

FILOSOFIA Y PEDAGOGIA EN LA TEORIA CRITICA DE LA ENSEÑANZA

Fernando Valera

Escuela de Educación

Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

La teoría Crítica de la Enseñanza de Carr y Kemmis aspira ofrecer un fundamento sólido de orden filosófico para levantar un planteamiento sobre la teoría y la práctica de la educación como actividad crítica realizada por profesionales críticos.

En este empeño deben cuestionar las posturas positivistas e interpretativas que conducen a prácticas tradicionales y rutinarias y a una concepción acrítica del docente. A la vez, intentan encontrar en la Teoría Crítica, en general y en Habermas, particular, las bases suficientes para proponer una Ciencia Educativa Crítica que apoyada en la Investigación conduzca a una transformación de la práctica educativa y asociada a ella la emergencia de un nuevo educador crítico.

En este empeño, sin embargo, incurren en graves errores de sincretismo, ateoricismo, practicismo, desinformación e incoherencia que lesionan gravemente la rigurosidad teórica de su discurso.

INTRODUCCION

Wilfred Carr y Stephen Kemmis escribieron su teoría Crítica de la Enseñanza con un propósito eminentemente práctico, casi gremial, y que como intención pertenece al género de esas que abundan en el camino del infierno, es decir, son inobjetables. Se trata de "...desarrollar una postura filosófica de las que pueden surgir postulados más adecuados sobre la teoría, la investigación y la práctica y que justifique la consideración de la enseñanza como una comunidad de profesionales críticos" (Carr y Kemmis, 1988, p. 21).

Tal propósito requiere un examen de los enfoques dominantes en relación con la teoría y la investigación educativa en su relación con la práctica, y muy especialmente, el análisis de la profesión docente que dichos enfoques sugieren, o que van indisolublemente unidos a ellos.

Siguiendo el camino trazado por los autores, expondremos los planteamientos naturalista e interpretativos sobre la teoría y la práctica y sobre las implicaciones para la práctica docente, las críticas que los autores les formulan y seguidamente los perfiles del nuevo planteamiento filosófico que, a manera de solución, proponen los autores. Posteriormente expondremos su propuesta pedagógica de una Ciencia Educativa Crítica para, finalmente, examinarla nosotros críticamente.

1. Bases filosóficas

1.1 El planteamiento naturalista.

El planteamiento naturalista se identifica con el arsenal epistemológico del positivismo cuyo desideratum es que el campo de la sociedad sea apropiado cognoscitivamente con los mismos métodos científicos y con los mismos propósitos de control y manipulación con los que se apropia la sociedad capitalista de la naturaleza.

Se trata de adoptar el método de formular hipótesis que luego se verificarán mediante el contraste de algunas de sus conclusiones lógicas con los resultados de experimentos y observaciones; el modelo de explicación científica, que inscribe los fenómenos particulares en leyes que expresan relaciones constantes entre fenómenos. El conocimiento de la ley general permite prever la ocurrencia de determinados fenómenos una vez, observadas ciertas condiciones, y, lógicamente, permite la manipulación de las causas y condiciones para impedir, modificar o garantizar el curso de los acontecimientos.

Este planteamiento permite configurar en el plano educativo una relación entre la teoría y la práctica consistente en que la teoría y la investigación educativa aportan leyes generales sobre los procesos educacionales, para que los "prácticos", basándose en ellas, formulen los objetivos y las estrategias que les corresponden o que dichas leyes posibiliten. Se aspira de esta manera a imponer en el campo educativo el reino de la objetividad desplazando las polémicas de lo ideológico a lo técnicos, de lo teleológico a lo instrumental.

"El planteamiento positivista del problema de la teoría y la práctica descanca en la convicción de que es posible producir explicaciones científicas de las situaciones educacionales, y de tal manera que aquellas sean utilizables para tomar decisiones objetivas en cuanto a las posibles líneas de acción...(y también) que la cuestión de los medios más idóneos para alcanzar cualesquiera fines que se hayan escogido, siempre es empírica y susceptible de solución científica... Por desgracia... las cuestiones tocantes a los 'medios educativos' vienen siempre cargadas de valoraciones".

En este contexto, los docentes quedan fuera de la producción teórica y de la investigación, dada la alta competencia científica y la exclusividad de dedicación que requieren. La adaptación y la aplicación pasiva de las decisiones tomadas en otras instancias es la única y disminuida tarea que resta para el maestro.

Para oponerse a este planteamiento, nuestros autores acuden a Kuhn, y en él encuentran argumentos que oponer al objetivismo naturalista: poniendo de relieve el papel de la teoría y el vuelo especulativo en la orientación creativa de la observación; apoyándose en el carácter subjetivo de los valores y creencias, que al ser adoptados por una comunidad científica, dan lugar a las "conversiones" que sustituyen unos paradigmas por otros; aduciendo que los conocimientos científicos se producen en el seno de instituciones que prescriben estilos de pensamiento; y que muchos de los valores y creencias que conforman los paradigmas son inclusive implícitos, lo que no disminuye su importantísimo papel en el quehacer científico. "...las nociones positivistas de conocimiento, objetividad y verdad postulan ideales para la conducción de la investigación que son incompatibles con la historia de la ciencia, y, por esta razón, irrelevantes y faltos de realismo. Un examen detallado de cómo ha ido desarrollándose la ciencia revela que los factores subjetivos y los sociales desempeñan un papel crucial en la producción del conocimiento." (p. 86)..

Los autores creen que una vez cuestionada la pretensión de objetividad característica del naturalismo se cae su visión de la relación teoría-práctica y, por ende, la imagen del papel del docente que ella impone.

1.2 El planteamiento interpretativo.

El punto de partida de este planteamiento es concebir a la sociedad como una estructura de significados organizada y reproducida por las acciones interpretativas de los individuos que la componen. La investigación sociológica, por tanto, debe ocuparse de investigar las redes de significados que al ser interpretados por los individuos dan lugar al orden social. La sociología debe investigar la acción humana, cuyo rasgo más característico es su "significado subjetivo", porque tienen un sentido para quien la realiza y es labor de la sociología revelar esos significados. El sentido no reside única y exclusivamente en las intenciones y aspiraciones del individuo, el sentido es también derivado de reglas públicas que clasifican y rigen las acciones humanas.

Semejante concepción de la realidad social la hace totalmente irreductible a la realidad natural y, por ende, excluye la aplicación del esquema epistemológico positivista en su caso. La teoría e investigación interpretativa al determinar las redes de significados puede incidir en la práctica informando a los sujetos-actores, haciéndolos conscientes de las reglas que rigen su actuación, facilitando la comunicación entre ellos, mejorando su autocomprensión, todo lo cual, a su vez, incidirá en la modificación de sus comportamientos individuales que, como ya vimos, constituyen a la sociedad. De esta manera la práctica se transforma modificando su comprensión. Los criterios de validez de este enfoque son radicalmente distintos a los del enfoque positivista porque incluyen la exigencia de que la "interpretación" del teórico sea compatible con la explicación "cotidiana" de los sujetos agentes.

El maestro como sujeto y constituyente de los procesos educativos tiene, como puede deducirse, un papel en la investigación interpretativa de la educación, puesto que las interpretaciones de los teóricos e investigadores deben ser compatibles con las suyas, sin embargo, se mantiene la separación entre teóricos y prácticos ya que se postula la neutralidad y desinterés del investigador en cuanto a la valoración de la realidad y su transformación.

La crítica fundamental que a este planteamiento formulan los autores se refiere a su concepción de la sociedad, ya que ésta no sólo puede ser entendida como estructura constituida por acciones significativas de los individuos, sino que a su vez determina el tipo de interpretaciones que son posibles siendo así producto y productora de significados.

"Ahora bien, aunque tal vez sea cierto que la realidad social se construye y mantiene por medio de las interacciones entre los individuos, ocurre también que la gama de posibles interpretaciones de la realidad que se abren a los individuos está limitada por la sociedad concreta en la que viven. O sea que la realidad social no es, sencillamente, algo estructurado y sostenido por las interpretaciones de los individuos, sino que a su vez determina el tipo de interpretaciones de la realidad apropiadas para un grupo concreto" (p. 109).

El planteamiento interpretativo se queda desarmado frente a la evidencia de que hay acciones humanas cuyas consecuencias no han sido buscadas por los actores, y, sin embargo, por ser "funcionales" perduran en el tiempo. La explicación de tales acciones es irreductible a las interpretaciones de los individuos involucrados;

"...si bien es claro que todas las acciones se emprenden con ciertas intenciones y propósitos, también lo es que presenten ramificaciones no intencionadas... Por tanto no hallaremos la explicación de estos resultados si no tenemos otra referencia que las intenciones de aquellos agentes" (p. 110).

También se le critica el hecho de que al elevar a criterio de validación de las interpretaciones la compatibilidad de estas con lo que ofrecen los actores, tendrán que

quedar inexplicadas aquellas acciones respecto de las cuales los actores tienen visiones ideologizadas o distorsionadas difíciles de remover por ser inaccesibles a la conciencia de los individuos los mecanismos que las constituyen:

"Por cuanto este planteamiento atribuye importancia decisiva a la 'inteligibilidad' de las acciones y los significados propios del individuo, no propone ninguna manera de examinar el carácter ideológico que puedan tener esas acciones y esos significados ni los propósitos a los que sirven en la vida social". (p.111)

Finalmente, el optimismo práctico según el cual bastaría ofrecer a los actores correctas interpretaciones de sus acciones para que estos procedieran a realizarlos cambios, se ve seriamente cuestionado por el hecho cierto de que en la vida social las modificaciones conceptuales no son simplemente determinadas por la mayor o menor racionalidad de un nuevo punto de vista, sino que también se hallan vinculadas a los intereses y al "estilo de vida".

"Si hay algo de cierto en la afirmación de que el enfoque interpretativo fracasa en el intento de explicar las relaciones entre las interpretaciones de la realidad que se dan las personas y las condiciones sociales bajo las cuales se producen dichas interpretaciones, entonces, también ha de ser inadecuada su explicación de las relaciones entre la teoría y la práctica. Ya que las teorías interpretativas pretenden que al clarificar los sentidos que los individuos atribuyen a sus acciones se superan los problemas de comunicación entre los diferentes grupos sociales, y, por consiguiente, se ayuda a la gente a cambiar lo que opinan de lo que hacen ellos mismos u otros grupos sociales" (pp. 111-112).

1.3 Un nuevo planteamiento

La fuente de un nuevo planteamiento sobre la teoría, la investigación y la práctica, que otorgue a los maestros el papel protagónico, lo localizan los autores en los postulados filosóficos de la Escuela de Frankfurt, propuestos por Marcuse, Adorno y Horkheimer, quienes llevaron a cabo la crítica del positivismo como expresión de la racionalidad instrumental que reduce el papel de la ciencia a su dimensión exclusivamente técnica y todo pensamiento a su inmediata operatividad y eficacia. La racionalidad instrumental y el cientificismo tecnicista amenazan la existencia de la razón como vía de acceso a los valores, los fines propiamente humanos, la justicia, la ética. La práctica no se entiende como la acción humana conforme a fines libremente adoptados sino como la acción más eficaz y económica en función de unos valores y una teleología preestablecidos, la razón es un instrumento para acercar medios a fines que no se discuten. "hacia los años setenta de nuestro siglo 'teoría' pasó a significar un conjunto de generalizaciones que, a manera de

leyes, podían servir para realizar predicciones y, siempre que fuere posible manipular variables adecuadas, suscitar un estado de cosas que considerase oportuno. En este sentido la esfera de lo 'práctico' había quedado absorbida en la de 'lo técnico', y los problemas de la 'vida justa' desaparecían frente al problema técnico de regular las disposiciones sociales de acuerdo con tales o cuales valores predeterminadas.

Para los teóricos críticos, la pérdida principal ocasionada en esta transformación era la sustitución de un concepto de teoría directamente enfocado hacia lo práctico por otro donde el acceso a lo práctico se concebía como un proceso técnico... La racionalidad pasaba a definirse exhaustivamente en función de la conformidad para con las reglas del pensamiento científico, y como tal quedaba privada de toda potencialidad creativa, crítica y valorativa" (pp. 145-146). Sin embargo, como los filósofos de la Escuela de Frankfurt sostienen que del positivismo es necesario rescatar el valor del conocimiento objetivo se esforzaron en producir una nueva concepción de la ciencia social que atendiese tanto a este insoslayable valor de la objetividad como a la función práctica -en tanto acción humana social conforme a fines libremente adoptados- que la ciencia social está llamada a cumplir.

A la construcción de esta combinación o síntesis contribuye decisivamente J. Habermas con su propuesta de una ciencia social crítica. Esta se constituye dentro del interés por la emancipación humana que se caracteriza por la búsqueda de la libertad racional y la remoción de los factores que la obstaculizan, además de la exigencia de las condiciones que la propician. La ciencia social crítica se entiende como instrumento para tomar conciencia de los factores que distorsionan y frustran nuestros objetivos emancipatorios y para definir y emprender acciones destinadas a erradicarlos. La ciencia social crítica pretende detectar el proceso de formación de las ilusiones ideológicas que contribuyen con la continuidad de organizaciones y estructuras sociales ajenas a la aspiración humana de autonomía racional y libertad. Pero reconociendo que tales ilusiones ideológicas también encarnan de alguna manera auténticas aspiraciones de los hombres, es decir, que llevan en sí mismas el embrión de las alternativas. Es más, en toda formulación discursiva humana está presente la forma ideal de vida, es decir, el interés emancipatorio, el cual es, en consecuencia, inmanente al proceso comunicativo. El habla supone que se comparten entre los interlocutores cuatro postulados o requisitos de validez; lo dicho debe ser verdadero; se puede traducir, o sea, es inteligible; el hablante es sincero; y, finalmente, el hablante está en su razón. El habla ideal remite a una situación de libre y sincera circulación de las ideas, de allí que las condiciones para hablar idealmente sean las mismas que se requieren para vivir en democracia.

"la ciencia social crítica", es, por tanto, la que sirve al interés 'emancipatorio' hacia la libertad y la autonomía racional. Pero si como admite Habermas, la autoreflexión y el auto entendimiento pueden estar distorsionados por las condiciones sociales, entonces la realización de la capacidad humana de autoemancipación de los seres humanos sólo será realizada por una ciencia social crítica capaz de dilucidar esas condiciones y de revelar como podrían ser eliminadas" (p. 149.)

El científico social crítico debe identificar las transgresiones a estas reglas: debe determinar las condiciones y procesos que dan lugar a esas transgresiones y distorsiones; y debe actuar prácticamente para superarlas. El nuevo planteamiento distingue con precisión entre teoría y crítica como discurso que pone en evidencia las irracionalidades y las injusticias y la ciencia social crítica como proceso teórico y práctico que sin solución de continuidad une tres frases: la formulación de teoremas consistentemente científicos; los procesos de ilustración, selección de estrategias y tácticas; y los de conducción de la lucha política. La ciencia social crítica concibe el conocimiento como producto de un proceso social de crítica y reconstrucción, llevado a cabo por los sujetos prácticamente dinamizadas en medio de un proceso comunicativo libre de distorsiones y democráticamente organizado y fundido en el libre compromiso de la acción política correspondiente.

2. Planteamientos Pedagógicos.

2.1 Una nueva definición de investigación educativa.

Definir un nuevo planteamiento acerca de la teoría y la investigación educativa supone que se defina previamente la finalidad a la que ésta debe obedecer y los rasgos específicos que la distinguen de cualquier otra.

La finalidad de la investigación educativa no es una finalidad teórica porque la educación en sí misma no es una actividad de esta naturaleza; la investigación educativa tiene que caracterizarse en función de su articulación al carácter práctico de los procesos educativos. Los problemas realmente educativos son interrogantes sobre lo que debe hacerse en un orden general o específico, preguntan por soluciones a ser aplicadas: ¿Qué se debe enseñar? ¿Cómo se debe enseñar?. En cambio, los problemas teóricos demandan explicaciones, demostraciones, descripciones: ¿Cómo aprenden los niños según su origen de clase?. El hecho de que la investigación teórica pueda influir en la solución de problemas prácticos y que, a la inversa, la investigación educativa pueda contribuir a la solución de problemas teóricos, no invalida la tajante destrucción entre ambas. La investigación educativa se especializa en los problemas educativos y la psicología y la sociología se ocupan de los problemas teóricos.

" . . . la educación en sí misma no es una actividad teórica. En efecto, podemos definirla como una actividad práctica cuya finalidad consiste en cambiar a los educandos en ciertos sentidos que estimamos convenientes . Una consecuencia sumamente importante de la naturaleza práctica de la educación es que la investigación educativa no puede definirse por referencia a los objetivos apropiados a las actividades investigadoras de se ocupan de resolver problemas teóricos, sino que hay que operar dentro del

marco de referencia de los fines prácticos a los que obedecen las actividades educativas" (p. 121)

2.2 Nueva visión de lo teórico y lo práctico educativo

Los problemas educacionales se producen cuando una determinante práctica no da los resultados esperados y ello implica que se tuvieron expectativas y, por ende, algún marco teórico de referencias que la justificara. De lo anterior se desprenden dos consecuencias para la investigación educativa: primero, que ella supone que se conozcan las expectativas, ciencias o el marco teórico de los practicantes de la educación; y segundo, que en todo problema educacional se evidencia una inadecuación entre la teoría y la práctica. Por teoría educativa no debe entenderse una aplicación a la educación de la psicología o la sociología, sino la empresa de analizar críticamente el marco de referencia teórico que efectivamente orienta la actividad de los practicantes, de tal manera que, incidido en la transformación de la teoría realmente practicada, se incide también en la transformación de la práctica. La teoría sólo tiene sentido en la medida en que contribuye a compatibilizar la teoría y la práctica de los directamente involucrados en los procesos educativos.

"Desde este punto de vista la teoría educativa no es una teoría aplicada que beba de teorías de las ciencias sociales, sino que se trata de toda una empresa, la de valorar críticamente la idoneidad de los conceptos, las creencias, los supuestos y los valores que incorporan las teorías de las prácticas educativas vigentes en la actualidad. . . Se trata de que, al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende" (p. 128).

Desde esta nueva visión de la investigación educativa y de su relación con la teoría y la práctica es posible poder definir con mayor precisión las influencias de los planteamientos naturalista e interpretativo, pero también sus respectivos aportes. Si bien el planteamiento naturalista nos pone en guardia contra los subjetivismos y prejuicios, y el planteamiento interpretativo rechaza la visión del practicante como un mero recipiente de teoría y rescata sus autointerpretaciones; ambos planteamientos son inadecuados para orientar la investigación educativa, ya que el naturalismo no se interesa "en ayudar a los practicantes a organizar sus experiencias de una manera más adecuada" y por ello no aborda ningún problema educacional en el sentido en el que éstos han sido definidos en el nuevo planteamiento; mientras que el planteamiento interpretativo "Al reducir su misión a la explicación de las interpretaciones propias del practicante y rechazar toda explicación que no sea compatible con la misma . . . no ofrece ningún medio para examinar críticamente cualquier defecto que ella pueda tener". En consecuencia, "se necesita una

perspectiva de la investigación educativa que sea al mismo tiempo 'interpretativa' y científica".

2.3. La ciencia educativa crítica.

2.3.1. Investigación para la educación y no sobre la educación.

El planteamiento pedagógico de Carr y Kemmis se sintetiza en la propuesta de una Ciencia Educativa Crítica definida, no en términos de objeto, sino de objetivo o propósito. Efectivamente, lo que caracteriza a la ciencia educativa crítica no es el hecho de que verse sobre lo educativo sino la aspiración de transformar lo educativo. "una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación . . . Objetivos como el de explicar (característico del planteamiento positivista) o el de entender (característico del planteamiento interpretativo) son meros momentos del proceso de transformación antes que finalidades suficientes en sí mismas"

2.3.2. ¿Qué se pretende transformar?.

Esta aspiración transformadora envuelve las rutinas estratégicas, las jerarquías valorativas de los actores, las realidades sociales y organizacionales que enmarcan la praxis pedagógica de los agentes.

"Una ciencia educativa crítica. . . se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas"(Ibidem)

2.3.3. ¿Quién lleva a cabo la investigación y la transformación?

Estos agentes no son otros que los involucrados directa e inmediatamente en el proceso educativo. ". . . apuntaría comprometer a los enseñantes, los estudiantes, los padres y los administradores escolares en misiones de análisis crítico de sus propias situaciones con vistas a transformarlas de tal manera que dichas situaciones, en tanto que educativas, mejoren para los estudiantes, los enseñantes y la sociedad entera" (Ibidem, p. 169).

2.3.4. ¿Cuál es el ámbito de la Ciencia Educativa Crítica?

Tales agentes despliegan su acción en ámbitos específicos sin desconocer su articulación histórica y social más amplia.

"Las tareas de una ciencia educativa crítica no pueden divorciarse de las realidades prácticas de la educación en unas escuelas y en unas clases concretas, como tampoco de la realidad política de que las escuelas mismas son expresiones históricas concretas de la relación educación-sociedad" (Ibidem, p. 171).

2.3.5. La educación es constituida por los practicantes.

La definición de los agentes y del ámbito de la ciencia educativa crítica no podría ser otra puesto que a juicio de los autores la educación es el producto de la práctica de los agentes.

"En relación con este último escenario de las mejoras, hemos de recordar que las situaciones educativas no se constituyen como tales en función de cosas como ladrillos y morteros. . . Más importante es tener en cuenta que todo esto adquiere un carácter educativo porque las personas actúan con ello de ciertas maneras que ellos entienden como educativas. Las prácticas constituyen las situaciones educativas y, en particular, las prácticas de los enseñantes, los administradores, los padres y otros cuyas acciones, a su vez, están en parte configurados como reacción ante las prácticas de la educación institucional (por lo tanto). . . la tarea primordial de la investigación educativa debe ser la investigación participativa realizada por aquellos cuyas prácticas constituyen , precisamente la educación (Ibidem, pp. 172-174).

2.4 La investigación-acción como método de la ciencia educativa crítica.

2.4.1. Definición.

Los autores consideran que el camino más idóneo para implantar la ciencia crítica de la educación es señalado por la investigación-acción.

Esta es entendida como un proceso inquisitivo de autoreflexión llevado a cabo por agentes sociales específicos con miras a modificar las ideas que orientan sus acciones, las acciones mismas y el contexto dentro del cual ellas se llevan a cabo. ". . . forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad, la justicia de sus propias prácticas, sus entendimientos de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar" (Ibid, p. 174).

2.4.2. Método.

El procedimiento activo de la investigación supone elaborar un plan de acción, ejecutar las primeras acciones y evaluarlas para rectificar o seguir adelante.

Kurt Lewin, el acuñador de la expresión 'action-research' describe el proceso como constituido por la planificación, la ejecución y la concreción de hechos:

"La planificación suele comenzar por algo que podríamos definir como una idea general. Por un motivo u otro que nos representa que podría ser consecuente alcanzar cierto objetivo. A menudo no está muy claro como circunscribir dicho objetivo, ni como alcanzarlo. Entonces el primer paso consiste en examinar la idea con detenimiento a la luz de los medios disponibles. Si esta primera fase de la investigación culmina con éxito, se habrán obtenido dos cosas: un 'plan global' acerca de como alcanzar el objetivo, y una decisión por lo que toca al primer paso de acción. . . La fase siguiente se dedica a la ejecución del primer paso del plan general. . . esta segunda fase va seguida de una etapa de concreción de hechos (que). . . cumple cuatro funciones: . . . valorar la acción para saber si lo que se ha conseguido supera lo esperado o no lo alcanzó; lo cual debería servir de base para planificar correctamente el paso siguiente; servir de base para modificar el 'plan general'; y finalmente, proporciona a los planificadores una oportunidad para aprender. . . La fase siguiente, una vez más, está constituida por un bucle de planificación, ejecución y reconocimiento o concreción de hechos"(Ibidem, p. 174-75).

Estos procedimientos tienen un carácter participativo, democrático y contribuyen tanto en el desarrollo de la ciencia como en el de la realidad social.

2.4.3. Características.

" . . . su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea a la ciencia social y al cambio social" (Ibid, p. 175).

2.4.4. Investigación-acción educativa.

Específicamente la investigación-acción educativa comprende una variante de la investigación-acción en general definida como manera de indagación autoreflexiva dirigida a mejorar el curriculum, la formación docente, las prácticas escolares, la planificación de

sistemas, etc. Planificada, ejecutada y evaluada por los docentes, los alumnos, los administradores, los padres, etc.

"Investigación educativa activa es el termino que se emplea para describir una familia de actividades de desarrollo curricular, desarrollo profesional, programas de mejoramiento escolar y desarrollo de la planificación de sistemas. Lo que tienen de común estas actividades es la identificación de estrategias de acción programada que se han de implementar y que luego son sistemáticamente sometidas a observación, reflexión y cambio, teniendo en cuenta que los participantes en la acción se consideran íntegramente comprometidos en todas estas actividades" (Ibid, p. 176).

2.4.5. Objetivos de la investigación-acción educativa.

Los objetivos que se persiguen tienen que ver con mejorar las prácticas, las concepciones que las orientan y el entorno que las enmarca; y deben interesar de modo creciente a los agentes educativos.

"Dos objetivos esenciales tiene toda investigación-acción: mejorar e interesar. . . mejoramiento de una práctica; . . . mejora del entendimiento de la práctica por parte de quienes la realizan; . . . mejoramiento de la situación en que dicha práctica tiene lugar. El objetivo de interesar va de la mano con el de mejorar. . . A medida que se desarrolla un proyecto de investigación acción se prevé que irá interesándose en el proceso un círculo cada vez más numeroso de los afectados por la práctica" (Ibid, p. 177)

2.4.6. Condiciones para la investigación acción.

Los autores señalan, además, tres condiciones indispensables para que pueda llamarse investigación acción a cualquier proceso de indagación se aspire seriamente a tal denominación ". . . la primera, que un proyecto se haya planteado como tema a una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento; la segunda, que dicho proyecto recorra una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión. . . la tercera, que el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el proyecto para incluir a otros de los afectados por la práctica y manteniendo un control colaborativo del proceso" (Ibid).

3. Crítica del discurso.

En cuanto a sus fundamentos filosóficos, podemos observar en Carr y Kemmis la presencia no debidamente compatibilizada (si tal cosa fuera posible) de heterogeneidad de enfoques. A las bases proclamadas: la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, se le yuxtaponen otras corrientes y autores cuya influencia sobre los planteamientos pedagógicos es más evidente que la de los teóricos alemanes y de Habermas en particular.

De tal manera que, aunque observamos relaciones directas entre filosofía y pedagogía, éstas no siempre consisten en que los postulados filosóficos asumidos explícitamente determinan las propuestas pedagógicas, ya que, según el caso aparecen otros autores y corrientes operando como fundamentos reales.

Tal sincretismo tiene, a mi juicio, un efecto nocivo sobre los conceptos y propuestas pedagógicas, es decir, las bases filosóficas operan como obstáculos que limitan severamente aquellos conceptos y propuestas y hacen de este discurso una formulación que contribuye poco con el desarrollo de la teoría pedagógica como red conceptual explicativa de los procesos educativos en el mundo capitalista de hoy y como momento de prefiguración de un ideal transformador de sus condiciones históricas de posibilidad.

Analicemos en primer lugar su caracterización de la investigación educativa como opuesta a la investigación teórica. Ella no tiene absolutamente nada que ver con los planteamientos de Habermas sino con los de unos filósofos (Hirst, Glaser y Strauss) que han distinguido entre teoría científica y teoría educativa según el conocimiento se organice "para la búsqueda del conocimiento" o "para la determinación de alguna actividad práctica" (Ibid, pp.113-114) y entre teoría sustantiva y teoría formal según se desarrolle para un área empírica como la educación profesional o un área conceptual como la socialización (Ibid, pp. 137-138). Tampoco tiene nada que ver con Habermas el argumento utilizado para negar a la investigación educativa carácter teórico: que la educación en sí misma no es una actividad de esa naturaleza. (Ibid, p.118), o sea, que ¿la teoría solo debe versar sobre actividades de naturaleza teórica?

De partida, pues, el planteamiento de Carr y Kemmis se sitúa en la orilla opuesta a las aspiraciones de conversión de la pedagogía en un campo teórico de reflexión explicativa de vocación transformadora. A nuestro juicio, lo que ellos llaman investigación teórica, si es esencial, porque es difícil abordar la práctica de la educación y, más aún, su transformación, sin entender el lugar y la función de los procesos educativos en las complejas sociedades de hoy. Ello no se logra investigando y accionando en ámbitos delimitados, con objetivos delimitados, para obtener mejoras delimitadas y mediante la constitución de grupos delimitados de actores también muy delimitados. En fin, lo que queremos afirmar aquí es que Carr y Kemmis, no nos permiten, con sus propuestas, ir adonde nosotros aspiramos y esto no necesita de mayores análisis. ¿Pero es acaso posible ir adonde ellos quieren usando los medios que ellos mismos proponen? ¿Saben con certeza nuestros autores hacia donde se dirigen?

Yo creo que no es posible que sepan con certeza hacia donde se dirigen mientras se mantengan atados a una estrecha visión utilitarista de la teoría, y mientras no aborden con rigor el concepto o la categoría de praxis. La teoría, para ellos, sólo tiene sentido si efectivamente permite superar contradicciones entre el marco de referencia de los practicantes (creencias, valores, expectativas, autointerpretaciones) y la actividad práctica de los mismos, una vez que ésta última de señales de atascamiento. La teoría pierde su autonomía relativa, la especificidad de los resortes y estímulos interiores que impelen su

desarrollo. En nombre de la unidad de la teoría y la práctica se la quiere hacer sierva, no de la práctica: en tanto que acción humana, social, transformadora de la naturaleza y de la sociedad, sino de la acción subjetiva de unos autores específicos en un estrecho marco escolar.

En las bases filosóficas de los planteamientos de Carr y Kemmis es notoria la falta de reflexión sobre la unidad de la teoría y la praxis en un plano histórico y social, y tal ausencia, limita su visión de esa unidad en el plano de la educación al reducirla al juego inmediato de los maestros, los alumnos, los administradores y los padres en el marco de unas escuelas y unas clases determinadas. Si lo que se entiende por prácticas es este juego inmediato sería castrante subordinarle la teoría. La teoría educativa pierde el derecho a la explicación, a la comprensión, la prefiguración de ideales y condiciones de posibilidad, pierde el derecho a fijar el horizonte.

Carr y Kemmis están, obligados, y no lo hacen, a una conceptualización rigurosa de la "praxis transformadora". En su discurso "transformación" es una palabra, un recurso lingüístico perfectamente sustituible por "mejora", "cambio", "reforma", etc. Ello introduce una limitante capital en relación con la definición teleológica clara de su propuesta pedagógica, de la racionalidad en la cual pretende inscribirse, y dificulta la explicitación de criterios para su justa valoración. pero, por sobre todo, puede confundir prácticamente a quienes entusiasmados con su letra se lancen (si es que pueden) con excelentes proclamas transformadoras a una actividad de reproducción - ampliada en el mejor de los casos- de las prácticas escolares dominantes y para la dominación.

Su propuesta de una ciencia educativa crítica para la educación y no sobre la educación presenta en forma dicotómica lo que es una relación compleja y no mecánica. Desde el punto de vista de una concepción dialéctica de la unidad de la teoría y la praxis, aquélla no se desarrolla en términos de atender segmentos inmediatos de ésta, de manera que, simétricamente, la teoría vaya dando respuestas a las interrogantes que surgen de una práctica fragmentaria, localizada, inmediata. Desde un punto de vista dialéctico, una ciencia o teoría sobre la educación, surgida de una relación ineludible con la práctica social e histórica de la educación, es prerequisite de que toda práctica transformadora, de manera que la fórmula investigación **para** y **no sobre** la educación debería ser trocada por investigación sobre educación para la transformación de la educación.

Aquí se pone de manifiesto una insuficiencia teórica de estos autores: su desestimación de la crítica marxista a la concepción positivista de la ciencia. En efecto, Carr y Kemmis conceden a Kuhn, Popper y los postempíricos la exclusividad de la crítica al modelo naturalista o positivista. Pero, aun cuando estos autores han reconocido el papel de la historia (Kuhn) y de la teoría (Popper) en el proceso de producción de conocimientos científicos, están muy lejos de comprender el papel de la ciencia en la dominación burguesa y, por ende, de generar una epistemología dialéctica, o sea, las claves para la producción de conocimientos transformadores. Este tipo de teoría no aparece en el campo de visibilidad de Carr y Kemmis y a ello se debe su antiteoricismo, su practicismo.

La ausencia de una teoría de alcance general (no abstracta) sobre educación deja sin contenido sustancial la definición de lo que se quiere transformar. No se precisa qué es

lo que hay que transformar en las prácticas educativas, cuáles son los entendimientos distorsionados y los valores inadecuados, cuáles las estructuras sociales e institucionales.

La designación de los actores de la transformación señala, al mismo tiempo, la estrechez de su alcance práctico: la escuela, la clase.

Se postula una práctica fragmentaria por disociada de un proceso más general de transformación de la sociedad. Es más, aquí hay que resaltar ausencia capital en este discurso: una representación teórica de la totalidad social en donde se ubiquen los procesos educativos, sus actores y donde la acción de éstos encuentre un marco de limitaciones y posibilidades. Esta ausencia impide una doble visión: de unos actores que estando más allá de los marcos escolares son decisivos para éstos: clases sociales, grupos de interés, etc.; y, por otra parte, la de proyección social e histórica de los actores locales en tanto que su actividad básica rebasa la escuela y la clase. Esta ausencia queda evidenciada cuando se afirma que son las prácticas de los actores inmediatos las que "constituyen". En síntesis, se trata de una visión "sujeto-centrica" de los actores. No queremos dar la impresión de una subestimación de lo local para privilegiar lo social global. Ninguna transformación educativa puede clasificarse como tal sino se expresa en la escuela y en el aula y, viceversa, ningún intento de transformación global puede dejar de partir de las necesidades, aspiraciones e intereses de los sujetos en su práctica cotidiana, pero no puede detenerse en ella, debe tomar en serio las potencialidades y las posibilidades reales y las exigencias de los nuevos sistemas sociales que se busca establecer.

Al proponer a la investigación-acción como ciencia educativa crítica, en los términos en que pudimos observar, se incurre flagrante deslealtad con la proclamada inspiración teórico crítica. Nuestros autores no se pueden tomar la libertad de hablar sin rigor de la racionalidad, pues supuestamente, parten de la crítica instrumental y aspiran a inscribir su planteamiento en una racionalidad comunicativa. Nada de esto aparece a la hora de las definiciones específicas de la investigación-acción, de su método, de sus características, de sus objetivos y condiciones. Aquí se incurre en la adopción, no problematizada, de un planteamiento sobre la investigación originado en una matriz teórica e ideológica absolutamente ajena a la de Habermas y la teoría crítica. Simple y llanamente se le yuxtapone a la filosofía crítica una propuesta pedagógica que, no solamente no la expresa, sino que directamente la contradice. Esto último es más que evidente si analizamos la definición de investigación-acción educativa que adoptan nuestros autores, la cual exhuda por todos sus poros el instrumentalismo que los teóricos críticos tanto denuestan. Por definición, el desarrollo curricular, profesional y la planificación de sistemas, son modos de expresión de una racionalidad técnica, de una racionalidad de ajuste, la operatividad y la eficacia, desinteresados en sí mismos, de la naturaleza de los objetivos servidos. Efectivamente, al hablarnos del método de la investigación-acción se afirma que ésta comienza por una idea vaga que progresivamente se aclara examinándola "a la luz de los medios disponibles", es decir, no hay ninguna consideración sobre la naturaleza de los objetivos, sobre su contenido, sobre su correspondencia o no con la "racionalidad

comunicativa", sólo se juzga su factibilidad. Al parecer, basta que se de la participación de los involucrados de una manera democrática para que se garantice el ideal emancipatorio.

En conclusión, la teoría crítica de la enseñanza configura un planteamiento pedagógico que, por estar basado en un sincretismo filosófico; por la ausencia de definición rigurosa de categorías decisivas; y, por incoherente con los planteamientos filosóficos explícitamente asumidos; deviene en teóricamente limitado y limitante, prácticamente inscrito en una racionalidad tecno- instrumental, lo cual niega el loable propósito de origen.

Ahora bien, ¿qué hubiera pasado con el discurso pedagógico de haber sido fiel a sus fundamentos filosóficos?. Desde nuestro punto de vista, aunque no podemos probarlo pues no es el caso, hubiera resultado un discurso teóricamente limitado y prácticamente inviable por la pretensión de guiar la práctica partiendo sólo y casi exclusivamente de las ideas y no del hecho histórico y social concreto de la educación, hecho complejo, particular que no puede ser doblegado con sólo buenas intenciones "filosóficas".

BIBLIOGRAFIA

CARR, Wilfred y Stephen Kemmis. **Teoría Crítica de la Enseñanza**. Martínez Roca. Barcelona, 1988; 245 pp.

KOSIK, Karel, **Dialéctica de lo concreto**. Grijalbo, México, 1976; 269 pp.

SANCHEZ VASQUEZ, Adolfo. **Filosofía de la praxis**. Grijalbo, México, 1972; 383 pp.

STRIMSKA, Zdenek. "Modos de producción teórica en sociología. La dialéctica y las dialécticas, Esbozo de una problemática". Mimeo, FACES-UCV, Caracas, 1979.

TELLEZ DE MARTINEZ, Magaldy. "Las filosofías de la educación como formas particulares del discurso pedagógico". En: **Revista de Pedagogía**, Caracas, Junio de 1984, N° 16.