



El proyecto educativo venezolano: una manifestación de la teoría crítica

FRANCIA PÉREZ

PROFESORA DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

FRANCIA2007_8@HOTMAIL.COM

RECIBIDO: 21/07/2015 REVISADO: 21/09/2015 ACEPTADO: 12/11/2015

Resumen

El presente artículo tiene como propósito analizar la teoría crítica desde la filosofía de la Escuela de Frankfurt, cuyos aspectos filosóficos, políticos, jurídicos y sociológicos pusieron fin al idealismo alemán hegeliano y expresaron la crisis de la cultura vivida durante la segunda mitad del siglo XX, la cual permitió reflexionar sobre la necesidad de romper con las imposiciones autoritarias y así dar paso al desarrollo de una conciencia individual que diera cabida a la crítica y a la reflexión del entorno. La tesis de este artículo se basa en el hecho de que los principios del sistema educativo venezolano se enmarcan dentro la teoría crítica, puesto que permite el desarrollo de un proceso pedagógico en el que se produce la construcción de conocimientos a partir de la interacción comunicativa entre los estudiantes y el docente.

Palabras Clave: teoría crítica, filosofía, escuela, pedagogía.

The educational venezuelan project: a manifestation of the critical theory

Abstract

This article has the purpose to analyze the Critical Theory from the Frankfurt School philosophical point of view, whose philosophical, political, legal and sociological aspects ended up with the German Hegelian Idealism and unveiled the crisis of the second half Twentieth Century culture, which allowed to think over the need for breaking with authoritarian impositions and therefore to gestate the development of an individual consciences to make room for the criticism and reflection about the environment. The thesis which this article related is based upon the fact that the beginnings of the Venezuela educational system is framed into the Critical Theory, because it contributes with the development of a pedagogical process in which the building of knowledge is produced since a communicative interaction between students and the teacher

59

KeyWords: Critical theory, philosophy, school, pedagogy.

Desde el inicio de la humanidad el ser humano ha tratado de dar respuesta a la búsqueda incansable del conocimiento, es así como destaca la teoría crítica desde la visión de la filosofía de la Escuela de Frankfurt en los aspectos filosóficos, políticos, jurídicos y sociológicos. Esta teoría expresa la crisis de la cultura que se vive desde la segunda mitad del siglo XX y que trajo como consecuencia el fin del idealismo alemán hegeliano, aunque fue influenciada por sus ideas.

La Escuela de Frankfurt padece y refleja las condiciones de su siglo desde su fundación en 1923 y el exilio de sus fundadores debido a la amenaza nazi. La heterogeneidad de sus pensadores que alberga el inevitable eclecticismo, evidente en la obra de Habermas, se enlaza con la hermenéutica de Gadamer, hasta su denodada lucha por rescatar la razón para el tiempo en que se sobreponía de los embates sufridos durante la guerra.

Los miembros de esta escuela se encontraban inmersos en la tradición de la teoría marxista y, desde esta teoría, se comprometieron a desarrollar y defender su forma auténtica y sus ideas. La teoría crítica no ofrece una teoría del derecho unificada que pueda ser fácilmente aplicable a conflictos legales internacionales, sin embargo, los diferentes hilos argumentativos pueden interpretarse unidos por un fuerte antipositivismo diseñado para identificar las deficiencias y contradicciones de la descripción positivista de la realidad del derecho.

La Escuela de Frankfurt se formó como una teoría del capitalismo tardío totalitario bajo la dirección autoritaria del filósofo Horkheimer. Según Jay (1989) con la nueva conducción se produjo un desplazamiento del núcleo

teórico del instituto, ya que dejó de enfocarse en el análisis de la infraestructura socioeconómica de la sociedad burguesa y pasó a consagrarse, desde una perspectiva interdisciplinaria, a la superestructura social. Su centro intelectual se convirtió en el del Instituto para la Investigación Social (Institut für Sozialforschung) en Frankfurt, junto con la revista científica Zeitschrift für Sozialforschung (Estudios de filosofía y de Ciencia Social) como centro canalizador de una serie de intereses comunes. Se trataba de reunir, fundamentalmente, autores con intereses marxistas. Debido a la especial libertad del ambiente universitario, se centraba en las líneas de investigación interesadas en las ideas centrales del marxismo.

60

Esta escuela es conformada por quienes serán sus autores fundamentales, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm, Walter Benjamín, Hebert Marcuse entre otros, quienes trabajarán desde un enfoque que le dará el vuelco característico a la escuela. En 1932 se propusieron algunas líneas de investigación que prevalecen como corrientes de estudio en la actualidad, es así como el nombre de Escuela de Fráncfort se hizo popular en la década de 1960, tanto en Alemania como otros países que, de alguna manera, siguieron las discusiones teóricas y políticas que conducían una teoría social y política crítica de izquierda, la cual tomaba distancia de la ortodoxia de un socialismo realmente existente; a pesar de ello, no existió una escuela única y lineal.

Ahora bien, es importante señalar que los planteamientos de los representantes de la escuela de Frankfurt ayudaron a muchas personas a darse cuenta de: a) el mal estado de su salud mental, b) de cómo debían romper con las imposiciones autoritarias que les volvían neuróticos y c) de cómo debían resistirse a la imposición de valores universales para aferrarse a un sano hedonismo individualista. Basados en esto, la escuela pasó a defender la idea de que todos los valores morales son relativos. Es así como, de esta relatividad se desprende en la actualidad una corriente de pensamiento que entiende que los valores universales son propios del autoritarismo y que las estructuras familiares deben ser cambiadas, o incluso destruidas, para dejar de imponer estos valores obsoletos a los jóvenes.

Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de desarrollar una reflexión sobre los procesos que consolidan la sociedad burguesa-capitalista y el significado de la teoría crítica ante tal consolidación, ya que el Instituto de Investigación Social vendrá a devolver a la Filosofía y a la Ciencia Social su carácter de análisis crítico, no sólo en relación a la teoría sino también, a la praxis y a la conjunción histórica de ambas.

A partir de 1938, el núcleo de la teoría crítica de la Escuela de Fráncfort es la discusión crítico ideológica de las condiciones sociales e históricas en las que ocurre la construcción de la teoría y la crítica.



La relación resulta de la pretensión de conceptualizar teóricamente la totalidad de las condiciones sociales y la necesidad de su cambio. En la concepción de la Escuela de Fráncfurt la teoría se entiende como una forma de la práctica.

Ante esta postura, el principio de la Escuela de Fráncfurt se mostró siempre contrario a los sistemas filosóficos cerrados, pues ésta criticó diversas tradiciones filosóficas como el iluminismo, el marxismo y el capitalismo, entre otras. En algunos momentos criticaba la sociedad occidental capitalista y consumista contemporánea y en otro las ciencias sociales, especialmente a la sociología norteamericana imperante de tipo empirista y positivista.

Los representantes de los comienzos de la teoría crítica se centraron en las patologías de las sociedades capitalistas y por ello no veían la necesidad de elaborar fundamentos normativos de su filosofía de la historia. Su reduccionismo funcional llevó a una exclusión sistemática de la dimensión normativa de la acción social, donde convicciones morales y orientaciones normativas se forman de manera independiente de los imperativos sistémicos. Como consecuencia, el estudio del derecho y los regímenes legales, como también el avance de las libertades civiles fue marginalizado y en algunos casos completamente negados.

Luego de un cambio general de orientación, los miembros del círculo interno dieron paso, cada vez más, a una filosofía de la historia pesimista. La experiencia histórica del fascismo reportó un escepticismo radical sobre el progreso. Horkheimer y Adorno elaboraron el destructivo potencial de la razón humana en su trabajo programático titulado la dialéctica de la ilustración (Continuum, New York, 1976) éstos sustituyeron las teorías del capitalismo con la teoría del proceso de la civilización entera como un marco para sus críticas. En La dialéctica de la ilustración, el trabajo societario ya no representa una forma de práctica potencialmente emancipadora, sino la célula y el germen del pensamiento objetivista dentro del mundo de las formas de pensamiento cosificado.

De esta forma, la lógica de la cosificación y alienación de la especie humana, que se despliega en cada acto del dominio de la naturaleza, se convirtió en el tema clave durante la fase pesimista. La brecha entre la reflexión filosófica centrada en el triunfo de la racionalidad instrumental y los estudios científicos sociales del Instituto de Investigación Social se amplió en el período de la posguerra en la Dialéctica Negativa de Adorno y el Eclipse de la Razón de Horkheimer en el libro "El hombre Unidimensional y una serie de ensayos".

Es desde esta reflexión que Adorno, Horkheimer, y Marcuse entre 1930 y 1970 denuncian que los llamados medios masivos de comunicación están al servicio de las clases dominantes y éstos manipulan



ideológicamente a los individuos, para generarles una falsa conciencia de que viven en una sociedad justa y democrática. Éstos critican la divulgación de la alta cultura y defienden el arte innegable, además proponen que las masas deben luchar por subir al poder y dirigir la sociedad, ya que esto les dará acceso a la cultura.

Igualmente, Neumann y Kirchheimer, formados en estudios de Derecho y Ciencias Políticas, se separaron de la indolencia de la Escuela de Frankfurt hacia los fenómenos jurídicos y se concentraron en la ley como un mecanismo de dirección central. Ellos consideraban que la integración social no se genera sólo por la sumisión o la ejecución ciega de los imperativos del capitalismo sino, también, por la comunicación política y el arreglo entre los grupos sociales y las fuerzas políticas. Aunque no tuvieron influencias en el posterior desarrollo de la teoría crítica, los análisis de Neumann y Kirchheimer, debido a su alejamiento del marco de referencia rígido y funcionalista y la riqueza de sus estudios empíricos, se han considerado valiosos hasta la fecha.

62

En 1921, Benjamín escribió *Force de Loi: Le fondement mystique de l'autorité* en su reflexión trata la violencia como un fenómeno natural y crítica el abuso de la violencia con fines injustos. En su juicio critica a los positivistas legalistas que sostenían que la legalidad de la violencia debía ser evaluada sobre la base de los procesos históricos de rechazo y consentimiento. La crítica de Benjamín se extendió a la aplicabilidad del Derecho y a la ley como autoridad legítima.

En la transición del siglo XX al siglo XXI, el pensamiento de los teóricos de la Escuela de Frankfurt fue perdiendo su credibilidad al considerar que éste muestra incapacidad para tener implicaciones prácticas en el campo de la educación. Hoy en día es un imperativo histórico en el campo del currículum a partir del estallido de los fundamentos y de las esencias de la cultura occidental conjugar teoría y práctica. Como lo señala, Wilfred Carr (2006) la educación sin teoría tiene repercusiones comprobables en los procesos y las prácticas educativas, una de ellas es negar la importancia de la teoría y la filosofía política en el campo de la educación.

En el mismo contexto, Alicia de Alba en su artículo *Filosofía Política del Currículum* establece que la relación currículum-sociedad se encuentra signada por la filosofía política propia de una época y de los grupos que la sostienen. Considerando que era factible reconocer a los adversarios en términos de filosofía política en relación con sus intereses y los del currículum, por ejemplo, una propuesta de cómo educar; hoy en día, ante el desdibujado futuro de la nueva figura de mundo que tendrán como misión darle sentido a la existencia, las luchas políticas y la postura educativa conllevan a la necesidad de reconocer la complejidad y dificultad existente al abordar la delicada relación currículum-sociedad desde la filosofía política.



De lo planteado cabe mencionar que la teoría desarrollada en Alemania en la Escuela de Frankfurt es un pilar fundamental para el desarrollo del pensamiento pedagógico crítico, puesto que inicialmente el marxismo superó el análisis característico de este fondo ideológico y se dedicó principalmente a construir y fundamentar un discurso crítico de la sociedad industrial.

Habermas (1987), en su última etapa, reflexiona sobre la sociedad postindustrial y se cuestiona el valor de la tecnología en relación al progreso. Él analiza la razón instrumental como medio para alcanzar intereses particulares y el papel de la técnica al servicio de la clase dominante. La obra de Habermas en relación con una perspectiva epistemológica educativa censura la idea que aísla a la ciencia de la vida cotidiana y de su estimación efectiva para la vida democrática.

Algunos creen que esta perspectiva se desvía hacia la sociología y la historia, puesto que critica la idea del conocimiento científico por su tendencia a suponer que éste es la única forma de conocimiento, despreciando otras formas de discernimiento como la lingüística o el conocimiento cultural, entre otros.

Las ideas planteadas por Habermas suponen un punto de inflexión importante para el quehacer pedagógico, ya que éste ha estado tradicionalmente ocupado en transmitir de forma vertical el discurso científico como verdad única. Las ideas habermasianas pueden ayudar a pensar críticamente sobre el proceso comunicativo que se produce a través de la interacción docente estudiante en la construcción del aprendizaje en la escuela y del cual el caso venezolano es un ejemplo. En este sentido, la pedagogía crítica sería el detonante del desarrollo de la capacidad para resolver problemas y para descubrir un conjunto de potencialidades en los individuos que se configuran desde una visión humanista de la educación, esto a partir de formar parte de una comunidad de pensadores que se ayudan mutuamente.

Ahora bien, el pensamiento filosófico de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) marcó la conciencia de los seres humanos occidentales, pues en este periodo surge una nueva manera de hacer la guerra; aparecen los aviones y los tanques de guerra que bombardean, elementos totalmente nuevos, es así como el progreso tecnológico ha permitido hacer una guerra y los resultados fueron una masacre como no se había visto nunca.

Este acontecimiento tan horrible hace que la humanidad pierda la fe ciega que tenía en el progreso científico. La tecnología es buena, pero si se utiliza mal es la peor cosa que ha conocido la humanidad. Al perder la fe el hombre se pregunta: ¿cómo puede ser que haya un Dios bueno que permita una masacre así? A partir de ese momento muchos pensadores afirmaron que el Dios del cual habló la religión no existe.



De esta manera, la primera guerra tiene un efecto entre los filósofos, pues antes de este momento la preocupación fundamental era la epistemología; escribir textos filosóficos a través de los textos empíricos y de cómo las ciencias de la naturaleza trata estos hechos empíricos.

Es así como, se considera a las ciencias como una cosa tan buena que la filosofía puede dedicarse exclusivamente a pensar cuál es el futuro de la ciencia, pero después de este acontecimiento tan traumático esta pasión por el conocimiento cae y la fe ciega en el progreso de la ciencia desaparece y surgen otras formas de ver la realidad, el punto de vista modifica el objeto y las verdades absolutas comienzan a ser cuestionadas.

El contexto latinoamericano y venezolano no escapó de ésta realidad y la pedagogía crítica entra dentro del pensamiento latinoamericano a través de Paulo Freire con su libro *Pedagogía del Oprimido* (1970). En el texto Freire elabora la teoría de la acción dialógica y esta antecede a la teoría propuesta por Habermas (1981) denominada teoría de la acción comunicativa. La obra de Freire posee un carácter social con una profunda dimensión humanista, pues se hace eco de las injusticias humanas en América Latina al poner en primer plano a las personas oprimidas y al ofrecer una alternativa para crear las condiciones que conduzcan al reconocimiento individual, su liberación. Freire salta las barreras del estructuralismo y piensa que la educación para la autoliberación convierte al oprimido en protagonista activo de su emancipación.

El pensamiento crítico de Freire parte de la idea de que la educación nunca puede ser neutral e independientemente de su forma concreta, ya que ésta siempre tendrá una dimensión política. El autor diferencia básicamente dos prácticas de la educación: a) la educación para la domesticación y b) la educación para la liberación del ser humano. La educación para la domesticación funciona como acto de pura transmisión de conocimientos, a éste se le denomina “concepto del banquero”. El carácter anti dialógico de este tipo de instrucción es adecuar al ser humano a su entorno, desactivar su propio pensamiento y lapidar su creatividad y capacidad crítica a efectos de asegurar en última instancia la continuidad del orden opresor para salvaguardar la posición de las elites dominantes.

A esta visión de la educación Freire contrapone la educación problematizadora que se cuestiona a sí misma y a su entorno de manera constante. Su propuesta se orienta hacia lograr que los seres humanos desarrollen la capacidad de comprender críticamente cómo existen en el mundo, es decir, que aprendan de ver la naturaleza, no como una realidad estática, sino como el proceso de un cambios constante. El concepto clave de esta concepción es la concientización, vista como el proceso de aprendizaje necesario para comprender contradicciones sociales y tomar medidas contra las relaciones opresoras.



La educación para este pedagogo debe ser un aporte inmediato al desarrollo social en un sentido emancipador de quienes están marginados socialmente.

En este sentido, McLaren (1995), enmarca a la pedagogía crítica en un movimiento emergente llamado teoría radical de la educación. Los conceptos de McLaren definen claramente que la pretensión de la pedagogía crítica es examinar a las escuelas en su contexto histórico y como parte de las relaciones sociales y políticas que caracterizan a la sociedad dominante. A su criterio, esta corriente, a pesar de no constituir un discurso unificado, ha conseguido plantear importantes contradicciones al discurso positivista, histórico y despolitizado que suelen utilizar como herramientas de análisis los críticos liberales y conservadores de la educación y que se evidencian en los programas de las facultades de educación.

Del mismo modo, McLaren sostiene que, pese a no ubicarse físicamente en ninguna escuela ni en ningún departamento universitario, la pedagogía crítica constituye un conjunto homogéneo de ideas catalizado por el interés, de los teóricos críticos, de fortalecer a los débiles y de transformar las desigualdades y las injusticias sociales. Uno de los principios fundamentales que integran la pedagogía crítica es la convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las competencias técnicas o sociales que son priorizadas por el mercado. Es así como la realidad de la escuela venezolana se ha visto renovada en su quehacer pedagógico, pues muchos docentes han asumido la escuela como un espacio para el fortalecimiento personal y social de los educandos.

Sin lugar a dudas, el diálogo es el elemento central de la pedagogía crítica, en resistencia a la violencia de cualquier tipo y en especial al autoritarismo presente en las relaciones de poder en las instituciones y procesos educativos. Valga subrayar que en la corriente conceptual crítica, el diálogo es la fuerza integradora del lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad (Giroux 1990). Este enfoque supera la dicotomía tradicional entre el discurso y la acción, pues concibe entre ambos diversas relaciones y fuerzas transformadoras en contextos democráticos y participativos.

En estos contextos se hace presente, desde la visión de Freire, el lenguaje de la esperanza, de sueños posibles y de caminos realistas para conseguirlos (Aubert et al. 2004). Esta concepción tiene como punto de partida que “somos seres capaces de transformación y no de adaptación” (Freire citado por Auber et al. 2004: 41) pese a que Freire considera que la escuela es un aparato ideológico del estado y de las clases dominantes, cuya función principal es la reproducción social, también cree que los sujetos pueden intervenir para cambiar esa realidad. La persona y su entorno se relacionan de forma dialéctica,



cuando la persona piensa y actúa sobre lo que le rodea y lo modifica, al mismo tiempo que el entorno (objeto) influye y actúa sobre el sujeto.

La teoría de la acción comunicativa (Habermas), que como antes se afirmaba es fundamental en la construcción del planteamiento crítico de la educación, ha dado la razón a Freire en situar el diálogo como elemento sustantivo en todo proceso educativo. Ambas posiciones son propicias a que la educación llegue a crear las situaciones óptimas para generar un diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad (Ayuste et. al.1994). Esto implica, desde luego, el desarrollo de un modelo educativo que entienda el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a las personas a reflexionar sobre sus ideas y prejuicios para así poderlos modificar si lo considera preciso, tomando en consideración que estos responden a una experiencia y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado, la cultura y la religión.

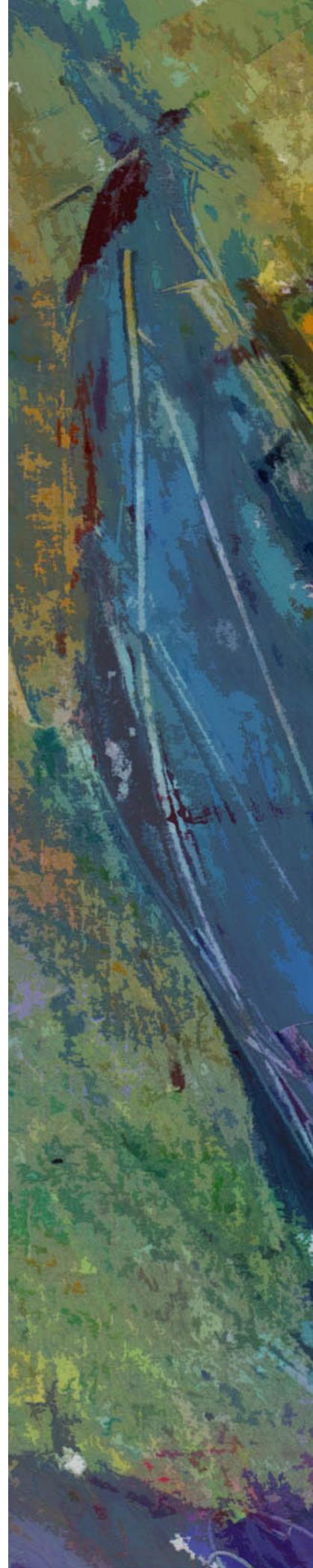
66

Ahora bien, si nos referimos a Latinoamérica podemos ver que la educación ha seguido tendencias propuestas en los países europeos, por ejemplo, el cambio que se dio en Europa a raíz del “ desarrollo económico, tecnológico, social y político de los países de la Unión Europea hacia finales del siglo XX que se acompañó de diversas estrategias para aumentar la participación de los jóvenes en la educación secundaria, procurando que todos la finalicen y que muchos puedan acceder a estudios post-secundarios” (Villant,2009.p108).

Lo antes expuesto explica la reforma en la educación secundaria realizada en la década de los 90. Esta reforma fue acogida por varios países de Latinoamérica, dentro de los que podemos citar: Chile, Uruguay y Argentina. Esta transformación educativa le dio un nuevo giro a la praxis docente, pues contemplo una visión más transdisciplinar, holística e integradora, a la hora de organizar el currículo. Estos aspectos llevaron al docente de hoy a mirar sus acciones educativas de forma diferente a como era mirada en modelos anteriores. Cabe decir que Venezuela no escapó de esta dinámica, pues la reforma del currículo Bolivariano obedece a las reflexiones iniciadas en los años 90.

Lo antes expuesto producirá un impacto en la formación de niños y adolescentes, ya que esta visión incorporará una conexión entre el aprendizaje y la realidad vivida, lo que le presentará al docente nuevos desafíos que demandan de la escuela innovaciones.

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores.



La situación actual es dinámica y variada. Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios dramáticos en algunos países tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor. (OCDI, 1992.p 9).

Esta afirmación aún vigente nos lleva a reflexionar sobre la educación en la actualidad, en cómo se enfrenta el docente a un mundo en constante transformación, en cómo afronta los desafíos de las nuevas generaciones que se encuentran imbuidas en una sociedad de la comunicación, de esta forma la discusión no sólo se sitúa en la dificultad que genera la implementación de nuevos diseños curriculares, sino en los desafíos que genera para la sociedad. En este nuevo camino la preocupación se dirige hacia la necesidad de redefinir los contenidos socializadores, los valores, normas y actitudes que la escuela debe transmitir.

Estas reflexiones se sostienen en los cambios que ha sufrido la estructura social y en las capacidades que definen la formación de los nuevos ciudadanos.

Desde esta perspectiva, los planteamientos y principios propios de la teoría crítica rigen el sistema educativo venezolano. En la actualidad esta teoría se ajusta a la realidad del sistema, puesto que en éste se busca crear la participación libre de los estudiantes para erradicar la actitud pasiva en la adquisición del conocimientos, es así como dentro del sistema venezolano se ha comenzado un proceso pedagógico de enseñanza activa en el que el aprendizaje se construye desde la participación de los estudiantes y la interacción con el docente. En la actualidad el sistema ofrece la oportunidad de construir conocimiento en interacción con la realidad de su entorno, a partir de utilizar modelos dialecticos sustentados en experiencias previas y ajustada a las realidades sociales que hacen vida en el espacio educativo.



Referencias

Alba, A. (2010). Filosofía Política del Currículo. Posted by Alejandro-Justiparan.

Aubert, A., DUQUE, E., FISAS, M. Y VALLS, R. (2004). Dialogar y transformar: Pedagogía Crítica del Siglo XXI, Graó, Barcelona.

Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad, Tierra Nueva, Montevideo

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, Madrid.

Habermas, J. (1984). Teoría de la acción comunicativa, Taurus, Madrid.

Mclaren, P. (1995). Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era postmoderna, Paidós, Barcelona.

Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Paidós, Barcelona.

Morales, R. (2004). Pedagogía crítica: diálogo y acción en la crisis de la modernidad, Honduras.

Tedesco, J.(1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano, Disponible en: http://www.nuso.org/upload/articulos/2548_1.pdf

Villant, D. (2009) Formación de profesores de Educación Secundaria: Realidades y discursos. Disponible en: www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_05.pdf

