

**REFLEXIONES SOBRE LA TEORÍA CRÍTICA
DE LA ESCUELA DE FRANKFORT Y SU
CONTRIBUCIÓN AL ENFOQUE
PEDAGÓGICO SOCIO-CRÍTICO**

Autora: Socorro Campo
Scamposmontesinos@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo va a permitir relacionar desde la cotidianidad imprecisa del docente en su aula, como un ente transformador de la sociedad, en su rol de agente de cambios, como líder del proceso educativo, donde tener una cosmovisión del futuro, en un ambiente de rupturas y cambios de paradigmas, que se mueve en bucles recursivos a una velocidad vertiginosa cargada por la incertidumbre entre la Modernidad y la postmodernidad, en donde la Ciencia de la Educación en su esencia transdisciplinar, compleja y hermenéutica, se nutre para el abordaje del fenómeno pedagógico, de los desarrollos ontológicos y epistemológicos de la filosofía, sociología y psicología como ciencias humanas, las cuales han participado en las grandes transformaciones y rupturas que conmovieron la segunda mitad del siglo XX. Tomando las contribuciones de la Escuela Crítica de Frankfurt, en sus tres generaciones de pensadores, hasta su último referente de importancia es Jürgen Habermas. Apoyado en las ideas de Adorno y Horkheimer, de que las ciencias engloban presupuestos e intereses ideológicos, contribuye con las Ciencias de la Educación en el desarrollo con su Teoría de la Acción Comunicativa (1981) al proponer un ideal de comunicación que abrace a todos los seres racionales, libre de la dominación y el interés de los dominantes. Desde la interpretación de Grundy (1991) y Murueta (2014). Ha construido la Teoría Crítica desde el pesimismo su primera generación de teóricos, a la construcción de la praxis social hasta las implicaciones en la educación de la postmodernidad. Para formar verdaderos docentes críticos reflexivos, animados a transformar y agregar la luz del conocimiento en los caminos de sus discentes; dentro de una praxis que enlace de manera valiente la aplicación de la teoría con la práctica en el enfoque pedagógico socio-crítico.

PALABRAS CLAVE

**Teoría crítica,
praxis docente,
docente crítico**

**OF THE PHENOMENOLOGY OF
HUSSLER TO OUR FIND PHD**

Author: Socorro Campo
Scamposmontesinos@gmail.com

ABSTRACT

The present essay will allow to relate from the imprecise routine of the teacher in his classroom, as a transforming entity of society, in his role of change agent, as leader of the educational process, where to have a worldview of the future, in an environment of Ruptures and changes of paradigms, moving in recursive loops at a vertiginous speed charged by the uncertainty between Modernity and postmodernity, where the Science of Education in its transdisciplinary essence, complex and hermeneutic, is nourished to approach the phenomenon Pedagogical, ontological and epistemological developments of philosophy, sociology and psychology as human sciences, which have participated in the great transformations and ruptures that shook the second half of the twentieth century. Taking the contributions of the Critical School of Frankfurt, in its three generations of thinkers, until its last reference of importance is Jürgen Habermas. Supported by the ideas of Adorno and Horkheimer that science encompasses ideological presuppositions and interests, it contributes to the developmental sciences with its Theory of Communicative Action (1981) by proposing an ideal of communication that embraces all Rational beings, free from domination and the interest of the dominant. From the interpretation of Grundy (1991) and Murueta (2014). He has constructed Critical Theory from the pessimism his first generation of theorists, to the construction of the social praxis until the implications in the education of the postmodernity. To form true teachers are reflexive critics, encouraged to transform and add the light of knowledge in the ways of their students; within a praxis that courageously links the application of theory with practice in the socio-critical pedagogical approach.

KEYWORDS: Critical Theory, teaching praxis, critical teacher

“Jamás aceptare que la práctica educativa debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”...

Paul Freire

INTRODUCCIÓN

A manera de introducción, comenzaré por afirmar que la Ciencia de la Educación en su esencia transdisciplinar, compleja y hermenéutica, se nutre para el abordaje del fenómeno pedagógico, de los desarrollos ontológicos y epistemológicos de la filosofía, sociología y psicología como ciencias humanas, las cuales han participado en las grandes transformaciones y rupturas que conmovieron la segunda mitad del siglo XX.

Se avecinaban los vientos de cambios en las concepciones, todo parecía indicar que desaparecerían los grandes pedestales de la modernidad. Es el fin de las ideologías, se trata de dejar atrás el modelo positivista de la ciencia como la construcción de certidumbres, para pasar a la construcción de reflexiones para la acción (González Casanova, 2004). Citado por Murueta (2014), p.

32. Celebramos, también el fin de la guerra fría, todo lo sólido, según el presagio, parecía desvanecerse en los textos de los titulados postmodernos. Han acaecido transformaciones en todos los órdenes, que se manifiestan en la realidad por una ruptura de paradigmas.

Son los inicios de la postmodernidad, en la construcción dialógica del giro de Copérnico, visto como la Metáfora con que se alude al cambio radical de perspectiva que supone, respecto de la filosofía tradicional, el planteamiento general de la filosofía de Kant y al cual él mismo, insinúa en el prefacio de la segunda edición de la Crítica de la Razón Pura, para poder explicar su desvío en la mirada hacia la filosofía Trascendental de su tiempo.

En los desarrollos de esa filosofía, subyace la mayor parte del pensamiento científico de casi tres siglos después: se concibe al mundo como algo objetivo e independiente de la interpretación humana, por lo que

erróneamente buscan establecer *la verdad* como correspondencia entre una proposición teórica y el objeto al que se refiere, tal como lo han discutido hasta la saciedad, los epistemólogos analíticos del “Círculo de Viena” y sus herederos durante el Siglo XX y lo que va del XXI.

Se presenta ahora, un nuevo giro del que nos habla Lyon (1999), “caracterizado por estas realidades inventadas por nosotros, que se dilatan y consiguen la unión de un mundo en el cual se considera que no existen fronteras”. Era de la información y globalización refiriéndose a los giros postmodernos. El cambio de las sociedades y de las culturas, la intelectualidad humanista y las ciencias, las nuevas fases del capitalismo y los esquemas sociales anónimos, en la cual sólo somos simples piezas de un rompecabezas mucho más grande de lo que podemos imaginar, el comercio y el consumismo en masa y la máquina v/s el hombre que lucha por su existencia.

En general, no se ha asimilado aún la explicación hegeliana acerca de que el concepto conforma al objeto

que estudia y corresponde a un determinado tipo de experiencia humana, por lo cual la verdad sólo puede establecerse desde la cima de la experiencia histórica, que absorbe todos los ángulos con los que un fenómeno puede ser interpretado en cada momento real, a lo que Hegel (1807), citado por Murueta, M. (2014) llamó “*saber absoluto*”. No es un idealismo objetivo, es una experiencia específica se despliega en la medida en que se vincula con otras experiencias.

A partir de la instauración de estas ideas iniciales, fijamos como óptica para construir los cambios en la Ontología del Lenguaje y asumir una postura de criticidad constructiva, desde el observador de fenómenos en la era contemporánea postmoderna de cambios apremiantes, a veces impredecibles; en un recursivo juego de efectores, donde el caos, el orden y el desorden, forman un todo como explicación de la realidad compleja de nuestro tiempo. Espacio y tiempo del movimiento Eisteniano, en dos dimensiones con coordenadas de sistemas de medición diferentes, que

se conjugan para medir la velocidad de la luz en un determinado contexto.

Es el kairós, griego, tiempo acertado, en el que nos ha tocado desarrollar el quehacer educativo, comprobando en los ecosistemas del contexto, en donde se realiza la praxis docente, desde una nueva cosmovisión holística, transdisciplinar y compleja, el hecho educativo en su binomio dialéctico enseñanza-aprendizaje.

De manera que no hay suficiente tiempo, para prestar atención detenidamente, a los acelerados virajes de mutaciones en todos los órdenes, y nuestra capacidad de asombro es rebasado por la incertidumbre e inseguridad en un futuro no predecible; que crea angustia e inseguridad. Es muy complicado planificar escenarios plácidos y la palabra clave es complejidad.

En esa cotidianidad imprecisa del docente, que siempre se le ha asignado el rol de ente transformador de la sociedad, lo cual complica visiblemente su papel de agente de cambios, como líder del proceso

educativo, no le es fácil tener una visión a largo plazo de un ambiente, que se mueve en bucles a una velocidad vertiginosa caracterizada por la perplejidad.

Los verdaderos docentes son críticos reflexivos, profetas animados por la ilusión de transformar y agregar la luz del conocimiento en los caminos de sus discentes; dentro de una praxis que enlace de manera valiente la aplicación de la teoría pedagógica con la práctica de la instrucción didáctica, en el anfiteatro del aula de clase.

Para enfatizar el poder de creación que reposa en el alma de quien enseña a leer los signos y símbolos de la vida, con el objeto de moldear a ese maestro digno, ético, creativo y firmemente convencido de que la esperanza se oculta, como ente alado de color verde, en el fondo de la naturaleza de sus discípulos. En el desarrollo de estas reflexiones me apropio del mito griego, para usarlo al comparar el secreto de “la Caja de Pandora”, con el quehacer del docente, se asemejan en el hecho de exorcizar los males de estos tiempos y

humanizar a través de la práctica continua.

Así al comprender las tensiones sociales, los cambios históricos de cada edad de la humanidad y sobre todo la complejidad de nuestra sociedad en la postmodernidad,

donde la visión compartida genera altos niveles de compromisos, para amalgamar esa masa crítica y contribuir a la transformación social del hombre de este siglo.

Mito de Pandora y Prometeo.



Fuente: Tomado del Mito de Pandora y Prometeo: La Caja de Pandora contenía todos los males que harían sufrir al hombre, y junto con ellos, la esperanza aguardaba. Así se cumplió la venganza de Zeus. Pandora abrió la caja y dejó escapar todos los males, pero capturó a la esperanza, que es el único consuelo que quedó para el hombre.

Conscientes que el devenir histórico, de las teorías pedagógicas ha evolucionado de la mano de las teorías filosóficas y psicológicas que han predominado hasta ahora y que

no han podido captar de manera plena, en su relatividad e integralidad de contextos, al mundo en su movimiento y por tanto, el movimiento

propio de sus respectivos objetos de estudio.

El obstáculo epistemológico de nuestro tiempo, radica en las separaciones de los fenómenos del conocimiento: individuo de sociedad, alma de cuerpo, o proceder a las abstracciones, generalizaciones; como si todos los individuos fuesen iguales. O divulgar los datos obtenidos en un determinado grupo social, que corresponden a una establecida ubicación espacial y temporal, es suficiente para describir la complejidad de la sociedad, la historicidad del fenómeno y la carga de la ideología imperante. El reto científico continuo es comprender en un solo contexto histórico, los diferentes sistemas de coordenadas con las que se ha entrado o puede entrarse en interacción.

En general, las teorías no-dialécticas explican algunas facetas de los objetos que estudian, haciendo abstracciones para establecer principios, que son ineficientes para explicar la complejidad de los fenómenos de las ciencias sociales y naturales, dichos enfoques aparecen

limitados al no poder captar la dimensión histórica de los fenómenos a que se abocan, superando los dualismos de otras posturas.

Al franquear en umbral de la disertación especulativa del tema objeto del desarrollo de este ensayo, para compartir puntos de encuentros onto-epistemológicos, nos adentramos en la Teoría de la Escuela Crítica de Frankfurt, de 1930 a 1933, con los aportes de Theodor Adorno, Walter Benjamín y Herbert Marcuse, en la segunda generación de la Escuela, lo que llevó a su rápido posicionamiento y crecimiento intelectual hasta que la persecución nazi, durante la Segunda Guerra Mundial que les obligó a refugiarse a muchos de ellos, en Estados Unidos.

Esta persecución se debía a dos provocaciones para el pensamiento nacional-socialista: el carácter marxista de la Escuela y la ascendencia judía de muchos de sus promotores. Ya en Nueva York, siguió funcionando la Escuela y se publicaron importantes obras tales como: la "Dialéctica de las luces" o "La personalidad autoritaria". Su último

referente de gran importancia es Jürgen Habermas, con sus obras “Teoría y Práctica” (1963) y “Conocimiento e Interés” (1968). Apuntala y profundiza en los puntos de vista de Adorno y Horkheimer, de que las ciencias engloban presupuestos e intereses ideológicos y que la razón del progresismo ha pasado a ser un medio de opresión del Ciudadano.

En su obra cumbre, “Teoría de la acción comunicativa” (1981) Habermas aboga por un ideal de comunicación, que englobe a todos los seres racionales y que esté totalmente libre de la dominación y el interés. Es sin lugar a dudas, el más significativo y principal representante de la segunda generación de filósofos de la Escuela de Frankfurt, y el encargado de construir la Teoría Crítica desde el pesimismo de la primera generación de teóricos, hasta las implicaciones en la educación de la postmodernidad. El autor comentado es político, sociólogo, historiador, especialista en lingüística y comunicación.

Con su planteamiento desarrolla la visión crítica de la sociedad

moderna a través del control tecnológico de la naturaleza característico de los enfoque de la Modernidad, donde se incrementa la acción y conocimiento humano en el sacrificio de la autonomía, la cual disminuye las posibilidades de diálogo entre humanos, dejando alienación y control por parte de quien ostenta el poder, o quien manipula una sociedad enferma llena de códigos y controles en la promesa de la mejor calidad de vida y bienestar.

Habermas (1979) propone una solución al planteamiento anterior, como alternativas de soluciones liberadoras del hombre: La acción comunicativa y la Ética del discurso; fundamentando la primera en la interacción entre lo social y lo simbólico, con el protagonismo de la Semiótica, para crear una comprensión comunicativa y la otra cimentada en el diálogo constructivo desde los espacios de la intersubjetividad entre congéneres, p.92.

Este filósofo investigador, toma como punto de partida, los elementos desarrollados por el Aristóteles la Ética

en la obra a Nicómaco; y trabajados por Grundy (1998), para integrar sus relaciones entre la acción práctica y la comprensión de la praxis emancipadora que se desarrolla mediante autorreflexión crítica. En este mismo sentido Grundy (1991) realiza una analogía entre la teoría crítica de Habermas y las nociones de Aristóteles, en la obra citada, con el fin de comprender “la pertinencia de la teoría del interés cognitivo para la cuestión del currículum”, p.41.

Ahora bien, la autora precitada, aborda el concepto de “acción estratégica” de Habermas con la noción de “tekné” de Aristóteles, argumentando que “cuando la acción está informada por el interés técnico (es decir, la disposición de la tekné), queda constituida por una serie de elementos”, p.43. Así, incorpora a esta analogía el “eidos” como una idea orientadora, lo que en conjunto con la tekné, sentarán las bases para la acción (poietiké).

Para desembocar la comparación, en el hecho de que por este medio se fundamenta Educación y Pedagogía en una Ciencia Social

Crítica, preocupada por ir más allá del objetivo del saber nomológico y determinar cuando los constructos teóricos, asimilan invariantes de las acciones sociales como tales y cuando expresan relaciones de dependencia ideológicamente fijadas.

Una vez establecidas por Grundy (Ob.Cit), estas relaciones, entre las nociones Aristotélicas y los intereses técnicos, prácticos y emancipadores de Habermas, esta se posiciona desde el punto de vista del análisis sobre los nexos que posee el término emancipación en el discurso y la postura de este autor. En ese sentido, para esta autora el currículum emancipador es totalmente incompatible con el técnico, pero compatible a su vez con el práctico.

Para desarrollar este punto Grundy (Ob.Cit) comparte los postulados de Paulo Freire (1972) quien desarrolló su trabajo principalmente en alfabetización de adultos, en su país natal Brasil. Este programa incluía tres principios fundamentales: que los aprendices deben ser participantes activos en su aprendizaje; -que la experiencia de

este aprendizaje debe resultar significativa para el estudiante; y -que el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico.

Desde este punto de vista, los estudiantes y el profesor son protagonistas en el aula, participando de manera activa en el aprendizaje y en la construcción del conocimiento. A partir de esta perspectiva no tiene sentido hablar de la enseñanza sin aprendizaje y viceversa, la pedagogía emancipadora, por tanto, ha de incluir en su significado el acto de enseñanza-aprendizaje. Con la ruptura de las categorías duales, para generar una explicación fenoménica, dialéctica y hermenéutica de ese acto de amor, educar.

Otro aspecto que destaca Grundy (Ob.Cit), citando a Freire es que el modelo emancipador extrae su significación de sus comienzos y no de sus fines, permitiendo la negociación entre alumnos y profesores que conlleva reflexiones profundas y sistemáticas que están comprometidas con el acto pedagógico. “El profesor deja de ser meramente quien enseña para ser el

mismo enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes a su vez, mientras son enseñados, también enseñan... Cada hombre enseña al otro, con la mediación del mundo, de los objetos cognoscibles que el profesor “posee” en la educación masificada” (Freire, 1972, pág. 53)

Este proceso de crítica de la ideología, que ha sido el norte sus investigaciones, toma la acción que se deriva de esta diatriba como informada por el “eidos trascendental del bien” y por un interés inmanente por la emancipación. En la libertad del que hacer del docente, desde la comprensión crítica de sus propias acciones en el aula, operando en los niveles de conciencia de la praxis social y política que eleva el sistema actual de las instituciones.

Es esta precisamente, la gran contribución de la Teoría Crítica, a los enfoques pedagógicos, es volver la mirada a una sociedad que no es ajena a las transformaciones de las relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas por los intereses de clases, es el provecho que debe prevalecer de ir más allá de

la profesionalidad de Docente, es la disposición práctica que se manifiesta en sus comportamientos y actitudes en las realidades del aula.

En este sentido, se plantea, Althusser (1972) citado por Grundy, una re-conceptualización de la idea del rol del docente, en la revisión del concepto de intereses; en el análisis de la acción humana. Por un lado estos guían la mejor forma de contribuir al bien del estudiante, prudente interpretación de la tradición profesional y por el otro lado, la práctica de su accionar como medio que emplea la reflexión crítica para profundizar en las tradiciones, con el fin de descubrir cuáles están verdaderamente al servicio de las causas de la autonomía y la responsabilidad, y cuales se presentan como una condición real de la existencia de forma imaginaria. p. 265.

Ambos intereses, implican el juicio y un riesgo práctico, incluidos en una categoría moral, la metáfora agraria de Aristóteles sugiere una visión teleológica del desarrollo aplicada a la formación del docente,

en los cuales para la existencia de los juicios autónomos, son necesarias ciertas condiciones. En este sentido para Carr y Kemmis (1986), señalan los aspectos relacionados con el conocimiento del control de la acción: Primero, las actitudes y prácticas de los profesores deben llegar a basarse más firmemente en las teorías y la investigación educativas. *Segundo*, deben ampliarse la autonomía profesional de los docentes. *Tercero*, deben ampliarse las responsabilidades profesionales de los profesores. P.159.

De este modo se construye una nueva pedagogía del oprimido, en la esperanza en una educación liberadora emancipadora del hombre, que critica la estructura de la sociedad y la injusticia social. Con ello da inicio a un proceso para organizar nuevas formas de acción social, a través de las cuales sea posible participar en la creación de las condiciones para superar dichas injusticias.

De forma que se puede definir la praxis educativa como la interacción entre los elementos de la reflexión

sobre las acciones pedagógicas en la realidad.

Con la responsabilidad conscientemente internalizada, en el “ser” de esos educandos, es en parte un resultado de la habilidad del docente, de la complejidad del momento histórico social y la ideología imperante; se evidencia que “el docente cual artesano trabaja reproduciendo en el estudiante ideas que orienten ese trabajo”. Y el estudiante no es un simple sujeto pasivo de la acción creadora del docente, es un compendio de intersubjetividad trascendental en interacciones constantes de dialogicidad con su docente.

Este es el enfoque pedagógico Socio-Crítico, que sitúa la problemática educativa dentro de una perspectiva histórica, que utiliza como forma de pensamiento el razonamiento dialéctico. Se puede observar la mayor contribución de Habermas (1974) y sus seguidores al campo de la Pedagogía Socio-Crítica, es la acción comunicativa. Los intereses que rigen el pensamiento dialéctico son calificados por el autor,

como emancipadores cuyo objetivo es la búsqueda de una acción más autónoma que permita crear las condiciones para transformar las relaciones sociales distorsionadas y “en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas”.

En este sentido la emancipación supone un intento de criticar y cambiar la forma en que las sociedades clasistas reproducen las relaciones de poder. Kemmis (1998) p.88. Esta significación del término es gran relevancia construido por el autor, desde las relaciones del determinismo semiótico con posterioridad al análisis marxista de las funciones de reproducción ideológica de diversos “aparatos del Estado”, donde se demuestra que uno de los más poderosos mecanismos de control social, es el sistema educativo de cualquier sociedad desde las tribales, hasta las colectividades agrupadas en ciudades supe desarrolladas de la postmodernidad.

De manera que en el desarrollo de sus ideas, sobre la emancipación, su interés se centra el concepto desde

la dialéctica entendida, como independencia y autonomía, es el punto central del pensamiento de Habermas. Su logro es sólo posible a través de la autorreflexión no condicionada, libre de dependencias dogmáticas. Este tipo de interés que supuestamente lo alcanzaríamos a través de la evolución y está generalmente implícito en el dialogo semiótico, para llegar así el punto máximo del interés emancipador: *la crítica* entendida como la mediación que conduce al conocimiento y a las acciones consideradas verdaderas. En este tipo de contexto es posible *la* reflexión crítica, la crítica dialéctica de los valores propios y significativos.

Se trata de una mediación entre la teoría y la práctica, ya que la ideología opera a través de las prácticas y a través de las ideas que informan las acciones. La praxis es el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social; la emancipación se refiere a la realidad social, no se plantea como un logro individual, es una construcción social colectiva. Grundy, S. (1991) traslada el pensamiento de Habermas a la

interpretación del currículum y jerarquiza a la praxis sobre la producción o la práctica que se desarrolla a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión.

El mundo de la praxis es la interacción cultural y social: Es la enseñanza y el aprendizaje son el resultado del dialogo entre profesor y alumno, y el saber por lo tanto, es una construcción social, los educandos son activos, crítico y responsables autónomos, en la construcción de su propio conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1972) **Ideología Y Los Aparatos Ideológicos del Estado. Posiciones.** Barcelona, Anagrama, 361-86.
- Aristóteles, (1994). **Ética Nicomaquea.** México: editorial Porrúa.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). **Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación Acción En La Formación Del Profesorado.** Martínez Roca. Barcelona.
- Freire, P. (1972). **Pedagogía del Oprimido.** Siglo XXI. Argentina.

Freire, P. **La Teoría Pedagógica de Paulo Freire** Disponible en: <http://www.teoriaspedagogicaspaulofreire.blogspot.com/> consultada: 20 Agosto, 2017.

_____ (1999). **Teoría de la Acción Comunicativa.** Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus.

Freud, S. (1930). **El Malestar de la Cultura.** Madrid, Alianza editorial. 2004.

Grundy, S. (1991) **Curriculum como Producto o Praxis.** Editorial Morata, Madrid, España.

Giroux, H. (1993). **La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía.** Pedagogía crítica de la época moderna. Siglo XXI, México.

Giroux, H. (1985). **Teorías De La Reproducción Y La Resistencia En la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico.** En Revista de Cuadernos Políticos N° 44. México. p. 36-65.

Kemmis, S. (1998) **El Currículo: Más Allá De la Teoría de la Reproducción.** Ed. Morata, Madrid, 175 y sig.

Lyon, D. (1999) **Postmodernidad,** Alianza Editorial S.A., España.

Markovic, M. (1972). **Dialéctica de la Praxis.** Buenos Aires: Amorrortu.

Murueta, M. (2014). **Psicología. Teoría de la Praxis.** México. Amapsi Editorial.

Habermas, J. (1974). **Teoría y Praxis.** Estudios de la Filosofía Social. Madrid. Tecnos. Trad: Cast. : (1987).