



La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora

CARMONA GRANERO, María

*Universidad de Los Andes. Trujillo, Venezuela
mariacarmona90@hotmail.com*

Resumen

En este trabajo llevamos a cabo algunas reflexiones a cerca de la situación y el papel de la educación en el contexto de la crisis de la Modernidad. En el escenario de la crisis del paradigma de la racionalidad occidental y, concretamente, de las repercusiones de esta crisis en la educación, tratamos de resaltar la importancia de las propuestas actuales acerca de una educación humanizadora para el siglo XXI y de la formación del docente frente a los retos de esta educación, cuyos proyectos emergen a partir de la crítica al modelo educativo tecnocrático instrumental.

Palabras clave: Modernidad, Razón instrumental, Educación, Humanismo.

Education and the modernity crisis. Toward a humanizing education

Abstract

This paper offers some reflections regarding the situation and role of education in the context of the modernity crisis. On the stage of the western rationality paradigm crisis, and specifically, the repercussions of this crisis on education, this study tries to highlight the importance of current proposals for a humanizing education for the 21st century and teacher training that faces the challenges of this type of education, whose projects emerge from a criticism of the technocratic instrumental educational model.

Key words: Modernity, instrumental reason, education, humanism.

Introducción

La humanidad se enfrenta hoy a graves problemas generados por el llamado proceso “civilizatorio”, propio de la racionalidad moderna y cuya solución es de gran trascendencia para el presente y las venideras generaciones. La situación descrita, denunciada desde distintas perspectivas, remite a un punto en común: El paradigma racionalista de la modernidad nos ha sumido en una profunda crisis y por tanto, es preciso su cuestionamiento o la crítica a la racionalidad moderna. Aquel sueño en el poder de la razón de organizar un mundo humano, pleno de libertad y progreso no se ha realizado; por el contrario, lo que se constata es un mundo deshumanizado. Los ideales o los grandes relatos modernos: el proyecto emancipador, el progresista, el innovador y el democrático, quedaron en promesas y utopías.

En el momento de pasar a los hechos, la Modernidad acusa grandes contradicciones. Si bien es cierto que la razón, elevada a suprema fuerza emancipadora, ha permitido secularizar la cultura y la sociedad, liberando al hombre del oscurantismo opresor, también es verdad que el conocimiento científico técnico se ha venido convirtiendo en la razón instrumental, guiada por los únicos criterios de eficacia y éxito, entregando al hombre al imperio de poderes burocráticos y económicos. Es por ello que todo análisis que aspire a abordar la crisis social, humana o educativa del mundo contemporáneo no puede hacerlo sin la referencia obligada al predominio de la racionalidad instrumental entendida como una de las patologías del proyecto de la Modernidad y, de igual manera, al contexto actual de su crisis. Y es que no solo estamos en presencia de una crisis de los fundamentos de la ciencia, sino también de la filosofía y, en general, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento.

Dentro de este escenario de la crisis del paradigma de la racionalidad occidental y, concretamente, de las repercusiones de esta crisis en la educación, tratamos de resaltar en este trabajo la importancia de las propuestas actuales acerca de la educación humanista para el siglo XXI que emergen a partir de la crítica al mo-

delo educativo tecnocrático instrumental, que ha llevado a la educación hacia un proceso de deshumanización y donde el papel del docente se reduce a un técnico especializado en la aplicación de un conjunto de reglas para orientar la conducta de los alumnos. En la medida en que esta orientación humanista aspira a superar los riesgos de una visión instrumental y, en consecuencia, a humanizar las prácticas y los enfoques en clara actitud crítica frente a la tendencia deshumanizante y antihumanista en la que desembocó el positivismo y el racionalismo dominante, esta educación humanista bien puede ser llamada humanizadora. Desde esta perspectiva, utilizamos en este trabajo ambos términos (educación humanista y educación humanizadora) indistintamente.

1. Crisis de la modernidad y educación instrumental-tecnocrática

En el momento histórico presente, las numerosas crisis de orden económico, social, educativo, político, ambiental, ideológico interactuando unas sobre otras, han dado lugar a una crisis global del sistema mundial surgido tras la segunda guerra mundial y, por tanto, de la sociedad occidental. Sin duda que, como afirma Reyes (1988), se trata de una crisis global que concierne a la crisis de la civilización occidental moderna que encuentra parangón con la que atravesó Occidente entre los siglos XIV y XVI, y dio origen al nacimiento de la Modernidad. La amplitud y la urgencia de la situación no tiene precedentes en la historia de la humanidad: por primera vez el hombre ha de enfrentarse a la posibilidad amenazadora y real de extinguirse de la faz de la tierra junto con la vida vegetal y la animal (Capra, 1996). Como etapa histórica, en la cual era posible concebir grandes revoluciones para instaurar sociedades justas guiadas por los valores universales de libertad, igualdad y fraternidad, la Modernidad entra en crisis dejando sin contenido las utopías colectivas que la orientaban. Por ello es una opinión generalizada que estamos en presencia de una crisis del fundamento axiológico del mundo occidental.

A través del proceso de racionalización llevado a cabo por la Modernidad, la razón emancipadora se ha escindido en la razón científico-técnica, convertida en razón instrumental que coloniza y domina el mundo material y el individual, y la razón práctica que hace del hombre un sujeto moral, libre y responsable, se ha cambiado en un pragmatismo universal entregado al éxito inmediato que convierte al hombre en un ser frívolo y superficial: “El positivismo científico es quien repotencia la “dicotomía” entre *razón técnica* y *razón práctica*, con lo cual no solo se agudiza una lógica del absurdo sino que se termina depredando al género humano de sus significaciones morales y valoraciones ontológicas más vitales” (Márquez, 1995:5). Esta ideología científica a partir de la cual se desarrolla la razón mecánica prevaleciente en el mundo moderno, va a crear un orden propio de objetividad (el mercado y sus leyes) que lleva a la aniquilación del individuo, tan fundamental al principio del mundo moderno (en tanto sujeto capaz de organizar su vida de acuerdo a sus normas racionales, emanadas de sus propias decisiones).

En su intento de encontrar una racionalidad alternativa a la meramente instrumental, Habermas en su libro *Teoría de la Acción Comunicativa* (1992), realiza un análisis de la teoría social moderna y los fundamentos racionales que la sustentan, y que se expresan principalmente en la función comunicativa del lenguaje. Sin embargo, estos propósitos buscan alcanzar una meta de mayor alcance como es la posibilidad de construir una nueva teoría de la racionalidad que sustente una nueva visión de la sociedad y del hombre, a fin de reconstruir el proyecto inacabado de la modernidad a la luz de una nueva perspectiva racional: la acción comunicativa. Su propósito ha sido introducir una teoría de la acción comunicativa que de razón de los fundamentos normativos de una teoría crítica de la sociedad¹.

1 Recomendamos los interesantes análisis de Raúl Gabás (1980). *J. Habermas: Dominio técnico y Comunidad Lingüística*, Ariel, Barcelona.

Los pensadores de la Escuela de Frankfurt, a partir de la tercera década del siglo XX, se unieron en el proyecto de adelantar una teoría crítica de las sociedades contemporáneas (Max Horkheimer, Adorno y Marcuse). Las tesis centrales están expuestas en *La Dialéctica de la Ilustración* (1969) donde se somete a crítica implacable el proyecto moderno de instaurar a la razón como fundamento único de conocimiento y de la práctica humana; denuncian las contradicciones inherentes a la modernidad que habiendo prometido emancipar al hombre por medio de la razón, en realidad lo ha convertido en instrumento de explotación sin medida de la naturaleza. Los patéticos resultados están a la vista en el desastre ecológico, en la persistencia de la guerra y la violencia.

Para los autores de la teoría crítica, el proceso mediante el cual la razón occidental ha desembocado en la sinrazón o irracionalidad es el producto de la dialéctica misma de la razón occidental en su programa de racionalización instrumental del mundo; el ámbito de la objetividad instauro un sentido determinado de racionalidad que consiste en el sometimiento del hombre al orden objetivo y se excluye de la esfera de la cientificidad el campo de la moralidad, privando al hombre de una racionalidad encaminada a orientar su praxis humana.

Como consecuencia de esta visión, la Modernidad lleva a cabo la conformación de las instituciones educativas como empresas con la inevitable transformación del profesor en operario; de la jerarquía de autoridades en agentes de relaciones públicas, supervisores o gerentes y de la educación en un servicio o mercancía que se produce y que se vende en función de las condiciones relativas y cambiantes del mercado. Es decir, la escuela se proyecta como el escenario apropiado “para la reproducción de las pautas culturales de la sociedad capitalista. Esto significa que el proceso de dominación político-ideológico se traslada al espacio educativo como cultura escolar, predominando la idea de que la producción mercantil es el fundamento de la educación del hombre”. (Arend, 1998: 32). Este escenario representa el paraíso de los tecnócratas, donde lo que importa son los resultados independientemente de los fines o

los medios; el hombre llega por aquí a la condición de técnico en aras de la razón operativo-tecnocrática.

El paradigma de la racionalidad instrumental conlleva la imposición de un modelo tecnocrático de educación basado en los principios de la filosofía empirista y positivista que hace extensiva a las ciencias humanas la metodología de las ciencias naturales con sus postulados de objetividad, neutralidad y la supremacía de la razón instrumental frente a lo valorativo. El ser humano es concebido como objeto de la educación y la educación como el adecuado proceso dirigido hacia la mayor productividad mediante el dominio de la técnica; estos postulados se han convertido en el fundamento de la ideología economicista actual que mutila al hombre, aislándolo de su compromiso con lo social y convirtiéndolo en un autómatas, sin capacidad crítica, al servicio de la reproducción del capital humano para el desarrollo económico.

Desde esta perspectiva, la crisis actual de la educación es una crisis fundamentalmente humana, pues conlleva un proceso paulatino de deshumanización. En este sentido, afirma Delgado (2001:34) que el grado de disminución de la condición humana del educando en la educación tecnocrática, se observa cuando se aplican procedimientos científicos para optimizar el aprendizaje y lograr una mayor eficiencia en lo instrumental. Los métodos y técnicas de investigación y las prácticas educativas se “fundamentan en el “condicionamiento” con la aplicación de los principios de la teoría conductista y neoconductista de carácter instrumental por medio del refuerzo, sin la participación consciente y crítica del sujeto involucrado”.

Desde el punto de vista humano, se ha venido presenciando un proceso de deshumanización. La ausencia de una actuación consciente y reflexiva que atenta contra la educación como proceso humano y humanizante, se hace evidente en la planificación de la educación meramente tecnocrática y este reduccionismo de toda acción consciente y reflexiva, es uno de los más graves problemas de la educación contemporánea. Si sólo se conoce para hacer algo, la pérdida del sentido ético en la cultura y las humanidades en la educación, son consecuencias lógicas e inevitables.

Dentro del contexto de la modernidad, la pedagogía como discurso moderno produce y sostiene sus postulados desde la misma posición en la que se genera el resto de los discursos modernos, que son fundamentalmente discursos de poder y control. En este sentido, la pedagogía, sostiene la organización académica moderna y busca reproducir en ella los mismos criterios de disciplina (sujeto responsable), ética del deber (sujeto obediente) organización jerárquica-piramidal y controlada por tareas y destrezas; se trata de la producción de destrezas mediante técnicas de control que se ejercen sobre los sujetos. La enseñanza, en la marco descrito, no es otra cosa que la formación de destrezas orientadas a reforzarse a sí mismas y al orden moderno en el que se dan, de manera que el problema no parece estar en el terrero de la academia, sino de la política.

La escuela lleva a cabo un proceso de adaptación del niño a las normas y conductas socialmente aceptadas, pero también tiende a anular aquellos rasgos del comportamiento y de la personalidad humanas que son indispensables para el conocimiento: la curiosidad, la búsqueda, la capacidad de sorprenderse, el interés personal y el placer por conocer y compartir el conocimiento, aspectos estos fundamentales para la construcción significativa del saber. En verdad se trata de un proceso de des-humanización o de domesticación de ciertas potencialidades humanas que son procesos creativos propios del comportamiento infantil (Porlan, 1997).

Esta situación tiene como resultado un cierto acondicionamiento y adiestramiento de la estrategias de pensamiento y actuación, simplificador y estereotipado que da lugar a individuos pasivos y conformistas. En este contexto la relación humana es una relación de poder que se evidencia en la dominación: el alumno como objeto pasivo del proceso educativo, receptáculo de los conocimientos impartidos por el profesor, quien es el elemento activo del proceso educativo que a través de su hacer monológico domina en la relación profesor-alumno (Freire, 1980).

La misión del docente, en el contexto de una educación tecnocrática, es reproducir y consolidar este tipo de educación en la

escuela; formar en destrezas mediante técnicas de control que han de ejercerse sobre los educandos para su adiestramiento. Reproducir el proceso de fragmentación de las actividades, disciplinas y conocimientos; es decir, formar para la domesticación de las potencialidades humanas, y actuaciones estereotipadas que den lugar a individuos pasivos y conformistas.

De acuerdo con los presupuestos teóricos de la racionalidad instrumental, en referencia a la educación y donde se concibe la enseñanza como aprendizaje mediante destrezas técnicas, el papel del docente se reduce a un técnico especializado en la aplicación de un conjunto de reglas para orientar la conducta de los alumnos y, de esta manera, permitir el proceso de aprendizaje. El proceso de enseñanza queda reducido a un simple proceso instruccional, a un mundo de medios, procedimientos e instrumentos que sin lugar a dudas condiciona el sentido de la práctica docente y que, por tanto, desconoce la dimensión trascendente de la acción educativa que comporta repercusiones morales, cualitativas e ideales no susceptibles de tecnificación. En este sentido, afirma Márquez (1995) que al limitar el concepto de racionalidad a la racionalidad instrumental y trasladar estas reflexiones a lo educativo, se asume que nuestra sociedad requiere sólo de la presencia de expertos y técnicos que dominen el arte de aplicar los medios a fines y evalúen las consecuencias.

Sin duda que la racionalidad instrumental encuentra una de sus expresiones más poderosas en la formación de los futuros docentes; se lleva a cabo la tendencia de reducción de los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar críticamente los currícula. El desarrollo de las ideologías instrumentales acentúa el enfoque tecnocrático tanto en la formación del docente como en la práctica misma en el aula. En consecuencia, los programas de formación del docente han estado dominados por una orientación conductista y por el énfasis en el dominio de áreas de asignaturas y de métodos de enseñanza, con la visión del docente como ejecutor de los principios de aprendizaje efectivo siendo contemplado

como un receptor pasivo del conocimiento profesional centrado en un cuerpo de conocimientos de contenido profesional y en las habilidades de enseñanza.

2. Perspectivas de una educación humanizadora²

El predominio de la razón instrumental conlleva la reducción positivista de la idea de ciencia a mera ciencia de hechos con la consiguiente indiferencia ante las cuestiones “realmente decisivas” para una humanidad auténtica, “cuestiones que excluyen (las ciencias positivas) por principio son precisamente las más candentes para unos seres sometidos, en una época desventurada, a mutaciones decisivas: las cuestiones relativas al sentido o al sinsentido de esta entera existencia humana” (Husserl, 1991, en Melich, 2003:36). Reflexiones en torno a esta problemática contemporánea ponen en evidencia que el desarrollo de la ciencia, el avance de las tecnologías no han solucionado los problemas fundamentales de la vida humana; por el contrario lo que se constata es una profunda crisis a nivel mundial. Frente a esta problemática se conforma una corriente, a nivel de todas las ciencias, de reconocimiento y valoración del mundo especial que constituyen las realidades humanas y su la especificidad.

En los umbrales del siglo XXI el debate en torno a la situación educacional se lleva a cabo entre dos tendencias pedagógicas fundamentales: una declinante, a la que podemos llamar pedagogía del saber y otra emergente que podríamos denominar pedagogía humanista del ser o de educación para la vida. La primera es la tendencia sobreviviente de la educación tradicional, intelectualista o cognitivista o pedagogía del saber, cuyo objetivo principal es la

2 Utilizamos este término con la significación que le atribuye Freire: educación humanizadora y liberadora y, por lo tanto, remediadora de la deshumanización producida por la educación tecnocrática: *Del adiestramiento del recurso humano al desarrollo del talento y los valores humanos* (1980). En esta orientación, Stephen Toulmin nos habla de *humanizar la modernidad* (1990).

transmisión y acumulación de conocimientos, caracterizada por ser informativa, memorística y pasivo-reproductiva; el alumno se limita a memorizar y a repetir lo que se le dice o lee. Autoritaria o autocrática, porque el maestro impone su criterio sin la participación del alumno; dogmática porque se le dice al alumno lo que debe saber y creer; cerrada o acabada, porque el maestro suministra conocimientos completos, terminados, que frustran la creatividad del alumno.

En abierta oposición a esta concepción tradicional, surge gradual pero firmemente la tendencia de la educación humanista, con variadas modalidades, pero con un tronco común que podríamos llamar pedagogía del ser, que consiste en una educación para la vida, en sus dos vertientes individual y social. La necesidad actual de una educación humanista se fundamenta en el reto al modelo educativo positivista y economicista del mundo contemporáneo. En tal sentido, se presentan alternativas con base filosófica y fundamentos epistemológicos que dan un giro humanista a la concepción de lo humano, social y educativo. Esta perspectiva propone el desarrollo integral de la personalidad, de las potencialidades del hombre y la plenitud humana.

En su desarrollo histórico, el término humanismo ha tenido significados diferentes ya que en torno a él se fusionan y se confunden numerosas posiciones filosóficas, epistemológicas, sociales y políticas³. Desde Cicerón, a quien se le atribuye la autoría del término, hasta las posturas actuales que aspiran desarrollar una conciencia en relación en torno a los derechos humanos, el concepto de humanismo ha permeabilizado los diferentes niveles de la vida social, científica, cultural y educativa. Sin embargo, en la actualidad, se trata de la necesidad de afirmar el valor y la dignidad de lo humano en el desarrollo científico y, frente a la objetividad instrumental reduccionista, asignarle un lugar importante a la subjetividad humana.

3 Ver Alan Bullock (1989). *La tradición humanista en Occidente*. Alianza, Madrid.

De acuerdo con los investigadores de esta tendencia, la investigación cualitativa es eminentemente humanista y con ella se aspira a humanizar las prácticas y los enfoques en clara actitud crítica frente a la actitud deshumanizante y antihumanista en la que desembocó el positivismo y el racionalismo dominante. De ahí que con frecuencia nos encontramos también con el muy pertinente término de educación humanizadora, en el sentido propuesto por Freire (1980), en cuanto la humanización es vocación de los hombres, negada a la injusticia, a la explotación, a la opresión, afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha por la recuperación de la humanidad despojada.

La educación humanista se propone la reivindicación de los valores humanos; este fue precisamente el objetivo principal de los científicos sociales a finales del siglo pasado cuando empezaron a desarrollarse y popularizarse en el campo de la Ciencias Sociales los métodos y los procedimientos identificados como cualitativos. Y ello en el contexto de la deshumanización producida por la educación tecnocrática e instrumental, donde la enseñanza de habilidades y conocimientos para desempeñar un oficio vino a configurarse como el fin fundamental de los procesos educativos escolares, quedando relegada la función verdaderamente educativa que corresponde a la formación del ciudadano, a la configuración del ser social, más allá del ser productivo. En este contexto, cobra sentido el paradigma de la educación humanista definida como “aquella cuyo horizonte y criterio último es la dignidad humana y cuya vía de consecución es el esfuerzo de realización de los valores que contribuyen a satisfacer las necesidades radicales” (Yuren, 2000:48).

Ante la avasallante tecnocratización de los modos de vida y prácticas sociales en la actualidad encontramos nuevas propuestas teóricas y metodológicas frente al paradigma de la racionalidad instrumental, que emergen desde diferentes posiciones con una perspectiva interdisciplinaria bajo una visión humanista y cualitativa de lo educativo, que se inscriben en lo fenomenológico y crítico con postulados que indican la urgencia del entendimiento de lo social desde lo humano. Se vislumbran nuevos paradigmas que

sostienen que la realidad social y educativa no sólo es interpretable desde lo cuantitativo, que el mundo de lo humano no es parcelado y abstracto, sino que constituye una realidad compleja y concreta en lo cuantitativo y cualitativo. De ahí, “el surgimiento de paradigmas en los cuales lo cualitativo y lo humano, con todo lo que ello supone, reclaman su espacio vital” (Delgado, 2001:36).

Frente a la educación instrumental que ha utilizado la educación para sus propios fines, la perspectiva de una educación humanista, es sin duda uno de los grandes retos de la educación en el presente. La búsqueda de un humanismo cívico entendido como actitud que fomenta la responsabilidad en la orientación y desarrollo de la vida política, como el temple ético e intelectual de un pueblo, solo es alcanzable sobre la base de una educación humanista.

Se trata de crear las condiciones teóricas, epistemológicas y prácticas para una formación humana integral de individuos solidarios y comprometidos con su entorno social y para ello se cree necesario la creación de nuevos modelos no sólo cognitivos sino también de valoración que orienten las acciones y prácticas individuales y colectiva, dirigidas a una práctica esencialmente humana. En nuestros días, el paradigma humanista en educación se concibe como propuesta antiautoritaria, situándose en contraposición al conductismo. Así pues, frente al discurso capitalista se trata de originar un discurso que conceda importancia a la sociedad civil. El humanismo es la alternativa necesaria para contrarrestar la deshumanización y la desnaturalización que engendra el capitalismo.

Dentro de esta visión panorámica que estamos llevando a cabo, cobra singular importancia el paradigma humanista en educación para el rescate de los valores humanos desde la psicología que aparece en la década de los años 50 en Estados Unidos. En ese momento predominaban dos escuelas u orientaciones en la psicología: el enfoque conductista y la corriente psicoanalítica. La primera de ellas, interesada en el estudio de los determinantes ambientales de la conducta, y la segunda con una propuesta idealista basada en la noción del inconsciente y los instintos biológicos.

Dentro de este contexto, la psicología humanista nace con la “tercera fuerza” alternativa a las otras dos.

Según algunos pioneros de este movimiento, se pretendía desarrollar una nueva orientación en psicología que fuera anti-reduccionista en las explicaciones de los procesos psicológicos atribuidos a factores externos (conductismo) o a conceptos biologists innatos (freudianos). Por el contrario, la nueva perspectiva, se centraría en el estudio de los seres humanos como totalidades dinámicas y autoactualizantes en relación con un contexto interpersonal. El movimiento creció aceleradamente desde finales de los años cincuenta y toda la década de los setenta. Algunos de los principales promotores y divulgadores de la corriente por esos años, fueron, A. Maslow (a quien se considera padre del movimiento), G. Ailport, G. Moustakas, G. Murphy y C. Rogers, cuyos planteamientos han tenido gran acogida en los programas de formación docente.

Las aplicaciones de la psicología humanista a la educación nacieron concomitantemente con el clima de protesta sobre currícula existentes en el sistema educativo estadounidense, que no tomaban en cuentas las características de los estudiantes como personas, y aparecían escritos y practicados en un tono deshumanizador. Durante los años 70 apareció una serie de trabajos críticos donde se resaltaba que las carencias y fallas de la escuela no permitían el desarrollo total de la personalidad de los alumnos; por lo contrario, los hacían fracasar no sólo en los aspectos académicos si no también en su vida posterior.

Desde el punto de vista humanista, la educación debiera estar centrada en ayudar a los alumnos para que decidan lo que ellos son y lo que quieren llegar a ser. Por ello, se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y, en este sentido, se considera que es necesario ayudarlos a explorar y comprender más adecuadamente el conocimiento de su persona y los significados de sus experiencias vivenciales. De hecho, se les concibe como personas totales, no fragmentadas (Rogers, 2001). El aspecto fundamental de la acción educativa es el reconocimiento del educando como ser

humano, poseedor de capacidades para la comprensión de sí mismo y de su medio ambiente. Los principios básicos que deben guiar la práctica pedagógica estarán dirigidos a incentivar la valoración positiva como punto de partida para la comunicación fructífera con los otros, para el aprendizaje participativo, significativo y auto reflexivo.

En la perspectiva de la teoría crítica⁴, la educación se concibe como un proceso humano y social; desde diferentes posiciones y a partir de la crítica social, diversos autores coinciden al sostener que el ser humano es un producto social; el conocimiento es una construcción social, y tiene un carácter liberador y ético más que dominador y técnico. La educación es una tarea práctica, cuya teoría se basa en la conciencia reflexiva de los respectivos. En esta orientación, la educación se entiende como el proceso que busca develar las contradicciones; conocer la dinámica del cambio social del pasado y el presente para transformarla. En el terreno propiamente educativo, implica transformar las prácticas educativas y los valores educativos de los actores que intervienen en el proceso.

En este sentido, la educación se asume como una tarea emancipatoria que busca liberar a los actores del colectivo educativo de la sumisión al hábito y a la tradición con recursos que les permitan reflexionar sobre las inadecuaciones de las diferentes concepciones educativas en la práctica educacional, proporcionándoles los elementos par analizarlas críticamente. El discurso pedagógico crítico supone un intento de comprensión del mundo y de transformación de la realidad. Hablar de “concientización” en el sentido que le da Paulo Freire y otros educadores de América Latina, supone una educación como un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora sobre la realidad; por lo tanto, la acción educativa es esencialmente una acción transformadora, una acción comprometida y el papel de la educación es estratégico en este mundo deshumanizado.

4 Destacan los autores MacLaren, Berstein, Habermas, Freire, Carr y Kemmis.

La pedagogía crítica se enfrenta a los modelos tradicionales de educación y currícula, a los problemas reales que se espera sean analizados, comprendidos y transformados en beneficio de la comunidad afectada; es decir, es contextualizada porque examina las prácticas educativas en su contexto y analiza sus vínculos políticos y sociales. El contexto se constituye en el espacio en el cual el conocimiento adquiere significado. La educación no se puede entender al margen de un contexto, al margen de la sociedad. Una educación divorciada de su contexto carece de valor. Este es uno de los postulados fundamentales de la pedagogía crítica. Los representantes de la perspectiva marxista de la pedagogía crítica, principalmente Michael Apple y Henry Giroux, utilizan los conceptos marxista, incorporados a través de los análisis marxistas contemporáneos, como los de Gramsci y los de la Escuela de Frankfurt, para hacer la crítica de la escuela y del currículum existente.

En sus análisis estos autores enfatizan el papel de las estructuras económicas y políticas en la reproducción cultural y social a través de la educación y el currículo. Sin duda que la pedagogía crítica encuentra su fundamento en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. El carácter puramente instrumental del conocimiento fue enfrentado al conocimiento como fuente de liberación, como elemento indispensable para descubrir los significados que se esconden detrás de los grandes discursos, con la finalidad de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno; esta corriente se ha constituido en un punto de referencia en la búsqueda de una educación desde el enfoque crítico.

En estrecha conexión con estas ideas subyacen los planteamientos de Freire (1980), para quien “la liberación auténtica” implica la acción y reflexión de los hombres para transformar el mundo. La historicidad le viene dada al hombre al tener conciencia de su actividad y del mundo en que está; ello le permite enfrentarse a la realidad. Los hombres son praxis que siendo reflexión y acción verdaderamente transformadora de la realidad, es fuente de conocimiento y creación. Lo contrario ocurre a través de la “educación bancaria” que busca domesticar la reflexividad.

La educación “liberadora” o “problematizadora” desarrolla en los educandos su poder para comprender la realidad, en permanente proceso de transformación, como problema ante lo cual el sujeto toma conciencia crítica. Freire (1990), refiriéndose a la educación tradicional sostiene que algunas pedagogías son instrumento de deshumanización Sin duda que se refiere a las pedagogías de corte verticalista en las que solo el educador habla, solo él tienen razón, solo él sabe; el estudiante es un ignorante, en consecuencia debe callar. A él reiteradamente se le niega el diálogo y el diálogo es una exigencia existencial.

3. Educación y diálogo

Una dimensión fundamental de la educación humanista es la incorporación del diálogo; un diálogo que sea encuentro sustantivo donde ambos interlocutores formulan y reformulan sus visiones y se nutran mutuamente. De esta forma, se suprime el antagonismo educador-educando y se conciben ambos como seres con opciones diversas; a través del diálogo la educación adquiere su genuino carácter humanista y se transforma en práctica de libertad. La praxis educativa debe ser un proceso de interacción dialógica y reflexiva, donde intervengan todos los participantes. Una educación humanista no podrá ser ni dominación ni soledad. Deberá ser necesariamente dialógica; a través del diálogo, la educación adquiere su genuino carácter humanista y se transforma en práctica de la libertad (Freire, 1980).

La educación, en este sentido, es diálogo, comunicación y no transferencia de saber. Es el acto del encuentro entre sujetos interlocutores y solo así podrá ser liberadora y no domesticadora. La educación libertadora es incompatible con una pedagogía que de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico (Freire, 1990).

Como seres sociales necesitamos del encuentro solidario, fecundo y humanizador. La educación tradicional domestica al estudiante para que se adapte al mundo, no lo prepara para que lo transforme. De la educación tradicional dice Freire que en ella el educador aparece como un agente indiscutible, como un sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración y esa narración conduce a los estudiantes a la memorización mecánica del contenido narrado; la narración los transforma en vasijas, en recipientes que deben de ser llenados por el educador. El educador cuanto más llene los recipientes con sus depósitos, mejor educador será. Y los alumnos cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán. Un encuentro auténtico con el otro crea vínculos de reconocimiento, respeto, solidaridad y amistad. Se deja de usar instrumentalmente al otro o de considerarlo como objeto. Se instaura la modalidad dialógica de la interlocución, en la que los participantes, por igual, se enriquecen y transforman. Una pedagogía del encuentro con el otro significa aprender a vivir juntos, en la escuela y en la sociedad. Se trata de “la escuela de la comunicación” en la que las relaciones entre docentes y alumnos se hacen dialógicas y en la que tienen cabida los encuentros interculturales.

La pedagogía del encuentro (Valera, 2001) se rige por el llamado paradigma conversacional. Se hace alusión a éste, de un modo más explícito, desde el “giro lingüístico” en el campo de la filosofía, prestándole más atención a la dimensión pragmática del lenguaje y se sostiene que todo lenguaje es diálogo. La conversación es una actividad de uno con otro; es entenderse con alguien sobre algo; es un decir y dejarse-decir; es una actividad reversible de apelaciones y respuestas, que transforma a los interlocutores.

En este sentido, afirma Gadamer (1992) que la conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. Lo que movió a los filósofos en su crítica al pensamiento monológico lo siente el individuo en sí mismo. La conversación posee una fuerza transfor-

madora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad.

Solo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese genero de comunidad en la que cada cual es el mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro. La reflexión sobre la experiencia del conversar es susceptible de fundar una “filosofía de la conversación”. Todo puede ser percibido como interacción dialógica: la relación con la tradición y la sociedad contemporánea, así como la relación con el mundo y con nuestros propios pensamientos, de modo que “*el universo se podría configurar en un universo del diálogo*” (Gadamer, 1992:206).

Por ello, según Gadamer, el diálogo es un aspecto clave a la hora de trabajar con propuestas educativas destinadas a fomentar la construcción de una subjetividad ética. El discurso pedagógico es atravesado por el comprender, en la dialéctica de la pregunta y la respuesta; el comprender se muestra como relación recíproca en el diálogo y su carácter hermeneútico. El discurso pedagógico que considera asumir la alteridad en la que es relevante la dimensión dialógica es fundamental en las propuestas de una pedagogía del encuentro intersubjetivo; el diálogo nutre el encuentro pedagógico al reconocer la convocatoria de subjetividades con sus diversos aportes culturales e histórico-biográficos.

Dentro de esta orientación pedagógica, Matthew Lipman (1998) nos propone el diálogo filosófico que hace de la comunidad de investigación un espacio propicio para la reflexión; por medio de este diálogo se hacen realidad los objetivos del Programa de Filosofía para Niños: el desarrollo de habilidades de pensamiento, la construcción, definición y desarrollo de conceptos y la exploración y consolidación de los valores del educando. Se trata de convertir el aula tradicional en una comunidad de diálogo o de investigación participativa y cooperativa, en la que los alumnos y profesores buscan conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas.

Para Lipman, el diálogo es el único medio posible para debatir, cuestionar aquello que ha sido objeto de indagación y búsqueda a partir de los intereses de los integrantes del grupo. Este ejercicio filosófico se debe realizar en el contexto de un grupo, de manera que la clase deberá convertirse en una comunidad de investigación filosófica en la que todos tomen parte en la búsqueda de respuestas a los temas de discusión. En definitiva, la educación para aprender debe ser sustituida por la educación para pensar.

4. La educación y la reivindicación de los valores humanos

Siguiendo con los rasgos fundamentales de la educación humanista contemporánea, Martínez (2002) sostiene que la misma es la educación que se entiende como forma de desarrollo humano; es aquella en la cual todas las facetas del proceso de desarrollo humano dan un énfasis especial a las siguientes realidades: unicidad de cada ser humano, tendencia natural hacia su autorrealización, libertad y autodeterminación, conciencia y apertura solidaria con los demás seres humanos, capacidad de originalidad y creatividad, jerarquía de valores y dignidad personales, importancia del área afectiva. Hoy día hay fuertes teorías que consideran el sistema cognitivo y el afectivo como un solo sistema, la *estructura emocional-cognitiva*. Según el autor, *los estados afectivos* adquieren una importancia extraordinaria, ya que *pueden inhibir, distorsionar, excitar o regular los procesos cognoscitivos*, conclusión ésta que deberá cambiar muchas prácticas antieducativas, que no se preocupan de crear el *clima o atmósfera afectivos* necesarios para *facilitar* los procesos de aprendizaje y el fomento y desarrollo de la creatividad.

El enfoque pedagógico crítico también presenta un énfasis en el desarrollo integral, de un tipo de ciudadano más capaz de tomar en cuenta el punto de vista de otros, argumentar sus propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva y creativa, más cooperativo en la solución conjunta de los problemas y de mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano. En consecuencia, pro-

mueve un tipo de interacción social basada en el respeto mutuo, el razonamiento, la cooperación, la aportación constructiva y la coherencia ética.

Los supuestos que están presentes en estos planteamientos nos remiten, en primer lugar, a la actual situación epistemológica enraizada en el positivismo que ha abandonado la búsqueda de una teoría crítica, estratificando el conocimiento en ámbitos disciplinares y que lo ha convertido en una suerte de religión, portadora de verdades universales, métodos irrefutables. La ciencia ilumina y justifica la toma de decisiones económicas y políticas, convirtiendo a la técnica en el instrumento básico para el control y la dominación social (Porlán, 1997).

En segundo lugar, el surgimiento de nuevos enfoques epistemológicos, dentro de los cuales destacamos el crítico de Habermas quien se enfrenta fuertemente al positivismo que significa “el final de la teoría del conocimiento”. En lugar de esta aparece una teoría de la ciencia. Con la finalidad de analizar la conexión ente el conocimiento y los intereses humanos, se propone Habermas la reconstrucción de la prehistoria del positivismo moderno, que significa al mismo tiempo analizar la disolución de la epistemología a través de las etapas perdidas de la reflexión, que ha dejado en su lugar a la filosofía de la ciencia. “Volver a recorrer este camino desde un horizonte que apunta hacia su punto de partida puede ayudarnos a recuperar la perdida experiencia de la reflexión. Porque el positivismo es eso: renegar de la reflexión” (1982: 9).

La crítica de Habermas al positivismo ocupa un lugar fundamental en su pensamiento; si de lo que se trata es de promover la emancipación humana de formas de dominio y represión, se hace necesaria la denuncia a la mutilación efectuada por el positivismo a la razón que limita y restringe el ámbito de la racionalidad, que pretende sustituir la razón práctica por la técnica, la cual no puede justificar fines o normas universales imposibilitando la comprensión crítica del ámbito de la moralidad.

El final de la teoría del conocimiento es el abandono de la reflexión crítica practicada por Kant cuando la filosofía desempeña-

ba todavía un papel soberano en relación con la ciencia y era la base a partir de la cual se llevaba a cabo la evaluación de las diversas formas de conocimiento. La perspectiva kantiana se ha reducido a una preocupación metodológica; es decir, la filosofía de la ciencia se ha convertido en metodología aplicada con una noción cientificista de la ciencia. Cientificismo es la creencia de la ciencia no como una forma de conocimiento posible, sino que identifica el conocimiento con la ciencia.

De acuerdo con Habermas, recuperar “la etapas abandonadas de la reflexión”, someter a examen crítico la concepción positivista del conocimiento y de la ciencia, es absolutamente necesario para cualquier forma de praxis que trate de promover la emancipación humana. La teoría crítica se expresa como teoría de la emancipación y tiene como propósito el desarrollo de una ciencia y teoría que permitan emancipar la sociedad de la dominación del pensamiento positivista y para ello es fundamental el concepto de praxis crítica; la praxis como acción humana que tiene un carácter liberador y ético más que dominador y técnico. En este sentido, para Habermas la liberación será emancipación cuando se reconozca el interés emancipatorio que subyace al conocimiento reflexivo-crítico. Sólo así se podrá captar adecuadamente la correlación de conocimiento e interés humano en general (1982).

En su disputa con el positivismo, Habermas critica toda ciencia que no entienda el conocimiento en correlación con el sujeto del conocimiento, con el interés. El saber es el resultado de la acción humana motivada por necesidades naturales e intereses. Distingue tres intereses constitutivos del conocimiento: el técnico, el práctico y el emancipatorio. A ellos corresponden tres tipos de ciencias o disciplinas. El enfoque de las ciencias empírico analíticas incorpora un interés cognoscitivo técnico; el de las ciencias históricas-hermenéuticas incorpora un interés cognoscitivo práctico; y el enfoque de las ciencia orientadas hacia la crítica incorpora el interés cognoscitivo emancipatorio (Ibidem).

Consideraciones finales

A partir de las observaciones de Habermas, se llevan a cabo planteamientos epistemológicos que consideran la naturaleza y el estatus del conocimiento profesional generado en la escuela, en la búsqueda de categorías epistemológicas que permitan reconstruir una teoría del conocimiento superadora del reduccionismo cientificista que antagoniza el conocimiento científico respecto al cotidiano, convirtiendo a aquél en una forma de ideología social y a éste en mera actividad rutinaria e instrumental. Siguiendo a Habermas, se considera que sólo desde una epistemología que reconozca la dialéctica que se establece entre los intereses llamados subjetivos y el conocimiento objetivo, podremos comenzar a dar cuenta de un conocimiento que emancipe el pensamiento rutinario dominante en la escuela, en la perspectiva de generar un pensamiento reflexivo y autónomo. La **reflexión**, por tanto es la estrategia metodológica compleja a través de la cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos y nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento y práctica.

Partiendo del intento de recuperación, por parte de Habermas, de la categoría de reflexión frente al olvido del positivismo, la teoría crítica de la educación propone nuevas visiones sobre el papel del docente en el aula, considerando posible la superación de la práctica rutinaria propia del aula tradicional y, de esta manera, reivindicar la dimensión reflexiva capaz de aglutinar formas de pensamiento racional e intuitivo que conforme un proceso constructivo único. Los profesores actuaran como prácticos reflexivos que pueden activar procesos de reflexión sobre la acción docente y abrir así la posibilidad de convertirse en Investigadores en el aula.

En el proceso de reflexión crítica sobre la acción, el profesor puede tomar conciencia explícita de los modelos pedagógicos y epistemológicos que se evidencian en su actuación profesional y, someterlos a contraste con los resultados de su actuación. El profesor, en definitiva, puede criticar sosegadamente su conocimiento tácito y su reflexión espontánea durante la acción y para ello puede

prever métodos y técnicas que les faciliten la recogida de información sobre los procesos reales del aula (Porlán, 1977).

En contraposición al modelo racionalista instrumental, diversas corrientes pedagógicas, desde la perspectiva de una educación humanista, confieren prioridad a la formación docente, apuntando a redimensionar su papel y enfatizando la importancia de la innovación y de una práctica reflexiva en su formación. Se trata de la construcción de otros códigos de significación que restituyan la reflexión y la acción en el campo de la educación.

Referencias

- AREND, J.M. (1998). *Educación e investigación hacia el cambio*. UNAM, México.
- CAPRA, F. (1996). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina, Edit. Troquel.
- DELGADO, F. (2001). *Paradigmas y retos de la investigación educativa*. Publicación de la Universidad de Los Andes, Mérida.
- FREIRE, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Argentina.
- FREIRE, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
- GADAMER, H.G. (1992). *Verdad y Método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Sígueme, Salamanca.
- HABERMAS, J. (1992). *Teoría de la Acción Comunicativa*, Taurus, Madrid.
- HABERMAS, J. (1982). *Conociendo e interés*, Taurus, Madrid.
- HORKHEIMER y ADORNO (1969). *La Dialéctica de la Ilustración*, Buenos Aires.
- MATTHEW, L. (1998). *La Filosofía en el Aula*, Edic. De la Torre, Madrid.
- MÁRQUEZ, Á. (1995). La crisis de la Modernidad y la Razón Pedagógica, Revista *Frónesis*, N° 2, Diciembre, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- MARTÍNEZ, M. Conferencia presentada en el Congreso Internacional sobre el Nuevo Paradigma de la Ciencia de la Educación: la Posibi-

- alidad de Ser. Mexicali (México): 12-15 Nov. 2002. En <http://u.s.b.ve/miguelm/>
- MÉLICH, J.C. (2003). “La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario” Revista *Educar*, 31, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- PORLÁN, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Diada, Sevilla, España.
- REYES, R. (1988). *Terminología Científico Social*, Anthropos, Barcelona.
- ROGERS, J. (2001). *El Proceso de Convertirse en Persona*. Paidós. México.
- TOULMIN, S. (1990). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Península, Barcelona.
- VALERA-VILLEGAS, G. (2001). *Pedagogía de la Alteridad*, Comisión de Estudios de Postgrado. UCV. Caracas.
- YUREN, M. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós, México.