo una doble misión. Por una parte, realiza la tarea de enseñar a las jóvenes generaciones las técnicas y saberes prácticos para el ejercicio del trabajo, y por otro se ocupa de la transmisión ideológica -religiosa y política- traspasándoles las concepciones sociales necesarias para mantener el orden social establecido. Esta doble y permanente tarea se sitúa en la intersección entre la respuesta a las necesidades de supervivencia, propias de un sistema social -transmisión de concepciones simbólicas y de técnicas de producción material-, y la búsqueda de alternativas, a través del conocimiento, a los nuevos problemas emergentes. Esta doble misión responde al carácter dual de la escuela, por lo que también se hace precisa una doble perspectiva teórica desde la que afrontar su análisis. Así, la Institución Escolar puede ser entendida como *sistema* en cuanto que por su estructura y relaciones funcionales responde a las características de un sistema social, incardinada en un conjunto de orden superior, la sociedad en su totalidad. A este subsistema se le denomina «sistema educativo» y tiene como función prioritaria la conservación y mantenimiento del orden social. Pero de la misma manera puede ser comprendida como parte del *mundo de la vida* social porque responde a la necesidad de transmisión de los esquemas interpretativos y significados que configuran el mundo vital de la sociedad posibilitando, desde esta posición, una función crítica si se ponen las condiciones para ello.

El esquema analítico que Habermas propone para comprender el orden normativo social y su reproducción (Habermas, 1987) puede ser válido, adaptándolo, para la comprensión de la Institución Escolar.

Así pues, desde esta concepción analítica, la Institución Escolar realiza una doble función (Schaller, 1987, pp. 246-249): la reproducción del *sistema* a través de la transmisión cultural y de los valores sociales que aquél lleva aparejados (currículo), y una función crítica, al tener capacidad para replantear las concepciones sociales acerca del papel del conocimiento, del modelo de sociedad y de individuo, etc., y por tanto para transformar los esquemas interpretativos (*mundo de la vida*) de la sociedad. Miedema (1987, p. 753) pone el acento en ese potencial crítico de la escuela al considerarla una institución que puede situarse en los márgenes del sis-

tema y del *mundo de la vida*, lo que permite que en ella se puedan aprender nuevas conductas o valores alternativos, como el feminismo, el ecologismo, el pacifismo, las actitudes de solidaridad internacional, de aceptación multicultural o de la diferencia, etc.

Es este potencial crítico el que deseo subrayar tanto en las funciones de la Institución Escolar como en la forma de entender las organizaciones escolares.

Sobre este planteamiento dialéctico se pueden considerar las siguientes funciones para una Institución Escolar de talante crítico:

1. Como contribución al mantenimiento de la cultura: transmisión de la tradición cultural a través de la enseñanza del saber acumulado históricamente. Como movimiento de renovación y crítica: incorporación de contenidos críticos en el currículo (historia del movimiento obrero, del feminismo, ecologismo, conocimiento del mundo de las drogas y sus consecuencias, valoración y difusión de la cultura de minorías marginadas, etc.).

2. Como contribución a los procesos de integración de la sociedad y a la socialización de los individuos: enseñanza de los modos de comunicación necesarios para poder coordinar las acciones de unos individuos con otros y asegurar el mantenimiento de un orden social. Como movimiento crítico: enseñanza a las nuevas generaciones de procedimientos de comunicación de carácter crítico (acciones comunicativas), capacitándoles para poder cuestionar argumentadamente las tres pretensiones de validez que se plantean en una *acción comunicativa* (verdad, adecuación normativa y veracidad).

3. Como contribución al desarrollo individual: colaboración en la formación de los niños de su propia identidad a través del reconocimiento de expectativas mutuas (entre profesores y alumnos, entre alumnos...). Como crítica: contribución a la emancipación del individuo a través del desarrollo de su autonomía y de un pensamiento propio y crítico que le permita detectar los mecanismos de dominio sociales e individuales y luchar contra ellos.

Estas funciones colocan las acciones comunicativas en un lugar prioritario, introduciendo de esta forma en las organizaciones escolares un modelo de racionalidad comunicativa en cuya base se halla la crítica.

3.2. Principios epistemológicos para una teoría educativa de carácter crítico

El presupuesto epistémico de partida es el principio de *intersubjetividad*. La realidad social es considerada, desde la Teoría Crítica, como una realidad simbólica construida intersubjetivamente (Berger y Luckmann, 1986), ya que son los significados elaborados por vía comunicativa los que nos permiten dotar de sentido a las situaciones y por tanto a comprenderlas. Toda cultura es producto de acuerdos intersubjetivos llevados a cabo por los componentes de una comunidad. Este acervo de significados constituye el *mundo de la vida* u horizonte interpretativo que nos aporta los significados necesarios para construir nuestra vida, así como para comprender la de otros. Este esquema de significados queda a la espalda de los

participantes en el mismo y sólo se torna consciente cuando se vuelve problemático, bien por su obsolescencia para comprender situaciones nuevas o dar respuesta a nuevos problemas, bien por contraste, como sucede cuando entramos en contacto con otras culturas.

Toda la realidad escolar es de naturaleza simbólica y el hecho de considerar los significados que en ella se manejan como construcciones intersubjetivas tiene unas implicaciones prácticas concretas, que se detallan más adelante.

Los objetos y fenómenos de la Institución Escolar, desde el contenido del currículo o las relaciones entre los miembros de las organizaciones escolares hasta las prácticas escolares y sus discursos, responden al *mundo de la vida* social de la comunidad-contexto de esta Institución. Pero este horizonte interpretativo no es algo inmutable sino variable y sufre modificaciones no siempre previstas por la propia comunidad. Algunos significados de este *mundo de la vida* se modifican cuando entran en crisis determinadas condiciones políticas, sociales o económicas -como sucede actualmente, donde las variaciones son frecuentes y rápidas- que originan nuevos problemas para cuya explicación o solución los significados de la tradición cultural ya no sirven. La problematización de estos significados (por ejemplo, el concepto de xenofobia, que ya no responde a cuestiones de raza sino de condiciones económicas, o el concepto de nacionalismo frente al de integración federalista, etc.) permite la modificación de los conceptos epistemológicos sobre los que se apoyan las construcciones simbólicas de una sociedad. En estos momentos es donde la Institución Escolar puede incidir en la evolución social. Si ésta construye sus teorías y prácticas educativas sobre la base epistemológica de una intersubjetividad que sea expresada mediante procesos de comunicación críticos, con la conciencia de que los significados educativos están inmersos en las redes de poder que configuran las estructuras sociales, podremos plantearnos la formación de unos ciudadanos abiertos a la revisión crítica de sus tradiciones culturales y a la construcción de unos valores y significados sociales más «racionales» y humanizados.

- El conocimiento cultural y los valores sociales que lo impregnan -contenidos del currículo- se entienden, desde esta perspectiva epistemológica, como saberes creados en intersubjetividad y determinados por las condiciones e intereses histórico-sociales en que se producen. La teoría, el saber humano sistematizado, entendido como *teoría crítica* en oposición a su concepción tradicional, no ha de servir solamente para comprender la realidad sino también para transformarla, es decir, no es válido para la humanidad un conocimiento únicamente descriptivo que se limite a constatar lo existente. El conocimiento, la teoría, ha de ser un revulsivo humano que permita al hombre trascender lo dado para transformar todas aquellas situaciones sociales o individuales donde se produzca sufrimiento.

Esta concepción de saber configura un currículo donde lo importante ya no será la transmisión de una tradición cultural por sí misma sino el cuestionamiento de aquellos conocimientos que han contribuido a generar el dominio arbitrario de unos hombres sobre otros, así como la valoración de aquellos saberes que permiten mejorar las condiciones de la vida humana, tanto en sus aspectos instrumentales como práctico-morales. Esto tiene como consecuencias didácticas que el profesor y el alumno se sitúen ante los contenidos de conocimiento (de cualquier materia) con una actitud crítica donde se pongan en evidencia aquellos intereses de domi-

nio subyacentes a determinadas formas culturales o saberes, incluyendo un conocimiento de la historia de la cultura que implique el estudio de las relaciones entre el poder y el saber, de las luchas no sólo de los vencedores sino de los dominados y de cómo éstas han originado cambios históricos hacia delante o regresivos (migraciones, luchas obreras, movimientos feministas, etc.).

- El fundamento metodológico y didáctico será el *pensamiento dialéctico-negativo* (ADORNO, 1984). La dialéctica negativa tiene como objetivo el desvelar las condiciones «afirmativas» de la existencia, es decir aquellas condiciones que refuerzan estructuralmente las relaciones de dominio y de poder arbitrario. La verdad es siempre parcial y el pensamiento no avanza en línea recta sino que se halla siempre entrelazado en las redes del poder. Por ello la pregunta permanente en la transmisión del currículo será: ¿qué hay detrás de lo aparente? La verdad, como señala Adorno, se encuentra en la contradicción entre lo que la realidad social dice de sí misma y lo que en realidad es. Esto significa que es necesario mostrar al alumno que las situaciones sociales nunca son lineales ni pueden ser valoradas desde una sola perspectiva, ya que toda realidad está configurada por su apariencia presente (su afirmatividad) y lo no visible pero presente en contradicción con lo aparente (la negación). En un lenguaje metafórico podríamos hacer uso de la analogía con una fotografía: el negativo de la misma contiene la posibilidad de hacerse aparente cuando se revela y ésta queda configurada sobre ambos soportes, el negativo y el positivo.

- Este principio conduce al desarrollo de un *pensamiento crítico* en cuanto capacidad cognitiva para no dejarse arrastrar por palabras grandilocuentes y huecas y ser capaz de detectar la dialéctica que configura cualquier hecho o situación social o individual. Pero el pensamiento crítico exige también una actitud interior para no aceptar las cosas tal como son y preguntarse si podrían ser de otra manera. Este pensamiento tiene siempre el referente de oponerse al dominio y al poder arbitrario tanto en las relaciones sociales como en las interpersonales que uno mismo crea a lo largo de su vida. El desarrollo del pensamiento crítico exige también una fortaleza interior para ser capaz de convivir con la inseguridad, el riesgo, la incertidumbre e incluso nuestra propia contradicción, pues, como declara Adorno, no siempre la tesis encuentra la reconciliación en la antítesis a través de la síntesis, tal como planteaba el esquema hegeliano. La realidad dialéctica conlleva un esfuerzo por permanecer con el espíritu vigilante, al tiempo que con la suficiente templanza como para aceptar que existen situaciones que no podemos cambiar o, incluso, tener la paciencia de posponer un movimiento de crítica en espera del momento más oportuno para transformar una situación. Como se puede observar el pensamiento crítico no es únicamente un proceso cognitivo sino que está enlazado con las capacidades afectivas, volitivas, pragmáticas o interactivas del ser humano que integran la inteligencia.

La dialéctica negativa es la vía para un pensamiento que pretende ser crítico. Esta forma de pensar sobre lo que nos rodea ha de ser una competencia previa en el profesor si quiere transmitirla a sus alumnos. Es decir, éste precisará abordar con perspectiva dialéctica desde el análisis de su propio trabajo hasta la comprensión de los fenómenos escolares de los que forma parte. Es necesario desvelar las incoherencias de los discursos en los que participamos, tanto en las declaraciones de política educativa, llenas de expresiones, como «igualdad de oportunidades», «calidad educativa», «atención a la diversidad», etc., que inducen a dejarse llevar acríticamente por ellas

sin percibir la contradicción entre estos planteamientos y las disposiciones oficiales que elaboran los responsables políticos educativos, como entre las grandes declaraciones de intenciones que aparecen en algunos documentos del centro, como el PEC, y la realidad cotidiana de la vida en las aulas y en el centro escolar.

Desde este planteamiento se pueden considerar a los siguientes rasgos como característicos del pensamiento crítico:

- El pensamiento crítico tiene como objeto la sociedad, por ello los contenidos curriculares deben estar enmarcados en un conocimiento del contexto socio-histórico y político que permita su comprensión y crítica. El conocimiento profesional del docente precisará de una visión crítica de la sociedad –y de sí mismo– que proporcione sentido a su práctica y le permita detectar las contradicciones.
- Las categorías sociales tan comunes de «útil», «eficaz», «operativo», «efectivo», «rentable», etc., son sospechosas en educación, ya que su significado viene aquilatado por los planteamientos económicos dominantes. Tomar conciencia de la inadecuación de estos conceptos en el ámbito educativo implica ya una primera conciencia. Al pensamiento crítico nunca se le podrán aplicar criterios de rentabilidad, de gestión de calidad ni de eficacia, ya que no puede ofrecer un rendimiento material. El pensamiento crítico no tiene tras de sí un interés apoyado en la razón instrumental sino un interés emancipador que pretende proporcionar instrumentos a las nuevas generaciones para construir sociedades con mayores cotas de libertad y cuya vida cobre sentido en la lucha solidaria por la libertad de todos.
- El pensamiento crítico valora la actividad teórica en cuanto que proporciona mejores instrumentos para el ejercicio de la racionalidad y la crítica. Esta actividad intelectual permite hacer más comprensibles los fenómenos humanos.

Esta concepción del pensamiento crítico influirá también en los principios didácticos y la metodología de clase. El desarrollo de las interacciones didácticas deberá apoyarse en un planteamiento mayéutico donde las preguntas sobre los procesos sirvan como soporte de avance en el aprendizaje y la enseñanza. Preguntas, unas veces sin respuesta, otras con respuesta múltiple y que procedan tanto del alumno como del profesor¹⁵. De esta manera la crítica ideológica podrá formar parte de los contenidos curriculares.

• Por último, y lo más fundamental, el criterio que determina qué es o no racional viene determinado por el modelo de *razón comunicativa*. Se entiende la racionalidad como la capacidad de los individuos para justificar sus comportamientos a través de argumentos. Pero lo que define la racionalidad o no de un hecho o de una decisión viene determinado por el procedimiento empleado, es decir, lo racional no es sólo la valoración del contenido del acuerdo sino el carácter del proceso comunicativo que es necesario establecer para llegar a dicho acuerdo. Este proceso debe respetar las condiciones simétricas de los participantes en el discurso y además éstos deben estar dispuestos a satisfacer, a petición del otro interlocutor,

¹⁵ Para una mayor concreción y encontrar interesantes sugerencias didácticas véase N. POSTMAN y Th. WEINGARTNER (1981): *La enseñanza como actividad crítica*, Barcelona, Fontanella, pp. 43-56.

cualesquiera de las tres pretensiones de validez que posee un discurso (la verdad de las proposiciones empleadas, su ajuste normativo y su veracidad o sinceridad, Habermas, 1987). El interlocutor deberá tener libertad para responder con un sí o con un no a estas pretensiones. Ambas condiciones aseguran que el dominio material o simbólico no coaccione el contenido del acuerdo alcanzado. La única restricción que se impone al contenido de los acuerdos es el principio de validez dialógica universal, es decir, que el consenso alcanzado pudiera ser aceptado por cualquier otro que virtualmente pudiera estar en las mismas condiciones de aquellos que toman el acuerdo.

Este modelo de razón comunicativa introduce significativas modificaciones en el *mundo de la vida* de los miembros integrantes de la Institución Escolar. El criterio normativo de las dinámicas de la vida escolar será la *acción comunicativa* (Habermas, 1987), y las funciones de esta Institución adoptarán, con este referente, una vertiente crítica. El criterio de calidad en el desempeño de sus funciones vendrá determinado por la aproximación a unos procesos comunicativos libres de dominio. Y esto tendrá consecuencias tanto en la forma de entender las prácticas escolares como en la forma de entender la organización escolar.

3.3. Orientaciones para una didáctica crítico-comunicativa

Desde la perspectiva de la Teoría Crítica no se puede hablar de modelos educativos o curriculares propiamente dichos. En la base filosófica y conceptual de la teoría está el presupuesto de que no existe ningún absoluto, todo es revisable y debe estar sujeto a permanente crítica. Este planteamiento conduce a un actitud docente de permanente alerta. El principio dialéctico-negativo nos señala el riesgo del conformismo ante lo aparente, lo que se presenta ante nuestros ojos como «natural». Aquí reside la fuente de la *ideología* entendida como falsa conciencia. El profesor crítico precisa dudar, no dar nada por sentado. Lo que en un curso juzgó como liberador y provocador del pensamiento propio de sus alumnos, en otro momento, a la luz de la teoría o de nuevas experiencias propias o ajenas, puede ponerse en cuestión. Por ello los debates sobre si aquella forma didáctica es mejor o peor para el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos deben ser contextuales y frecuentes: no existen las recetas permanentemente válidas. Como la tarea docente se caracteriza por una inmediatez a la que hay que dar respuesta día a día se hace necesario que se revisen periódicamente y se adopten acuerdos sobre metodología, contenido y estructura del currículo. Estos acuerdos serán orientaciones que, guiadas por los principios teórico-críticos, nos permitan en un momento determinado realizar acciones didácticas con el objetivo final de desarrollar el pensamiento y actitudes críticas en nuestros alumnos.

Resulta evidente que no podemos afirmar de forma general y permanente que una determinada forma de actuar en el aula sea la más adecuada para nuestro objetivo, pero sí cabe la revisión crítica de lo que se hace bajo criterios de racionalidad comunicativa. La experiencia confirma que los acuerdos alcanzados con los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuentan de antemano con mayores garantías de éxito, porque ya sólo el proceso de debate abierto introduce al alumno en una perspectiva distinta de las cosas. Le obliga a reflexionar, argumentar y

entender o aceptar otros puntos de vista. Pero no seamos «idealistas». Esta situación no puede realizarse en el mismo grado en todos los niveles educativos. Sería un error olvidar la asimetría entre el profesor y el alumno, tanto psicológica como intelectual y de poder. Pero un profesor crítico debe incluir entre sus principales actitudes el saber ponerse a la altura de las posibilidades de argumentación y debate de sus alumnos, proporcionando oportunidades para la réplica y explicando su acción con las razones adecuadas a las condiciones de éstos. Más que con sus palabras el profesor forma con sus actitudes y maneras de obrar y el alumno, incluso en la etapa de infantil, posee la intuición suficiente para captar a un profesor que ejerce una autoridad gratuita o aquel otro que le respeta, alienta su capacidad decisoria y a quien el escolar atribuye poder¹⁶ porque confía en él.

- Un profesor que duda enseña a dudar. Un profesor que da razones en todos los niveles del discurso, tanto en el nivel de la objetividad, de la adecuación ética y moral o de la sinceridad, enseña a dar razones a sus alumnos. Y éste es el pilar de un procedimiento racional y crítico, porque el niño/adolescente aprende que los argumentos son la base de cualquier planteamiento y que los suyos también van a ser escuchados con respeto aunque precise apoyos concretos para adaptarlos a la lógica del contexto, que está en condiciones de mostrar su desacuerdo y que sólo cuando se «convenza» dará su asentimiento. Bien es cierto que no todos los contenidos culturales que transmite el currículo precisan ser sometidos a debate, porque el avance sería demasiado lento y el alumno necesita información previa para poder opinar, pero sí muchos de ellos. Qué contenidos deben ser sometidos a cuestión y cuáles pueden ser aceptados previamente en nuestras circunstancias sociohistóricas concretas -quizá no más adelante- forma parte del trabajo de planificación del currículo que los profesores deben realizar en equipo y bajo las premisas de la racionalidad comunicativa (elaboración, revisión y modificación del PCC)¹⁷.

¿Qué planteamientos didácticos podrían servir a esta finalidad, en nuestras condiciones sociohistóricas actuales? Resulta arriesgado proponer concreciones porque, al final, es el propio contexto y el debate intersubjetivo entre los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje quienes habrán de determinar cuál es el planteamiento realmente crítico. Como alternativa abierta al debate y manteniendo las referencias teórico-críticas anteriormente expuestas se podría sugerir:

¹⁶ Respecto al concepto de *autoridad* deseo aclarar que no podemos olvidar que ésta juega un papel importante en la relación asimétrica entre profesor-alumno. Pero el concepto de autoridad que aquí se emplea está en conexión con el concepto de poder-dominio, por lo que se hace preciso introducir el aguijón crítico. La autoridad no puede ser una condición que se atribuye un profesor a sí mismo -apoyándose en su rol o en la confianza en sí mismo o en su saber-. La autoridad debe ser fruto de la atribución de los alumnos, es decir, no es la autoridad como ejercicio del poder sino el poder delegado por el alumno hacia el profesor porque sabe que puede confiar en él. La autoridad válida es fruto de la confianza de los otros en el saber o buen hacer de una persona y por tanto debe ser una característica que le otorgan los demás.

¹⁷ Hago referencia al Proyecto Curricular de Centro porque, aunque sea fruto de una coyuntura sociopolítica concreta, puede convertirse en un instrumento crítico si se sabe aprovechar. La autonomía de los centros es un arma de doble filo. Puede ser una forma de introducir brechas críticas en el sistema educativo si se utiliza como un foro de discusión con criterios de racionalidad comunicativa y crítica, o puede convertirse en un elemento de legitimación del sistema cuando el profesor lo convierte en un documento a realizar como trámite legal. Es la dialéctica permanente de la educación.

• Partir de la consideración de que la Institución Escolar como marco general y el centro donde se va a realizar la acción docente son los pilares básicos sobre los que deben girar todos nuestros acuerdos. No cabe hablar de didáctica crítica si el colegio/instituto no se plantea un proyecto educativo crítico. Es precisa una organización de centro en torno al principio de racionalidad comunicativa que sirva de plataforma para cualquier acción didáctica que aspire a ser crítica¹⁸.

• Es preciso tener siempre presente la dialéctica inherente a la propia Institución Escolar. Puesto que la escuela cumple funciones tanto de reproducción como de reelaboración del *mundo de la vida* social (cultura, valores sociales, valores individuales), su tarea deberá estar orientada no sólo hacia individuos que aprenden, sino hacia la sociedad futura de los «aprendentes» e incluso hacia la actual¹⁹. Esta concepción dialéctica individuo-sociedad conduce al rechazo de planteamientos didácticos donde predominen las concepciones psicologicistas de la enseñanza bendecidos por los principios constructivistas del aprendizaje -sin que esto signifique olvidar cómo aprende un alumno- y propone una mayor atención en la formación de actitudes solidarias colectivas en los alumnos (a cómo entre ellos, colaborando unidos, pueden aprender) y a las condiciones microsociales y macrosociales sobre las que se lleva a cabo la tarea de enseñar. La tarea educativa se realiza sobre diversos planos de relación conexionados: la relación dual alumno-profesor, la relación del profesor con el grupo de alumnos, la relación entre alumnos, las relaciones en el claustro, la relación social en el contexto de la escuela, la relación con la comunidad en la que está inserto el centro escolar, la relación con el contexto social, cultural y político en que se desarrolla la función educativa... Olvidar alguno de estos niveles supone un riesgo de *Ideología*, ya que para una Teoría Crítica educativa la acción docente es un momento de la praxis social, por ello los cambios que se pretenden no sólo van orientados hacia los individuos, sino hacia el propio sistema de la sociedad.

• El concepto de emancipación, visto desde esta perspectiva crítica, implica una valoración del conocimiento²⁰ como forma de acceso a la liberación de las dependencias, tanto en el plano individual como social. Este conocimiento parte inicialmente de la asimilación de la tradición cultural recibida, pero no de una forma «tradicional» en el sentido de aceptar lo dado como algo que no puede ser

¹⁸ Es cierto que pocas veces se puede partir de una organización escolar en que los principios teórico-críticos sirvan de referencia para la vida cotidiana de la escuela o instituto; en ese caso y como estrategia es preciso recurrir a la apertura de brechas críticas, no ya en el sistema sino en el propio centro, y una de ellas puede ser ese profesor que desea para sus alumnos un mayor grado de conciencia ilustrada y de autonomía reflexiva que inicia movimientos de trabajo en pequeños grupos con colegas del centro o de fuera que participan de sus mismos planteamientos. Esto forma parte de las estrategias que todos conocemos en nuestro trabajo, pero sin olvidar que la meta final reside en el centro y la última la sociedad.

¹⁹ No es que sea una vía homogénea y segura pero también los valores que se imparten en la escuela pueden llegar hasta las comunidades familiares o sociales a través de los niños o jóvenes (no solamente a la inversa). *Recordad lo pesados que se ponen los niños con el reciclaje de basuras cuando en el colegio les han dicho que tiren las pilas en sitios espectaculares, por ejemplo.*

²⁰ Cuando se habla de «conocimiento» no sólo me refiero al académico u oficial. Existen muchas formas de conocimiento que no pueden ser desechadas. Lo importante es que dicho saber sea fuente de liberación y justicia. Sobre esta cuestión es muy interesante conocer la experiencia realizada desde la Universidad de Barcelona en educación de adultos. Véase R. FLECHA (1997), *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós.

de otra manera. Es necesario, como dice Habermas, revisar la tradición, es decir, someter a juicio los conocimientos y valores culturales heredados, pero para ello resulta preciso un conocimiento previo de los mismos. Los alumnos no pueden realizar una crítica en el vacío; precisan conocer la información previa para posteriormente poder someterla a juicio crítico. Lo que sucede —y aquí reside la dificultad— es que la forma de presentar el conocimiento a los alumnos ya implica unos valores sobre el mismo y por tanto no cabe tampoco la mera repetición tal como la recibimos muchos de nosotros en nuestra formación inicial. Con todo es necesario que el alumno conozca datos, posea información... y tampoco será tan determinante la forma inicial si posteriormente se introducen elementos críticos que cuestionen tanto los contenidos aprendidos como la forma de acceso a los mismos. No hay que olvidar que el pensamiento crítico es también una capacidad cognitiva que sólo se puede lograr cuando se alcanza una cierta madurez evolutiva. Por ello tampoco son demasiado relevantes las discusiones sobre la forma de presentar los contenidos cuando existe una actitud crítica en el profesor que procura transmitir a los alumnos llevándoles a la interrogación permanente sobre lo que han aprendido. Interrogación que abarcará no sólo el contenido sino también la forma.

La emancipación, pues, cobra una dimensión ilustrada y para ella el alumno precisa aprender a reflexionar críticamente, apoyándose en su acervo cultural, sobre sus propios condicionantes individuales, familiares, sociales y culturales, enseñándole a poner en cuestión y rechazar cualquier situación de dominio o injusticia, tanto en contextos macrosociales como en las relaciones interpersonales en las que participa y de las que también es responsable.

- El desarrollo de unas competencias comunicativas en los alumnos es requisito previo para desarrollar una capacidad crítica en los mismos. Independientemente de la materia que se imparta, el profesor debe enseñar a los alumnos a expresarse verbalmente y argumentar y contraargumentar con criterios lógicos. Estas competencias tienen como referencia el concepto de *acción comunicativa*, es decir, enseñar a los alumnos el procedimiento dialógico y relacional necesario para, en su futuro de adultos, poder intervenir en acciones comunicativas. El procedimiento de saber defender posturas mediante argumentos, refutar éstos de forma racional, saber discriminar entre lo que son opiniones, declaración de sentimientos o afirmaciones sobre hechos, etc., es muy importante pero aún lo es más la actitud de búsqueda del entendimiento con los demás, detectando y evitando coacciones de cualquier tipo (sentimentales, simbólicas, físicas...).

- Fomentar en la vida escolar —dentro del aula y en el contexto del centro— todas aquellas actividades que favorezcan el desarrollo de la autonomía en el pensamiento y la acción de los alumnos. En la organización de la clase es conveniente que el alumno tome decisiones, informadas, por sí mismo sobre su forma de aprendizaje o sobre las normas que deben regir la convivencia escolar, pidiéndole comportamientos coherentes y responsables con sus decisiones. Por ello el profesor debe evitar actitudes paternalistas o impacientes, cayendo en la tentación de resolver las dificultades que el alumno debe ir aprendiendo a solucionar por sí mismo —con pautas previas— o proporcionándole informaciones que el propio escolar debe aprender a encontrar. La autonomía permite el desarrollo en los alumnos de mayores cotas de racionalidad.

- Esta posición educativa crítica no es políticamente neutral. Toma partido claramente por opciones políticas que tengan en su base una racionalidad comunicativa. Por ello el profesor intenta que los alumnos desarrollen la conciencia de ser ciudadanos con una responsabilidad participativa en la vida de su comunidad. En estos momentos su deber de participar sólo afectará a su contexto inmediato (clase, colegio, familia, barrio o localidad), pero a través de este aprendizaje se irán creando actitudes democráticas de participación en la vida pública social.

En la formación política del alumno no existe espacio ni para el dogmatismo ni para la indoctrinación. Fieles al concepto de racionalidad comunicativa de carácter procedimental lo importante es que el alumno adquiera el correcto procedimiento de comunicación pública libre de dominio. Pero que no se transmitan contenidos políticos programáticos no exime al profesor de proporcionar al alumno instrumentos de reflexión crítica, apoyándose en conocimientos históricos tamizados por la crítica ideológica social. Es decir, no vale todo. Es necesario que el alumno se haga sensible a la detección de los mecanismos de dominio que históricamente nuestra sociedad reproduce y que adopte la actitud de rebeldía necesaria para enfrentarse a ellos y elaborar sus propios valores políticos.

El profesor no puede presentarse neutral políticamente ante el alumno. Esto significaría indoctrinar de manera sutil e incurrir en el fomento de la «falsa conciencia» en el alumno, especialmente en los niveles de Secundaria cuando el profesor suele ejercer una mayor influencia sentimental en los adolescentes. Aquellos profesores que se declaran públicamente apolíticos están induciendo al engaño, ya que esta misma declaración supone una manifestación de opciones y valores políticos. Por ello la opción crítica estará en la honradez y apertura del profesor para expresar sus opiniones sometiéndolas a debate y presentándolas como lo que son: simples opciones personales que deben ser respetadas pero que no tienen por qué ser compartidas. Aquí la actitud autocrítica del profesor es tan importante como la capacidad para manifestar sus opciones apoyándolas en argumentos y no en meros sentimientos. En estos debates la finalidad del profesor será la de favorecer procesos emancipadores en los alumnos. La sencillez y la apertura a la crítica serán la mejor forma de enseñar a los alumnos a desarrollar acciones comunicativas donde no exista coacción ni afectiva ni jerárquica y donde prime la fuerza del mejor argumento.

El modelo sociopolítico de referencia será el concepto de una sociedad cuyos procedimientos políticos estén regidos por una racionalidad comunicativa.

- Si uno de los objetivos fundamentales de una educación crítica es la de enseñar a los alumnos a cuestionar lo dado, lo que aparece como natural o inevitable en la vida social, será necesario formar al alumno en una serie de destrezas cognitivas, de carácter reflexivo y comunicativo. Así será fundamental la formación de la capacidad discursiva, tanto oral como escrita, así como de la capacidad para realizar análisis y síntesis y, prioritariamente, enseñar a argumentar. A veces los profesores consideramos que esta última es una destreza espontánea que se da, o no, en los alumnos. En realidad la capacidad argumentativa no es sino una habilidad lógico-comunicativa que puede aprenderse y necesita ser enseñada. Es importante exigir a los alumnos que, desde muy jóvenes, argumenten con razones sus opiniones o sus planteamientos, así como que aprendan a refutar con argumentaciones del mismo nivel aquellas opiniones o hechos sobre los que no estén de acuerdo. Se puede aprovechar para ello cualquier materia del currículo pero, en ocasiones, puede ser

conveniente considerarlo como un objetivo procedimental que precisa un tiempo y unas actividades específicas para lograrse y adiestrarse en esta habilidad.

- La Teoría Crítica de la Educación reivindica el derecho a la diferencia de los individuos. La comparación entre los alumnos, la homologación de los mismos, los criterios comunes para valorar su desarrollo no sirven en una sociedad cada vez más plural que necesita urgentemente de ciudadanos dispuestos a convivir con personas de culturas diferentes y cuya base convivencial sea negociada discursiva y democráticamente en cada momento histórico para construir sociedades solidarias donde nadie quede excluido. Y el primer lugar donde deben caber estas diferencias y al mismo tiempo ser valoradas debe ser el centro escolar, espacio donde se pueden aprender formas de vida sociales alternativas. Las personas con discapacidades, las que proceden de otras etnias, de otras culturas, religiones, etc., han de tener cabida en un sistema escolar que se autodenomina democrático y público. Otra cuestión es la forma de hacerlo, pero aquí se hace preciso un debate profesional donde los criterios de aceptación y consideración de las diferencias como valor positivo sean el criterio rector.

- Como orientación metodológica en una perspectiva crítica de la enseñanza cabe aprovechar el valor formativo del conflicto. Puesto que los conflictos forman parte de la vida cotidiana, unas veces latentes y otras explícitos, enseñar a los escolares a detectarlos primero —en la realidad social existen muchos conflictos encubiertos—, y posteriormente a enfrentarse a ellos para resolverlos o al menos tomar conciencia de su presencia sin eludirlos, implica una tarea de gran interés para el desarrollo de la racionalidad comunicativa. Enseñar al alumno a no eludir los conflictos, a afrontarlos usando las competencias comunicativas y críticas sin recurrir a la violencia o la coacción, conlleva enseñarle habilidades de autocontrol, discursivas y a desarrollar actitudes de tolerancia.

- La formación en la capacidad expresiva de los propios sentimientos es una de las competencias necesarias en este proceso de resolución de conflictos. Esta competencia va unida a un desarrollo emocional equilibrado que permita al alumno tomar conciencia de sus propios sentimientos y a saber expresarlos sin herir, apreciando los aspectos positivos propios y ajenos.

Esta educación sentimental debería tener un espacio en el currículo, ya que la adquisición de las habilidades básicas precisa de una enseñanza reflexiva y planificada que permita al alumno ejercitarse en una serie de habilidades que, como en otros casos, los profesores consideran espontáneas pero que también pueden y deben enseñarse para poder ser aprendidas.

- Una estrategia didáctica significativa a la hora de estimular el pensamiento crítico del alumno es la de plantear preguntas. Preguntas que no deben partir generalmente del profesor, sino también del alumno. Cuando un alumno sabe preguntar es porque en su mente se ponen en marcha una serie de procesos cognitivos. Éstos no siempre son adecuados, es cierto, pero para ello el profesor debe reconducir las preguntas de forma que el alumno vaya captando cuáles son significativas, cuáles indiferentes o incluso si contienen errores de información. De entrada hay que animar al alumno a preguntar. Cuando éste pregunta está mostrando indirectamente qué es lo que sabe del tema —por tanto es un buen instrumento de evaluación—, así como la actitud que tiene hacia los contenidos trabajados (si pregunta por preguntar, si lo hace por curiosidad, si busca ampliar información, etc.).

En general acostumbramos a nuestros alumnos a dar respuestas y no a plantearse cuestiones o dudas. Con ello estamos mostrando una concepción del saber cerrada y axiomática, concepto que en un nivel consciente seguramente no compartiríamos. Los instrumentos de evaluación al uso o las actividades de clase suelen pedir al alumno que responda con una información a las preguntas del profesor. De esta forma quien estimula su imaginación y se plantea nuevas cuestiones es el profesor al surgirle dudas cuando formula las preguntas (si son significativas, si están bien planteadas, si los términos empleados son unívocos, etc.). Estos mismos aprendizajes son interesantes para los alumnos, porque quien pregunta coherentemente necesita «pensar» e incluso incrementar su información para hacer una pregunta precisa. ¿Podría ser un buen instrumento de evaluación que el alumno elabore una serie de cuestiones sobre los contenidos trabajados en clase en lugar de pedirle solamente respuestas?

Añadido a esto hay que ofrecer al alumno un amplio margen para plantear cuestiones que bien no tienen respuesta o bien pueden tener varias, según la perspectiva que se adopte. El contemplar las posibles respuestas desde diferentes posiciones es un paso estratégico en el aprendizaje de la crítica. Para ser crítico hay que saber distanciarse de las situaciones y plantearse que una misma situación o hecho puede ser comprendido de forma diferente si se adoptan perspectivas cognitivas o culturales diferentes. Éste es un punto de partida para el pensamiento crítico.

- Los recursos tecnológicos pueden servir para el desarrollo del pensamiento crítico si se hace un adecuado uso de los mismos. En primer lugar es necesario plantear al alumno la finalidad de su utilización, así como sus consecuencias; posteriormente hay que mostrarle el uso crítico de la información a partir de unos instrumentos que permiten manejar datos, inaccesibles con otros recursos más tradicionales, así como entrar en contacto con problemáticas sociales. El uso de estos medios debe ser una fuente de solidaridad y no un recurso instrumental para controlar el conocimiento en exclusivo provecho propio.

- La evaluación como elemento del currículo no puede ser considerada nunca desde una perspectiva crítica. La evaluación es un medio regulador del *sistema* y por tanto es un instrumento de control al servicio de la reproducción del propio sistema educativo. No puede ser contemplada de otra manera sin incurrir en una falacia engañosa y, por tanto, en *ideología*. Por esto la única forma de introducir una brecha crítica en la evaluación es devaluarla, es decir, hacerle perder el papel de selección/clasificación social de los que son «aptos» y los que no lo son. Una «buena evaluación» será siempre refinadamente selectiva. Lo primero que precisamos es desvelar el carácter sistémico de esta tarea y conscientes de ello devolverle el aspecto más humano que se le pueda encontrar, esto es, la evaluación puede servir para que el alumno reflexione, de forma autónoma o de forma conjunta con el profesor, sobre los aprendizajes realizados y para que el profesor analice y reflexione individualmente, con el alumno o con sus colegas, sobre su forma de enseñar. Sólo la vertiente reflexiva y deliberativa de la evaluación tiene cabida en una visión crítica de la enseñanza. Para ello las calificaciones académicas oficiales no tienen ninguna validez. Lo que sí es válido es la descripción tanto de los aprendizajes del alumno como de las formas de enseñanza del profesor y, de manera intersubjetiva a través de instrumentos dialógicos (debates, asambleas, cuestionarios, entrevistas, etc.), la reflexión sobre lo mejorable del proceso, si bien con la

conciencia cierta de que detrás de todo ese análisis hay una sociedad y un sistema educativo que está pidiendo selección social y certificación.

Los criterios de evaluación son muy importantes en esta postura, ya que allí queda explícito lo que el profesor considera realmente valioso y en una formación crítica de los alumnos la acumulación de información no es lo más relevante, sino que destrezas como saber argumentar, saber escuchar, saber compartir el conocimiento, adoptar posturas críticas, etc., tendrán tanta importancia como la de poseer conocimiento de datos o informaciones (también necesarias sobre los que forjar un pensamiento crítico).

Otra de las características que debería tener una evaluación que no desea ser «ortodoxa» es la de escuchar al alumno. El profesor necesita saber qué conciencia tiene el estudiante de sí mismo, así como poner en juego toda su capacidad empática con el mismo para intentar comprender «desde el alumno» cómo aprende y qué aprende. Una buena fórmula es ponerse en la piel del escolar e intentar «intuir» qué necesita escuchar para sentirse estimulado hacia el aprendizaje. Para ello puede servir recordar qué es lo que el propio profesor precisa que le digan para controlar su propio proceso de aprendizaje, ¿necesita una simple calificación o prefiere que se le describa su proceso de aprendizaje, sus logros o sus carencias?, ¿estimula al estudiante escuchar solamente sus dificultades o moviliza más el saber que existen una serie de acciones a llevar a cabo que pueden servir para superarlas? La recuperación no es más que otro momento de la evaluación, porque el profesor no «es un perseguidor» del alumno, sino su guía y su acompañante en el aprendizaje.

Y por último, donde la evaluación precisa ser detallada y rigurosa, como elemento sistémico, es a la hora de evaluar el sistema educativo y la práctica docente. Si el profesor piensa en sí mismo cuando se trata de evaluar su práctica profesional y toma conciencia de los sentimientos y actitudes que él mismo pone en juego quizá pueda comprender mejor lo que «siente» el alumno al ser evaluado. Y no es justificación señalar que el alumno sólo estudia por la sanción positiva o negativa de la evaluación ni tampoco que haya alumnos -que los hay- que «pasan» de todo esto.

A modo de «no-conclusión»

Este apartado no implica final sino el comienzo de una vía en común para aquellos que «sienten» la necesidad de un mundo diferente, más justo y humanizado. En los momentos históricos que vivimos, donde el mercado ha ocupado el puesto de guía y orientación de la vida económica, social y política, se hace urgente una reflexión sobre las condiciones sociales y los riesgos de desigualdad que se pueden originar. Por ello es necesario retomar la idea de razón como señala Habermas, contextualizarla históricamente y darle un giro a la racionalidad instrumental sobre la que se apoya nuestra sociedad de «libre mercado». Este principio no implica libertad, como soñaba también el liberalismo primigenio, sino mayores cotas de desigualdad. Solamente un modelo de razón que se apoye en el diálogo, en la comunicación, donde nadie quede excluido y sin voz, puede ser la pauta procedimental que nos lleve a cuestionar, vez por vez, todas las situaciones de dominio que tejen nuestra vida social y personal. Y éste será nuestro referente para construir formas de

vida sociales, económicas y políticas. Ya no sirve lo anterior. Es urgente buscar nuevas fórmulas que nos permitan afrontar retos tan importantes como el desarrollo sostenido del planeta, la globalización, la pluralidad cultural, los movimientos migratorios, los nacionalismos belicosos... Y la búsqueda de soluciones exige una base de diálogo, que es el principio sobre el que se sostiene la democracia.

A dialogar y a realizar razonamientos éticos en común hay que aprender. Y aquí está el reto de la Institución Escolar: formar ciudadanos capaces, informados, pero sobre todo «sensibilizados» ante las injusticias, capaces de desvelar las situaciones de dominio y de ponerse a la altura de los otros para hablar, para dialogar, para llegar a acuerdos justos y equilibrados sobre los que construir nuevas formas de vivir.

Y la forma de enseñar no es ajena a los objetivos que perseguimos. porque se enseña con lo que se hace no sólo con lo que se dice. Por eso nos planteamos unas formas didácticas que, sometidas a permanente debate entre los profesores, intentan ser coherentes con la filosofía educativa que se propone, en este caso, con una racionalidad comunicativa en cuya base se encuentra la crítica.

Este artículo es un pretexto para continuar el debate...

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. W. (1998), *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.
 — (1984), *Dialéctica Negativa*, Madrid, Taurus.
 APPLE, M. W. (1986), *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
 — (1987), *Educación y poder*, Madrid, Paidós/MEC.
 APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1997), *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata
 AUSTIN, J. L. (1982), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
 BERGER, P. L. y LUCKMANN, Th. (1986), *La construcción social de la realidad*, Madrid, Amorrortu-Murguía.
 BUCHANAN, J. M. y TULLOCK, G. (1980), *El cálculo del consenso*, Madrid, Espasa-Calpe.
 CARR, W. (1990), *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes.
 — (1996), *Una teoría para la enseñanza. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
 CARR, W. y KEMMIS, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
 CASTELLS, M. (1997), *La era de la información* (3 vols.), Madrid, Alianza Editorial.
 FLECHA, R. (1997), *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós.
 GIDDENS, A. (1996), *Más allá de la izquierda y la derecha*, Madrid, Cátedra.
 GIMENO LORENTE, P. (1995), *Teoría Crítica de la Educación*, Madrid, UNED.
 GIROUX, H. (1983), *Critical Theory and Educational Practice*, Victoria deakin Univ.
 — (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós-MEC.
 GRUNDY, S. (1991), *Producto o praxis del curriculum*, Madrid, Morata.
 HABERMAS, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, (vol. 1 y vol. 2) Madrid, Taurus.
 KEMMIS, S. (1988), *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
 MIEDEMA, S. (1987), «Pädagogik an der Nahtstelle zwischen System und Lebenswelt» («La Pedagogía entre el sistema y el mundo de la vida»), en *Pädagogische Rundschau*, 6, pp. 747-757.
 POPKEWITZ, T. (1988), *Paradigma e ideología*, Madrid, Mondadori.

TEMA DEL AÑO...

- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Th. (1981), *La enseñanza como actividad crítica*, Barcelona, Fontanella.
- SCHALLER, K. (1987), *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen, Erprobungen (Pedagogía de la comunicación. Aproximaciones, ensayos)*, Sankt Augustin, V. Hans Richarz.
- YOUNG, R. (1990), «La crisis de la educación actual: Habermas y el futuro de nuestros hijos», en *Revista de Educación*, 291, pp. 7-31.
- (1993), *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Paidós/MEC.