

Andrés Angel Sáenz del Castillo

La ironía "estilo del filósofo" la llama Savater, pone a nuestro alcance las posibilidades de búsqueda de la verdad. Pero la ironía también tiene una dimensión ética y un compromiso epistemológico. Como dice este mismo autor, "lo contrario a la ironía es algo que vamos a llamar iglesia, entendiéndolo por eso, discurso cerrado, total que da cuenta de todo y sabe siempre lo que hay que hacer y por qué, discurso que explica, recomienda y justifica que sabe"⁽¹⁾.

La ironía hay que entenderla, además, como señal de resistencia, porque como nuevo logos incrustado en la dimensión no completamente manifestada, nos revela el abismo en la que se materializa todo proyecto de conocimiento. La imposibilidad de conseguir la verdad es al mismo tiempo argumento de posibilidad; el paso a lo verdadero. De lo infinito a lo cierto, de lo eterno a lo posible, de lo intemporal al momento existencial... Empujones de la ironía que se resiste a la imposición de los límites; recoge la dimensión histórica de la verdad y proyecta sus sombras a nuevos horizontes, solamente perceptibles desde la sensibilidad de la sospecha. La ambigüedad facilita la participación del sujeto que recibe los textos, da cancha a sus juegos creativos; juegos creadores de verdad y de sujetos. En todo juego hay posibilidad del envite, de aplicar la normal regla de forma excepcional. En el sistema educativo se procesan conocimientos y también sujetos.

En este contexto nos queremos situar a la hora de proponer nuestro quehacer didáctico: Proponer andamios nómadas que sirvan para situarnos en el campo de las construcciones epistemológicas de las Organizaciones Escolares. Propuesta positiva que está dispuesta a volver sobre sus pasos, analizar sus tropezones, aceptar el riesgo múltiple de la creación compartida del significado de los hechos. La belleza del titiritero que nos presta su habilidad cuando juega con la mazas.

El camino de la ironía, de la insinuación, no es un camino fácil; requiere un contexto y estar atento a los detalles; diseñar trazos que señalen figuras; separar melodías embutidas en estructuras ruidosas que nos avasallan. La educación es tarea delicada, requiere contar con lo excepcional, con el matiz... y esto se manifiesta en contextos determinados. La creación de este contexto es el primer hito de este largo proceso que es la educación.

HABERMAS concibe el saber como entendimiento que proporciona tanto el mundo objetivo como la intersubjetividad que proporciona el contexto de la acción. Los individuos utilizan el conocimiento para ponerse de acuerdo. Si la racionalidad comunicativa se compone de entendimiento, resulta necesario estudiar las condiciones que permiten llegar a un consenso racional, hecho que en el caso de HABERMAS, conduce a los conceptos de argumento y argumentación. Los argumentos se componen de emisiones problemáticas (conclusiones) que llevan anexas pretensiones de validez y las razones con las cuales se han de tornar dudosas. La argumentación es el tipo de habla en la que los participantes dan argumentos para desarrollar o recusar las pretensiones de validez que se han tornado dudosas. Se decide en torno a las pretensiones de validez y no de poder. Esa situación es esencial para nuestro autor. Se puede pretender que algo sea considerado

bueno o verdadero imponiéndolo por la fuerza, o estando dispuesto a entrar en un diálogo donde los argumentos de unos participantes puedan conducir a rectificar a otros participantes. En el primer caso, nos encontramos con una pretensión de poder; en el segundo con una pretensión de validez. Finalmente el concepto de acción comunicativa explicita la interacción existente entre los sujetos capaces de lenguaje y acción. El arte de gobernar -Maquiavelo- requiere fuerza e imaginación; en el arte de educar preferentemente imaginación, palabra, ilusión.

En este contexto queremos encontrar la justificación de nuestro método didáctico. Los futuros profesores necesitan desconstruir su experiencia -Derrida- y conseguir que no sea la única "razón" de su trabajo profesional. Se necesita reflexión y contraste de opiniones; construir un contexto en el que haya elementos nuevos, criterios que doten de significado diferente a nuestro trabajo. No se trata de conseguir nuevas "recetas" sino hacerlas innecesarias. Que cada situación profesional se considere como un reto a la creatividad. Que el objetivo no sea la aplicación de lo aprendido, sino que sea una ocasión de aprender. Cambiar las recetas, no solamente la olla.

En este apartado me propongo realizar una descripción de aquellos conceptos y principios básicos que caracterizan mi propuesta metodológica en coherencia con los postulados anteriores.

En el contexto que nos movemos, Teoría Crítica de la Educación, nos parece oportuno insistir que las propuestas van encaminadas a describir el genuino sentido aristotélico de "teoría": saber especulativo y su interrelación con la praxis⁽²⁾. Así pues, la Teoría Crítica de la Educación se fundamenta en la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt), más concretamente, en las aportaciones habermasiana de la Teoría de la Acción Comunicativa.

1. Aspectos Generales.

Partimos de dos premisas generales:

La Teoría Crítica de la Educación es una construcción teórica, referida al ámbito de los fenómenos educativos que recoge los presupuestos filosóficos de la Teoría Crítica e intenta reflejarlos en la práctica educativa. Esta relación no es una relación jerárquico-impositiva de la teoría hacia la práctica, sino una relación dialéctica. Buscar una coherencia entre las formas de entender el mundo, la sociedad, el sujeto... que sirva de referente en el quehacer educativo cotidiano, en el proceso de transmisión de conocimientos, en las formas en las que se concretan las actuaciones del profesor. Conseguir "teorías sociales, no sólo en el sentido que reflejan la historia de las sociedades en que aparecen, sino también en el que encierran ideas sobre el cambio social, y en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad"⁽³⁾. Los supuestos históricos en los que se basa la metodología tienen que estar en consonancia con principios que explican el concepto de currículum⁽⁴⁾. Es un intento de conseguir una forma específica e integrada de entender el mundo y la actividad pedagógica.

El currículum se define no como un conjunto de saberes elaborados por expertos, sino como un proceso en el que intervienen todos los sectores implicados en el proceso educativo.

Los principios básicos se concretan en los puntos siguientes:

Concepto de educación.

Teniendo siempre presente el aforismo de HORKHEIMER "Podemos señalar el mal, pero no lo absolutamente correcto". La Teoría Crítica puede señalar criterios, pero no valores ni definiciones absolutas. Los criterios son siempre revisables de acuerdo con el contexto y los procesos comunicativos que se generan.

La educación la definimos como proceso de creación y facilitación de orientación de las acciones y conocimientos mediante relaciones de interacción simétricas en un contexto de comunicación crítica y racional. Entendemos por crítica "el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar entre sí las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocerlas de manera efectivamente real"⁽⁵⁾. A la pereza intelectual la llamamos en muchas ocasiones firmes convicciones

Concepto de Teoría Crítica.

Este concepto incluye no sólo las exigencias metodológicas (fruto del convenio de científicos en un momento histórico determinado para un objeto específico), sino que incluye un carácter emancipador en su orientación. Los "porqués" y los "paraqués" son atribuciones determinantes para orientar sus fines. Su verdad está orientada por los valores. La aproximación al conocer, no se reduce al acercamiento de un sujeto pensante a un objeto de investigación. Se parte del principio de que los propios procesos de pensamiento y del conocer, ya vienen condicionados por esos mismos objetos. Los conocimientos son históricos⁽⁷⁾, forman parte del devenir histórico. Los procesos de selección de contenidos curriculares, los criterios utilizados... pueden ser elementos clarificadores para comprender la prevalencia de unos saberes sobre otros. Los profesores-alumnos deben ser conscientes de cuáles son los valores, los intereses, los conceptos sociales que están detrás de un diseño curricular y este conocimiento debe ser orientativo para diseñar las opciones consiguientes. No se trata de imponer un conocimiento crítico, sino de proporcionar instrumentos de reflexión crítica, en la que tanto la explicación del profesor, como las aportaciones de los propios alumnos, forman parte de un clima de comunicación y de análisis.

El pensamiento crítico.

Una característica importante de esta metodología es el carácter negativo (se debe a Adorno está aportación) que tiene todo pensamiento crítico. Es decir, el pensamiento afirmativo por una parte es mantenedor de lo dado y por otra oculta lo que no está presente en la afirmación. El pensamiento crítico trata de descubrir lo no-dicho, aquellos

aspectos de la realidad no definidos por los discursos formales, pero que forman parte de la realidad.

Esto se hace especialmente relevante cuando se analizan los contenidos políticos (decretos, disposiciones legales) relacionados con la Organización Escolar dictados por responsables de la planificación educativa. Se parte de que profesor-alumno han de tener una visión crítica que les permita detectar las contradicciones. La finalidad última no es conseguir unos fines económicos, sino que está orientado hacia un interés emancipador que permita al sujeto una vida libre. En definitiva se trata de conseguir instrumentos capaces de explicar los fenómenos humanos y, a la vez, conseguir su transformación. El alumno es considerado como concreto y determinado por su contexto y se rechaza la concepción del individualismo burgués de sujeto: individuo que tiene poder para cambiar su vida según su propia iniciativa.

Es una constante de este planteamiento la referencia constante a la realidad que se presenta como realidad dialéctica. La mayéutica socrática, incorporando la connotación negativa de la dialéctica adorniana sería el encuadre más definido de lo que intentamos decir.

La crítica ideológica.

Ya hemos definido anteriormente este concepto. Ahora insistimos en otro aspecto que consideramos importante. La Teoría Crítica de la Educación necesita un espacio concreto para la duda. Los procesos burocráticos racionalizadores, propios de las sociedades liberales tratan de imponerse como explicación única y exclusiva. La consecuencia es sustraer del tratamiento público (político) los problemas sociales y reducirlos a campos científicos propios de los expertos, con la consiguiente distorsión. La tecnología, como ideología, se constituye actualmente como proceso legitimador genuino de este proceso. En muchos casos, el carácter de científico impide el acercamiento por temor a mostrar oposición y con el consiguiente ocultamiento de los valores que allí se esconden.

El proceso de análisis crítico puede recorrer varios campos:

- Casuística del aula
- Conjunto de actuaciones del profesorado del centro (institución educativa-estudiante; escuela-alumno de prácticas).
- Entorno social donde se halla situado el centro educativo

Los valores expresados, las contradicciones, los puntos en conflicto, se ponen en relación con los criterios de crítica social.

Desde otra perspectiva, es necesario insistir en la clarificación del concepto de "neutralidad" del conocimiento, tanto por parte del profesor como desde los libros de texto.

La unidad de teoría y de la praxis.

La relación de interdependencia se justifica ya que la propia realidad del objeto condiciona el conocimiento del sujeto, y a su vez el objeto es condicionado por el proceso del conocimiento. La teoría habermasiana de los intereses es una forma concreta de explicación de esta situación. Esta concepción parte de que los ámbitos científicos son una continuación de las objetivaciones experienciales, es decir, de nuestras vivencias pre-científicas. A partir de estas experiencias se consigue la objetividad de forma discursiva fundadas en pretensiones de validez hipotéticas, generando ya un saber fundamentado. El profesor desempeña el papel de un práctico con potencial teórico. Por su parte el rol teórico lleva aparejadas las funciones de analizar, comprender, interpretar y aportar conclusiones extrapolables a otras situaciones de su práctica educativa. Estos conocimientos no son teoría, ya que en este momento están aisladas de la práctica. El modelo más desarrollado en esta línea el proceso Investigación-Acción, que tiene las características siguientes:

- El profesor-investigador-alumno poseen la misma categoría y capacidad de decisión.
- Su objetivo se centra en la búsqueda de la aproximación de estos roles que tradicionalmente han venido como realidad separadas.
- Los recursos utilizados son los procesos de la acción comunicativa.
- Cada proceso de I-A es diferente.
- No existen soluciones únicas.

Este modelo de trabajo -Investigación-Acción- no puede quedarse en el mero proceso de resolución de problemas sino que, es preciso, no perder la visión crítico-ideológica que lo fundamenta. Es urgente, por ejemplo, la departamentalización de las disciplinas, la relación con el mundo de las prácticas de los alumnos, la introducción de los criterios de los profesores de prácticas...

El concepto de racionalidad.

Detrás de estas propuestas se esconde, como fundamento, el concepto de racionalidad: "Este concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en la que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y, merced a una comunidad de convicciones, racionalmente motivada, se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas".(8)

Los sujetos, en sus acciones y leguaje, manifiestan comportamientos que pueden ser sometidas a juicio objetivo por parte de los interlocutores. Es decir, cumplen unas determinadas pretensiones de validez. Deben considerarse sinceros (coherencia con el

comportamiento), y se hallan dentro del campo normativo del contexto en que se producen.

La naturaleza de la racionalidad comunicativa no es de origen metafísico, sino que su fuerza se basa en la argumentación intersubjetiva; su objetivo no moverse en el un mundo de absolutos sino favorecer la apertura a los debates sobre los valores, superar los estadios meramente didácticos, buscar la explicación de los fenómenos contando con el significado otorgado por los participantes para conseguir que estos se integren en un modelo social crítico.

Orientaciones específicas desde la Teoría Crítica de la Educación.

En primer lugar hay que tener en cuenta, ya hemos insistido en muchas ocasiones, que la Teoría Crítica de la Educación ha de entenderse como dimensión educativa del Teoría Crítica y que todos los criterios analíticos utilizados por éstas son igualmente válidos para aquella: la crítica de la razón instrumental, la dialéctica de la ilustración, el modelo de Investigación-Acción... son instrumentos que proporcionarán al profesor mayor grado de conciencia sobre su tarea cotidiana.

Por otra parte, se considera la tarea educativa como abarcante de varios niveles de relación: profesor-alumno, grupo de alumnos, relaciones del mundo microsociales de las escuelas, relación con la comunidad, relación con el mundo social y político más amplio, etc.

La Institución Escolar aparece como primer objeto de análisis. Más concretamente, el objetivo se centra en descubrir qué aspectos están encubiertos en los conceptos, relaciones, distribución de responsabilidades... que vienen dadas en el funcionamiento diario y cotidiano.

El principal instrumento de trabajo es la acción comunicativa: crear situaciones intersubjetivas de comunicación que favorezcan superar las relaciones asimétricas de las que se parte, desarrollar procesos de racionalidad, permitir tomar decisiones sobre los derechos y deberes de los sujetos de la relación, evaluar el grado de coherencia de los comportamientos responsables. Nos movemos en un campo diferente al dogmatismo y a la indoctrinación. Transmitir determinados valores o tomar partido por opciones concretas no impide que se pueda proporcionar al alumnado instrumentos de reflexión crítica que les permitan elaborar sus propias conclusiones. La sencillez, la caridad, la llaneza son condiciones necesarias para conseguir que el proceso discursivo que se desarrolle en la institución escolar favorezca la formación responsable.

El momento más difícil se presenta en la evaluación. Superar que no sea un mero instrumento de selección, aplicación inmediata de la razón instrumental que sanciona las expectativas sociales, constituye todo un reto de la Teoría Crítica de la Educación en su aplicación en el aula. Es preciso buscar formas orientadas a modificar las condiciones en las que se imparte la enseñanza, a la autocrítica del desarrollo práctico del currículum. Una consecuencia inmediata es el carácter personal y flexible que se ha de adoptar todo proceso de evaluación. La dimensión de "utilidad", como criterio determinante para la

selección de contenidos, también adquiere una carga ética que va más allá de la mera aplicación, orientada más o menos hacia la reproducción de las condiciones del desarrollo social. Los valores técnicos (científicos) forman parte del currículum pero con la misma consideración que los valores emancipatorios. La historia (su versión crítica) y la filosofía (historia de las ideas) pueden ser apoyos imprescindibles para conseguir una visión hermenéutica de los contenidos escolares, de los criterios aplicados para su selección y su puesta en práctica curricular.

Otra dimensión importante es el carácter interdisciplinar que han de tener los contenidos curriculares. El diseño del Currículum constituye una magnífica ocasión para enfocar los contenidos que se imparten en las escuelas de magisterio desde una perspectiva globalizadora.

El punto de partida puede ser el diagnóstico de los conflictos que constantemente aparecen en el funcionamiento de la Institución, en las formas concretas de institución propuestas por los distintos partidos políticos, aquellos derivados de la estructura autonómica del Estado, etcétera. Enseñar al alumno a enfocar, resolver, proponer y aplicar soluciones utilizando la capacidad racional mediante la fuerza de los argumentos, lleva implícito aprendizajes sobre el autocontrol emocional, agudeza crítica, actitudes tolerantes...

- Más concretamente, esta metodología requiere:
- Un encuadre teórico: referencia a la Teoría Crítica y su proyección en el mundo educativo.
- Desarrollo de destrezas cognitivas coherentes con esta forma de interpretación de la ciencia: verbalización de las situaciones concretas, capacidad de preguntar.
- Entrenamiento práctico, aplicación de los contextos teóricos en la práctica diaria que incluye procesos de comunicación, estrategias para llegar formular conclusiones...

Criterios metodológicos.

La teoría crítica se mueve en la intersección de tres métodos de trabajo:

Método hermenéutico

Comprensión e interpretación de un texto, considerando como texto cualquier contenido situación humana que posea un contenido simbólico (lenguaje didáctico, cultura de la institución, relaciones interpersonales en el contexto escolar, documentos producidos en la institución...). Se trata de llegar al "sentido" (categoría última del proceso hermenéutico). El sentido se construye a partir de una primera proyección de los significados (mundo de la

vida aún no consciente) propios del sujeto que estudia, para después en sucesivas interpretaciones ir descubriendo otras dimensiones y siempre en relación al entorno.

Método empírico

No se aborda desde una perspectiva neo-positivista donde priman los intereses técnicos y la realidad social queda reducida a "hechos" como categoría ontológica. Se considera los "hechos" como portadores de experiencias, cargados de subjetividad, haciendo referencia al carácter simbólico que tienen. El objetivo de la utilización de este método reside en la contribución a la desmitificación, es decir, aportar datos necesarios a la desmitificación de las falsas imágenes, metáforas, creencias, estereotipos...

Método crítico-ideológico

Se parte de la autorreflexión: proceso ínter-subjetivo cuya finalidad es la superación de los mecanismos de enmascaramiento que uno de los sujetos tiene respecto a su realidad. El papel del profesor crítico sería el de analizar (también aplicado a su propia realidad) los mecanismos defensivos y de autoengaño respecto a las situaciones de dominio que configuran su pensamiento y su realidad y su deseo de tomar conciencia reflexiva para superarlos. "La autorreflexión lleva a la consciencia de aquellos determinantes de un proceso de formación que condicionan ideológicamente una praxis presente de la acción y de la aprehensión del mundo"(9). El punto de partida del conocimiento crítico ideológico, en expresión de HABERMAS, es utilizar las "reglas habituales de los discursos científicos", pero en consonancia con las otras dimensiones de su propuesta metodológica.

La justificación de este triple método, integrado bajo la perspectiva crítico-ideológica, viene dada fundamentalmente por la naturaleza específica de la Institución Escolar donde se llevan a cabo acciones pedagógicas. Su doble carácter racional y simbólico acredita su fundamento. El funcionamiento de una institución escolar está conectado a los imperativos funcionales de la economía y administración, a las normativas legales, pero, por otra parte, sus componentes simbólicos proveen de sentido a los subsistemas económicos y políticos.

Situación ideal de habla.

El concepto de acción educativa remite a una situación ideal de habla. Este concepto no se puede interpretar como algo que se dará en el futuro.

Para HABERMAS esta situación ideal de habla se da cuando:

- Todos los participantes potenciales en un discurso tienen la misma oportunidad de participar en los actos comunicativos.
- Todos los participantes tienen la misma posibilidad de interpretar, afirmar, explicar, problematizar, razonar, refutar... las pretensiones de validez de los argumentos utilizados.
- Todos los sujetos son agentes activos.

De nuevo se presenta la exigencia que toda acción comunicativa tiene: conseguir relaciones simétricas. Dadas las características actuales de nuestra realidad educativa esto requiere que las acciones sean, en principio, tendencialmente comunicativas hasta conseguir aquellos requerimientos que estamos proponiendo. Lo más importante es la necesidad de explicitar los criterios que se utilizan en la actividad crítica, ya que la crítica carece en sí misma de contenido ontológico. No confundir la crítica como proceso y la crítica como producto o resultado de la misma.

Los datos para el análisis se obtienen de:

- Las acciones: su finalidad que vendrá dada por la expresión de los sujetos intervinientes.
- Emisiones comunicativas: propias de la actividad didáctica, actos implícitos, emisiones más o menos ambiguas, secuencias conversacionales, actitudes de los intervinientes, argumentaciones
- Significados: el mundo de la vida de los sujetos, términos utilizados en la conversación, culturas de origen...

Las condiciones para acercarse al mundo de los fenómenos escolares se pueden resumir en:

- Intención de llegar a la comprensión del fenómeno, utilización de los mismos instrumentos lingüísticos y comprensivos de los participantes siendo conscientes de los saberes pre-teóricos que se están utilizando.
- Utilización de la ínter-subjetividad como recurso de conocimiento: aproximación al concepto de realidad social como construcción semántica elaborada ínter-subjetivamente
- Actitud colaborativa que permitirá la aplicación de un método crítico-ideológico, ya que el análisis de los elementos pragmático-universales de la comunicación permite desvelar las distorsiones comunicativas, basadas en actitudes de dominio, y someterlas a un proceso reflexivo y crítico.

Perfil ético de la Teoría Crítica de la Educación.

La Teoría Crítica de la Educación asume las dimensiones éticas como elementos necesarios y consustanciales dado que se trata de un objeto de estudio peculiar: un sujeto libre.

El conocimiento de este objeto-sujeto se presenta coligado a cuestiones de valor. No es un conocimiento neutral sino asociado a intereses socio-históricos. La crítica ideológica tendrá como criterios la colonización que el poder y la economía tienen sobre el mundo de la vida (manifestaciones preclaras son el uso de los términos como eficacia, rentabilidad... directamente importados del mundo de los negocios). Otro aspecto es la descripción, siguiendo los criterios de la acción comunicativa, de los factores que determinan la asimetría, en nuestro caso en la relación profesor-alumno.

Es importante, en el horizonte ético, diferenciar entre legalidad y legitimidad de una norma. En el primer caso se trata de si está o no de acuerdo con una ley y en el segundo si se puede justificar racionalmente. En el segundo caso, la legitimidad necesita de la participación de la totalidad de los afectados. "Todo participante en una práctica argumentativa tiene que suponer pragmáticamente que, en principio, todos cuantos pudieran verse afectados, podrían participar como iguales y libres en una búsqueda cooperativa de la verdad, en la que la única coerción que puede ejercerse es la coerción sin coerciones que ejercen los buenos argumentos"(10).

Existen multitud de ejemplos prácticos en los que los ciudadanos se resisten a la legalidad incumpliendo la normativa legal para salvaguardar la legitimidad de una ética más comunitaria. La ausencia de vías de comunicación de estas realidades puede provocar conflictos en el normal funcionamiento de la institución escolar manifestándose en resistencias y hasta en desobediencia civil(11).

Contexto de la Teoría crítica: Modernidad o Postmodernidad

El término modernidad se entiende (HABERMAS) como calificación de una época caracterizada por el desencantamiento de las imágenes tradicionales del mundo (desacralizado), la racionalización de los procesos sociales y la colonización, por parte de la acción racional, con arreglo a fines, de los ámbitos simbólicos de la vida.

Por otra parte el postmodernismo surge como réplica a las teorías estructuralistas (la antropología de LEVI-STRAUSS, el psicoanálisis de LACAN...) frente a las cuales se desarrollan corrientes críticas que pretenden su superación: el post-estructuralismo francés: FOUCAULT, DERRIDA, LYOTARD, el pensamiento "débil" de VATTIMO, ECO, el contextualismo de RORTY... que en general se apoyan en el pensamiento negativo de ADORNO, NIEZTSCHÉ, BENJAMÍN incluso de HEIDEGGER Y WITTGENSTEIN. Frente a los rasgos "fuertes" de la razón moderna, los post-modernistas oponen un concepto débil y negativo del pensamiento racional que incluye en sí la diversidad y los componentes estéticos y expresivos de las vivencias y, en nuestro caso, del funcionamiento de las instituciones escolares.

HABERMAS intenta superar el relativismo escéptico y desarrolla un concepto de razón en las prácticas comunicativas que responden a unos criterios de validez de carácter universal, trascendiendo así los contextos particulares en que han sido formulados. Estas pretensiones de validez, susceptibles de crítica, son las pretensiones de verdad proposicional, de rectitud normativa y de veracidad subjetiva. En sentido negativo se trata de superar la razón instrumental definida por la modernidad. La propuesta de HABERMAS de una razón procedimental susceptible de crítica. Sólo será válida cuando sus decisiones sean fruto de la una acción comunicativa libre de dominio, postura que a mi juicio, es la opción más coherente sobre la que edificar la actividad pedagógico-crítica.

Los partidos políticos liberales⁽¹²⁾ incluyen en sus programas términos como adaptación al mundo de la producción, cualificación profesional, eficacia de los procesos docentes... que esconden posturas basadas en actitudes tradicionales orientadas a planteamientos instrumentales de la educación. Estos procesos de formación propuestos se reducen a

planteamientos técnicos de la enseñanza, incluso en la formación del profesorado se pone el acento en la coordinación de los medios para el logro de unos fines previamente determinados. Así, las reformas educativas no consiguen superar la contradicción entre la función social de la educación de incrementar el capital humano y la compensación de las desigualdades sociales. Resulta complicado hablar de partidos políticos bien definidos, pero coincidimos en nuestra propuesta, con aquellos movimientos sociales críticos con el modelo de crecimiento que rechazan la invasión del estado en la vida cultural, la burocratización y reivindican la identidad de los individuos en las coordenadas de la historia y en la ética comunitaria. Proponemos currículum integrados, proyectos educativos en los que se plantee el desarrollo moral del alumnado, procesos comunitarios, comunicativos y críticos tal y como están defendidos por GIROUX, POPKEWITZ, HOFFMANN...

La utopía a la que no renuncia la Teoría Crítica, aunque no determine su forma concreta, se encuentra en el potencial de razón que contiene la especie humana para llegar a ser lo que aún no es.

La Teoría Crítica se construirá a partir de las interpretaciones de los profesores-alumnos; formará parte de los esquemas de los participantes aquella actitud de no dar nada por concluido (carácter dialéctico-negativo del método crítico –ideológico) en el proceso de construcción social.

Notas

(1)SAVATER, F. (1996). La voluntad disculpada, Madrid: Taurus, p. 155.

(2)Aristóteles, en su obra "Ética a Nicómano", supone que teoría y praxis son dos términos que se oponen. En nuestro caso, aplicado a la Educación, son dos términos que se apoyan.

(3) KEMMIS, S. (1988), "El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción" Madrid: Morata, p. 45,

(4)KLAFKI. W. (1986). "Los fundamentos de una didáctica crítico constructiva" .Revista de Educación. pp. 37-79

(5)HORKHEIMER, M. (1974). Teoría crítica. Buenos Aires: Amorrurtu, pp287-288.

(6)SANTOS GUERRA, M. A. (Coord). (2000). El Harén pedagógico. Barcelona: Graó, p.55

(7)BOURDIEU, P. (2003). El oficio de científico. Barcelona: Anagrama.

(8)HABERMAS, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social. VOL 1. Madrid: Taurus, p. 27

(9)HABERMAS, J. (1987). Teoría y praxis. Madrid: Ténos, p. 33.

(10) HABERMAS, J. (1991). Escritos sobre moralidad y eticidad. Barcelona: Paidós. ICE-UAB, p. 163.

(11)Este término también utilizado por HABERMAS no incluye ninguna llamada a la violencia, sino que se refiere a procesos de pasividad, incumplimiento, inobservancia, insubordinación, terquedades,... y otras manifestaciones similares que se dan en el quehacer diario de la vida de las instituciones.

(12)Por este término se entiende aquellos partidos defensores de una serie de valores del movimiento liberal del siglo XIX contaminados por los criterios de racionalidad instrumental, que ponen su énfasis en la defensa del desarrollo del modelo capitalista basado, en resumen, en el individualismo y la rentabilidad.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (2003). El oficio de científico. Barcelona: Anagrama.

CARR, W. (1999). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.

HABERMAS, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1987). Teoría y praxis. Madrid: Técnos..

HABERMAS, J. (1991). Escritos sobre moralidad y eticidad. Barcelona: Paidós. ICE-UAB.

HORKHEIMER, M. (1974). Teoría crítica. Buenos Aires: Amorrurtu,.

KEMMIS, S. (1988). El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

KLAFKI, W. (1986). "Los fundamentos de una didáctica crítico constructiva". Revista de Educación. pp. 37-79

SANTOS GUERRA, M. A. (Coord). (2000). El Harén pedagógico. Barcelona: Graó,

SAVATER, F. (1996). La voluntad disculpada, Madrid: Taurus.

Autor: Andrés Angel Sáenz del Castillo