

La Revolución Docente y los aportes de la teoría crítica

Carrera Álvarez, Vicente

1999

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/3540>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

MAGISTERIO

LA REVOLUCIÓN DOCENTE Y LOS APORTES DE LA TEORÍA CRÍTICA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Vicente Carrera Álvarez*

En este breve texto se pretende resaltar algunos aportes teóricos del paradigma educativo “Revolución docente” y sus relaciones implícitas con la teoría de la acción crítico-comunicativa de Habermas, y enriquecer teóricamente dicho paradigma. No importa, aquí, quién o quiénes son los autores de tal propuesta educativa; de lo que se trata es de su trascendencia y de la voluntad de realizarla en concretos ámbitos educativos, como es el caso de nuestra Universidad.

La riqueza de toda propuesta teórica depende no sólo de la riqueza deductiva que ofrece para tratar problemas específicos sino, también y sobre todo, de la capacidad crítica para abordarlos y para abrir otros nuevos, de las posibilidades crítico-reflexivas que ofrece al pensar humano en determinados campos o para todos ellos. Mi reflexión sobre la Revolución docente es más sobre lo leído y oído que sobre un análisis de su impacto real, de ahí que el trabajo contiene seis tesis teóricas. Por carecer de investigación empírica se evita aludir cómo se está concretizando dicha propuesta.

1. “Sean cuales fueren los fallos de las escuelas alternativas y de la ‘educación abierta’, la falta de interés de los alumnos no resulta en ellas, ni con mucho, un problema tan grave. La solución del interés es una nueva relación de intereses, no un ajuste técnico”, nos dice Young (93, p. 108). Crear esa nueva relación de intereses de los agentes del proceso aprendizaje-enseñanza (adviertan el pequeño matiz) es uno de

* Profesor de asignatura, UIA-GC.

los objetivos básicos de la propuesta “Hacia una revolución docente”, que no se centra en cambio de método sino de perspectiva, no es una nueva epistemología del quehacer educativo, aunque también, sino una mirada ontológica del hecho educativo.

Por eso el *proyecto de la Revolución docente se presenta como una alternativa crítica* al quehacer educativo complementando a su modo la revolución paidocéntrica de este siglo XX en donde la Escuela Nueva, Escuela Activa, puso en el centro, como un derecho educativo, no sólo al niño y sus intereses, sino la acción del niño como eje de los problemas cognitivos, morales y prácticos.

Con este cambio se completa en el campo educativo lo que siglos antes había ocurrido en el campo de la física y de la cultura (geocentrismo y sujetocentrismo moderno, respectivamente).

2. *El proyecto de la Revolución docente hace evolucionar* también el concepto mismo de la docencia que en la Escuela Nueva servía básicamente como medio ordenador del quehacer del alumno en aprendizajes más centrados en lo informativo y cognoscitivo, pero que dejaba de lado los aspectos relativos al mundo de las habilidades y, sobre todo, las actitudes y los valores. Un cierto intelectualismo reducía el espectro educativo a aprendizajes de corte intelectual o ligados a él. El CHA de la Revolución docente condensa en una sigla la triple dirección del hecho educativo: Conocimiento y capacidades para adquirirlos, Habilidades y dominios prácticos y Actitudes valorales. El maestro en el aula debe tener presente que el hecho educativo persigue que el discente tenga un aprendizaje tridimensional: aprender a saber (aprender a aprender), aprender a hacer y aprender a convivir (aprender a ser), siguiendo las líneas propuestas por la UNESCO. Pero esta conquista conseguida en un ambiente de convivencialidad, esto es partiendo de que el aula sea un campo social de convivencia, una comunidad dialógica, educando-educador y educador-educando.

3. La segunda generación de la *Teoría Crítica*, sin desembarazarse de algunas líneas de la primera (en cuanto a la capacidad emancipativa de una razón ilustrada y algo más), pretende con la razón comunicativa de Habermas una reconstrucción del horizonte intersubjetivo que acontece en los ordinarios mundos de vida. Este *horizonte*

es profundamente *lingüístico*, es decir, *comunicativo*. Afirma que en el hablar de todos los que concurren al encuentro comunicativo se encierra una particular racionalidad humana, que no se distingue de la racionalidad instrumental y/o racionalidad estratégica, (la que siempre quiere mejorar los medios de que se dispone para hacer cosas y así conseguir cualquier fin propuesto) sino que es la base de esta última, en cuanto que es más primigenia y más original.

Ésta busca entender al otro que habla, entendiendo de qué se habla (Habermas, 83) y a qué mundo se refiere y cómo justificarlo (McCarthy, 92, p. 147).

En cambio la racionalidad estratégica ha ido surgiendo de las necesidades de la vida cotidiana; debía por ello contribuir a su perfeccionamiento, pero ha ido propiciando una autonomía funcional en relación directa con las complejidades sistémicas de nuestra vida actual. Lamentablemente esta lógica de transformaciones ha ido minando (colonizando) las formas naturales de vida y de la mutua recepción intersubjetiva que implican esas formas naturales. Vemos nacer en los últimos siglos un mundo tecnocratizado en donde lo profundo humano parece obscurecido por intereses administrativos y economicistas.

Con su posición reivindicadora de la vida cotidiana y de la lógica comunicativa Habermas se introduce en la preocupación que sobre el análisis del lenguaje toma el siglo XX, lo que se ha calificado como de "giro pragmático del lenguaje". Se ha dicho que en el lenguaje somos y nos hacemos. Con este giro los contemporáneos se han rehusado a plantear fundamentaciones metafísicas sobre el acontecer humano y a criticar las miradas de seguridad total que habían ofrecido diversas filosofías y concepciones del mundo para muchos ya trascendidas. Para contrarrestar la crítica pesimista de los seguidores de Heidegger y Weber sobre la racionalidad moderna y occidental (Arriarán, 94, p. 87 y ss.). Habermas reconstruye la lógica de esta razón comunicativa que en el habla ocurre. Habermas nos dice que todo hablante posee un horizonte racional (todo hablante sabe qué está hablando y puede dar razón de lo que está diciendo; por su parte, los interlocutores también pueden hacer lo mismo). De modo que sería un horizonte de intelegibilidad mutua y que lo hace competente para hablar y dominar el lenguaje. Junto a este horizonte, dice Habermas se puede distinguir diferentes tipos de enunciados, a los cuales se aplica, para entenderlos,

tres diversos criterios de validez, y que tienen que ver con tres diferentes tipos de mundos y de acción humana (98, pp. 95 y 148): el mundo de las cosas exteriores, el mundo íntimo y subjetivo de cada quién, y el mundo social, convencional e histórico:

a) *El criterio de verdad*: cuando los enunciados se dirigen, se refieren o aluden a un mundo objetivo de cosas o hechos que tendrían una cierta consistencia como realidad exterior. Los argumentos para profundizar este tipo de hechos tienen que ver con teorías, discursos teóricos y con un tipo de control verificacionista o falsacionista (esto es, ir a constatar o ir a encontrar algún hecho que desdiga tal teoría o discurso, etcétera.).

b) *El criterio de veracidad*: se refiere al tipo de enunciados que aluden al interior de las personas; es decir, se refieren al mundo subjetivo, del cual sólo el que las emite puede tener total dominio sobre ellas. Por eso un interlocutor le aplica el criterio de veracidad o el criterio de sinceridad y examina la congruencia entre lo que se dice y lo que se hace. Dicho de otro modo, para validar confianza al escuchar enunciados de tipo expresivo o subjetivo del sujeto hablante se apela a la sinceridad del mismo.

c) *El criterio de legitimidad*: que alude al tipo de enunciados que tienen que ver con convenciones sociales y la fuente de autoridad que los hace legítimos. Se denomina también criterio normativo porque examina cuánta razón se tiene en el mantenimiento de dichas convenciones y del peso obligatorio de dichas normas.

4. Este discurso sobre la *Acción Comunicativa* viene a reivindicar lo fundamental de la convivencia humana y de la exigencia ética de dar a todos los hablantes el derecho de intervenir en el acto comunicativo con igualdad de condiciones, y de retirarse de él cuando se descubren pretensiones no directamente conversacionales, sino con fines instrumentales y estratégicos o de persuasión manipuladora. Conseguir el consenso, a partir del disenso de base, es la tensión constante en todo diálogo, aportando argumentos y criterios distintivos a fin de que aparezca “un algo convenido democráticamente” dependiendo del tipo de acción de habla al cual concurren. Esta preocupación por la defensa de la racionalidad de todos los humanos, a partir de considerar racional lo que se dice o se hace, ubica la acción comunicativa en una ideal de

pragmática universal, pues en el diario vivir estas premisas, estas pretensiones, este exigir criterios de validez diferenciados, es constante si las condiciones de vida se dan en contextos considerados no autoritarios ni dictatoriales, sin importar ni el ámbito ni el tiempo.

5. El aula debería ser uno de esos espacios ideales de pragmática comunicativa en donde la relación maestro-alumno tendería de suyo a la conquista de la libertad interior de los sujetos involucrados y en donde el aprendizaje de ser y existir socialmente conformaría el núcleo duro del quehacer educativo y docente. No siempre es así ni ésta la perspectiva habitual del quehacer escolar. Bien lo dice la Revolución docente.

Por el contrario, y como lo señala la sociología de la educación de corte crítico, el espacio escolar se convierte en ámbito autoritario, coercitivo y por ello reproductor de las tendencias de la racionalidad instrumental y el lenguaje uno de los campos privilegiados de perpetuar esa ideología. La asimetría docente-discente, en vez de ser espacio creador de autonomía, es terreno de irracionalidad humana y sofocador de las capacidades creativas y críticas del discente. La escuela tecnocrática rechaza la comunicación normal, comunicación no estratégica, según Habermas. El discente es objeto pedagógico, no sujeto del mismo, no participa comunicativamente y el docente (y más arriba, el administrador escolar) es el dueño del discurso escolar y áulico. Por el contrario, en un espacio escolar comunicativo no sólo la jerarquía entre los agentes debería ser lo menor posible, sino que la distancia social también y en donde el discente en vez de práctico repetidor es un sujeto que hace y teoriza y el maestro, en vez de orador que fija y examina aprendizajes, es un provocador de la teorización discente y su facilitador inquisitivo. (Young, 93, p. 112). Esto no es posible si el tiempo del aula no es un tiempo problematizador, y en donde la búsqueda de argumentos por parte del maestro y de los alumnos no es una búsqueda abierta y plural. Así, el discente aprende a distinguir mundos de enunciados según criterios anteriores y a convenir, a argumentar y a sopesar diferentes fuentes de argumentos, a defender las opiniones en cuanto tales y revisar críticamente las razones que las sustentan. Aprende a ser ciudadano de su mundo y del mundo con el uso racional para armar la vida común. El espacio universitario debería propiciar todo esto por antonomasia si respeta la concepción humanista

universal que lo gestó. Por eso no sólo debería conseguir aprendizajes intelectivos, de habilidades y actitudes, según la Revolución docente, sino que, según la Teoría Crítica, debería ser un espacio eminentemente argumentativo, en donde las teorías, por el lado de la verdad, fueran respuestas o argumentos a problemas previamente comentados.

Además, debería tanto en alumnos como en docentes provocar la defensa de aquellas expresiones y actos que tienen que ver con la vida personal de cada uno de ellos, exigiendo la congruencia entre lo dicho y lo hecho. Igualmente debería de provocar el análisis de todo lo que es mera convención, examinando la legitimidad de órdenes, convenios, decisiones, obligaciones, por ejemplo la cuestión evaluativa, campo tan sensible para el estudiante, pero también las condiciones organizativas no sólo de la clase sino del sistema educativo universitario en el que convive.

Conclusión: Los docentes, sobre todo los docentes universitarios, deberíamos entender que *el aula es un espacio privilegiado* para otro tipo de reconocimientos (y no sólo el funcional sistémico): la presencia de otros llamados “tús” en realidades que no pueden nunca, moral o éticamente hablando, ser reducidos a “yoes”, y que por ello todo el tiempo de la relación docente-alumno debería ser un encuentro de personas, de seres irreductibles, con constantes diferencias, que desde el punto de vista ético tendría que defenderse esta singular situación de encuentros múltiples. El CHA, sobre todo en la dimensión de actitudes, debe hacer explícito este hecho: el docente constantemente trata con la diversidad, a pesar de que esté privilegiando teorías y habilidades (que tratan de la formación de profesionales) pues la persona, siendo particular, es irreductible a lo general, pero sería pura abstracción si no comparte con el discente el discurso del aula.

Bibliografía

- ARRIARÁN, SAMUEL, (1995), *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- HABERMAS, J., (1983), *Teoría de la acción comunicativa*, Ed. Taurus.

- MARDONES, J. M., (1998), *El discurso religioso de la modernidad. Habermas y la religión*, Antropos.
- MC CARTHY, (1992), *Ideales e ilusiones. (R. y D. en la teoría crítica contemporánea)*, Ed. Tecnos, pp. 5, 6 y 7.
- YOUNG, ROBERT, (1993), *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Ed. Paidós.