



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

*“Teorías de la formación docente y la concepción  
del término crítico”*

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**Licenciada en Pedagogía**

PRESENTA:

**Lilia Martínez Villegas**

ASESOR:

**Dr. Enrique Ruiz- Velasco Sánchez**



Ciudad Universitaria

Junio 2010



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

A *Dios*, mi incondicional amigo y cómplice en este milagro de amor llamado vida...

A *Sara*, por ser mi madre y el primer ser humano que me amo aún sin conocerme...

A *Samuel*, por ser mi padre, por su amor y ayuda, por esa gran sonrisa...

A mis *hermanas y hermanos*, por los recuerdos de la infancia, que nos acompañarán por siempre...

A mis *sobrinas y sobrinos*, por existir y porque un futuro mejor siempre es posible...

A mis *niet@s*, que de a poco van llegando a iluminar esta solitaria noche...

A mis *amigas y amigos*, por su tiempo, sus silencios, su espacio, sus palabras, por estar ahí...

A mis *maestras y maestros, compañeras y compañeros y a esos seres que se han tornado especiales*, por permitirme compartir y aprender...

A mi profesor y amigo, el *Mtro. Miguel Ángel Pasillas Valdés*, por su invaluable ayuda en la realización de este trabajo...

A mi asesor el *Dr. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez*, por su generosidad, su confianza y esa palabra de aliento que siempre tiene para ir hacia adelante...

**A todos y cada uno de ustedes, gracias por confiar en mí  
y formar parte de vida.**

*“... alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión  
todavía no libera a los oprimidos.*

*Sin embargo, al desnudarla dan un paso para superarla,  
siempre que se empeñe en la lucha política por la transformación  
de las condiciones concretas en que se da la opresión.”*

*(Freire, 1992)*

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>p. 1</b>
<b>Capítulo I. “Tendencias de la formación docente”</b>	
- <i>Concepto de formación</i>	<b>p. 6</b>
- <i>Formación docente</i>	<b>p. 8</b>
- <i>Tradiciones de la formación docente -conservadora, técnica, práctica y crítica-</i>	<b>p. 11</b>
- <i>Tradiciones de formación docente en México –clásica tecnificada, tecnológica radical, institucional y psicosocial, crítica ideológica, análisis sociológico, profesionalización de la docencia e investigación educativa</i>	<b>p. 22</b>
<b>Capítulo II. “La orientación crítica en la formación docente</b>	
- <i>Shirley Grundy y los intereses constitutivos</i>	<b>p. 30</b>
- <i>Interés y acción en educación</i>	<b>p. 34</b>
- <i>Antecedentes y fundamentos de la teoría crítica</i>	<b>p. 39</b>
- <i>Teoría de los intereses constitutivos de Jürgen Habermas</i>	<b>p. 41</b>
- <i>Esquema de la teoría de los intereses constitutivos de Jürgen Habermas</i>	<b>p. 45</b>
- <i>La pedagogía crítica en América Latina</i>	<b>p. 46</b>
- <i>Características de la orientación crítica</i>	<b>p. 51</b>
<b>Capítulo III. “La enseñanza de lo crítico”</b>	
- <i>Confusión en la concepción del término “reflexión”</i>	<b>p. 60</b>
- <i>Crítica que se ha hecho a la concepción reflexiva de Schön</i>	<b>p. 62</b>
- <i>Los límites del profesor como artista reflexivo</i>	<b>p. 63</b>
- <i>La socialización del profesorado y la limitación de la reflexión</i>	<b>p. 66</b>
- <i>La crítica teórica como superadora de las limitaciones de la reflexión</i>	<b>p. 69</b>
- <i>Giroux y el profesional como intelectual crítico</i>	<b>p. 71</b>
- <i>La reflexión crítica desde la postura de Kemmis</i>	<b>p. 73</b>
- <i>El fundamento habermasiano de la reflexión crítica</i>	<b>p. 76</b>
- <i>Las contrariedades de la crítica</i>	<b>p. 77</b>
- <i>¿Autonomía o emancipación?</i>	<b>p. 81</b>
- <i>Naturaleza del pensamiento crítico</i>	<b>p. 85</b>
- <i>Enseñanza del pensamiento crítico</i>	<b>p. 94</b>
- <i>Práctica del pensamiento crítico</i>	<b>p. 102</b>
- <i>Evaluación del pensamiento crítico</i>	<b>p. 107</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>p. 113</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>p. 120</b>

## **INTRODUCCIÓN**

La formación docente según los profesionales del campo está directamente involucrada en el desarrollo de la educación, de ahí que su finalidad primera sea intervenir en la mejora del papel que desempeña el profesor dentro de los diferentes sistemas de educación (escolarizado, abierto, educación continua y a distancia). Sin embargo, los conocimientos que guían y fundamentan las acciones que se emprenden para tal efecto son variados, ya que los mismos, surgen y dependen de las condiciones particulares bajo las que se desenvuelven la práctica educativa y los grupos de docentes. En los espacios de formación docente, resulta común encontrar una forma de pensamiento que incluye concepciones de hombre, educación y sociedad, a partir de las cuales se elaboran los programas de formación que definen y delimitan el papel que debe desempeñar el maestro. No obstante, el problema de la formación docente, no surge al definir la función del docente como profesional en diversas instancias y modalidades educativas sino en buena medida de elaborar y desarrollar acciones concretas (elaboración del currículum, espacios de reflexión, etc.), por medio de las cuales se espera que el maestro cambie o modifique su práctica. Por ello, desde un punto de vista particular, el estudio de esta práctica se hace evidente en el sentido de conocer la relación que existe entre el conocimiento que se expone como sustentador y validador en el campo de la formación docente, de una acción y la acción misma que se lleva a cabo para propiciar tal conocimiento e incluso ampliarlo, replantearlo y/o modificarlo de acuerdo a los resultados obtenidos, mismos que pueden ser superados, o bien, identificar sus desviaciones.

Así, por ejemplo, durante la década de los 80's y 90's, en los ambientes de formación docente surgió un interés por una Orientación Crítica, es decir, se sugería que hubiera

profesores críticos, que formaran alumnos críticos. Pero, ¿Qué se entendía por lo crítico? Según el sentido común este proceso ha implicado ser reflexivo y consciente de la realidad que se vive; por otro lado, el diccionario de la lengua española, ha remitido a la capacidad de juzgar las cualidades y defectos de [...] un hecho o costumbre, etc., [...]¹; asimismo para algunos filósofos como Habermas (1984) lo crítico, ha sido definido como una forma de pensamiento y acción que conlleva a la transformación de la sociedad y la realidad. Basados en este concepto habermasiano, se propone o se espera formar un profesor crítico, situación que no ha sido desde un principio tarea fácil, puesto que no basta con decirlo - hecho que podría ser meramente demagógico-, sino que además deben generarse las condiciones que permitan su realización, pues en ocasiones es posible observar que algunas de las corrientes de formación docente que se dan por obsoletas siguen vigentes en la elaboración y realización de programas, ya sea porque de manera ingenua se considera que el paso de una forma de pensamiento y acción, a otra distinta es determinante, o porque el inscribirse en una nueva línea de conocimiento salvaguarda la posibilidad de ser catalogados como retrógradas o tradicionalistas, aún y cuando las prácticas que se realicen sean las mismas, sólo que con un nuevo nombre.

Por lo anteriormente planteado, en este trabajo, se realiza un análisis sobre el desarrollo que ha tenido la formación docente durante el siglo pasado (décadas de los 80 y 90) y la forma como ha sido concebida la Orientación Crítica en estas prácticas, con la finalidad de encontrar una respuesta a las inquietudes, que como profesional de la carrera de pedagogía han surgido a partir de diversas lecturas y posturas al respecto, a modo de participar de un

---

¹ El pequeño Larousse Ilustrado (1998). Colombia, Ediciones Larousse p. 229

debate que permita identificar los distintos momentos en que ha tenido lugar la formación docente y visualizar los caminos que hacen falta transitar en esta materia.

Para ello, el desarrollo de este trabajo, se halla dividido en tres capítulos: en el primero de ellos: “Tendencias de la formación docente”, se realiza un recorrido a través de los trabajos de algunos pedagogos, como Carr y Kemmis (1988), Listón y Zeichner (1993), Pérez Gómez y Jimeno Sacristán (1992) y Shirley Grundy (1991) entre otros, con el propósito de identificar varias tradiciones o corrientes de formación docente, entre las cuales destacan: la Conservadora, la Técnica, la Práctica y la Crítica, mismas que han surgido a lo largo de varios años como resultado de las distintas maneras en que ha sido concebida la labor y la figura docente. De esta manera, ha sido necesario determinar los planteamientos y características más relevantes para conocer la intención de cada tradición o corriente en cuanto al papel que debe desempeñar el profesor y las acciones que se han formulado y llevado a cabo en la actividad de enseñanza para tal finalidad. Así por ejemplo, para la tradición o corriente *Conservadora*, el papel del docente consiste en una exposición clara y ordenada de los conocimientos de la disciplina o disciplinas que imparte, de ahí que en esta tradición la formación docente se centre en la adquisición y dominio que hagan los profesores de dichos conocimientos, puesto que la enseñanza es considerada un proceso de transmisión del saber acumulado por la humanidad; en tanto que, para la tradición o corriente *Técnica*, la importancia de la formación radica en enseñar a los docentes técnicas de intervención en el aula, así como saber cuándo utilizarlas, aquí la enseñanza se concibe como un asunto de aplicación, dirigido a la solución de problemas; contrario a ello, la tradición o corriente *Práctica*, apuesta porque el profesor analice su quehacer para comprender cómo utilizar su conocimiento y capacidad de decisión en situaciones un tanto

inciertas, pues reconoce que la enseñanza es una actividad compleja cargada de conflictos de valor; por último, la tradición o corriente *Crítica* (en la cual se centra el estudio y desarrollo de este trabajo), tiene como objetivo promover en los profesores un desarrollo autónomo que los lleve a comprender, cuestionar, debatir, analizar, decidir, reflexionar, actuar y transformar el papel que desempeñan y sus implicaciones, la enseñanza dentro de esta corriente es concebida como un proceso dialéctico, una práctica social saturada de opciones de carácter ético y político.

Una vez identificadas las corrientes de formación que dan fundamento a la práctica docente, en el segundo capítulo: La Orientación Crítica en la Formación de Docentes, se describe de manera más detallada, esta orientación dentro de la formación docente, es decir, en qué se fundamenta, qué pretende y cómo se desarrolla. Para ello, se aborda el trabajo de Shirley Grundy (1991), acerca de la *Teoría de los Intereses Constitutivos*, misma que se basa en el planteamiento filosófico de Habermas (1984), quien propone que existen tres concepciones de ciencia a través de las cuales se ha organizado y generado el conocimiento: Técnico, Práctico y Emancipatorio, y en cada uno de los cuales subyace - además- un interés particular que los caracteriza: el interés Técnico por ejemplo, quiere conocer el mundo para controlarlo y manipularlo a través de experimentos que permitan establecer leyes generales; el Práctico, por su parte, aspira a conocer el mundo para comprenderlo y de manera armoniosa formar parte de él, por medio de interpretaciones; por último, el Emancipatorio, pretende conocer el mundo para transformar las condiciones de vida de los individuos que lo habitan, llevando a cabo una acción crítica que le permita desmitificar los falsos conocimientos que tenemos del mismo, como pudiera ser la generalización de leyes para todo tipo de acción. Desde luego este tipo de desvelamiento,

muestra que no existe la tan pretendida neutralidad que se quiere dar al conocimiento, sino que todo acto de conocer implica un interés.

En el capítulo III: La formación del pensamiento. Teoría y Práctica, está basado en la obra de Jaques Boisvert (1984) del mismo título en el cual se presenta un panorama general con la finalidad de dar a conocer cómo se ha concebido en la práctica el pensamiento crítico, es decir, sus fundamentos y características; así como la enseñanza del mismo. Además de recurrir a José Contreras Domingo (2001), para presentar algunos de los problemas que han estado presentes en la formación del intelectual crítico.

Por último, en el apartado de las conclusiones, expongo los aspectos que considero más relevantes de cada uno de estos capítulos y algunas apreciaciones, que se pueden hacer sobre temas tan complejos como es la formación docente y la Orientación Crítica.

## **CAPITULO I**

### **TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

Dentro de este capítulo en un primer plano, se define lo que se entiende por formación docente, identificando las distintas tradiciones o corrientes por las que ha transitado esta práctica educativa durante el siglo pasado, así como los autores que las han analizado; en un segundo, se conocen y describen los planteamientos y características de estas tradiciones o corrientes y, en un tercer plano, se presenta una panorámica de cómo ha tenido lugar la formación docente en México.

Es importante señalar que lo expuesto en este capítulo se encuentra delimitado a la década de los 80's y 90's , por ser quizá la época en la que se considera se produjo el desarrollo de un número considerable de trabajos y reflexiones al respecto, ya que después hubo un desplazamiento de las políticas públicas, los organismos de educación y de los actores mismos a otros intereses en el campo, como: la investigación en la práctica, la etnografía, la evaluación, la innovación, las competencias, por citar las más destacadas.

#### ***Concepto de Formación***

Inicialmente se señala que, la formación docente ha estado directamente involucrada con la acción del profesor como un ser social, por ello varios especialistas han considerado necesario desarrollar distintos análisis que permitan identificar los elementos políticos, económicos, sociales y culturales bajo los cuales se ha desarrollado esta actividad, los que a su vez, la delimitan y/o condicionan. Dichos análisis, han permitido conocer las conceptualizaciones que sobre la formación docente se han manejado, los programas que se desarrollaron para lograr los cometidos planteados, así como reflexionar sobre la formación en sí misma.

Al hablar de formación docente, también se habla del sujeto a quien se dirige, es decir, el profesor, a través del cual se esperan ver reflejados los objetivos de los programas de formación, mediante el desarrollo de su práctica. Por ello, para poder entender más ampliamente este tema, conviene conocer lo que sobre él se dice.

Bernard Honore (1980), manifiesta que “... la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido con significado en una nueva actividad.”<sup>2</sup>

Como se observa, en esta definición, Honore concibe a la formación como una acción entre dos o más personas, que en relación con su ambiente, tienen la capacidad de crear y recrear el conocimiento, debatirlo y exteriorizarlo.

Por su parte M. Ángel Pasillas (1995), reconoce que si bien la formación es un acto social, también es “... un proceso de constitución personal a partir de un proyecto propio, que el sujeto involucrado realiza activamente a través de distintas experiencias y mecanismos de aprendizaje y conocimiento, que se llevan a cabo en situaciones relacionales y en donde resulta fundamental una idea reguladora.”<sup>3</sup> Lo que el autor agrega con esta definición es que, la formación además de ser un hecho social, es un acto personal concientizado, es decir, una disponibilidad e interés propio del sujeto por formarse, un compromiso individual por realizar sus aspiraciones personales y profesionales, dentro de una determinada sociedad. Como lo expresa más claramente: “... un atributo importante de la formación es la activación significativa, lo que quiere decir, hacerse cargo de la realización

---

<sup>2</sup> HONORE, Bernard (1980). Para una teoría de la formación. Madrid, Narcea, p. 20

<sup>3</sup> Véase PASILLAS, M. Ángel (1995). Problemas de Formación Docente en el Nivel Superior p. 4 Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigación Educativa U.P.N 25 de octubre de 1995 El Ajusco, D.F.

de ese proyecto elegido como un elemento importante de vida futura; realizar las condiciones de preparación que demanda el ejercicio de esa práctica.”<sup>4</sup>

A su vez, Gilles Ferry reconoce -al igual que Honoré- que las personas no se forman en aislamiento, ni aún teniendo los medios, pero advierte: “...tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni tampoco por otra persona”<sup>5</sup>. Él como Pasillas, señala que el formarse es un asunto de interés personal “... un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.”<sup>6</sup> Es decir, la formación es una acción individual que requiere de ciertos medios, pero ni éstos, ni las personas, en aislado, pueden dar como resultado per se la formación, misma que tiene siempre repercusiones sociales.

Por lo anteriormente identificado en estas definiciones, es factible afirmar que, la formación es considerada como un proceso en y para la vida, es decir, una acción que se efectúa a lo largo de la misma, bajo un proyecto personal que en gran medida depende de la relación que se establezca con el medio y con las personas, ya que “Lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual.”<sup>7</sup>

### ***Formación docente***

Ahora bien, a fin de obtener un acercamiento al tema de análisis de este trabajo, la formación docente, es necesario tener en cuenta, como dice Pasillas que la docencia, es una actividad que se realiza en un ámbito específico, en una institución determinada, pero que

---

<sup>4</sup> Idem

<sup>5</sup> Idem

<sup>6</sup> Idem

<sup>7</sup> Ibídem p. 45

además requiere de una preparación por parte de quien la realiza -en este caso el profesor- para poder desempeñarla.<sup>8</sup>

Lo señalado hasta aquí, nos coloca en un punto de reflexión, en donde la cuestión es ver en función de qué se da esa preparación, es decir, para qué formar, cómo formar y en qué formar. La respuesta a estas interrogantes es múltiple, todo depende de la „idea reguladora‘ que impere en el proyecto de formación. Es decir, qué tipo de profesor se desea formar: enciclopédico, práctico, crítico. Sin embargo, no hay que perder de vista que aquí surge un problema, ya que como bien señala Pasillas “... la formación de profesores es una práctica en la que usualmente se trabaja a nivel de ideas desencajadas de las condiciones en que se despliega la docencia; se trata frecuentemente de representaciones acerca de lo que tendría que ser esa actividad...”<sup>9</sup> Lo cual permite afirmar, que esta práctica educativa media entre lo deseable y lo posible.

En este mismo sentido, Ferry argumenta: “... la formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica. [Por ello] Las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo.”<sup>10</sup>

Ahora bien, este ideal de la actividad docente, que refiere Miguel Ángel Pasillas y la toma de decisiones que menciona Gilles Ferry, hacen saber que el campo de la formación de profesores se inscribe dentro de ciertas formas de pensamiento que delinear las acciones a seguir para lograr el propósito de la misma. Estas formas de pensamiento, que comúnmente se denominan tradiciones o corrientes, se fundamentan en orientaciones filosóficas que

---

<sup>8</sup> PASILLAS Valdez Miguel Ángel (1995) Cfr. Op. Cit.

<sup>9</sup> *Ibidem* p. 5

<sup>10</sup> FERRY, Gilles (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós, p. 49

procuran explicar hechos sociales. Concretamente, “... las tradiciones [...] se basan históricamente en las acciones de personas reales que han compartido ciertos compromisos ideológicos sobre la educación y han actuado de acuerdo a tales compromisos.”<sup>11</sup> Así por ejemplo, la práctica docente hasta hace poco se había considerado una acción hermética y por tanto inmune a las circunstancias exteriores. Esto propició que su teorización se realizara más en función de ideas que indicaran cómo realizar la acción, que en el sentido de conocer cómo se ve afectada por las condiciones en que tiene lugar dicha práctica, las cuales configuran y/o delimitan estas ideas.

Lo anterior, permite ver, que en las tradiciones, se encuentran implícitas concepciones de hombre, sociedad y educación y, que a su vez, dentro de éstas, existen “... conocimientos que resultan más pertinentes que otros -o han resultado así a lo largo del tiempo- para caracterizar un aspecto de lo educativo. [...] se trata de tradiciones que con el tiempo se han conformado como componentes sustanciales del asunto.”<sup>12</sup>

Más claramente, dicen Listón y Zeichner (1993) “... una tradición está marcada por la preocupación por determinados bienes valiosos y por el intento de alcanzarlos y que, dentro de una tradición concreta existe con frecuencia un conjunto real central de creencias en torno al cual se suscitan considerables [acuerdos y] desacuerdos.”<sup>13</sup> Los que desde luego, plantean nuevos cuestionamientos con relación a las concepciones y prácticas realizadas bajo estos bienes, es decir, se analizan, plantean, crean y recrean. Como lo dicen estos autores, una tradición “...constituye un argumento con una carga histórica y vigente en la

---

<sup>11</sup> LISTON, D. Y ZEICHNER, K (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata, p.31

<sup>12</sup> Para más detalle, véase el artículo de Pasillas y Furlán (1993). Investigación, Teoría e Intervención en el Campo Pedagógico. p. 85 Publicado en Perfiles Educativos # 61 Jul.-Sep.

<sup>13</sup> LISTON, D., et. al. (1993) Op. Cit. p. 70

sociedad, que, en parte, versa precisamente sobre los bienes que constituyen esa tradición.”<sup>14</sup>

### ***Tradiciones de la formación docente***

Lo hasta aquí comentado, ayuda a comprender e identificar la existencia de distintas tradiciones o corrientes en que se han fundamentado acciones referentes a la formación docente. Autores como Carr y Kemmis (1988); Gilles Ferry (1990), Grundy (1991), Listón y Zeichner (1993); Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), entre otros, han coincidido en señalar varias de ellas -las cuales aparecen también bajo el nombre de “enfoques”, “corrientes”, “perspectivas”, “intereses”, etc.-, y que para efectos de este trabajo serán presentadas como las tradiciones: conservadora, técnica, práctica y crítica. Cabe aclarar sin embargo, que esta clasificación no corresponde de manera directa a la realizada por los autores en sus trabajos, entre los que incluso se pueden encontrar un número mayor o menor de éstas. No obstante, es preciso señalar, que estas tradiciones, aún con un nombre distinto, suelen estar contenidas unas en otras, de acuerdo a los rasgos, características o parámetros que hayan contemplado estos autores para cada una de las tradiciones que ellos analizan.

Así por ejemplo, Listón y Zeichner (1993) hablan de una ***Tradición Académica*** en donde la “... orientación para la formación del profesorado hace hincapié en el rol del profesor en cuanto universitario y especialista en una asignatura.”<sup>15</sup> Lo que en Kirk equivaldría a hablar de una ***Perspectiva Tradicional*** “...que concibe la enseñanza como una actividad artesanal

---

<sup>14</sup> Ídem

<sup>15</sup> Ibídem p. 32

y al profesor/a como un artesano.”<sup>16</sup> En esta perspectiva, la educación es considerada como un proceso unidireccional, en el cual el único sabedor y poseedor del conocimiento es el maestro, quien tiene como principal función transmitir a los alumnos lo que sabe.

Por otra parte, Carr y Kemmis presentan una tradición llamada *Teorización de Altura*, en donde existe una clara convicción por “... situar la educación, como un proceso de «acceso al saber» en el contexto, por una parte, de una teoría general de la sociedad y, por otra, de una teoría del niño.”<sup>17</sup> De manera similar, Listón y Zeichner, dicen que dentro de la *Tradición Desarrollista*, “... la característica más típica de esta tradición es la asunción de que el orden natural de la evolución del aprendiz constituye la base para determinar lo que ha de enseñársele, tanto a los alumnos de las escuelas públicas como a sus profesores.”<sup>18</sup>

En la *Perspectiva Técnica* -dicen Pérez Gómez y Gimeno Sacristán- “... la actividad del profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.”<sup>19</sup> Asimismo, la *Teoría educacional* que identifican Carr y Kemmis, considera a lo educativo como un mero campo de aplicación de las distintas disciplinas a partir de las cuales la acción docente adquiere su carácter científicista. “Se podría decir que la práctica educativa se convierte en instrumental, en una actividad técnica, bajo el aspecto de una teoría educacional cada vez más «pura» o académica.”<sup>20</sup> En esta misma línea, Ferry identifica el *Enfoque Funcionalista* en donde “La idea de una formación científica de los enseñantes está

---

<sup>16</sup> PÉREZ Gómez, Ángel y GIMENO Sacristán. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata, 1992 p. 399

<sup>17</sup> CARR, Wilfred y KEMMIS, Sthepen (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca, p. 29

<sup>18</sup> LISTON, Daniel y ZEICHNER, Kenneth (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata, p. 46

<sup>19</sup> PEREZ Gómez y GIMENO Sacristán. Op. Cit. p. 402.

<sup>20</sup> CARR y Kemmis. (1988) Op. Cit. p. 31

apoyada por el mito de una ciencia que tiene potencialmente respuestas para todas las preguntas que el enseñante pueda encontrar en su práctica.”<sup>21</sup>

Sirva pues esta ejemplificación como preámbulo, para pasar a una descripción más amplia las tradiciones que forman parte de este tema de estudio.

### **Tradición Conservadora**

En esta tradición, la escuela es considerada como un lugar apto para la transmisión de conocimientos, por lo tanto, el proceso educativo es visto “... como medio de transmisión cultural.”<sup>22</sup> El proceso de enseñanza-aprendizaje es tomado en cuenta de manera general, como un proceso de comunicación lineal entre un emisor y un receptor, en donde se da por hecho que el contenido del mensaje es entendido. Freire conceptualizó esta práctica como una educación bancaria, en donde el maestro (emisor), único poseedor del saber, deposita sobre el estudiante pasivo (receptor) todo su acervo conceptual, de manera inalterable. Por consiguiente, el papel del profesor, consiste en transmitir “adecuadamente” el conocimiento acumulado a lo largo de la historia de la humanidad y, el del alumno, en memorizarlo y repetirlo tal cual, como prueba de una buena enseñanza y un buen aprendizaje.

El docente aquí, se concibe como un especialista, capacitado para enseñar a partir del dominio que tiene del contenido de la materia que imparte. Por ello, la formación de los maestros gira en torno a la adquisición de ese dominio “Esta orientación de la formación del profesorado hace hincapié en el rol del profesor en cuanto universitario y especialista en una asignatura.”<sup>23</sup> Asimismo, el respeto exacerbado al orden de presentación que debe tener

---

<sup>21</sup> FERRY, Gilles (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós, p. 94

<sup>22</sup> LISTON, Daniel y ZEICHNER, Kenneth (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata, p. 71

<sup>23</sup> Ibidem p. 32

el contenido de una materia determinada, es otra característica que el profesor debe cumplir.

La figura del docente en esta corriente, corresponde al de una enciclopedia, porque independientemente del dominio de su materia, él debe estar capacitado para responder a todas y cada una de las interrogantes -si se presentasen, claro está-, de los estudiantes, incluidas aquellas referidas a otras disciplinas.

### **Tradición Técnica**

Dentro de esta perspectiva, la enseñanza es considerada como una ciencia, con toda la rigurosidad que la caracteriza, por ello, requiere de la “... definición clara de objetivos y planes lógicos de procedimiento.”<sup>24</sup>

En este enfoque existe un especial interés por el control sobre el ambiente en donde se desarrolla la educación, es decir, el salón de clase. Para lograr este control, dicen los especialistas, bastaría con definir claramente lo que se pretende.

El proceso de formación, en esta corriente, se organiza en función de resultados constatables y evaluables, cuyo nivel de competencia es definido a través de los conocimientos, comportamientos, actuaciones y habilidades, que dominen los profesores.

Las teorías en las que usualmente se basa este tipo de formación, son la Psicología Conductista y el modelo norteamericano fundado en la competencia: en donde la actividad del profesor es concebida de manera instrumental, dirigida exclusivamente a la solución de problemas concretos. Por ello su trabajo se considera mecánico y por tanto igual al que realiza un técnico. Es decir, el rol del docente está fundamentado en un manejo y/o dominio de ciertas técnicas que le sirven para enseñar y evaluar lo que enseña. De ahí, que la

---

<sup>24</sup> *Ibidem* p. 39

formación docente se centre en habilitar al profesor en la adquisición de destrezas que le permitan -precisamente- enseñar y evaluar a los alumnos en cuanto al conocimiento en el que les instruye.

En esta tradición, “La preparación para la enseñanza se considera como «entrenamiento» del profesor, de modo que el currículo de formación de profesores comprende el aprendizaje de un conjunto de «métodos» mediante los que se llevará a cabo la formación docente. [Por tanto], la enseñanza se representa como un conjunto de destrezas parciales que el aprendiz de profesor puede aprender y practicar.”<sup>25</sup>

La actuación del docente en cuanto a la realización y elección de hacer las cosas, es un saber que se traduce en una acción productiva eficiente y eficaz y, por consiguiente, en acciones observables y cuantificables. Por ello, “... de acuerdo con esta perspectiva, cuanto más claramente puedan especificarse los objetivos que guían la acción docente, más previsible será el resultado.”<sup>26</sup>

Como se puede observar, dentro de lo técnico la idea de lo deseado, define específicamente las acciones o tareas a emprender para lograr el producto esperado. Por ello, la evaluación de un proyecto se realiza en función de la eficacia que presente para cumplir los objetivos que se establecen en el mismo. Es importante señalar que dentro de este enfoque técnico, algo que también prevalece, es la suposición de que “... la teoría [mantiene] una relación determinista con la práctica.”<sup>27</sup> Es decir, indica paso a paso lo que habrá de hacer el profesor ante tal o cual circunstancia.

---

<sup>25</sup> GRUNDY, Shirley (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid, Morata, p. 56

<sup>26</sup> *Ibidem* p. 54

<sup>27</sup> *Ibidem* p. 132

Ferry, dice que “Este modelo implica una concepción de la relación teoría-práctica donde la práctica es una aplicación de la teoría (ilustrada con el término “clases de aplicación”). La teoría designa aquí, no sólo los conocimientos transmitidos, sino también los ejercicios (algunas veces llamados prácticas) distanciados de la situación real sobre la cual se anticipan.”<sup>28</sup> En otras palabras, en este modelo de trabajo, la teoría adquiere validez a partir de su aplicación, es decir, a partir de la ejecución de sus especificaciones. De hecho, se considera que con el surgimiento de la industria durante el s. XIX, es que la ciencia demuestra su validez a través del desarrollo y aplicación de tecnología. De acuerdo con esta percepción, el papel de la educación como ciencia consiste en:

- a) Establecer leyes científicas para la adecuada realización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y,
- b) Conocer e identificar en qué circunstancias se cumplen.

Desde este punto de vista, los problemas educativos, se solucionan a partir de hacer uso adecuado de los instrumentos (programas, evaluaciones, objetivos, etc.) diseñados para ello.

### **Tradición Práctica**

En la tradición práctica, se reconoce que la enseñanza es una “... actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargado de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.”<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> FERRY, Gilles (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós, p. 71

<sup>29</sup> PÉREZ Gómez Ángel y Gimeno, Sacristán (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata, p. 410

En esta conceptualización, es posible darse cuenta -a diferencia de la tradición conservadora, que concibe a la educación como un proceso unidireccional, en el cual los profesores son los únicos poseedores del conocimiento y, de la tradición técnica, en donde la educación es una ciencia que requiere del correcto manejo de instrumentos- que la enseñanza tiene como principal característica, ser una práctica que se desarrolla bajo la influencia de un contexto social, histórico, político, económico y cultural, que la hace poco o nada controlable. Dentro de esta perspectiva, el docente "... es un profesional clínico que desarrolla su sabiduría experiencial y su creatividad que configuran la vida del aula."<sup>30</sup> Aquí, el docente se sitúa en un proceso de toma de decisiones, pues, "... la acción práctica se caracteriza por la elección y la deliberación razonadas."<sup>31</sup> Las cuales serán posibles a partir de lograr una comprensión significativa del conocimiento que se enseña y aprende. "Formarse significa adquirir y aprender continuamente, es siempre un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores y deformadores son parciales, pero principalmente pueden ser inesperados y paradójicos."<sup>32</sup> Dentro de este enfoque, se reconoce que los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son seres racionales que interactúan entre sí y con el ambiente del cual forman parte y son ellos quienes construyen el significado del conocimiento a partir del discernimiento y la deliberación, lo cual "... incluye procesos de interpretación de la situación y de proporcionar sentido a la misma, de forma que se decida y lleve a cabo la acción apropiada."<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Ídem

<sup>31</sup> GRUNDY, Shirley (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid, Morata, p.93

<sup>32</sup> FERRY, Gilles (1990) Op. Cit. p.77

<sup>33</sup> Ibídem p. 95

Otro aspecto del enfoque práctico, es que desvela el papel que la institución desempeña dentro del proceso educativo, como un elemento que puede propiciar u obstaculizar el desarrollo de la práctica docente, de ahí, que sea en esta perspectiva en donde se sugiera el análisis de lo institucional, para poder entender la complejidad de la situación en la que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación docente en este enfoque, se centra en hacer del profesor un agente reflexivo de su práctica, la cual debe ser analizada a la luz de los conflictos que la caracterizan, para que esto, a su vez permita al docente tener una visión más amplia de la misma y así, emprender, acciones que tengan como objetivo lograr que la educación sea significativa; lo que implicaría evaluar el proceso mediante el cual se lleva a cabo la enseñanza y no el producto establecido con anterioridad, como en el caso de la tradición técnica.

Se tiene entonces, que a diferencia del enfoque técnico, en donde la teoría indica qué hacer; en el práctico, la misma “... estimula el desarrollo del conocimiento mediante la toma de conciencia de la teoría implícita que sostenemos, proporcionando así una base más racional para la acción.”<sup>34</sup> Es decir, en este enfoque, la teoría sugiere más no prescribe.

### **Tradición Crítica**

En esta tradición -señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez-, la enseñanza es conceptualizada como “... una actividad ética y no instrumental [que] exige un proceso continuo de reflexión [por parte de] todos los que en ella participan. [Como] una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios que rijan y se realicen a lo largo

---

<sup>34</sup> *Ibidem* p. 129

de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.”<sup>35</sup> De este modo, se observa que en esta definición, se reconoce la importancia de la comprensión y participación de los sujetos que viven el proceso educativo, pues dentro de ella se considera que existen obstáculos ideológicos para lograr la reflexión crítica, lo que hace necesario que los participantes se impliquen de manera consciente en el desarrollo del proceso mismo, el cual exige razonar, reflexionar y actuar sobre el medio que los circunda. Es decir, en esta corriente se ponen en tela de juicio los significados que tienen las personas de los conocimientos que aprenden - pues según los especialistas, la corriente práctica si bien, no omite cuestionar los orígenes, las causas y los resultados de las interpretaciones de los sujetos, así como el análisis del conflicto y el campo social en donde tiene lugar la práctica educativa-, se plantea también que puede haber explicaciones de las acciones de los sujetos que no sean compatibles a las apropiaciones y/o explicaciones que ellos mismos hacen de sus acciones. Por ello, el propósito fundamental de esta corriente crítica es develar los autoentendimientos distorsionados que sobre la realidad tienen las personas y ayudar a superar los aspectos que limitan la transformación social.

Dentro de esta tradición, el docente es considerado como un profesor intelectual y autónomo, preocupado por el desarrollo de su trabajo y la implicación que tiene en la sociedad. Es decir, un activista social.

El reconocimiento, que aquí se hace sobre la práctica del profesor, como una práctica intelectual y autónoma, coloca a la misma, dentro de un proceso de acción y reflexión cooperativa, en donde el docente interviene para facilitar la comprensión y reconstrucción del conocimiento de los alumnos, a partir de indagar, experimentar y reflexionar sobre la

---

<sup>35</sup> PÉREZ Gómez, Ángel et.al (1992). Op. Cit. p. 426

intervención que ejerce, y una vez que la comprende participar de manera crítica en la transformación de las condiciones en que viven los mismos para, posteriormente emprender acciones que contribuyan al mejoramiento de la sociedad. El docente asume aquí, el compromiso político de provocar la formación de una conciencia ciudadana, por medio del análisis crítico del orden social de la comunidad de la que forma parte, para participar abiertamente en la solución de problemas colectivos. Listón y Zeichner dicen: “... los educadores radicales, en general, sostienen que los hombres y las mujeres pueden ser miembros libres e iguales de una sociedad justa, democrática y asistencial.”<sup>36</sup>

En esta tradición, el análisis del contexto social, político, económico, histórico, cultural e institucional que influye en la escolarización, es visto como un elemento que permite a los docentes elaborar planes y fundamentos educativos más sólidos, que tengan como fin erradicar las discriminaciones que obstaculizan el establecimiento de condiciones de libertad, justicia e igualdad. Por lo tanto, la formación docente “... no [tiene que] limitarse solo a conseguir la excelencia y fortalecer la competencia intelectual, sino que debe incluir un compromiso apasionado a favor de la igualdad educativa y la eliminación de las condiciones de pobreza [...] Es decir, la formación de profesores, debe aspirar al establecimiento de una sociedad más justa y humana.”<sup>37</sup>

Es importante mencionar que esta forma de trabajo al igual que en el enfoque práctico requiere de la elección, la deliberación y el discernimiento, entre todos los sujetos que participan en el desarrollo de la acción educativa. Sin embargo -dice Grundy- habrá de reconocerse que este proceso sólo será posible a partir de la indivisibilidad de la teoría y la

---

<sup>36</sup> LISTON, D. Y ZEICHNER, K. (1993) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Ediciones Morata, p.73

<sup>37</sup> *Ibidem* p. 23

práctica, pues “Aquí la relación entre conocimiento y acción [...] depende [...] de la deliberación, la comprensión compartida y la intención.”<sup>38</sup>

Por lo anterior, se concluye, que en la corriente crítica, las teorías son interpretaciones que se validan a través de su capacidad transformadora, bajo condiciones de un diálogo libre y abierto. Por lo tanto, el papel del profesor consiste en la construcción de iguales oportunidades de comunicación para llevar a cabo el diálogo, la discusión y el debate que sirvan a la investigación y la crítica.

Por otra parte, cabe señalar que dentro de esta tradición -en la mayoría de los trabajos consultados- está presente el uso del término griego *praxis*, como una acción que revisa o pone a consideración la información recibida, para así guiar de manera prudente el trabajo de los profesionales. Carr y Kemmis dicen, “En la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivos, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiesta en toda situación social real.”<sup>39</sup> Por lo tanto, algunas de las características de la tradición crítica, serían la comunicación y la acción social, y es que a diferencia de la corriente práctica que sólo explica e interpreta los problemas, la tradición crítica además de lo anterior, ofrece y participa en las posibles soluciones a los mismos. “La ciencia social crítica será, pues, aquella que yendo más allá de la crítica aborde la praxis crítica: esto es, una forma de práctica en la que la «ilustración» de los agentes tenga su consecuencia

---

<sup>38</sup> GRUNDY, Shirley (1991). Producto o praxis del curriculum. Madrid, Ediciones Morata, p. 245

<sup>39</sup> CARR, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. España, Martínez Roca, p. 51

directa en una acción social transformada.”<sup>40</sup> Entendida la ilustración como un aprendizaje que lleva a analizar las prácticas educativas que se realizan y las condiciones bajo las cuales se desarrollan.

### ***Las tradiciones de formación docente en México***

Una vez descritos los planteamientos y características de las principales tradiciones en las que a nivel mundial se ha inscrito la formación docente, se revisa específicamente, cuál ha sido el desarrollo que esta práctica educativa ha tenido en nuestro país.

Según J. Antonio Serrano, las tendencias de formación docente han alimentado ya sea directa, parcial o metamorfoseadamente a las prácticas. “Los actores que han participado en la construcción del saber pedagógico, en la producción teórica y en la intervención, han diseccionado de variadas formas y con sendos enfoques argumentativos las tradiciones de formación docente que se han implementado en México, ya como programas o como discursos e idealizaciones de la acción del profesorado.”<sup>41</sup>

Lo señalado por Serrano, tiene su fundamento en la década de 1970 a 1980 en donde tuvieron lugar toda una serie de acontecimientos que permitieron dar cuenta de las tendencias de formación docente que han tenido lugar en México. Así pues, el dato más relevante es el que aparece en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (realizado en la Ciudad de México), en el cual se conceptualizó a la formación docente como un conjunto de “... procesos en donde se recuperan y ensayan teorías y experiencias de la práctica educativa con el fin de transformarla.”<sup>42</sup> Es en este Congreso en donde se

---

<sup>40</sup> *Ibidem* p. 157

<sup>41</sup> SERRANO, José Antonio (1998). “Tendencias de la formación de docentes” Tesis de maestría. p. 36

<sup>42</sup> OLMEDO, Javier y Sánchez Sosa Ma. Elena Formación de Trabajadores para la Educación. Documento base del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. v. I p. 152

presenta quizá por primera vez en nuestro país, una clasificación seria y documentada de las tendencias de formación docente, en donde resaltan las siguientes:

**Clásica tecnificada** que “... propone una tecnificación del trabajo docente sin modificar en lo sustancial la definición clásica del rol -como maestro enciclopedia; transmisor y poseedor del saber- su encuadramiento institucional y su función social.”<sup>43</sup>

Aquí, la discusión gira en torno a la caracterización que se debe hacer del maestro ya sea como transmisor y/o informador o como facilitador y/o orientador del aprendizaje. La eficacia del aprendizaje está directamente relacionada con un mayor entrenamiento del profesor en habilidades técnicas. Por ello, “La temática de los eventos, es decir, de los programas de formación docente en general se centra en cuestiones de planeación, dominio de técnicas de conducción, producción y uso de medios audiovisuales y evaluación.”<sup>44</sup> En cuanto al contenido de los programas educativos y la selección del mismo no depende de los profesores, puesto que “La decisión acerca del contenido opera en el nivel curricular y el maestro se enfrenta a él como algo ya establecido.”<sup>45</sup>

Ahora bien, con base en la descripción hecha de las principales corrientes de formación, es importante señalar que esta perspectiva se inscribe en la tradición técnica, pues como se ha visto, los programas de formación docente tienen como objetivo entrenar al profesor en el dominio de instrumentos y habilidades.

**La perspectiva tecnológica radical.** “En este contexto, se cuestiona el centralismo del rol docente y se propone como eje el predominio de los sistemas instruccionales que incluyen una importante cantidad de medios no humanos y promueven una especialización de los

---

<sup>43</sup> Ibidem p.216

<sup>44</sup> Ibidem p. 218

<sup>45</sup> Ídem

agentes en el cumplimiento de diversas funciones que exige el sistema. Esta corriente, convencida de que las sociedades avanzan aceleradamente hacia la tecnificación que abarcaría casi todas las esferas de la actividad humana, propone una racionalización completa de la función educativa sobre la base de una planificación rigurosa.”<sup>46</sup>

Esta perspectiva, se apoya en teorías del aprendizaje provenientes de la Psicología Conductista, la Teoría de los Sistemas, las Ciencias Administrativas así como en algunos planteamientos de la Sociología.

Por otro lado, Olmedo y Sánchez, comentan que posteriormente -dentro de esta línea pero como oposición a la expansión masiva, indiscriminada y unilateral de la educación, surgen en México formas de trabajo que apelan al estudio del desarrollo del niño y al reconocimiento del trabajo del docente como una profesión; se considera que el estudio sobre la evolución y desarrollo de los niños, debe ser tomado en cuenta para adecuar la enseñanza a las etapas o estadios de desarrollo de los infantes. Aquí, aparecen las teorías cognitivas como fundamento por el respeto que debe darse a los sujetos de aprendizaje, así como a su capacidad de pensamiento. La formación docente, por tanto, se basa en el conocimiento sobre el desarrollo del niño y, por consiguiente las actividades están enfocadas a distinguir los intereses de los alumnos y a adecuar la enseñanza a su capacidad de aprensión.

Por otra parte, la preocupación del maestro por obtener un mayor estatus académico a través del reconocimiento de su actividad docente como una profesión, da paso a la realización de estudios en instituciones universitarias (licenciaturas, maestrías, doctorados,

---

<sup>46</sup> *Ibidem* p. 219

diplomados, etc.) y la formación docente se empieza a centrar en el desarrollo de dichos estudios, como garantía de estar óptimamente preparados para el desempeño de la práctica. Por lo anteriormente expuesto, esta perspectiva tecnológica radical es factible de considerarse dentro de la tradición técnica, pues como bien se señala, las teorías en las que se apoya son, entre otras, la Psicología Conductista y aún cuando hay acciones que surgen como oposición a la tecnologización de la enseñanza, el verdadero propósito de las mismas es buscar tener un mayor control de la situación de enseñanza.

**La perspectiva institucional y psicosocial.** Esta corriente “... busca sus fundamentos en la psicología social y en la psicología clínica, influida en diverso grado por las corrientes humanistas y el psicoanálisis, y en una sociología que se plantea como ‘socio-análisis’.”<sup>47</sup>

Aquí, “... la formación de profesores se sustenta en la convicción de que la transformación de la relación educativa, sería el resultado de la participación consciente del maestro en el análisis de su propia tarea y en el conocimiento de las regulaciones profundas del comportamiento individual en el seno de los procesos grupales.”<sup>48</sup>

En esta línea, el análisis institucional se empieza a vislumbrar como una posibilidad de mejorar el desarrollo de la práctica docente desde “... el margen de libertad en el cual el grupo clase podrá autoadministrar su funcionamiento y su trabajo y establecer su propia regulación, mediante la creación de instituciones internas.”<sup>49</sup>

Esta orientación supone un análisis de la institución en términos de poder, pues se espera que tanto el profesor y los alumnos tomen “... conciencia de las coherencias institucionales

---

<sup>47</sup> *Ibidem* p. 221

<sup>48</sup> *Idem*

<sup>49</sup> *Idem*

y sociales que condicionan su aprendizaje.”<sup>50</sup> Es decir, lo institucional se plantea como un elemento que determina y delimita la práctica docente y por tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como nos podemos dar cuenta, esta perspectiva encaja en la tradición práctica, ya que sostiene como necesaria la tarea del análisis de la práctica docente y/o la institución, por parte del profesor, para que tome conciencia de las condiciones que limitan el desarrollo educativo.

**La perspectiva de la crítica ideológica.** Según Olmedo y Sánchez, esta perspectiva -en aquella época- apenas empezaba a filtrarse en el campo pedagógico de la formación docente a nivel de ensayos e investigaciones que se traducían en ocasiones en lineamientos operativos o programas piloto y lo más que dicen sobre ella, es que “La temática de esta perspectiva apunta a evidenciar cómo operan las determinaciones sociales sobre el fenómeno educativo y particularmente en el terreno de la formación de maestros. Se trata de establecer los nexos que existen entre intereses históricos, proyectos políticos, concepciones filosóficas y los planteamientos de capacitación.”<sup>51</sup>

Ahora bien, ya para el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa los especialistas ponen de manifiesto que “... el campo de la formación tiene un rasgo característico: se trata fundamentalmente de una acción dirigida a modificar a los otros por la vía de la intervención educativa.”<sup>52</sup> Y las tendencias de formación docente para Ducoing,

---

<sup>50</sup> Idem

<sup>51</sup> Ibídem p. 222

<sup>52</sup> DUCOING, Patricia. et. al. (1993) La investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa. Estados el Conocimiento. Cuaderno 4 Formación de Docentes y Profesionales de la Educación. México, Editorial del Magisterio, p.7

Pasillas y Serrano se centran en la tecnología educativa, el análisis sociológico, la profesionalización de la docencia y la investigación educativa, estas tendencias son:

**La tecnología educativa** -en los 70's- consideró que el cumplimiento de los objetivos planteados, era la base de un buen aprendizaje, por lo tanto, el profesor requería dominar una serie de métodos y técnicas, que le permitieran desarrollar las actividades necesarias para tener el control del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados. En esta tendencia, la enseñanza es considerada como un problema de aplicación.

Lo anterior, permite asegurar que esta perspectiva se encuentra dentro de la tradición técnica, ya que como bien mencionan el objetivo de la formación docente se centra en el dominio de métodos y técnicas, a través de los cuales se espera tener un mejor y mayor control de la situación educativa.

**El análisis sociológico** surge al inicio de los años ochenta y tuvo como principal objetivo criticar los fundamentos y procesos de la tecnología educativa. “La reacción, paulatina y dubitativamente, desembocó en la elaboración de propuestas orientadas a lograr en los maestros la formación integral y una actitud analítica que tomara globalmente el fenómeno educativo.”<sup>53</sup> Por ello, se concluye que esta perspectiva se inscribe dentro de la tradición práctica, pues habla de lograr en los maestros una actitud analítica sobre la práctica educativa.

**La profesionalización de la docencia,** tiene como objetivo formar al profesor de manera “... amplia en el campo, a partir de la incorporación de distintas disciplinas que estudian el fenómeno educativo; también plantea el reconocimiento social de la docencia como

---

<sup>53</sup> Ibídem p. 10

profesión que demanda la dedicación exclusiva del profesional...”<sup>54</sup> El cual se forma dentro de las instituciones que validan curricularmente sus estudios.

De ahí, que se diga que esta tendencia forma parte de la tradición práctica, pues en ella, se vislumbra que la tarea del docente se desarrolla en un contexto social, aunque cabría preguntar cuál es la finalidad que en sí se pretende con la profesionalización de la docencia.

**La investigación educativa**, surge a finales de los 80’s, bajo el concepto de una “... práctica académica que supera las condiciones de subordinación y falta de reconocimiento social de la docencia.”<sup>55</sup>, pues amplía el campo de cultura educativo y social del profesor. La investigación surge dentro de este panorama como una actividad que justifica la autonomía y la responsabilidad del maestro.

Sin embargo este rango de investigador que se espera adquiera el profesor, también forma parte de la tradición práctica, siempre y cuando, esta tarea tenga como principal objetivo lograr que el profesor conozca más acerca de su práctica y existan políticas que la caractericen, pero, si sólo se busca con ello decir que se hace investigación por adquirir un rango, que tal vez mejore condiciones salariales, esta práctica será de tipo técnico.

Ahora bien, por todo lo comentado en este capítulo, es factible afirmar que la formación docente no escapa en ningún momento a una historicidad contradictoria que nos muestra el recorrido de una práctica social cargada de ideologías, en donde el desarrollo de la misma se ha visto sujeto a acepciones epistemológicas que delinean sus acciones. Sin embargo, también se ha podido apreciar, como dice Ferry que “... cualquier modelo de formación, no

---

<sup>54</sup> Ídem

<sup>55</sup> Ibídem p. 11

dará cuenta jamás de todo su funcionamiento, cuya complejidad envía por lo menos secundariamente, a otros modelos.”<sup>56</sup>

Así, dentro de los programas de formación docente, se haya implícito -aunque de manera tácita- un concepto de hombre y sociedad que determina en gran medida el contenido que se maneja y por ende las conductas que se quiere adquieran o para las que se pretende formar a los profesores. Por ello, el estudio de esta práctica necesariamente requiere de un análisis e interpretación que permita conocer, el desarrollo que ha tenido, los términos que maneja y los programas que se diseñan, a fin de identificar las rupturas que han permitido transitar de un nivel de conocimiento y acción a otro, con el objeto de mejorar y/o transformar la labor docente. Ejemplo de lo anterior, son los roles que han caracterizado a dicha práctica en las diferentes tradiciones. Baste señalar una vez más que el profesor de ser considerado como el único poseedor y sabedor de conocimiento, ha pasado a ser un mediador en el conocimiento y un facilitador para el aprendizaje, así como un agente que participa en la transformación de la realidad.

---

<sup>56</sup> FERRY, Gilles (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós, p. 68

## CAPITULO II

### LA “ORIENTACIÓN CRÍTICA” EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En este segundo capítulo, se define y delimita de manera más precisa, la concepción de la orientación crítica, dentro de la formación docente, desde el análisis que elabora Shirley Grundy (1991) en su libro Producto o praxis del curriculum, el cual desarrolla a partir de los intereses que identifica Habermas (1984) en su trabajo denominado *Ciencia Social Crítica*, mismo que ha tenido una presencia muy relevante y ha sido adoptada en el ámbito de lo educativo por teóricos como Carr y Kemmis (1988), Giroux (1988), Apple (1986), así como la misma Grundy, entre otros.

#### *Shirley Grundy y los intereses constitutivos*

Al inicio de su libro, Grundy afirma que en educación, las prácticas que se llevan a cabo, no existen de manera independiente a “...ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo.”<sup>57</sup> Es decir, ninguna actividad educativa, llámese curriculum, investigación, formación docente, didáctica, etc., está exenta de ciertas creencias o concepciones implícitas que poseen y en los que se fundamentan quienes las llevan a cabo.

Basándose en la teoría de los *intereses constitutivos del conocimiento* propuesta por Habermas (1984), la autora argumenta que si bien “... las investigaciones teóricas -de este filósofo- sobre la naturaleza del conocimiento humano y sobre las relaciones entre teoría y práctica no fueron escritas en el contexto de la teoría educativa, ni han surgido directamente

---

<sup>57</sup> GRUNDY, Shirley (1991). Producto o praxis del curriculum. Madrid, Morata, p.22

a partir de las consideraciones pedagógicas. [...] tienen importantes derivaciones hacia la teoría de la educación y para la comprensión de las prácticas educativas.”<sup>58</sup>

Desde luego, lo afirmado por la autora, remite en un primer plano a preguntar qué significa *interés*; en un segundo, cuáles son estos intereses constitutivos del saber y; en un tercero qué relación tiene esto con lo educativo. A este respecto, la autora acude a Habermas y responde: un interés, se manifiesta por “... el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción.”<sup>59</sup> Y se le denomina como constitutivo del saber, porque está fundamentado en el conocimiento y en la acción humana, es decir, en la racionalidad. Además el conocimiento es inseparable de la acción por eso el interés es constitutivo, no accesorio. Es decir, no se conoce primero y luego se ve qué fue lo que llevó a conocer, sino que el interés en o por algo, es lo que involucra a los individuos en la acción de conocer. Y al ser la educación una práctica de conocimiento y acción, guarda estrecha relación con respecto a tal interés. Pero además -dice Grundy, en su interpretación- la razón, se expresa a partir de tres intereses constitutivos del conocimiento: el *técnico*, el *práctico* y el *crítico o emancipador*. Se tiene así que, a lo largo de la historia, se han desarrollado tres intereses constitutivos a través de los cuales se ha construido y organizado el conocimiento en distintos ámbitos. Estos intereses, según Habermas -interpretado por Grundy- “... constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad.”<sup>60</sup>

Continuando con su interpretación sobre este filósofo, Shirley dice que para que sea posible la permanencia, transformación y producción del saber que permita a su vez la preservación

---

<sup>58</sup> *Ibidem* p. 23

<sup>59</sup> *Ibidem* p. 24

<sup>60</sup> *Ibidem* p. 26

y reproducción de la especie, el sólo conocimiento no basta, tiene que haber, una participación e intervención de los seres humanos, es decir, una acción. Por ello, la suma del conocimiento y la acción en interacción, dan como resultado la manifestación de un interés ya sea de tipo técnico, práctico o emancipatorio. Es importante mencionar, que este tipo de intereses, se presentan en un nivel distinto de comprensión, por ejemplo, el *interés técnico* “... se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto [de] ella como [de] aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia [para la] orientación básica hacia el control y gestión del medio.”<sup>61</sup> Este conocimiento, según la teoría de Habermas -dice la autora- es de tipo empírico-analítico porque se basa en la observación y experiencia de los hombres en el mundo, así como en las leyes naturales que establecen para su explicación, con la finalidad de controlarlo. Aquí la respuesta debe girar en torno a la interrogante de ¿qué puedo hacer?, no tomando en cuenta, aquellos otros elementos (sociales, políticos, económicos, culturales, etc.) que condicionan e intervienen también en el mundo.

El *interés práctico* por su parte, se enfoca más en el problema de la *comprensión* que en el del control del medio. Dentro de este interés, la comprensión del mundo se realiza a partir de los significados y la interpretación que del conocimiento hagan los sujetos que participan en él. “... se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir.”<sup>62</sup> La pregunta fundamental aquí es ¿qué debo hacer?, estableciendo así, una interacción entre las personas y el ambiente. Se puede decir entonces que el interés práctico se diferencia del

---

<sup>61</sup> *Ibidem* p. 27

<sup>62</sup> *Ibidem* p. 30

técnico, básicamente por la relación que establece cada uno con el medio, pues el práctico trata de comprender e interpretar el mundo y reconoce al sujeto como un ser que actúa dentro del mismo y forma parte de él; en tanto que el técnico observa y plantea hipótesis que le permitan establecer leyes no para conocerlo e interpretarlo, sino para controlarlo. El tipo de conocimiento que se genera dentro del interés práctico -según Habermas- es el histórico-hermenéutico, pues se basa precisamente en la interpretación de textos, conocimientos, prácticas..., que permitan comprender lo que ha acontecido y acontece en el mundo.

Por último, el *interés emancipador*, tiene como finalidad, la emancipación de los sujetos, es un interés fundamental, basado en la razón. Para diferenciar este interés de los dos anteriores, -dice Grundy- “... Habermas identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad.”<sup>63</sup> Es así, que “La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión (o sea cuando el yo se vuelve sobre sí mismo).”<sup>64</sup> Por su parte, la autora afirma a este respecto que: “A causa de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás.”<sup>65</sup> La pregunta que surge sobre este interés es: ¿emancipación de qué?, Habermas responde: de dependencias dogmáticas.<sup>66</sup> Es decir, de la preocupación exagerada del interés técnico por el sólo control y de la falsedad que puede haber en los acuerdos que se llevan a cabo dentro del interés práctico, debido a los diversos intereses de poder que intervienen en el mismo proceso de llegar a acuerdos, pero sobre todo en el proceso de dar significado al conocimiento. Por lo

---

<sup>63</sup> Ibídem p. 35

<sup>64</sup> Ídem Este volverse hacia sí mismo, en palabras de dos grandes filósofos: Eduardo Nicol y Fernando Savater, implica el reconocimiento de los otros, pues sólo nos reconocemos humanos a partir de ver en ellos la posibilidad de llegar a ser.

<sup>65</sup> GRUNDY, Shirley (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid, Morata, p. 35

<sup>66</sup> Cfr. Op. Cit. p. 35

tanto, el papel u objetivo del interés emancipador es el de “... liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica.”<sup>67</sup> A través de una acción libre y consciente, es decir, de una autonomía, entendida en el más amplio sentido de la palabra. Es decir, el interés emancipador no se centra en el control o el conocimiento, sino va más allá: transforma. Por esto, al ser la enseñanza “... una actividad humana en la que unas personas ejercen influencia sobre otras.”<sup>68</sup> -tal y como en un principio afirmara Grundy- en el campo de lo educativo, “Los teoremas críticos de Habermas ofrecen un conjunto de posibles interpretaciones de la acción, proporcionando una base para comprender cómo se construye el conocimiento que subyace a la acción.”<sup>69</sup>

### ***Interés y acción en educación***

Así mismo, es importante señalar que en cada interés, la acción está guiada por diversos conocimientos, por ejemplo en el caso de lo técnico, la idea del objetivo establecido es la que determina las acciones o tareas para lograr el producto. Muy concretamente, en educación este tipo de interés, está en función del cumplimiento de los objetivos planteados. Es por ello, que “... de acuerdo con esta perspectiva, cuanto más claramente puedan especificarse los objetivos que guían la acción docente, más previsible será el resultado.”<sup>70</sup> de aquello que se desea lograr, estableciendo en primer lugar una división previa y específica de las funciones que se tienen que realizar para tal efecto. En educación esto se manifiesta por ejemplo, en la clara separación entre las funciones que realiza un diseñador de curriculum y el operador del mismo (el maestro).

---

<sup>67</sup> *Ibidem* p. 37

<sup>68</sup> CONTRERAS Domingo, José (1990). Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Madrid, Akal, p. 16

<sup>69</sup> GRUNDY, Shirley (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid, Morata, p. 40

<sup>70</sup> *Ibidem* p. 14

Así bien, en la formación de maestros, dentro de este interés técnico, “La preparación para la enseñanza se considera como un «entrenamiento» del profesor, de modo que el currículum de formación de profesores comprende el aprendizaje de un conjunto de «métodos» mediante los que se llevará a cabo la acción docente.”<sup>71</sup> Afirmando así, que el profesor pasa de una actividad de enseñanza a una tarea de control, que le lleva a creer que el conocimiento es único y verdadero para toda vez, y totalmente libre de cualquier pretensión ideológica y de valor. Por ello, los programas de formación bajo este interés se centran más en el objetivo perseguido que en la misma práctica. De ahí, que las soluciones que resulten “adecuadas” a una situación específica, se apliquen a discreción, sin distinción y mucho menos valorando cada caso en especial. Tan es así, que dentro del interés técnico, la evaluación estará siempre en función de la eficiencia y eficacia que generen los programas de formación.

A diferencia del interés técnico, en el interés práctico, la acción se basa en la construcción de significados (interpretación hermenéutica) que sirven en la toma de decisiones. Esta toma de decisiones, implica considerar las situaciones en las que han de llevarse a cabo ciertas acciones y elegir las más apropiadas, a esto es lo que se le conoce como un ejercicio práctico. “Se trata de juicios efectuados sobre la base de la interpretación del significado de una situación a cargo de los responsables de llevar a cabo una acción.”<sup>72</sup> Este juicio práctico, está basado en un tipo de razonamiento que se diferencia del interés técnico, porque no es una toma de decisión acerca de cuál es la más eficaz, sino cuál será la más adecuada.

---

<sup>71</sup> *Ibidem* p. 56

<sup>72</sup> *Ibidem* p. 87

Basándose en Aristóteles, la autora dice que el juicio práctico, “... es «una disposición verdadera y razonada hacia la acción con respecto a cosas buenas o malas para los hombres» [...] es una disposición hacia la acción «buena» más que la «correcta». Posee un aspecto de conciencia moral.”<sup>73</sup> Y aunque esta disposición sobre el bien, puede ser algo subjetivo, puede ser al mismo tiempo algo compartido, ya que todos los seres humanos tienen una imagen sobre lo que debiera ser. Es así, que “El interés práctico, genera una acción entre sujetos. [...] incluye procesos de interpretación de la situación y de proporcionar sentido a la misma, de forma que se decida y lleve a cabo la acción apropiada.”<sup>74</sup> De esta manera, en educación “... el currículo informado por esta clase de interés se ocupará no sólo de promover el conocimiento de los alumnos, sino también la acción correcta.”<sup>75</sup>

Para una comprensión más específica de este tema, dentro de la formación docente, la autora recurre a Stenhouse, para decir, que del currículum se espera que “... aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza...”<sup>76</sup> Con este planteamiento, la evaluación en cuanto al currículum, está en función de la construcción que se haga del conocimiento y su significado, no de la eficacia que represente la implementación de determinados métodos, como es el caso del interés técnico. “Del mismo modo que el conocimiento surge directamente a través de la reflexión sobre la práctica, el interés práctico estimula el desarrollo del conocimiento mediante la toma de conciencia de la teoría implícita que se sustent, proporcionando una base más

---

<sup>73</sup> Ibídem p. 97

<sup>74</sup> Ibídem p. 95

<sup>75</sup> Ibídem p. 33

<sup>76</sup> Ibídem p. 103

racional para la acción.”<sup>77</sup> Así, para el docente que oriente su práctica en este tipo de interés, su preocupación estará en función de lograr que la experiencia de aprendizaje sea significativa para sus alumnos. Por ello -se afirma-, tendrá otra actitud frente a la teoría, pues a diferencia de verla como una receta que le indique paso a paso qué hacer, la tendrá en cuenta como una proposición que queda sujeta a su reflexión y evaluación.<sup>78</sup>

A manera de conclusión: se diría entonces que en el interés práctico, existe una seria preocupación por mejorar la práctica docente, a través del cuestionamiento de la misma. Es decir, en la comprensión y el sentido que los profesores confieren a sus propias prácticas, por ello, la documentación y redacción de sus experiencias, es una característica de los trabajos orientados bajo este tipo de interés. Aquí, la observación del desarrollo de otras prácticas, puede permitir o ayudar a juzgar las propias a la luz de otras formas de trabajo. Esta acción en la que se apoya el interés práctico, Grundy la identifica con la investigación-acción, pues considera que es un proceso que puede comprometer a los maestros en el perfeccionamiento de su práctica. Sin embargo, como también advierte, este tipo de investigación, puede adquirir un rasgo totalmente técnico, cuando se piensa que por sí mismo, el uso de esta metodología garantiza los resultados esperados.

Ahora bien, dentro del interés emancipador, la acción está guiada por el propósito de transformar la conciencia, es decir, nuestra forma de percibir el mundo y actuar en él y, esto sólo es posible -según la interpretación que hace Grundy de Habermas- por medio de la emancipación, la cual es únicamente propia de los seres humanos, pues ésta sólo se da a partir del acto del habla. Es decir, “...el concepto de libertad está indisolublemente unido a

---

<sup>77</sup> *Ibidem* p. 129

<sup>78</sup> Cfr. Op. Cit. GRUNDY, Shirley (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid, Morata, p. 113-138

los intereses por la verdad y la justicia.”<sup>79</sup> Por ello, esta transformación a la que alude el interés emancipador, implica la revisión y revaloración del pensamiento, de los conceptos que se manejan y por ende de las actitudes que se toman respecto a ellos, en concreto de la ideología, entendida ésta como un conjunto de ideas que dominan y/o prevalecen en un grupo en particular.

Fundamentándose en Gramsci, Grundy explica que existen dos tipos de ideologías dominantes:

- a) La que se da a través del Estado y el Gobierno Judicial, mediante la imposición y,
- b) La que se establece por medio de la Sociedad Civil, aceptando determinadas ideas (ya preestablecidas).

De esta manera se podría afirmar, que de lo que trata específicamente el interés emancipador, es librar a los individuos de estos tipos de dominio, mediante la conciencia. Es decir, por medio de la reflexión crítica de sus conocimientos y sus acciones, pero bajo el marco en el que suelen suscitarse, no a la luz de lo ideal. Es muy importante mencionar que este tipo de reflexión, no es como la del interés práctico, sino que exige además de la reflexión y la elección de la acción más adecuada, una reflexión sobre la misma acción. Por ello, en educación, el objetivo del interés emancipador está en función de lograr que los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje se liberen de las restricciones impuestas por otro tipo de prácticas. “El interés emancipador da lugar a la acción autónoma, responsable basada en prudentes decisiones informadas por cierto tipo de saber

---

<sup>79</sup> *Ibidem* p. 37

[que] genera teorías críticas [...] acerca de las personas y sobre la sociedad que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad.”<sup>80</sup>

Concretamente, dentro de la formación docente, es decir, “En el nivel de la práctica, el currículo emancipador implicará a los participantes (tanto profesor como alumno) en el encuentro educativo, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. Un currículo emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción.”<sup>81</sup>

### *Antecedentes y fundamentos de la Teoría Crítica*

Así, desde el punto de vista de Martín Rodríguez Rojo (1992) y de quien nos valdremos para entender mejor este punto, en educación “... la pedagogía crítica podría considerarse como la ciencia que trata del desarrollo de la racionalidad humana, mediante un proceso de análisis de la realidad educativa y una reflexión crítica sobre ella en orden a liberar a la persona y a la sociedad de las distorsiones que las ideologías imperantes pueden introducir en la organización de las estructuras socioculturales.”<sup>82</sup>

Continuando con este autor y ahondando más profundamente en el tema de lo crítico, y para comprender un poco más sobre el mismo, es importante mencionar que los antecedentes de la teoría crítica, se remontan a la Escuela de Frankfurt con teóricos como Marcuse, Horkheimer, Adorno y Habermas. Y, según Rodríguez Rojo circunstancias históricas como: a) La Revolución Bolchevique, b) La derrota de Alemania durante la Primera Guerra Mundial, c) El fracaso de la revolución en Alemania, d) La Crisis Económica de 1929 y e) El Fascismo de Hitler, condicionaron los planteamientos de la

---

<sup>80</sup> *Ibidem* p. 38

<sup>81</sup> *Ibidem* p. 39

<sup>82</sup> RODRÍGUEZ Rojo, Martín (1992). “Pedagogía Crítica” (1), Aula de innovación educativa, 7, págs. 67-74

teoría crítica. Pues “No cabe duda de que los grandes acontecimientos, las grandes desgracias, los grandes genocidios, las grandes concentraciones de hombres en campos de exterminio y de miseria, las grandes injusticias del período histórico que le tocó vivenciar al grupo judío de la Escuela de Frankfurt, antes, durante y después de las dos guerras mundiales, bombardearon decisivamente los corazones de este grupo de filósofos...”<sup>83</sup> Por ello los temas fundamentales que sustenta esta teoría son:

1. La necesidad de una *teoría renovada*.
2. La importancia de subrayar el *papel activo del sujeto*.
3. Enfatizar la *historicidad* del propio marxismo y el lugar central del *método dialéctico*.
4. Buscar *la razón* de la sinrazón.
5. Insistir en la relatividad de todo conocimiento, en su carácter mediado a través de la *praxis social*.
6. El ideal de la *vida justa* y buena, como deseo de alcanzar la felicidad. Y,
7. *Desenmascarar* todas las *opresiones*.<sup>84</sup>

“Por eso Hegel, Marx y Freud serán tres autores ampliamente consultados por los teóricos críticos.”<sup>85</sup>

Haciendo un poco más de historia -según este autor- los filósofos de la primera generación de esta escuela “... no lograron dar cuenta del proceso de modernidad ni efectuar un diagnóstico adecuado de la sociedad en que vivían. Tampoco consiguieron separarse suficientemente de ciertos errores marxistas ni explicar por qué la razón instrumental es

---

<sup>83</sup> *Ibidem* p. 71

<sup>84</sup> PÉREZ Gómez, Ángel et.al (1992). Cfr. Op. Cit págs. 67-74

<sup>85</sup> *Ídem*

mala por sí misma. [...] no supieron escapar del círculo de una filosofía del sujeto cognoscente o de la conciencia...”<sup>86</sup>

Sin embargo, es Habermas -sostiene Rodríguez Rojo- quien cambia el paradigma al “... pasar del modelo de la acción del sujeto-objeto, a un modelo comunicativo o de sujeto-sujeto. [Ya que] El diagnóstico de la sociedad posindustrial no se puede realizar con garantías de éxito utilizando el paradigma del sujeto que mira rendido a sus plantas al objeto yacente, echado delante de él, para poderlo controlar y manipular. Se necesita entablar relaciones entre dos yos y dos tús, de igual a igual, sin coacciones, coordinadamente, hasta llegar a conseguir acuerdos o a entenderse sobre algo mediante el diálogo libre...”<sup>87</sup>

Con lo hasta aquí mencionado, se deduce que es este filósofo alemán quien a juicio de Grundy y de Rodríguez Rojo, el que viene a poner en tema de discusión el valor de la práctica y la teoría.

### ***Teoría de los intereses constitutivos de Jurgen Habermas***

En el ensayo de Habermas, *Conocimiento e interés* (1984) según Rodríguez Rojo, se puede apreciar que el planteamiento de Schelling de 1802 -en donde renueva el concepto de teoría- es la base de la proposición habermasiana, para el análisis que desarrolla sobre el pensamiento de Husserl (quien habla de la crisis de la ciencia). En la definición de teoría, expuesta por Schelling, Habermas reconoce la originalidad que presenta con respecto a la tradición filosófica, pues de acuerdo con esta conceptualización, todo pensamiento se haya vinculado a ideas que necesariamente desembocan en acciones, pero en donde no se

---

<sup>86</sup> *Ibidem* p. 72

<sup>87</sup> *Ídem*

reconoce que estén impregnadas de un estilo o carácter peculiar, así como del significado moral, que les pueda asignar una determinada persona o grupo de personas a esas ideas y acciones. Es decir, para Habermas, Schelling y Husserl consideran que: “Sólo puede orientar verazmente el obrar el conocimiento que se ha liberado de los meros intereses y se ha instalado en las ideas, adoptando cabalmente una actitud teórica.”<sup>88</sup>

Habermas reconoce, al igual que Schelling, que el abandono de lo teórico, es decir, el desconocimiento de las ideas, ha traído una banalidad tanto en el obrar como en el saber, pero también la negación de la peculiaridad que las envuelve, está particularmente ligado a esta banalidad, por tanto, plantea: el verdadero conocimiento, no es aquel que adopta una actitud teórica, es decir, el que se libra de anteponer cualquier tipo de interés, en la búsqueda del saber, porque esto no sucede en la realidad, ya que según como lo explica Grundy basándose en Habermas y el mismo Habermas, en el ensayo revisado, existen diferentes intereses (qué conocer, por qué conocer, para qué conocer...) que delimitan y/o condicionan el conocimiento que se ha producido en la ciencia, de tal manera que ésta se puede clasificar en tres diferentes tipos:

- a) Las *ciencias empírico-analíticas* (ciencias naturales), que desarrollan teorías de autocomprensión por medio de las cuales se comprometen a una actitud teórica que supuestamente las “... libera de la conexión dogmática y de la enojosa influencia de los intereses naturales de la vida; y coinciden en el propósito cosmológico de describir teóricamente el universo en su ordenación conforme a leyes, tal y como es.”<sup>89</sup> Pero, nos dice el filósofo, esta actividad se sustenta en un

---

<sup>88</sup> HABERMAS, Jürgen (1984). Ciencia y técnica como ideología. Madrid, Tecnos, p. 1

<sup>89</sup> *Ibidem* p. 3

interés de tipo técnico que las rige, el cual se basa únicamente en la experiencia y la observación, con la finalidad de describir lo que acontece en el mundo, para anticipar, controlar y manipular. Por tanto, la viabilidad, es decir, la posibilidad de realización que tienen los postulados teóricos de estas ciencias, está determinada por las observaciones controladas: experimentos y reglas que se establecen, las cuales a su vez permiten la comprobación de sus planteamientos, ya que dentro de los mismos, se indican las acciones a seguir para tal efecto. De ahí que, la supuesta naturalidad y el respeto que muestran los científicos a partir de la distancia que establecen con respecto al interés por un determinado conocimiento -argumentando que la actitud que adoptan es la de conocer por el conocer- no exista.

- b) Las *ciencias histórico-hermenéuticas* (ciencias sociales), que se encargan de captar los hechos a partir ya no de la descripción sino no de la comprensión, por medio de la interpretación, con la finalidad de ampliar la intersubjetividad, es decir, el dar sentido a los enunciados y orientar la acción aplicando la tradición al sujeto y a su realidad, están basadas en un interés que las rige y que es de carácter práctico, pero entendido como juicio de valor, por ello, las teorías que establecen quedan justificadas a partir de reconocer o identificar los valores que sustentan las acciones que de ellas se desprenden, pero en función del deber ser. “... comparten no obstante -según Habermas- con las ciencias empírico analíticas la conciencia del método...”<sup>90</sup>
- Pues aunque unas describan y las otras comprendan, ambas parten de una realidad estructurada.<sup>91</sup> Es decir, la objetivación que del mundo hacen estos dos tipos de

---

<sup>90</sup> Ídem

<sup>91</sup> HABERMAS, Jürgen (1984). Cfr. Op. Cit. p. 3

ciencias, está basada en las preconcepciones que tienen del mismo. La crítica que Habermas hace a este respecto, es el hecho de que tal objetivación no es viable, pues está caracterizada por el hecho de que las ciencias histórico-hermenéuticas si bien no establecen leyes, como las empírico-analíticas, sí establecen normas de acción, basadas en un interés práctico, encaminado a la comprensión.

- c) Por último, “Las ciencias de la acción-sistemáticas [...] tienen como meta, al igual que las ciencias empírico-analíticas de la naturaleza, la producción de saber nomológico. [Pero además, se esfuerzan] por examinar cuándo las proposiciones teóricas captan legalidades invariantes de acción social y cuándo captan relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas, pero en principio susceptibles de cambio.”<sup>92</sup> Aquí, el interés que prevalece es de tipo emancipatorio, es decir, es un interés que se preocupa por liberar a partir de la racionalidad a los sujetos de los falsos conceptos que manejan. Es decir, que las ciencias críticas, parten de la idea o tienen como base el principio de que muchas cosas pueden ser cambiadas a partir de la reflexión y praxis, pues aceptar que la ciencia debe preservar cierta neutralidad frente a los valores -como es el caso de las ciencias empírico-analíticas y en menor medida de las histórico-hermenéuticas-, es negar en sí mismo cualquier nexo con la teoría y por tanto, perdería su validez en sí misma. Por ello, la legitimidad de los postulados teóricos que se desprenden de las ciencias de acción-sistemática, se maneja a partir de los resultados obtenidos por medio de la investigación, que se haga tanto de la teoría como de la acción, considerando que ésta -la autorreflexión y la reflexión crítica, que caracterizan a la investigación- es una actividad que ofrece

---

<sup>92</sup> *Ibidem* p. 7

la posibilidad de descubrir qué tipo de interés subyace al conocimiento que sustenta una determinada disciplina o sujeto, y valorar si las acciones que se emprenden para su constatación son adecuadas, además de investigar al mismo tiempo su propio desarrollo.

En conclusión se puede decir que lo que la tesis de Habermas pone al descubierto, es el hecho de que no existe la tan defendida neutralidad, que plantean ciertas ciencias con respecto al conocimiento, pues no hay conocimiento sin interés. Prueba de ello es que algunas ciencias aspiran a conocer para controlar, otras para comprender y algunas más para liberar.

Tratando de resumir las características más importantes del trabajo de Habermas, se dirá que lo que él plantea es que el interés técnico, tiende a la aplicación (control y manipulación), el práctico a la comprensión (interpretación e interacción) y el crítico a la reflexión y la praxis reflexiva (liberación de dogmas) y lo que propone, es en un primer plano sobreponer la interpretación a la ejecución y posteriormente la apropiación a la interpretación.

Para efecto de comprender más claramente este tema, presento a continuación un esquema de la tesis de Habermas, tratando de identificar más específicamente los tipos de ciencia y el interés bajo los cuales se han desarrollado.

## ESQUEMA DE LA TEORÍA DE LOS INTERESES CONSTITUTIVOS DE JURGEN HABERMAS

Ciencias	Tipo de Interés	Teoría que maneja	Función	Usos	Método de Investigación	Tipo de acción	Intenciones	Resultados
Empírico-analíticas (ciencias naturales)	Técnico	Hipotético-deductiva	Pronosticar y captar relaciones descriptivamente	Aplicaciones de la teoría a la realidad	Observaciones controladas: experimentos	Instrumental	Captar relaciones descriptivamente para controlar la realidad	Seguridad informativa y control de la acción con éxito.
Histórico-hermenéuticas (ciencias sociales)	Práctico	Histórico-hermenéutica	Interpretación de textos	Dar sentido a los enunciados; aplicación de la tradición por parte del sujeto, a sí mismo y a su realidad para orientar la acción	Interpretación hermenéutica (comprensión de sentido)	Comprensiva: transmisión-comunicación	Conservar y ampliar la intersubjetividad	Acceso a los hechos y la comprensión de sentido
Orientadas a la crítica o de la acción sistemática	Emancipatorio	Social-crítica	Examinar legalidades invariantes de la acción social y relaciones ideológicamente fijadas	Colocar a la ley misma a merced de la reflexión	Autorreflexión	Reflexión crítica	Liberar de la dependencia de poderes hipostasiados*	Reconocer los supuestos del conocimiento, es decir, denunciar que es algo aparentemente libre de supuestos

\*Del verbo hipostasiar: Considerar algo como una realidad en sí, misma.

### *La Pedagogía Crítica en América Latina*

Ahora bien, en su texto, Grundy plantea que desde el ámbito latinoamericano, pero concretamente en lo educativo, la pedagogía del oprimido o de la liberación expuesta por Paulo Freire, marca también un antecedente de la teoría crítica y habrá que decir en principio que Freire, concibió "... al hombre como un ser inconcluso y abierto al mundo que debe analizar críticamente para transformarlo, mediante una lucha continuada que autorrealiza a la persona y le proporciona la felicidad de haber trabajado por la liberación de la opresión."<sup>93</sup>

Así pues -afirma Grundy- Paulo Freire trabajó el interés emancipador, sólo que él lo denominó proceso de liberación, el cual tiene como principales características de acción, formar un sujeto bajo un aprendizaje activo, significativo y crítico. Es así, como este pedagogo brasileño -según la autora- pone al descubierto los distintos papeles que desempeñan o han desempeñado profesores y alumnos, respecto a diversos intereses, los cuales como ya se ha visto, Habermas ha catalogado bajo el nombre de intereses constitutivos del saber. Por ejemplo y como se mencionó en el primer capítulo de este trabajo, dentro del interés técnico, el profesor es considerado como un agente con pleno dominio de los instrumentos tecnológicos que facilitan el desarrollo de su labor docente, frente a un alumno que es visto como un receptor pasivo que tiene que almacenar toda la información que sobre él deposita el profesor, hasta quedar instruido para poder repetir en la práctica lo aprendido; por otro lado, en el interés práctico, profesor y alumno se conciben como sujetos que se relacionan entre sí a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, aquí, el profesor es un individuo con un juicio práctico (o de valor) acerca del bien, en tanto que

---

<sup>93</sup> RODRÍGUEZ Rojo, Martín (1992). "Pedagogía Crítica" (2), Aula de innovación educativa, 8, págs. 73-78

el alumno, ahora es considerado un receptor activo, un sujeto capaz de apropiarse del conocimiento; por último, en el interés crítico, el conocimiento es definido como una actividad dialéctica en donde profesor y alumno son agentes activos y creativos en el significado que confieren al aprendizaje. Aquí, la interrelación que se establece entre los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, marca una nueva forma de concebir la misma educación, como un proceso crítico en donde las personas involucradas tienen una mayor participación para la construcción del mismo.

Pero ¿en qué basa Grundy su afirmación? La respuesta se encuentra en el análisis comparativo que lleva a cabo entre el pensamiento de Freire (interés libertador) y el de Habermas (interés emancipador), en donde encontró semejanzas y diferencias que le permiten afirmar, que ambos se basan en un principio de libertad constituido a través del lenguaje, más precisamente del habla como un elemento de la comunicación, en donde esta última -según Habermas- “... supone que los participantes son capaces al menos en potencia, de determinar la diferencia entre enunciados verdaderos y falsos.”<sup>94</sup> Freire por su parte habla del diálogo, como un fenómeno esencialmente humano. Él dijo “... la palabra es más que un instrumento que hace posible el diálogo [...] no hay palabra de verdad que no sea al mismo tiempo praxis. Así, decir una palabra de verdad es transformar el mundo...”<sup>95</sup>

De esta manera, dice la autora: “La emancipación se convierte en el acto de descubrir la propia voz. Y eso sólo puede darse en condiciones de justicia e igualdad”<sup>96</sup> De lo cual, se deduce, que la crítica no se limita a la interpretación y la reflexión, sino que además se tienen que desarrollar estrategias que permitan establecer condiciones equitativas para que

---

<sup>94</sup> *Ibidem* p. 148

<sup>95</sup> *Ibidem* p. 149

<sup>96</sup> *Ídem*

los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje puedan diferenciar como lo menciona Habermas, los enunciados verdaderos de los que no lo son e ir construyendo así, una palabra de verdad (Freire). Sin embargo, esta tarea no es sencilla, ya que, como reconoce el filósofo alemán, no basta con llevar la ilustración a los demás, sino que debemos tomar en cuenta que “... en una sociedad compleja, posindustrial, la comunicación puede ser «sistemáticamente deformada» por intereses no reconocidos en el poder y la dominación.”<sup>97</sup> Uno de estos intereses no reconocidos es la ideología.

Con lo anteriormente anotado, al presentar un estudio sobre la conceptualización de este término, Grundy permite ver que la dominación ideológica por parte de quienes detentan el poder no es tan lineal como se afirma. Pues la ideología que domina y/o reprime no es precisamente la de la clase en el poder, sino la hegemonía, es decir, el pensamiento que prevalece en la sociedad civil, que en su mayoría está compuesto por un sentido simple que muy pocas veces se coloca sobre la mesa de discusión, aún cuando sea precisamente este sentido que sobre la realidad se tiene, el que -diría Gramsci- puede “... incluir formas inconscientes de dominación.”<sup>98</sup> Que hacen necesario “... someter nuestras concepciones de sentido común al escrutinio crítico.”<sup>99</sup> Para ello, Grundy propone: “Si queremos escapar de la ideología, debemos hacer «ciencia»”<sup>100</sup>, pero no en el sentido estricto de establecer leyes científicas que se cumplan cada vez que se presenten situaciones similares sino “... para determinar cuándo los enunciados teóricos asimilan regularidades invariantes de la acción social en sí y cuándo expresan relaciones de dependencia ideológicamente fijadas, que

---

<sup>97</sup> Ibídem p. 150

<sup>98</sup> Ibídem p. 153

<sup>99</sup> Ídem

<sup>100</sup> Ibídem p. 154

pueden, en principio ser transformadas»<sup>101</sup> Esta ciencia -según Grundy- es La Ciencia Social Crítica planteada por Habermas, la cual tiene como principio el “... proceso de «crítica ideológica»<sup>102</sup> que servirá como modelo o elemento de referencia para “... juzgar los puntos de vista adquiridos mediante el proceso de reflexión.”<sup>103</sup> De esta forma, como muestra la autora, la emancipación de la ideología dominante no es posible “... sólo a través de procesos de reflexión como los que caracterizan al interés práctico.”<sup>104</sup> De ahí que se tenga que avanzar hacia la realización del interés crítico.

Pero ¿en qué consiste esta crítica de la ideología? Grundy responde: “...la crítica de la ideología constituye una forma de mediación entre teoría y práctica”<sup>105</sup> Es decir, es una forma de valorar o estimar la aplicabilidad de proposiciones teóricas a partir de procesos de autorreflexión. No se trata de aplicar por aplicar, o porque así dice la teoría, sino porque hemos realizado previamente una reflexión, apropiación y significación de lo manifestado teóricamente y tenemos por tanto, ideas un poco más claras sobre cómo debiera aplicarse, para qué, por qué, cuándo, dónde y con qué. A este proceso es a lo que se le denomina “... una acción autónoma”<sup>106</sup> Es decir, una libre elección. Más claramente como lo dice ella: “La emancipación radica en la posibilidad de emprender acciones de manera autónoma. Sin embargo, esa acción puede estar informada por determinadas ideas teóricas, pero no está prescrita por ellas.”<sup>107</sup>

---

<sup>101</sup> Ibidem p. 155

<sup>102</sup> Idem

<sup>103</sup> Idem

<sup>104</sup> Idem

<sup>105</sup> Ibidem p. 156

<sup>106</sup> Idem

<sup>107</sup> Ibidem p. 158

### *Características de la orientación crítica*

A manera de conclusión, se puede decir que esa acción llamada “praxis” como la expresión del interés emancipador, “... no consiste sólo en hacer algo y pensar sobre ello, supone la libre elección para actuar de manera informada por los teoremas sociales críticos.”<sup>108</sup> Pero sobre todo tener en cuenta que, es “... una acción que modifica tanto el mundo como nuestra comprensión de ese mundo.”<sup>109</sup>

Se tiene así, que para poder hablar de la educación como un proceso crítico, se hace necesario ir definiendo algunas de sus características y estas pueden ser:

➤ La **intención de la transformación de la sociedad** o el medio donde actúa el sujeto, la cual está estrechamente relacionada con la liberación de los sujetos a través de distintos medios, uno de ellos, en este estricto sentido sería la educación. Por ello, las prácticas educativas que se digan emancipadoras o críticas, tendrán que coincidir en conceptualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje como una interrelación en donde “... el significado es cuestión de negociación entre profesor y alumno desde el principio de la experiencia educativa”<sup>110</sup> Es decir, en el interés emancipatorio, la educación tiene que ver con la significación y construcción del conocimiento, pero a diferencia del interés práctico, el significado y la construcción no es exclusivo de la apropiación que de él haga una persona (profesor o alumno) si no por el contrario, es resultado de la negociación que ambos lleven a cabo, de las interpretaciones que tengan sobre el mismo. Por lo tanto, podemos decir que “La pedagogía crítica [...] se trata de un proceso, que toma las experiencias tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación,

---

<sup>108</sup> Idem

<sup>109</sup> Idem

<sup>110</sup> *Ibidem* p. 143

las reconoce como problemáticas.”<sup>111</sup> Y, es precisamente este reconocimiento el que “... permite e incluso estimula, que los alumnos y profesores se enfrentan juntos a los problemas reales de su existencia y de sus relaciones.”<sup>112</sup> Esto trae como consecuencia en sí mismo, que los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje “... se encaran con su propia opresión.”<sup>113</sup>

Cabe aclarar sin embargo, que el reconocimiento de las experiencias de los sujetos y la negociación de los mismos como algo problemático o dialéctico no convierte ipso facto la práctica educativa en crítica, pues tal reconocimiento sería un primer paso, pero de nada servirá si no se llevan a cabo las acciones de participación y construcción que implica también este proceso.

➤ Otro rasgo distintivo del enfoque crítico, es que deja de analizar por separado **teoría y práctica** y empieza a verlos como **términos totalmente indisolubles** -diría Grundy- como acciones mutuamente constitutivas. De lo que se trata, es de poder llevar a cabo un ejercicio denominado “praxis”, éste -según la autora- “... es la forma de acción que es expresión del interés emancipador.”<sup>114</sup> Los elementos que lo constituyen son la acción y la reflexión y éstas no se dan por separado, sino que la una, construye a la otra. Por esto, basándose en las características de la pedagogía crítica de Freire, Grundy coincide en decir que la praxis es producto:

➤ De la acción y la reflexión, es decir, del *reconocimiento de la dialecticidad entre teoría y práctica.*

---

<sup>111</sup> Ibidem p. 145

<sup>112</sup> Ídem

<sup>113</sup> Ibidem p. 146

<sup>114</sup> Ibidem p. 148

- De lo real, que implica tener un *conocimiento sobre la situación que se presenta*.
- De la interacción, que no es otra cosa más que el *actuar con los otros*.
- De lo construido, es decir, del conocimiento que los sujetos apropian y la interpretación que de él hacen, que muestra su *objetivación del mundo* y,
- Del significado social de las cosas, lo que hace comprender y entender que cada uno tiene su propia visión del mundo, pero al mismo tiempo, por ser el conocimiento una práctica socializada, se aceptan y comparten ciertas visiones sobre él mismo, es decir *no existen absolutismos*.<sup>115</sup>

De este modo, la característica de transformación de lo crítico, se cumpliría.

Ahora bien, cabe señalar que después de presentar el análisis y las características del término crítico, Shirley Grundy muestra -a partir de revisar los trabajos de reflexión que ciertos profesores escribieron sobre su práctica- que aun cuando algunos de ellos se presumen críticos, en muchas ocasiones no lo son, pues en su mayoría estos trabajos sólo se quedan en el nivel práctico, en “... «una disposición verdadera y razonada hacia la acción con respecto a cosas buenas o malas para los hombres»”<sup>116</sup> En donde si bien existe una construcción de significados que sirven en la toma de decisiones y los participantes son jueces de sus propias acciones y se preocupan por mejorar su práctica; esta reflexión no va más allá de la reflexión misma y de un cambio psicológico personal, que no social como lo establece el interés emancipador, ya que como lo menciona Shirley: “El interés emancipador es interés por la emancipación como realidad social, no en cuanto logro

---

<sup>115</sup> GRUNDY, Shirley (1991). Cfr. Op. Cit. p. 146 y 147

<sup>116</sup> *Ibidem* p. 91

individual.”<sup>117</sup> Por ello, el papel de los docentes en este interés, consiste en “... reconocer que el aprendizaje se produce en una dimensión ética.”<sup>118</sup> Es decir, en un ambiente por demás intersubjetivo, en donde los sujetos que participan, acuden a él con historias de vida y valores distintos, pero en el cual debe privar la formación de un ideal, el que por supuesto va a estar mediado por la negociación de sus saberes.

En la revisión de los escritos de los profesores que esta autora hizo, resalta que en el trabajo de algunos de ellos, la “... crítica era provisional, sin pasar del reconocimiento de que las cosas pueden no ser como parecen.”<sup>119</sup> Así, Grundy dice, que si bien la mayoría de estos proyectos surgen como resultado de la preocupación de muchos profesores por comprender sus prácticas y dar un mejor sentido a las mismas no todos logran llegar al nivel esperado y, de hecho muy pocos identifican el nivel de conocimiento e interés bajo el cual actúan. Ejemplo de esto, es que, aún cuando la intención de ciertos programas era profundizar un poco más en el desarrollo y realización de la acción docente, para algunos, la mejora de la práctica se centraba más en cuestiones de destrezas referidas a cómo actuar en determinadas situaciones, tales como el tono de voz, la forma de conducirse en el salón, marcar tiempos, etc.

Tenemos entonces, que en un interés técnico dentro de la formación docente y bajo el cual se encuentran los trabajos revisados por la autora, se distingue principalmente porque en algunos existe la preocupación acentuada de los profesores en cuestiones de habilidades (destrezas), más que en la mejora de su práctica y en otros, aunque tal vez el propósito en principio era mejorar la práctica, nunca imaginaron encontrar durante el acercamiento a la

---

<sup>117</sup> *Ibidem* p. 159

<sup>118</sup> *Ibidem* p. 174

<sup>119</sup> *Ibidem* p. 179 y 180

misma, que tal cambio requería de una interpretación al mismo significado que sobre ella tenían, pues si bien el proyecto en el que trabajaban se hallaba encaminado a lograr el desarrollo de ciertos valores tales como la tolerancia y la libertad, reconocían que en la práctica resultaba complejo y contradictorio. De hecho, varios profesores se dieron cuenta de que las mismas cuestiones de destreza, implicaban un proceso de toma de decisión, pero basada en un juicio de valor y que este juicio requiere más de una disposición que de una habilidad, ya que “Incluso las estrategias sólo sirven para sugerir enfoques”<sup>120</sup> que no deben ser considerados como un procedimiento que les indique a los profesores con exactitud qué hacer, sino que requieren de una reflexión que permita la selección de “x” o “y” acción para trabajar dentro del salón de clases. Así pues, las características más relevantes del interés práctico tal y como lo reflejan algunos informes de los profesores, revisados por Grundy, son la *reflexión* y la *deliberación* que surgen a partir de un juicio práctico, que permita la construcción de significados de ciertos valores como la tolerancia, la libertad, etc., y la interpretación de los mismos, antes que la elección de destrezas como en el interés técnico. En conclusión dentro del interés práctico está siempre presente una noción general del bien en la “...que se entiende que la acción elegida proporciona alguna mejora a la condición humana.”<sup>121</sup>

Por último, hubo profesores que si bien su finalidad ni remotamente era hacer un trabajo crítico, su análisis los llevó a una reflexión más profunda en la que descubrieron que existen ciertos conocimientos implícitos en su práctica, que requieren ser analizados más profundamente. Tal es el caso del papel que desempeñan los alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues dejan de ser considerados receptores pasivos y pasan a ser

---

<sup>120</sup> *Ibidem* p. 107

<sup>121</sup> *Ibidem* p. 117

sujetos creativos que participan de la construcción de conocimientos, por tanto el significado y la construcción de estos conocimientos que se generan son resultado de la negociación -nada sencilla por cierto-, que realicen los participantes de este proceso, por medio de la cual descubren modos de opresión ideológica que obstaculizan y determinan la construcción e interpretación de sus saberes y, por tanto, la liberación de dogmas -principal objetivo del interés emancipador- resulta más problemática. Así, dentro de los trabajos de los profesores que Shirley considera como críticos, una característica fundamental radica en una disposición por la reflexión crítica de su propio trabajo, es decir, no debe haber en principio un interés por la adquisición de habilidades (como en el caso de lo técnico) o una reflexión sencilla, o desde fuera (como en el práctico), sino una reflexión interior (es decir, como partícipes de la acción) que lleve a los profesores a identificar aquellos aspectos que no son naturales, sino culturales y por tanto factibles de ser cambiados.

Por lo anteriormente visto y como ya se ha mencionado, a lo largo del desarrollo de este capítulo, para la liberación de falsas concepciones, el pensamiento, requiere de un proceso crítico que permita "... someter a crítica el mismo fundamento teórico."<sup>122</sup>

De este modo, podemos de manera muy esquemática, decir que la diferencia entre el interés técnico, práctico y crítico, es que el primero sólo quiere controlar, el segundo conlleva al análisis para interpretar, en tanto que el tercero, propone, es decir, reflexiona (analiza e interpreta) y actúa.

Ahora bien, una vez analizado el significado que autores como Habermas, Freire, y Grundy confieren al término "crítico" como un proceso de concienciación y liberación, es factible señalar cinco características fundamentales que debe reunir toda práctica que se denomine

---

<sup>122</sup> Ibidem p. 181

como tal. Considero importante señalar que para efectos de explicar estas características, recurro a Fernando Savater, sin que esto quiera decir que los anteriores autores sean manejados en el mismo nivel, sino porque a mi consideración presenta una definición bastante clara y sencilla que me permite una mejor comprensión de este tema.

Estas características son:

- Interés claro por transformar la realidad o aspectos de ella, es decir, *tender* necesariamente *al cambio*, pero éste tiene que ser cualitativo, permitiendo el establecimiento de condiciones justas y equitativas de vida.
- *Impulsar* el pleno desarrollo de *la autonomía*, como un libre ejercicio de selección y acción.
- *Potenciar la razón*, ya que como dice Savater, ésta “Está basada, en buena medida, en la confrontación con los demás. Razonar es una disposición natural fundada en el uso de la palabra, del lenguaje, y el uso de éste es lo que nos obliga a interiorizar nuestro papel social.
- Darnos cuenta de que hay cosas incompatibles, de que *las cosas no pueden ser y no ser al mismo tiempo*, que las cosas contradictorias no pueden darse a la vez, que todo debe tener alguna causa, supone ejercicios de racionalidad.”<sup>123</sup>
- *Suscitar la deliberación*, puesto que “... el significado de la realidad es lo que yo no puedo inventar, adquirir ni sostener en aislamiento sino que depende de la mente de

---

<sup>123</sup> SAVATER, Fernando (2000) “Potenciar la razón” Cero en conducta. Año 14 No. 48 p. 15

los otros: es decir, de la capacidad de participar en la mente de los otros, consiste mi propia existencia como ser mental.”<sup>124</sup>

- *Impulsar la comunicación* y establecer las condiciones para que ésta sea posible, sobre todo si tomamos en cuenta que el lenguaje, es “... el más primordial de todos los saberes y la llave para cualquier otro.”<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> SAVATER, Fernando (1997). El valor de educar. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, p. 37

<sup>125</sup> *Ibidem* p. 47

### **CAPITULO III**

#### **LA ENSEÑANZA DE LO CRÍTICO**

Este tercer capítulo, se basa principalmente en los trabajos de José Contreras Domingo y Jaques Boisvert, con el propósito de conocer e identificar algunas de las problemáticas que plantea la formación de un intelectual crítico, mediante la concreción que en la práctica ha tenido esta orientación. En el mismo, se presenta primeramente una semblanza de ambos trabajos y posteriormente algunas de las problemáticas que se identifican entre la concepción de lo crítico y la práctica del mismo.

Por ejemplo para José Contreras Domingo (2001), ha habido una serie de contradicciones y contrariedades en la transición del profesional reflexivo a la formación del intelectual crítico. Por ello a través de su trabajo intenta desvelar hasta dónde la acción reflexiva, da paso a la formación de un intelectual crítico. De hecho, él sostiene que el considerar a los enseñantes como profesionales reflexivos, implica aceptar que la práctica docente no puede desligarse de los supuestos interpretativos y valorativos que tienen los profesores sobre la enseñanza y sus circunstancias las cuales lejos de presentar diferentes caminos para un mismo fin, son en realidad diversas pretensiones y razones de ser de la educación, ya que vivir en una sociedad estratificada y dividida en grupos con desigual status, poder y acceso a recursos materiales y culturales, mantiene a los profesores sometidos a presiones, contradicciones y contrariedades de las cuales no siempre les es fácil salir, o captar con lucidez.

Y es justamente esta debilidad o insuficiencia del argumento del profesional reflexivo lo que según Contreras Domingo "... conduce a buscar una concepción que, dé cuenta de las preocupaciones respecto a cuál debería ser la orientación para la reflexión docente, pues

incluso los modelos que pretenden integrar a los profesionales reflexivos en una concepción más ambiciosa no están exentos de sus propias contradicciones y contrariedades, por lo tanto, queda pendiente la interrogante sobre qué es lo que debe orientar la reflexión, aún cuando se trate de una perspectiva crítica. Así, para Contreras Domingo toda propuesta de formación docente tendría que transitar por el análisis de ciertos aspectos fundamentales. De ahí que en su trabajo, analice la problemática por la que ha transitado la reflexión que se pretende en la perspectiva crítica desde varios aspectos:

### ***Confusión en la concepción del término “reflexión”***

José Contreras, indica en este rubro, que desde la aparición de la obra de Donald Schön “El profesional reflexivo”, el término *reflexión* se halla muy distanciado de la práctica, ya que aún cuando se ha edificado como un término obligatorio en la literatura pedagógica, es un referente vacío de contenido. Puesto que en muchas ocasiones no se sabe a qué se refieren “... los autores con el término reflexión, más allá de la idea de sentido común de que todo enseñante piensa.”<sup>126</sup> Así, el considerar que el uso de este término y la definición que en algunas ocasiones se ofrece sobre el mismo, ha llegado hasta el punto de presentarlo exactamente contrario a su propuesta original, donde se planteaba “... que la práctica profesional, en muchas ocasiones, no se encuentra sometida a la lógica de la aplicación de técnicas y estrategias que se deducen de la investigación, sino que se opone a ella, convirtiéndose en sí misma en un *proceso de exploración, en conversación con la situación y guiado por la reflexión.*”<sup>127</sup>

Contreras Domingo, expresa que si esto fuera así en la práctica, la conquista de una mayor capacidad de decisión e intervención, determinada por ciertas cualidades en la reflexión del

---

<sup>126</sup> CONTRERAS Domingo, José (2001). *La autonomía del profesorado*. España, Morata p.100

<sup>127</sup> Idem

profesorado, tales como: elaborar comprensiones específicas de los casos problemáticos; deliberar sobre el sentido y valor educativo de las situaciones y la meditación de las finalidades educativas, entre otras acciones docentes serían un claro ejemplo de este proceso.<sup>128</sup> Y sin embargo -advierte- estas acciones, no pueden darse en aislado, pero existe la idea de que la reflexión es una práctica individual, que demanda de los enseñantes un proceso de exploración más profundo sobre su práctica, lo que en ocasiones hace “... suponer que es en ellos en quienes recae la responsabilidad de resolver los problemas educativos.”<sup>129</sup>, sin considerar que la problemática se centra en el tipo de reflexiones que se quieren promover y aquello que se somete a materia de análisis reflexivo. Por ello cabe preguntar si es posible concebir la reflexión como un proceso que incorpora o hace uso de la conciencia a modo de trascender las acciones en el aula, pero en el que los docentes no se responsabilicen de cuestiones que no les atañen, puesto que existen situaciones que de manera directa, no pueden resolver, porque incluso no tienen toma de decisión en ello (por ejemplo la asignación de autoridades educativas, el presupuesto asignado a este rubro, etc.). De esta manera, vemos como bien lo ha señalado Contreras Domingo, que en repetidas ocasiones la comprensión y análisis que sobre la misma reflexión hacen los docentes, se ha visto limitada por la conceptualización o ideas que sobre el mismo término manejan, pero también en gran medida porque en escasas ocasiones se cuestionan el tipo de reflexión que llevan a cabo, de ser así, podrían estar identificando algunos elementos contradictorios dentro de la misma, tal como la justificación que se plantea como válida para la introducción o manejo de un nuevo modelo educativo.

---

<sup>128</sup> Cfr. Op. Cit. p. 101

<sup>129</sup> Ibidem p. 102

### ***Crítica que se ha hecho a la concepción reflexiva de Schön***

En este aspecto José Contreras presenta parte del planteamiento de Listón y Zeichner, acerca de que si bien la práctica reflexiva competente presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y a una definición del rol docente que valore la reflexión y la acción colectivas orientadas a alterar no sólo las interacciones dentro del aula y la escuela, sino también aquellas situaciones entre la escuela y la comunidad inmediata, y entre la escuela y estructuras sociales más amplias.<sup>130</sup>

De ahí que la limitación que encuentran estos teóricos a la concepción de Schön, es que lo reflexivo tiene que asumirse desde un papel del docente por valorar también la reflexión y la acción de manera conjunta con la real intención de trastocar no sólo las cuestiones áulicas o escolares, sino también todas aquellas que surgen de las interacciones de la escuela con la comunidad de la cual forma parte y de su relación con estructuras sociales más amplias, ya que según Listón y Zeichner, para poder hablar de una práctica reflexiva competente en las escuelas "... las condiciones de la enseñanza tendrían que ser examinadas y en definitiva, cambiadas."<sup>131</sup> Puesto que como incluso lo dice el mismo Contreras Domingo, la transformación de las constantes a partir de las cuales reflexionan o han reflexionado los prácticos depende en gran medida del mismo proceso de reflexión. Es decir, de "... la necesidad de una reflexión que vaya más allá de la experiencia directa de su práctica inmediata... los profesionales deben romper el círculo de una reflexión autolimitada, y para ello es necesario atender a aquellos elementos que normalmente se mantienen incuestionados."<sup>132</sup> Como pueden ser: los lenguajes, los valores, los sistemas de

---

<sup>130</sup> Cfr. Op. Cit. p. 103

<sup>131</sup> *Ibidem* p. 103

<sup>132</sup> *Ibidem* p. 104

comprensión, así como la definición del propio papel del docente. De ahí que la propuesta de Schön -tal como lo señalan Liston y Zeichner- se halle limitada, porque no expresa abiertamente el compromiso social de los enseñantes, sino sólo su papel como mediadores, sin aportaciones o defensas, más claramente como lo menciona Contreras Domingo: “Al apoyar que los profesionales tienen que ayudar a que las conversaciones... sean reflexivas, no está defendiendo un contenido concreto para esa conversación como compromiso y responsabilidad pública de los profesionales. [Pues aún] si se apoya una posición de facilitador del diálogo público, no se están defendiendo argumentos respecto al contenido que deberían aportar los profesionales... en este diálogo para promover una educación comprometida con la igualdad y la justicia. Parece [más bien] que al defender el papel de mediadores públicos, nos olvidamos de que los enseñantes pueden encontrarse condicionados en sus propias perspectivas desde las que ejercerían su función mediadora, por lo valores que asume la institución y por la forma en que vienen definidas sus tareas profesionales.”<sup>133</sup>

Por ello, Liston y Zeichner consideran que al no haber un contenido específico sobre cuáles deben ser las preocupaciones sociales y políticas de la práctica educativa, se evita proporcionar un criterio que permita contrastar las constantes que suelen actuar en la reflexión.

### ***Los límites del profesor como artista reflexivo***

Lo que presenta aquí Contreras Domingo, es la crítica respecto del trabajo de Stenhouse en cuanto a que carece de una comprensión crítica del contexto social en el que se desenvuelve la acción educativa. Kemmis por ejemplo considera que la propuesta de Stenhouse “... es

---

<sup>133</sup> Idem

producto de la confusión entre acción y práctica, puesto que si, en último extremo, la enseñanza se traduce en una serie de acciones pedagógicas en las aulas, éstas sólo pueden entenderse en un contexto de práctica social, como una actividad institucionalizada, y no un encuentro libremente decidido y definido por sus participantes. [Ya que] Las prácticas sociales, sólo pueden entenderse bajo el criterio público o social en el cual adquieren significación. Hablar... de prácticas es hablar de procesos públicos donde determinadas actividades se constituyen y definen socialmente”.<sup>134</sup> Por ello Contreras Domingo señala que si bien Sthenhouse identifica la importancia de la práctica docente, su propuesta se encuentra limitada porque aísla a la misma de cualquier otro escenario (público, político, económico...) que pueda limitarla o influirla. Sin embargo, cuando un docente se enfrenta de forma individual al reto de encontrar formas de acción en el aula que sean expresión de aspiraciones educativas, tales como la propia concreción del curriculum y su desarrollo, se da cuenta que existen factores que son externos al aula, que definen también su práctica desde sus funciones, tareas y rol que debe desempeñar y a partir de los cuales se establecen contextos más amplios, como son el centro escolar y las políticas locales y nacionales. Pues una cosa es identificar el lugar donde el enseñante realiza su función y otra reducir el problema a lo que allí ocurre.

Ahora bien, para José Contreras la metáfora del profesor como artista, consiste en la idea de considerar que éste, al igual que el artista explora consigo mismo, con sus recursos y con su propia comprensión, desarrollar las cualidades artísticas de su obra, dentro de una tradición estética.”<sup>135</sup> De hecho, hay quienes consideran a partir del trabajo de Stenhouse, que “... es la acción la que da lugar al proceso de reflexión, donde el profesorado puede hacer

---

<sup>134</sup> Idem

<sup>135</sup> Ibídem p. 107

conscientes sus comprensiones tácitas y desarrollar conocimiento teórico a partir de la práctica.”<sup>136</sup>

Puesto que también, el profesorado investiga y trata de indagar en su propia concepción y en sus criterios educativos el significado de su labor y su traducción práctica, situación que incluso ha permitido afirmar que la práctica es en sí misma un proceso de investigación. Sin embargo, el inconveniente para Kemmis, es que “... Stenhouse da por supuesto que el conocimiento que poseen los profesores es un conjunto de ideas libremente poseídas... producto de su propia elaboración y reflexión, sin tomar en consideración que la realidad social ejerce un influjo sobre las acciones y los pensamientos de las personas.”<sup>137</sup> De hecho -dice Contreras Domingo-, Grundy considera que “...desarrollar cualidades educativas en la práctica excede los problemas internos del aula. Por ejemplo, intentar desarrollar un aprendizaje significativo y relevante requiere un cambio de las condiciones en que se produce el aprendizaje escolar, como por ejemplo capacidad para negociar y transformar el curriculum.”<sup>138</sup> Y en donde se tendrían que estar desvelando las grandes paradojas que se sustentan como participación, tales como el hecho de que los individuos son capaces de provocar cambios sin conciencia de las dimensiones sociales e históricas en que viven y en las que se desarrolla la práctica docente. Razón por la cual piensa Grundy no se puede limitar la concepción del profesor investigador a la reflexión sobre su práctica, sino que se vuelve necesario disponer de una teoría con la que se pueda entender cuáles son las restricciones que impone la práctica institucional a sus propias concepciones sobre la enseñanza, de tal forma que despierte incluso el potencial transformador de la misma.

---

<sup>136</sup> Idem

<sup>137</sup> Idem

<sup>138</sup> *Ibidem* p. 108

En cambio, defensores de la teoría de Stenhouse, tal es el caso de Elliot, consideran que “Necesariamente, cuando el profesorado intenta establecer su comprensión del caso ante el que se enfrenta, está poniendo en cuestión la idea que del mismo tenía, así como las restricciones a que se encuentra sometido en el contexto institucional en el que desempeña su trabajo, ya que éstas condicionan las posibilidades de realización de sus aspiraciones educativas.”<sup>139</sup> Así pues, para Elliot, la crítica se deriva o es consecuencia de la reflexión; en tanto que para Kemmis y Grundy es un presupuesto, un punto de partida. Postura con la que además parece coincidir Contreras Domingo, pues afirma que el considerar que la reflexión, por sí misma puede generar contradicciones con las pretensiones de igualdad o justicia a que aspira la educación, supone creer que estas finalidades ya vienen representadas en la cultura profesional o que la experiencia docente reflexiva ayudará a construirlas. Sin embargo no se está ante un individuo aislado, sino ante el problema de de cuál es la influencia que debe ejercer el arte en la sociedad, para promover qué valores, qué experiencias, en definitiva qué sociedad.”<sup>140</sup> Por lo que una vez más, la cuestión es ver a qué responde la reflexión si *per se*, se dirige a la conciencia y realización de ideales de emancipación o si por el contrario justifica normas y principios vigentes en la sociedad.

### ***La socialización del profesorado y la limitación de la reflexión***

En este rubro José Contreras Domingo comenta que los docentes construyen su papel a partir de las condiciones en que tiene lugar su práctica la cual suele darse luego de la incorporación a una institución que responde a ciertas pretensiones, una historia, rutinas y estilos establecidos, ya que como producto de su socialización en las instituciones educativas, los enseñantes desarrollan unas orientaciones hacia su trabajo que pueden

---

<sup>139</sup> Idem

<sup>140</sup> Cfr. Op. Cit. p. 110

caracterizarse como: presentismo, conservadurismo e individualismo. Es por ello que "...la forma en que asimilan y entienden su trabajo se reduce a plantearse problemas que se limitan al aquí y ahora de la vida del aula, sin poner en crisis las perspectivas vigentes y aislados del resto de los compañeros, difícilmente se puede esperar que trasciendan en su reflexión los valores y las prácticas que la escuela legítima."<sup>141</sup> Además de que cada vez se le atribuyen a la enseñanza otras funciones y se espera que la educación dé respuesta a problemas cada vez más complejos respecto a las crisis económicas, sociales y culturales de nuestra sociedad. Esto desde luego hace que aumente en el profesorado el sentimiento de responsabilización y de culpabilidad respecto a lo que en el fondo son problemas complejos de orden institucional y social.

Pero no se debe olvidar -dice Contreras Domingo-, que la racionalidad instrumental tiene la ventaja de que evita cuestionar los grandes imposibles de resolver desde la actuación docente y convierte las preocupaciones en asuntos de logros y de procedimientos legitimados por la ciencia. De este modo, ya no hay responsabilidades tomadas sino tan sólo procedimientos correctos. Y "Asumir la legitimación técnica de su trabajo, si bien supone una reacción de defensa ante la responsabilidad excesiva, significa abandonar las preocupaciones por el sentido de lo que hacen y por la función de la enseñanza. [Pues] Mientras que, por un lado se formulan las finalidades educativas como formas de preparación para una vida adulta con capacidad crítica en una sociedad plural, por otro lado el trabajo docente y la vida en la escuela se estructuran negando estas *pretensiones*."<sup>142</sup>

Basta señalar dos ejemplos, para su comprensión:

---

<sup>141</sup> Ídem

<sup>142</sup> Ídem

- La educación es una institución que sostiene que cuestionar y debatir, y que asumir riesgos y errores desarrolla la capacidad de pensamiento de las personas. Pero las situaciones de aprendizaje se estructuran para llevar a la respuesta correcta y tanto profesorado como alumnado son evaluados según formas que sólo enfatizan los resultados cuantificables.
- La educación está encargada de la tarea social de proporcionar oportunidades iguales para la población escolar de una sociedad pluralista y multinivelar. Pero la estructura de las escuelas enfatiza el valor comparativo y aumenta la competición no sólo entre el alumnado, sino también entre los padres, enseñantes y administradores.

No obstante, existen contradicciones entre lo que se reconoce y se dice y lo que interiormente se piensa, pero que no es aceptable expresar, por ejemplo, que "... administradores y algunos sectores sociales piensan también que los docentes son incapaces de realizar correctamente, por sí mismos, la complejidad de su trabajo. Por esta razón, el trabajo docente es sometido a mayores procesos de racionalización y control... justificado en términos de ayuda... o en términos de vigilancia (no hay que olvidar la serie de formatos que los profesores deben completar para llevar a cabo una clase, una práctica, una visita...) Así, en ocasiones, los mecanismos de defensa que los profesores toman ante la responsabilización son también aquellos que permiten desplazar la culpa hacia otro lugar, normalmente hacia el alumnado, reproduciendo con él, cuando esto ocurre, los mismos mecanismos de los que se sienten víctimas.

Con todo, "Centrarse en ese ámbito privado de las cuatro paredes de la clase genera la preocupación por los temas relacionados con ella, el único lugar en el que el docente tiene -

Cree tener- amplio control y que le ocupa la mayor parte de sus energías y su tiempo en la escuela. Y al mismo tiempo, hace que sea poco atractivo implicarse en otros ámbitos que le son menos familiares y en los que se siente competente.”<sup>143</sup> Es por ello que al verse limitado en las decisiones sobre la enseñanza, el único espacio que le queda para tal efecto es el aula, en donde también puede aislarse, para en el mejor de los casos realizar prácticas alternativas, o aislarse con “*dejad hacer, dejad pasar*”. Pero “... los enseñantes, en sus intentos de defender una posición más ventajosa, con objeto de poder resistir las presiones que la responsabilización y el control ejercen sobre ellos, acaban reduciendo sus preocupaciones, y por tanto sus perspectivas de análisis, a los problemas internos del aula.”<sup>144</sup>

De ser así, si realmente los enseñantes se encuentran atrapados en esta lógica envolvente por la cual todo queda reducido a las cuatro paredes del aula, habría que aceptar -dice Contreras Domingo- la afirmación de Giroux de que el enfoque reflexivo “... queda ‘atrapado en lo que ignora’, pues la mera reflexión sobre el trabajo docente en el aula puede resultar insuficiente para elaborar una comprensión teórica sobre aquellos elementos que condicionan su práctica profesional, pero de los que no puede tener conciencia.”<sup>145</sup>

### ***La crítica teórica como superadora de las limitaciones de la reflexión***

En este punto el autor, menciona que el exceso de responsabilidad, y la inseguridad en la que viven los docentes “... les lleva a aceptar las concepciones reglamentistas y tecnocráticas, que les proporcionan una seguridad aparente...”<sup>146</sup>; pero al mismo tiempo la regulación burocrática y externa les limita a dar atención a las necesidades de sus alumnos

---

<sup>143</sup> Ibidem p. 114 y 115

<sup>144</sup> Ibidem p. 115

<sup>145</sup> Idem

<sup>146</sup> Ídem

y alumnas, así como a las exigencias de control y viven en una constante insatisfacción, porque además la forma en que se encuentra definido su trabajo los aísla del análisis sobre el sentido de la enseñanza y los fines que pretende, situación que les ha llevado a no tener en cuenta, en la explicación de los problemas e insatisfacciones que viven, las condiciones estructurales de la enseñanza, tales como la escolar, la social, la económica, la política, la psicológica..., sin las cuales su reflexión, no les permitiría analizar su experiencia y su mentalidad como condicionadas por factores estructurales o por el contexto de la propia cultura y socialización profesionales.

Por esta razón, algunos autores han justificado la necesidad de disponer de un análisis teórico, una teoría crítica, que permita a los enseñantes darse cuenta de cuál es su situación. Pues como lo expresa Giroux: “Los profesores pueden no ser conscientes de la naturaleza de su propia alienación, o pueden no reconocer el problema como tal... Ésta es precisamente la idea de la teoría crítica: ayudar a los profesores a desarrollar una apreciación crítica de la situación en la que se encuentran.”<sup>147</sup> Es decir, generalmente los problemas se reducen a una cuestión meramente técnica sobre cómo cumplir con las metas que la institución ya tiene fijadas, por lo que una vez más las metas se vuelven incuestionables. Sin embargo, si se analiza el sentido político, cultural y económico que cumple la escuela y, cómo ese sentido condiciona la forma en que ocurren las cosas en la enseñanza y el modo en que se asimila la propia función, y cómo se han interiorizado los patrones ideológicos, además de plantearse el sentido político con el que reorientar la acción, quizá podrían comenzar por cuestionarse qué es una enseñanza valiosa y por qué, ya que su compromiso como docente, radica en transformar el pensamiento y las prácticas

---

<sup>147</sup> *Ibidem* p. 116

dominantes, puesto que la práctica docente es en sí misma una labor intelectual que requiere de un conocimiento sobre la enseñanza. Más claramente: “Concebir el trabajo de profesoras y profesores como trabajo intelectual quiere decir, pues, desarrollar conocimiento sobre la enseñanza que reconozca y cuestione su naturaleza socialmente construida y el modo en que se relaciona con el orden social, así como analizar las posibilidades transformadoras implícitas en el contexto social de las aulas y de la enseñanza”.<sup>148</sup>

### ***Giroux y el profesor como intelectual crítico***

Aquí, comenta sobre la importancia de señalar que Giroux defiende que la teoría debe evaluarse “... por su potencial para liberar formas de crítica y para establecer la base sobre la que se asientan nuevas formas de relaciones sociales. [Es decir] los enseñantes deben desarrollar no sólo una comprensión de las circunstancias en que ocurre la enseñanza, sino que en unión con los alumnos y las alumnas deben desarrollar también bases para la crítica y la transformación de las prácticas sociales que se constituyen alrededor de la escuela.”<sup>149</sup>

Lo que ha llevado a este teórico a considerar a los maestros como una figura de autoridad crítica obligada necesariamente a cuestionar los discursos y valores que legitiman las prácticas sociales y escolares. Ya que educar para la transformación social significa educar a los estudiantes para asumir riesgos y para luchar en el interior de las continuas relaciones de poder, para ser capaces de alterar las bases sobre las que se vive la vida, “... significa ayudar a los estudiantes a adquirir un conocimiento crítico sobre las estructuras sociales básicas, tales como la economía, el Estado, el mundo del trabajo y la cultura de masas, de modo que estas instituciones puedan abrirse a una potencial transformación. Una

---

<sup>148</sup> Idem

<sup>149</sup> *Ibidem* p. 118

transformación en este caso dirigida a la progresiva humanización del orden social.”<sup>150</sup> Por lo que se considera necesario participar en movimientos que pretenden una transformación social y crean esferas democráticas, concientes de que no es la escuela la que crea la democracia, sino los movimientos que actúan fuera de las aulas.

De ahí que los enseñantes deban asumir un papel activo, organizándose junto con los padres y madres y otros sectores de la comunidad, con objeto de excluir del poder a aquellas instituciones y grupos políticos y económicos que ejercen una influencia excesiva y perjudicial sobre el curriculum y la política escolar. Lo que se debe entender según Contreras Domingo, es que no hay transformación sin participación, por ello es necesario que los docentes puedan “... definirse a sí mismos como intelectuales transformadores que actúan como enseñantes y educadores radicales... la noción de educación radical se refiere a una... amplia intervención en la que el mismo interés por la autoridad, el conocimiento, el poder y la democracia redefine y amplía la naturaleza política de *su tarea pedagógica, que es enseñar, aprender, escuchar y movilizar en el interés de un orden social más justo y equitativo.*”<sup>151</sup>

Advierte, sin embargo que lo anterior no tiene que concebirse como algo acabado que sólo necesita realizarse, sino como un proyecto que conforme avanza encuentra y/o elabora el contenido que permita su realización. Para ello es necesario “... desarrollar un lenguaje que identifique las injusticias sociales, y un lenguaje de la imaginación que ayude a considerar aquellos aspectos de la vida pública que presentan posibilidades no realizadas. [Por consiguiente] las trabas que deben superar los docentes en su comprensión del sentido de su misión y en la expresión de una perspectiva bajo la cual realizar su papel... son: elaborar

---

<sup>150</sup> Idem

<sup>151</sup> Idem

tanto la críticas de las condiciones de su trabajo como un lenguaje de posibilidad que se abra a la construcción de una sociedad más democrática y más justa, educando a su alumnado como ciudadanos críticos y activos, y comprometidos en la construcción de una vida individual y pública digna de ser vivida, guiados por los principios de solidaridad y esperanza.”<sup>152</sup> Sin embargo, para Contreras Domingo, a pesar de lo anterior, la limitante de la propuesta de Giroux, es que también contempla a los profesores únicamente como intelectuales y no como aquellos profesionales atrapados en las fronteras de sus aulas.

### ***La reflexión crítica, desde la postura de Kemmis***

Según Contreras Domingo “... la reflexión crítica no se refiere sólo a aquel tipo de meditación que puedan hacer los docentes sobre las prácticas y las incertidumbres que éstas les ocasionan... supone además ‘una forma de crítica’ que les permitiría analizar y cuestionar las estructuras institucionales en que trabajan.”<sup>153</sup> Es decir, un ejercicio que tiene como propósito actuar de manera consecuente, ante los problemas considerándolos como situaciones que rebasan las intenciones y actuaciones personales y por lo tanto, analizarlos como problemas que tienen un origen social e histórico que requieren de una mayor participación en actividades sociales y tomar una postura ante los mismos. De esta manera, la reflexión es concebida “... como una actividad también pública, reclamando, por consiguiente, la organización de las personas involucradas y dirigiéndose a la elaboración de procesos sistemáticos de crítica que permitirían la reformulación de su teoría y su práctica social y de sus condiciones de trabajo.”<sup>154</sup> Por ejemplo, la forma como se relaciona la práctica reflexiva con un compromiso crítico, ha permitido configurarla como un proceso

---

<sup>152</sup> *Ibidem* p. 120

<sup>153</sup> *Idem*

<sup>154</sup> *Ibidem* p. 121

que tiene una orientación a la acción (que necesariamente parte de la relación entre pensamiento y acción), que requiere y propicia relaciones sociales; que no es neutral, sino que responde a un interés, el de transformar prácticas ideológicas y permitir la toma de decisiones y participar en la acción social.

Por tanto considerar la práctica reflexiva como necesaria para el ejercicio de una mejor práctica docente “... implica analizar cuál es el tipo de vinculación con la acción que pretende establecer, bajo qué relaciones sociales realizarla, a qué intereses servir y qué construcción social apoyar con ella. [En consecuencia] reconstruir los procesos de formación y de construcción social que nos han llevado a sostener ciertas ideas que condicionan la práctica educativa. [ya que] La enseñanza, en cuanto que práctica institucionalizada, está sometida a la influencia de grupos hegemónicos que defienden intereses que puedan estar en oposición a los valores educativos.”<sup>155</sup>

De esta forma, la reflexión crítica, dice Contreras Domingo, libera de las puntos de vista, presupuestos, tradiciones, así como de formas coercitivas y dominantes que se mantienen incuestionadas y que se siguen sosteniendo mediante el autoengaño. Lo que en definitiva conlleva a cuestionar los modos de pensamiento y de acción que se sostienen y realizan para identificar la forma en que han sido ideológicamente distorsionados y de buscar nuevas posibilidades que permitan superar esas deformaciones y realizar formas de vida más racionales, justas y satisfactorias. Puesto que al modificarse el pensamiento, también se modifica la acción y viceversa (de hecho, como se señaló en el segundo capítulo de este trabajo, Grundy afirma que la teoría y la práctica con términos mutuamente constitutivos), se requiere sin embargo, promover entre los docentes un cuestionamiento de aquello que

---

<sup>155</sup> Ídem

han dado por sentado, de manera que ahora se convierta en problemático, abriéndose a nuevas perspectivas y datos de la realidad como puede ser: “... ¿de dónde proceden históricamente las ideas que yo encarno en mi enseñanza?; ¿cómo he llegado a apropiarme de ellas?; ¿Por qué continúo respaldándolas todavía en mi trabajo?; ¿A qué intereses sirven?; ¿Qué relaciones de poder hay implicadas?; ¿Cómo influyen estas ideas en mis relaciones con mis alumnos? y ¿a la luz de lo que he descubierto, cómo puedo trabajar de forma diferente?”<sup>156</sup> Lo anterior permite plantear la existencia de cuatro tipos de reflexión: la descriptiva, que lleva al docente a plantearse ¿qué es lo que hace?; la informativa, en donde el planteamiento es ¿qué significado tiene lo que hace?; la de confrontación, que implica cuestionar ¿cómo ha llegado a ser de esta manera?; y la de reconstrucción que implica responder a ¿cómo podría hacer las cosas de forma diferente? Lo que a un tiempo estaría permitiendo al docente saber ¿qué persigue?

Por consiguiente avanzar hacia una reflexión crítica requiere, según Contreras Domingo: toma de conciencia de los valores y significados ideológicos que sustentan los enseñantes y una acción transformadora. “Esto supone, primero, favorecer un diálogo mediante el cual los enseñantes sean capaces de reconocer y analizar aquellos factores que limitan su actuación y, segundo darles la oportunidad de que se vean a sí mismos como agentes potencialmente activos y comprometidos en alterar situaciones opresivas que los reducen a meros técnicos realizando ideas ajenas.”<sup>157</sup> Es decir, que puedan llevar a cabo sus propuestas, que participen también en diseñar y seleccionar contenidos, actividades, evaluaciones, etc.

---

<sup>156</sup> Ídem

<sup>157</sup> Ibídem p. 124

### *El fundamento habermasiano de la reflexión crítica*

Para Contreras Domingo el trabajo de Habermas: Teoría crítica, "... está basado en la idea de la emancipación, en la profundización de su significado, en la fundamentación de su razón de ser y en el papel del conocimiento en ella. Habermas defiende que las concepciones prácticas... que suponen una acción comunicativa dirigida al entendimiento y al acuerdo... no son posibles en una sociedad donde los modos dominantes de producción, el imperativo de la mentalidad tecnológica aplicada a los sistemas de relaciones humanas y los intereses de los grupos que detentan el poder han forzado unas relaciones que están enraizadas en una comunicación distorsionada, o bien en sistemas directamente coactivos, que dan lugar a conciencias deformadas por la ideología."<sup>158</sup> Por ello se sostiene que "... el fin de la teoría crítica, en cuanto que concebida con un interés emancipador se dirige a restituir las condiciones por las que los grupos sociales pueden buscar, sin coacciones, las formas prácticas de relación, esto es, la búsqueda de acuerdos intersubjetivos... en un consenso alcanzado en una comunicación libre de violencia. Pues en la teoría crítica su compromiso con la emancipación no se limita a mostrar formas emancipadoras de la razón o las diferencias entre invariantes sociales y relaciones hipostasiadas (esto es, fijadas y congeladas, presentándose como si fueran naturales), sino que integra en el proceso de transformación, ayudando a los grupos a interpretarse en las formas de dominación a que se encuentran sometidos y a vislumbrar las posibilidades de acción que se abren ante ellos. [Es decir] ayudar a los grupos sociales a tomar conciencia de sus deformaciones ideológicas y de las posibilidades de acción política dirigida a la eliminación de las relaciones

---

<sup>158</sup> Ídem

irracionales e injustas. [Advertidos de que] ninguna teoría ni ningún proceso de ilustración nos evita los riesgos de la toma de partido y de sus consecuencias no deseadas.”<sup>159</sup>

### ***Las contrariedades de la crítica***

Fundado en lo anterior, Contreras Domingo, afirma que Habermas, considera la crítica como un hecho viable a partir de los grupos organizados dirigidos a la práctica revolucionaria. Sin embargo en el campo de la docencia, se aspira a que ésta (la crítica) lleve a la reflexión y por ende a la importancia de la organización, y afirma que la postura de este filósofo, sólo es factible si los grupos de enseñantes comparten una sensibilización por la acción educativa políticamente concebida bajo intereses y concepciones semejantes, pero eso resulta por demás ingenuo, ya que entre los docentes existe una diversidad de intereses y de posiciones ideológicas, sin que eso suponga una imposición ideológica, ni una violentación de los enseñantes que participan en estas experiencias. Por ello, considera que la resistencia que identifica el trabajo de Habermas a ser emancipado, se reduce a una confrontación de argumentos, nunca a una cuestión donde también entran en juego factores emotivos, situación que le permite presentar algunas limitantes o paradojas de su trabajo tales como que hay en su planteamiento una cierta concepción que hace pensar en la aspiración a un estado de ‘pureza del alma’ y “... la forma en que se plantea la razón y la conciencia humanas es o bien sometida a la deformación ideológica o bien libre de ella. Asimismo plantear la frontera discursiva entre deformación y emancipación de todo dogmatismo no deja claro si caben posiciones de discrepancia en las formas de interpretar el mundo y cómo se reconoce, por lo que es necesario dejar en claro si tienen cabida divergencias ideológicas que no signifiquen deformación o corrección, sino diferencias en

---

<sup>159</sup> *Ibidem* p. 127 y 128

cuando a las formas de entender las aspiraciones, los intereses y las utopías, ya que se suele pensar que sólo se puede hablar de distorsiones ideológicas sino se es víctima de ellas; sin embargo, identificarlas en los otros es presuponer que se está exento de ellas.<sup>160</sup>

Así, considera al igual que otros teóricos que “... las teorías pedagógicas críticas... alimentan ideales sociales sobre el falso supuesto de que es posible construir una perspectiva crítica de la educación y la sociedad que permite liberarse de todas las opresiones y dependencias. Así como creer que es posible identificar de manera clarividente las contradicciones y contrariedades en las que viven los profesores y estudiantes y construir un proceso de reflexión crítica por el cual éstas pueden ser teorizadas y superadas.”<sup>161</sup> Sin embargo, aún y cuando el lenguaje es considerado el medio por excelencia para razonar conjuntamente, conviene tener en cuenta que las formas de discurso legitimadas suelen responder no sólo al dominio de ciertas habilidades, sino también a categorías culturales que no todas las personas ni todos los grupos manejan de la misma forma. Ya que en ellas se encuentran presentes presupuestos, necesidades, deseos y emociones de los sujetos. “Por consiguiente, no ya la razón, sino la misma experiencia de liberación puede ser no compartible; o más complicado aún, aquel conocimiento o aquella perspectiva de análisis que se revela como liberadora para unas personas puede resultar ser opresora para otras. [Por lo tanto] la posición del teórico crítico (o la de una teoría crítica en sí) es también una posición que necesita ser desvelada y comprendida como afectada, al igual que todas, por una determinada localización social.”<sup>162</sup>

---

<sup>160</sup> *Ibidem* p. 132 y 133

<sup>161</sup> *Ídem*

<sup>162</sup> *Ídem*

Críticos como Ellsworth, consideran que no hay otra salida, ante esta situación que la aceptación de que todo conocimiento es problemático y parcial, y por lo tanto, habrían de reconocerse también las diferencias.”<sup>163</sup>

De ahí que resulte favorable tener en cuenta que:

- La advertencia contra las visiones de los otros como completamente comprendidos desde nuestros supuestos teóricos, nos lleva a aceptar que es posible extraer una comprensión de experiencias... desde la perspectiva de un sujeto cognoscente que no está viviendo tales circunstancias.
- Los intentos de liberar al profesorado de sus contradicciones o de sus distorsiones ideológicas pueden convertirse en nuevos procesos de imposición sobre... nuevas racionalidades... imágenes ya construidas y valoradas como ideológicamente correctas y bajo el supuesto... acuerdo ‘racional’, vuelven a excluirse experiencias y sensibilidades, dilemas y contradicciones que no se dejan unificar bajo presupuestos... legitimados de la emancipación.
- Los enseñantes no pueden ser solamente interpretados como limitados en sus capacidades o posibilidades reflexivas, como víctimas de contradicciones de las cuales deben ser liberados o como si confundieran la enseñanza y su entramado con lo que viven entre las cuatro paredes de su aula. Puesto que es posible que lo que significa y compromete humanamente la experiencia docente de muchos docentes no puede ser comprendido... por las perspectivas críticas que han pretendido explicar en qué medida los enseñantes son víctimas de las circunstancias de su trabajo.

---

<sup>163</sup> Ídem

- Las diferentes posiciones sociales de los sujetos y sus distintas experiencias de vida crean diferencias que se reflejan en las emociones, las interpretaciones, las aspiraciones, los miedos y las ilusiones.”<sup>164</sup>

Y no habría que olvidar esto, porque lo que verdaderamente se halla en juego dentro de cualquier práctica social -afirma Contreras Domingo-, es la eliminación y rechazo de la diferencia o de su aceptación. Por lo tanto, la propuesta consiste en reconocer los propios intereses y los límites de las propias perspectivas en el encuentro con los otros, como una forma de empezar a problematizar las propias posturas, ya que reconocer la diferencia no debe llevar a la indiferencia; sino a crear espacios de diálogo allá donde éstos se encuentran imposibilitados; a aceptar que hay un componente utópico que debería ser irrenunciable en la vidas y que no tiene porque convertirse en un mito represivo: la fuerza vital que se sostiene en el horizonte utópico, esto es, en las aspiraciones y en los deseos que sostienen y proyectan nuestras vidas “... pues ninguna vida humana, ninguna pasión humana, ningún amor humano serían pensables sin un horizonte utópico; por lo tanto de lo que se trata es de reivindicar la igualdad y la justicia, la libertad y la solidaridad, sin que estos valores sean convertidos en significados unificados, sino que se mantengan abiertos y problematizados, como representación de búsquedas que se saben no integradas, ya que el compromiso con estos referentes que nos despiertan la necesidad de construir y reconstruir los espacios en los que cabe la diferencia, es un compromiso como oposición al sufrimiento, la opresión, la marginación y la exclusión... no un compromiso con el sufrimiento, sino con las personas que sufren. Es más bien una práctica de problematización de las propias parcialidades ante

---

<sup>164</sup> Ibidem p. 135 y 136

la experiencia de otras. La diferencia, como irreductibilidad. El compromiso con las víctimas de las diferencias no aceptadas y que son causa de dolor humano.”<sup>165</sup>

### ***¿Autonomía o emancipación?***

En este último apartado, José Contreras Domingo, dice que lo que efectivamente “... sugiere el modelo del profesorado como intelectual crítico... es que tanto la comprensión de los factores sociales e institucionales que condicionan la práctica educativa, como la emancipación de las formas de dominación que afectan a nuestro pensamiento y a nuestra acción no son procesos que se producen ‘naturalmente’, por el mero hecho de participar en experiencias que se pretenden educativas. La figura del intelectual crítico es así la de un profesional que participa activamente en el esfuerzo por desvelar lo oculto, por desentrañar el origen histórico y social de lo que se nos presenta como ‘natural’, por conseguir captar y mostrar los procesos por los que la práctica de la enseñanza queda atrapada en pretensiones, relaciones y experiencias de dudoso valor educativo... el intelectual crítico está preocupado por la captación y potenciación de los aspectos de su práctica profesional que conservan una posibilidad de acción educativamente valiosa, mientras busca la transformación o la reducción de aquellos aspectos que no la tienen, ya sean personales, organizativos o sociales.”<sup>166</sup>

Sin embargo, siendo esta la propuesta de Contreras Domingo, introduce un nuevo término que para él constituye un elemento fundamental para el logro de la emancipación, la autonomía y dice que “... en cuanto que emancipación, la autonomía supondría un proceso continuo de descubrimiento y de transformación de las diferencias entre la práctica cotidiana y las aspiraciones sociales y educativas de una enseñanza escolar guiada por los

---

<sup>165</sup> *Ibidem* p. 137 y 138

<sup>166</sup> *Ídem*

valores de la igualdad, la justicia y la democracia, pero también, un proceso continuo de comprensión de los factores que dificultan no sólo la transformación de las condiciones sociales e institucionales de la enseñanza, sino también la de nuestra propia conciencia.”<sup>167</sup>

Podemos decir entonces que el problema del entendimiento de la crítica se encuentra atrapado entre la reflexión y la emancipación; lo reflexivo tiene que ver con el conflicto, entre el juicio del docente y los intereses de personas y sectores sociales externos a la escuela, en tanto que la emancipación es una construcción de las conexiones entre la realización de la práctica docente y el contexto social en el sentido más amplio, el cual también debe transformarse. De ahí que Contreras Domingo concluya: “... los intentos de convertir la enseñanza en una práctica más justa y democrática no pueden desconectarse de una pretensión semejante para toda la sociedad. Según hemos visto en Giroux, la educación sólo puede transformarse actuando también, y simultáneamente en la comunidad en la que aquélla tiene lugar. Por tanto, la transformación de la enseñanza para hacerla más justa y educativa debe realizarse en conexión con los movimientos sociales (y no sólo profesionales) que aspiran a la democratización de la sociedad.”<sup>168</sup> Es decir, sólo hay práctica crítica cuando ésta se halla en conexión con movimientos sociales que también aspiran a la democratización de la sociedad. Por consiguiente, “...la autonomía profesional del profesorado... no estaría desconectada de la autonomía social, esto es, de las aspiraciones de las comunidades sociales por crear sus propios procesos de participación y decisión en los asuntos que afectan a sus vidas... los procesos de reflexión crítica y de emancipación parecen necesitar inevitablemente influencias externas, ya sea en forma de teorías críticas, que formulan las lecturas adecuadas de los fenómenos de la vida social y de

---

<sup>167</sup> *Ibidem*. P. 138 y 139

<sup>168</sup> *Ibidem* p. 139 y 140

la enseñanza que deben ser modificados ya sea en forma de “ilustradores” que aportan dicho conocimiento y colaboran en la autorreflexión de los docentes para que superen sus distorsiones ideológicas. Esto en términos de Giroux, pudiera parecer que el proceso de emancipación del profesorado depende de la figura de una ‘autoridad emancipadora’, es decir, de alguien (ya sea una persona, un texto o una teoría) que representa el contenido de los ideales de libertad, igualdad y democracia, así como los modos de razón que no son formas distorsionadas de pensamiento... si bien la perspectiva de la emancipación sugiere un proyecto de más clara definición política para la autonomía del profesorado, también es cierto que puede encerrar visiones dogmáticas o inútiles, en la medida en que definan proyectos y perspectivas que ayuden a reconocer aquellas dimensiones de la vida humana que no se dejan reducir a la corrección unificada y fija de un contenido político... que la autonomía no se convierta en una búsqueda personal insensible a las diferencias que revelan injusticias, opresiones y marginaciones, diferencias que encontramos también en la práctica educativa y que a menudo vienen provocadas o son sostenidas por ella.

De lo que se trataría es de crear y cuidar una sensibilidad moral hacia todo lo que pueda suponer sufrimiento humano, como querría Marcuse (y que incluiría desde la indignación ante la injusticia, hasta la atención, el cuidado y el afecto por los más débiles e indefensos)... la autonomía profesional o, si se quiere, la emancipación debería empezar, junto a esa sensibilidad moral, por el reconocimiento de nuestros propios límites y parcialidades como forma de comprensión de los otros.”<sup>169</sup>

Lo hasta aquí expuesto por Contreras Domingo, permite dar cuenta de la necesidad de analizar cada una de estas acotaciones, lo que permitiría darse cuenta en qué momento se

---

<sup>169</sup> Ibidem p. 140 y 141.

halla la reflexión, ya que bien se podría estar atrapado en la misma concepción del término, como en el de no considerar el contexto social en que tiene lugar la práctica docente, así como percibir si la labor que como profesores se realiza está carente de socialización (práctica en aislado y por demás frustrante), o bien, si ya se ha avanzado en cuestionar lo socialmente construido, o mejor aún en participar en la construcción de espacios y posibilidades de realización, que bien podrían estar permitiendo identificar y cuestionar la o las teorías que sustentan la práctica docente, a tal punto de descubrir los intereses hegemónicos que subyacen en este ejercicio y por lo tanto, buscar acuerdos a partir de una comunicación libre que conlleve a la toma de conciencia de las deformaciones ideológicas, pero también de las posibilidades de acción política que permitan su eliminación, dando lugar a la diferencia, en donde los valores no se convierten en significados unificados, sino que se mantienen abiertos y problematizados. Lo que desde luego estaría dando como resultado una práctica autónoma en donde se reconoce que la reflexión y la emancipación no son procesos naturales.

Ahora que ya se ha visto que el transitar de un punto de reflexión a uno de transformación o liberación no es un proceso en automático, se hace necesario revisar la propuesta de Boisvert (2004), quien en su obra *“La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica”*, presenta un ejemplo de cómo se ha desarrollado la orientación crítica en la práctica. Comenta de inicio que el discurso educativo que destaca la importancia del pensamiento crítico, tiene su fundamento en la intención de mejorar la capacidad intelectual de los estudiantes, hecho que incluso, “... siempre ha representado tanto un fin como un

desafío para los responsables de la educación.”<sup>170</sup> Su propuesta, Boisvert la presenta desde cuatro puntos:

### ***Naturaleza del pensamiento crítico***

En donde muestra una definición de este tipo de pensamiento, la estrategia de pensamiento a la que da lugar, las razones educativas que se citan para su enseñanza, así como las principales corrientes que existen sobre el mismo.

Por cuanto hace a su definición o significado, Boisvert presenta varias enunciaciones, entre las que menciona que el pensamiento crítico es un “Conjunto de capacidades y actitudes interdependientes orientadas hacia la valoración de ideas y acciones.”<sup>171</sup>, pero también una “Habilidad y propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo, dentro del marco de un contexto específico.”<sup>172</sup> Bajo estas enunciaciones, las características principales del pensamiento crítico, son: “Poner en marcha las habilidades necesarias y manifestar las actitudes adecuadas.”<sup>173</sup> para el desarrollo del pensamiento crítico, así como “Elaborar juicios basados en criterios sin perder de vista el contexto y... la capacidad de autorregularse.”<sup>174</sup>

Pero ¿qué es en sí el pensamiento crítico?, Boisvert comenta que para poder comprender más ampliamente este término es necesario conocer y analizar los elementos que lo definen como estrategia de pensamiento, como investigación y como proceso. Así de entre las habilidades que conforman el pensamiento en general (habilidades básicas, estrategias de pensamiento y habilidades metacognitivas), se tiene que el pensamiento crítico se ubica

---

<sup>170</sup> BOISVERT, Jaques (2004). La formación del pensamiento. Teoría y práctica. México, Fondo de Cultura Económica, p. 11

<sup>171</sup> *Ibidem* p. 36

<sup>172</sup> *Ibidem* p. 42

<sup>173</sup> *Ibidem* p. 24

<sup>174</sup> *Ibidem* p. 40

como una habilidad intermedia entre las básicas y las metacognitivas, es decir, es una estrategia, que está representada por un conjunto de operaciones que se efectúan en secuencia<sup>175</sup>; pero además, es investigación, porque tiene como propósito “... explorar una situación, fenómeno o problema para elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión al respecto que integre toda la información disponible y que por tanto se justifique de manera convincente.”<sup>176</sup> Es también un proceso porque es esencialmente activo, es decir, conlleva a la acción, hecho que además exige preparación y disposición para poder abordar de manera reflexiva los problemas y las cuestiones que surgen en la vida cotidiana, ya que este tipo de pensamiento se orienta hacia la resolución de un problema.<sup>177</sup> Los elementos que permiten en un primer momento definirlo como proceso son: la presencia de un problema, poner en práctica nuestras actitudes y capacidades apropiadas y resolver el problema.

Visto de esta forma, el pensamiento crítico es considerado estrategia, investigación y proceso, puesto que la investigación en sí misma es una operación coordinada, es decir, una estrategia que requiere de toda una serie de pasos (proceso) que le permitan lograr su objetivo, que es la exploración y el descubrimiento (investigación).

Comprendido el pensamiento crítico desde estos tres ángulos, Boisvert considera, posible identificar a partir de ciertas características y disposiciones personales, a un pensador crítico eficiente del que no lo es, porque éste:

- **Actúa** en situaciones problemáticas y **tolera** ambigüedad; pero también tiende a **analizarse** a sí mismo.
- Recurre a la **autocrítica**; a partir de **observar** su comportamiento y el de los demás.

---

<sup>175</sup> Cfr. Op. Cit. p. 18

<sup>176</sup> Ibidem p. 18

<sup>177</sup> Cfr. Op. Cit. p. 19

- **Reflexiona, delibera** y efectúa una **búsqueda** expedita cuando es necesario, es decir; va a **recopilar** información y a **obtener** conclusiones.
- Otorga valor a la **racionalidad**; además de **vincular** lo que estudia con sus comunicaciones de todos los días.
- **Define** sus **objetivos** de manera profunda; y tiende a **informarse** en materia de comunicación.
- **Aporta pruebas** que ponen en duda las decisiones que tomó la mayoría de los individuos, a través de **analizar y evaluar** ideas; al tiempo que puede **modificar** su forma de comunicar y pensar<sup>178</sup>

Ahora bien, de entre las razones y las necesidades que se señalan con la firme convicción de asegurar el progreso del individuo y de la sociedad para lograr formar en los alumnos un pensamiento crítico están, el:

- Determinar los mejores medios para recopilar, analizar, evaluar, aplicar, aprovechar y comunicar de manera eficaz y dinámica el creciente caudal de información que hay en la sociedad.
- Asegurar un desarrollo socioeconómico global, mediante una producción racional en apego a las necesidades humanas y la protección al medio ambiente.
- Contrarrestar las imágenes televisivas y la propaganda, lo que incluso facilita la toma de elecciones personales.
- Permitir al individuo adaptarse a su ambiente, participar [y] enfrentar lo desconocido.<sup>179</sup>

---

<sup>178</sup> Cfr. Op. Cit. p. 23

<sup>179</sup>

En cuanto al aspecto teórico haciendo la revisión de cinco corrientes del pensamiento crítico en educación, Boisvert advierte que el pensamiento crítico es una de las habilidades de pensamiento más engañosas dentro del vocabulario educativo y que si bien “... implica el análisis objetivo de cualquier afirmación, fuente o creencia para evaluar su precisión, validez o valor.”<sup>180</sup>, las definiciones sobre el pensamiento crítico suelen incluso ser contradictorias y sólo algunas cuantas pueden ser operativas. De esta manera, indica que la elección de cinco corrientes que presenta, se basa en la convergencia que encontró en ellas con relación a tres aspectos: considerar que el pensamiento crítico apela a muchas otras habilidades de pensamiento; manifestar que para que el pensamiento crítico se dé, requiere de información y conocimientos y, que necesariamente este tipo de pensamiento implica una dimensión afectiva.

Dicho esto, el primer teórico que analiza es **Robert H. Ennis**, que “...define el pensamiento crítico como un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer.”<sup>181</sup> Quien además planteó doce capacidades y catorce habilidades de las cuales podemos mencionar: concentración en un asunto; análisis de los argumentos; enunciación clara del problema, buscar razones de los fenómenos, entre otros, mismos que -según Boisvert-, facilitarían la elaboración de una serie de criterios, y que además de mostrar actitudes y capacidades, suele ser un instrumento de gran ayuda en la enseñanza tanto para el desarrollo de programas, como para la evaluación. Así, respecto a la definición que expone Ennis, aclara que cuando este teórico habla de pensamiento razonado se refiere al pensamiento que se basa en razones aceptables; lo reflexivo a la búsqueda y utilización de las ideas admisibles; dirigidas hacia un objetivo. Y deduce que por tanto, para Ennis, “El

---

<sup>180</sup> *Ibidem* p. 29

<sup>181</sup> *Ibidem* p. 32

pensamiento crítico es un conjunto de capacidades y actitudes interdependientes orientadas hacia la valoración de ideas y acciones.”<sup>182</sup>

Por su parte *Matthew Lipman* (el segundo de los cinco teóricos revisados), asume el pensamiento crítico como aquel que facilita el juicio confiando en el criterio, siendo autocorrectivo y sensible al contexto. Analizando esta definición, Boisvert dice que, los juicios tienen por origen un razonamiento, es decir, son resultados del pensamiento crítico, y el objetivo de la escuela debe centrarse por tanto, en desarrollar el razonamiento a través de la enseñanza, además de mejorar los juicios de los alumnos. Ya que son razones que permiten a los individuos establecer la objetividad en los mismos. Por ello, el pensamiento crítico es una forma de cumplir “... con una responsabilidad cognitiva, es decir, con un sentimiento de obligación de ofrecer razones para las opiniones que se expresan.”<sup>183</sup> Es decir, poder dar cuenta de cuáles son las bases en las que se sostienen nuestras opiniones o criterios sobre determinadas cosas. Mismos que pueden ser de dos tipos: los coherentes, sólidos y convincentes (metacriterios) y los que aducen a lo verdadero, lo falso, lo justo, lo bueno, lo bello y que se encuentran implícitos en los juicios (megacriterios). Además decir que el pensamiento crítico es autocorrectivo, es señalar que permite corregir la forma de pensar al detectar las debilidades del mismo y rectificarlas, es decir, poder identificar los métodos y procedimientos que se utilizan en la formulación de juicios y en la adquisición de criterios, para ser capaces de cambiarlos.

Por último -dice Boisvert-, cuando Lipmann, considera que el pensamiento crítico es sensible al contexto, ello “... implica sobre todo reconocer las circunstancias de excepción o

---

<sup>182</sup> *Ibidem* p. 35

<sup>183</sup> *Ibidem* p. 37

las irregularidades, las limitaciones especiales y las configuraciones globales.”<sup>184</sup>, en que el pensamiento tiene lugar. De hecho afirma, que de acuerdo a su planteamiento, la formación del pensamiento crítico requiere de cuatro áreas de las habilidades cognitivas, que son: búsqueda (entendida como la curiosidad, que motiva la exploración y permite establecer vínculos, que ayudan a explicar, prever, formular, así como a analizar problemas y distinguir causas y efectos); razonamiento (permite ampliar el conocimiento a partir de añadir las cosas que se van descubriendo, mediante la organización y la transferencia de los nuevos conocimientos); organización (se refiere al establecimiento de redes de relaciones, que a su vez, permiten establecer principios y criterios y a partir de ellos, formular argumentos y explicaciones de la información que posee y recaba el individuo); y por último traducción (entendida como la capacidad que permite al individuo pasar las significaciones de un esquema determinado a otro, pero procurando respetar el significado de lo que se traduce, para discernir lo que se debe traducir de un campo a otro y en qué sentido).<sup>185</sup>

Por su parte, el tercer teórico analizado por Boisvert: **John E. McPeck** considera al pensamiento crítico como “... la habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo.”<sup>186</sup> que permitirá al individuo establecer razones verdaderas basadas en normas epistemológicas (principios y conocimientos) y lógicas (lo propio de cada área de conocimiento). Este teórico manifiesta sin embargo, que no es viable reconocer las dimensiones del pensamiento crítico y aprenderlas al mismo tiempo que las habilidades generales, pero tampoco es posible transferir estas dimensiones de un área a

---

<sup>184</sup> *Ibidem* p. 38

<sup>185</sup> *Cfr.* p. 39

<sup>186</sup> *Ídem*

otra, puesto que no se piensa por completo de manera general, motivo por el cual no pueden existir en consecuencia, habilidades generales del pensamiento y afirma: "... las habilidades de pensamiento generales no existen, pues el pensamiento se produce dentro del marco de normas epistemológicas de un área particular de conocimiento. Es decir, en cada área de conocimiento se desarrollarán habilidades muy distintas de pensamiento. Por eso, "... el pensamiento crítico se ejerce mejor en la medida en que un individuo tiene conocimientos sólidos de un área en particular."<sup>187</sup> Se puede concluir entonces que para este teórico, el pensamiento crítico es en sí algo especializado.

**Richard W. Paul** (el cuarto teórico)-dice Jaques B.-, tiene ciertas coincidencias con McPeck al señalar "... que el pensamiento crítico es disciplinado y autodirigido..."<sup>188</sup> Pero destaca además tres dimensiones importantes del mismo: su perfección, sus elementos y sus áreas. Para este teórico la perfección se refiere a la claridad, precisión, conveniencia, lógica y pertinencia que caracterizan al pensamiento crítico, pues el pensamiento "... no crítico es a menudo vago, impreciso, ilógico y superficial. Por lo tanto, para evitar imperfecciones es necesaria la comprensión y la capacidad de formular, analizar y evaluar los elementos del pensamiento como son: el problema; la función; el marco de referencia; los supuestos; las ideas y conceptos; las teorías y principios; las pruebas, datos o razones; las interpretaciones y afirmaciones; las inferencias y líneas de pensamiento; así como las implicaciones y consecuencias."<sup>189</sup>

Asimismo, menciona que existen dos formas de pensamiento crítico: una débil (sofístico) que sirve a los intereses de un individuo o de un grupo particular y otra fuerte (equitativo)

---

<sup>187</sup> Ibidem p. 42

<sup>188</sup> Ídem

<sup>189</sup> Cfr. p. 43

que toma en cuenta los intereses de una diversidad de personas o grupos e integra a las habilidades del pensamiento crítico los valores de verdad, racionalidad, autonomía y de conocimiento personal, siendo este último el que se tendría que procurar formar en los estudiantes, a partir de cultivar en ellos rasgos como :

- **Humildad intelectual**, (toma de conciencia del conocimiento limitado que poseen).
- **Valor intelectual**, (evaluar de manera equitativa las ideas, creencias o puntos de vista contrarios).
- **Solidaridad intelectual**, (empatía que permite comprender la realidad).
- **Integridad intelectual**, (ser fieles a su pensamiento, aplicar de manera constante sus criterios y actuar de manera congruente -conforme a las normas, hechos pruebas que se exige al adversario-).
- **Perseverancia intelectual**, (investigar y profundizar en las certezas e intuiciones, pese a todo obstáculo).
- **Fe en la razón**, (fomentar la inferencia de sus propias conclusiones y el desarrollo de sus propias facultades racionales).
- **Sentido intelectual de la justicia**, (considerar y evaluar todos los puntos de vista fuera de sentimientos e intereses propios de amistad, comunitarios o nacionales).<sup>190</sup>

Todo esto, en opinión de Boisvert, no es otra cosa que cobrar conciencia, es decir, admitir la propia ignorancia y prejuicios, además de exigir solidaridad para razonar dentro de un marco de puntos de vista ajenos y tener un sentido intelectual de justicia para ser equitativo respecto de esos puntos de vista opuestos.<sup>191</sup>

---

<sup>190</sup> Ídem p. 44 y 45

<sup>191</sup> Ídem

Toca el turno ahora, al último teórico: *Harvey Siegel*, manifiesta que el pensamiento crítico se refiere a pensar y actuar con base en razones, es decir, de manera congruente. Y afirma que “El pensar crítico es aquel que acepta la importancia de enunciar razones y evaluarlas sobre todo respecto de su fuerza de convicción; busca razones en las cuales basar sus evaluaciones, juicios y acciones.”<sup>192</sup>

Explicando el concepto de racionalidad de Siegel, Boisvert dice, que ésta es una práctica que relaciona tres conceptos: *principio* (pertinencia y fuerza de la razón); *coherencia*, (aplicación del principio en diferentes casos) y, *razón* (pensamiento crítico, que permite evaluar las razones y estimar en qué medida éstas pueden ser creencias, afirmaciones o acciones).

De ahí que Siegel considere que “...una persona que piensa de forma crítica es quien puede actuar, evaluar afirmaciones y plantear juicios con base en razones, y que comprende y se ajusta a principios que guían la evaluación de la fuerza de estas razones.”<sup>193</sup> Así pues, este teórico establece que quienes piensan de forma crítica deben contar con una característica fundamental de este tipo de pensamiento, que es la actitud crítica y/o espíritu crítico, que no son más que las actitudes, disposiciones, hábitos y rasgos de carácter. Pues “Quien posee un espíritu crítico se caracteriza sobre todo por su propensión a buscar razones y a basar sus juicios y sus acciones en razones.”<sup>194</sup>

A manera de conclusión, a partir de esta revisión teórica, se tiene que el pensamiento crítico es un conjunto de capacidades y actitudes orientadas a la valoración de ideas y actitudes, que facilita el juicio a manera de dar cuenta de las bases en que se sostienen las opiniones

---

<sup>192</sup> *Ibidem* p. 49

<sup>193</sup> *Ibidem* p. 50

<sup>194</sup> *Ídem*

y criterios que se expresan, con una constante habilidad y propensión al escepticismo, considerando además, a este tipo de pensamiento como algo propio de un área particular del conocimiento y, por consiguiente disciplinado y autodirigido, lo que permite pensar y actuar con base en razones.

### ***Enseñanza del pensamiento crítico.***

Este tema, Boisvert lo aborda a partir de los principios que orientan este pensamiento, las actitudes que fomenta y las condiciones que favorece y por lo que hace a los principios de la enseñanza del pensamiento crítico, comenta que existen dos: la elección fundada de un modelo global de enseñanza y, la necesidad de asegurar condiciones mínimas para llevar a cabo dicha enseñanza.

Respecto de la elección de un modelo global de enseñanza, dice que la misma, debe ser resultado de la comparación de varios modelos. Así por ejemplo, dice que la elección del modelo que él presenta, se debe a que éste, a diferencia de otros facilita la transferencia a través de la infusión y la metacognición, pero que además la elección, como ya ha sugerido, no fue inmediata sino resultado de un análisis orientado en tres fases:

Una a *principios de los años ochenta*, en donde se hacía hincapié en las habilidades de pensamiento (mismas que tenían que definirse de manera precisa), a través de un modelo de instrucción directa, que en esos momentos permitía desarrollar en los alumnos su capacidad de clasificar y comparar información, pero también aplicar estas habilidades a otros contenidos.

Otra a *mediados de los años ochenta*, en donde el interés se centraba en "...los procesos del pensamiento crítico y creativo..., necesarios en la resolución de problemas... la toma de

decisiones y... la inventiva. [La prioridad aquí, según el autor era] el tratamiento activo de la información.”<sup>195</sup>

Y la última a *principios de los años noventa*, que “Se caracteriza por la aplicación de las habilidades y procesos de pensamiento a diversas situaciones [Aquí] se hace hincapié en la utilización creativa y la transferencia de habilidades y procesos de pensamiento como medios de la reflexión metacognitiva, [en donde] los alumnos cobran más conciencia de sus propios procesos de pensamiento... Esta toma de conciencia pretende [ayudarlos] a controlar más sus propios procesos de pensamiento y a mejorar su forma de pensar con ayuda de la autoevaluación y la autocorrección.”<sup>196</sup> Lo que incluso puede ayudar a eliminar y entender sus respuestas.

Desde luego -menciona J. Boisvert, con la finalidad de ampliar la fundamentación del modelo elegido- es esta tercera fase la que “... integra los elementos de las dos primeras y las completa al preocuparse por la transferencia del aprendizaje y por la metacognición.”<sup>197</sup>

Pues así, se adquieren las habilidades necesarias (primera fase), que se utilizan en procesos de pensamiento, como la resolución de problemas (segunda fase) y habilidades y procesos de pensamiento y se aplican por último (tercera fase), a diferentes ámbitos con el fin de favorecer la transferencia de contenidos de aprendizaje.”<sup>198</sup>

Por lo que hasta aquí señalado, se podría decir que la elección de un modelo de enseñanza, en un primer momento, debe centrarse en que éste reúna las tres condiciones -según Boisvert- fundamentales para el desarrollo del aprendizaje: adquisición, utilización y transferencia. Sin embargo -como advierte-, la elección no es tan sencilla, si se tiene en

---

<sup>195</sup> *Ibidem* p. 56

<sup>196</sup> *Ibidem* p. 57

<sup>197</sup> *Ídem*

<sup>198</sup> *Ídem*

cuenta que durante la tercera fase... surgieron algunos enfoques que se relacionan con un modelo de enseñanza pluridimensional en torno a la formación del pensamiento.” En donde algunos modelos, resultan más pertinentes que otros. De esta forma, de entre los modelos que Boisvert revisó, su elección es la de un Modelo Global, pues considera que éste define muchas dimensiones del pensamiento crítico -en particular, las capacidades y actitudes-, que se tienen en cuenta en la enseñanza tales como la combinación de la redacción, la comunicación verbal, los procesos de análisis... para asegurar el funcionamiento intelectual del alumno [además de que] recomienda instaurar una cultura del pensamiento en el seno de la clase, así como hacer hincapié en el ambiente educativo global. E igualmente esencial facilitar la transferencia del aprendizaje y favorecer la metacognición.”<sup>199</sup>

Por lo anterior, se diría que un segundo momento para la elección del modelo, está estrechamente relacionado con la sola transferencia del aprendizaje, ya que “El tema [...] es crucial, pues es el centro de los objetivos que persigue la formación.”<sup>200</sup>

Pero, ¿en qué consiste la transferencia? Responde: aprender consiste, en última instancia, en transferir a una nueva situación lo que se adquirió en la situación inicial del aprendizaje. Pero esto requiere de ciertas condiciones mínimas que deben asegurar el desarrollo del pensamiento crítico, y son tres: contextualización, descontextualización y recontextualización (que continuando bajo la línea de análisis que Boisvert presenta, bien se denominaría como la tríada educativa del pensamiento crítico). Es decir, “... aprender en un contexto preciso que los alumnos puedan abarcar y del que después puedan distanciarse...”<sup>201</sup>

---

<sup>199</sup> Cfr. Op. Cit. p. 63

<sup>200</sup> Ídem

<sup>201</sup> Ídem

De esta manera, Jaques Boisvert, presenta la comparación de algunos enfoques, con el propósito de justificar más ampliamente, el por qué de su elección en el rubro de la transferencia. Estos son:

- El General, en el que se enseña sólo las capacidades y disposiciones del pensamiento crítico, sin relación con alguna materia.
- El de infusión o impregnación, en donde la enseñanza profunda de un tema motiva a los alumnos a pensar en forma crítica y a hacer explícitos los principios en que se basan las actitudes y capacidades del pensamiento crítico.
- El de inmersión, similar al anterior, pero con la diferencia, que no explica las reglas del pensamiento crítico.
- El mixto, cuyo nombre lo indica es una combinación del General con el de Infusión o Inmersión.

La elección boisvertiana, es por el enfoque de infusión y se debe a que considera que éste asegura las condiciones de transferencia y dice en este enfoque: la contextualización tiene lugar por medio de la enseñanza profunda de un tema; la descontextualización se da, a través de la explicitación de los principios generales del pensamiento crítico y, la recontextualización, en la utilización del pensamiento crítico en situaciones nuevas.<sup>202</sup>

En este enfoque, según Boisvert, los principios del pensamiento crítico, se hacen explícitos con la finalidad de poder ser aplicados a una disciplina en particular, dentro del contexto de un curso, para favorecer su transferencia, ya que al sustentar "... la toma de decisiones, el conjunto de la discusión pretende desencadenar una reflexión sobre la transferencia del pensamiento crítico y sus implicaciones pedagógicas." Sin embargo, también reconoce que

---

<sup>202</sup> Cfr. Op Cit.

la elección no es absoluta, pues si bien aporta ventajas no pretende “... excluir los beneficios pedagógicos potenciales que procuran los otros tres enfoques.”<sup>203</sup> Por consiguiente, la interrogante a este enfoque estriba en identificar cómo es posible saber que los alumnos logran por sí mismos transferir y aplicar en forma activa, creativa y autónoma las habilidades del pensamiento crítico. Para lo cual se torna necesario, según Boisvert:

1º. Adentrarse en el tema de la metacognición y su importancia en la enseñanza del pensamiento crítico, desde luego es conveniente, mostrar los tres momentos cruciales de la metacognición en la enseñanza a través de los cuales se busca la formación de este pensamiento, y que son: los elementos relativos a la naturaleza de la metacognición, es decir, *qué* es el pensamiento crítico; las razones que justifican la existencia de la metacognición en la enseñanza del pensamiento crítico, que se refiere a la importancia de este tipo de pensamiento, o sea el *por qué* y, las condiciones en que se desarrolla la misma el *cómo*.

Así pues, se tiene que la metacognición es “...la actividad mental mediante la cual los demás estados o procesos mentales se convierten en objetos de reflexión.”<sup>204</sup> Es decir, la metacognición es un proceso mental que reflexiona sobre los procesos mentales y al ser un proceso, tiene tres etapas que lo distinguen: la conciencia de las actividades de pensamiento: el juicio sobre esas actividades y, la decisión, para cambiar esas actividades.

2º. Conocer las dos grandes razones sobre la importancia de la metacognición. Primera, que todo proceso cognitivo se dirige hacia un objetivo que motiva y que exige un compromiso por un determinado tiempo, durante el cual se pueden descubrir deficiencias al pensar; y segunda, que la metacognición facilita la transferencia puesto que permite construir

---

<sup>203</sup> *Ibidem* p. 68

<sup>204</sup> *Ibidem* p. 69

conocimientos y competencias más exitosas, aprender estrategias para resolver problemas, ser más autónomo en la ejecución de tareas y en el aprendizaje, así como desarrollar una motivación para aprender y construir, además de concebirse progresivamente, o sea, como persona que posee un pensamiento crítico.

Sin embargo, la pregunta ahora es: ¿cómo es factible desarrollar la metacognición en el aula? Algunas de las actividades que sugiere Boisvert para ello, son: comentar junto con los alumnos, lo que pasa por la cabeza cuando se comienza a pensar; comparar los diferentes caminos que se toman para resolver problemas o tomar decisiones; precisar lo que se conoce, pero también lo que se tiene que generar y de qué forma; dejar que piensen con libertad, verbalizando sus pensamientos y, animar a que pongan atención a sus procesos mentales. Además de que en lo específico, para mejorar la metacognición, el profesor tendrá que: realizar una búsqueda compleja, de tareas y/o acciones en donde los alumnos transformen sus conocimientos anteriores; además de emprender una relación de mediación, procurando confrontaciones de estrategias cognitivas en problemas complejos, pero siempre con una finalidad para ello. Desde luego estas actividades deben estar basadas en algunos aspectos fundamentales de la enseñanza del pensamiento crítico, como son el: *enseñar a pensar*, que se refiere a crear las condiciones propicias para la reflexión, lo que requiere de tiempo y recursos, pues sugiere poner en juego estrategias de enseñanza tales como la discusión, la resolución de problemas, la experimentación y la redacción, que estimulen a los alumnos a pensar; *enseñar qué es el pensamiento*, lo que "... significa explicar... a los alumnos los procesos del pensamiento, como las habilidades necesarias para aprender [es decir] Las estrategias de pensamiento y sus etapas."<sup>205</sup> Y *enseñar a*

---

<sup>205</sup> *Ibidem* p. 73

*reflexionar sobre el pensamiento*, en lo que interfieren tres elementos: el *funcionamiento cerebral* (para identificar similitudes y diferencias entre los hemisferios, así como sus funciones intelectuales); el *estudio de los procesos del pensamiento* (observando cómo se da la resolución de problemas, entre los diferentes profesionistas); y la *metacognición*, que tiene como finalidad la transferencia de aprendizajes.

Ahora bien, la puesta en práctica de las condiciones favorables para la enseñanza del pensamiento crítico, será posible realizarla -comenta Jaques Boisvert-, mediante la elaboración de una estrategia que promueva el desarrollo del pensamiento crítico, la cual debe generarse a partir de:

- Los objetivos educacionales que según este autor, son cuatro: fortalecer las capacidades del pensamiento (clasificación, análisis y elaboración de hipótesis); hacer que los alumnos aprendan métodos susceptibles de facilitar el pensamiento (resolución de problemas y estrategias de autogestión); mejorar sus conocimientos, a partir de identificar las fortalezas y debilidades que presentan las propias capacidades cognitivas y, mostrar las actitudes que motivan a pensar, como son la curiosidad, el cuestionamiento, la estimulación del acto de descubrir y la satisfacción respecto de una actividad intelectual productiva.<sup>206</sup>, los cuales deben establecerse con rigor, pues queda claro que las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación de los aprendizajes necesitan primero de objetivos explícitos y claros. Desde luego, indica Boisvert, a partir de estas cuatro generalidades, será

---

<sup>206</sup> *Ibidem* p. 76

necesario “... precisar objetivos más limitados que satisfagan ciertos criterios, como validez, viabilidad y posibilidad de evaluar el cumplimiento de dichos objetivos.”<sup>207</sup>

- La *reestructuración de un curso*, misma que se propone, se realice respondiendo a tres interrogantes: ¿Cuáles son los elementos que constituyen el tipo de pensamiento que se quiere lograr en los alumnos?, ¿Qué contenido puede usarse para favorecer este pensamiento? y ¿Cómo organizar las lecciones a modo de motivar a los alumnos a adoptar este tipo de pensamiento? Un ejemplo de lo anterior, podría ser la presentación de actividades estructuradas, en cuatro aspectos: especificar los objetivos; guiarse por un modelo acorde con el pensamiento que se quiere desarrollar; analizar la tarea cognitiva, a partir de las actividades que deberán realizar los alumnos y relacionar la enseñanza de las habilidades del pensamiento en un marco de toma de decisiones o resolución de problemas.
- El establecimiento de una *relación de enseñanza*, la cual debe estar basada en cuatro principios pedagógicos, como son: asegurar el compromiso activo del alumno; presentar de forma explícita y estructurada las habilidades de pensamiento; procurar ocasiones variadas para ejercer los tipos de pensamiento y poner en práctica una cantidad suficiente de actividades metacognitivas. Así por ejemplo, para la organización de la clase sugiere recurrir a debates y trabajos en equipo; al uso de pautas, para permitir un pensamiento más completo; reexpresar y parafrasear las frases de los alumnos, pues esto implica tener en cuenta las ideas de ellos; así como al uso mediato del lenguaje, es decir, utilizar términos relativos al pensamiento y motivar a los alumnos a definir sus términos.

---

<sup>207</sup> Ídem

### ***Práctica del pensamiento crítico.***

En este apartado, Boisvert presenta las funciones y etapas de la práctica del pensamiento crítico, además de mostrar algunos ejemplos de la misma.

Por lo que hace propiamente a la práctica de este tipo de pensamiento, dice que para la elaboración de una estrategia de enseñanza que busca la formación del pensamiento crítico, es recomendable hacer uso de un *enfoque cognitivo*, a modo de garantizar la formación de este pensamiento durante el desarrollo de cualquier curso, ya que este permite mejorar los procesos del pensamiento, examinando la asimilación de conocimientos, la toma de decisiones y el juicio.<sup>208</sup>, pues el cognitivismo concibe al pensamiento como un centro de tratamiento de la información capaz de representar la realidad y de tomar decisiones. Por lo que “Una pedagogía cognitivista opera sobre la conciencia del educando para favorecer el aprendizaje.” Así pues existen cinco principios que orientan el aprendizaje a partir de los cuales reconoce que el aprendizaje: es un proceso activo y constructivo, es decir, nadie permanece pasivo ante las informaciones que se le presentan; permite relacionar nuevas informaciones con los conocimientos anteriores; requiere una organización constante de los conocimientos; descansa en las estrategias cognitivas y metacognitivas y, tiene por objeto conocimientos declarativos de tipo estático (leyes, reglas, principios); dinámico (resolución de problemas) y condicional (sujetos a una elección: reconocimiento), siendo estos últimos los responsables de la transferencia de aprendizajes, a partir de la creación de ciertas experiencias.

Sin embargo, el uso del enfoque cognitivo, según Boisvert, deriva ciertas consecuencias en la enseñanza, como es que el maestro: intervenga con frecuencia para motivar a sus

---

<sup>208</sup> Cfr. *Ibidem* p. 90

alumnos; actúe de forma profesional (apoyando sus actividades en los conocimientos anteriores, los objetivos de los programas y las estrategias cognitivas y metacognitivas); desempeñe una función de mediador entre el conocimiento y los alumnos; elija bien las actividades de aprendizaje tomando en cuenta los conocimientos anteriores de los alumnos; asegure que los conocimientos declarativos estén fácilmente disponibles y aprovechables cuando se requieran; haga hincapié en el establecimiento de vínculos jerárquicos entre los diversos conocimientos declarativos; represente un papel de entrenador al intervenir de manera directa en el desencadenamiento de acciones; además de buscar que los alumnos integren las tres categorías de conocimientos respecto de un mismo tema.<sup>209</sup>

Por cuanto hace a las etapas para la elaboración de una estrategia de enseñanza del pensamiento crítico, estas se refieren a:

- La elección de las dimensiones de pensamiento crítico (habilidades, capacidades, procesos, estrategias, disposiciones o actitudes), a partir de cinco criterios como son: aplicación frecuente en la vida cotidiana del alumno; aplicación en diversas áreas de estudio; basarse en operaciones intelectuales ya enseñadas o conducir al desarrollo de otras más complejas; enseñarse en el área de estudio más idónea; y poder ser dominada con facilidad por los alumnos.<sup>210</sup> Un ejemplo a este respecto - dice Jaques Boisvert- sería que supieran evaluar la credibilidad de las fuentes; analizar los argumentos; presentar una postura dentro de una argumentación oral o escrita; además de respetar las etapas del proceso de resolución de problemas.<sup>211</sup>

---

<sup>209</sup> Ídem

<sup>210</sup> Cfr. *Ibidem* p. 96

<sup>211</sup> Ídem

- La descripción de las dimensiones elegidas, en donde “... el profesor debe contar con una comprensión sólida de las habilidades y estrategias de pensamiento específicas que integrará a su enseñanza.” Así como con un modelo que describa los elementos esenciales del pensamiento, tales como: la identificación de las dimensiones elegidas, el nombrarlas a modo de aclarar y/o establecer los objetivos educativos que pretende cumplir y, la definición de las dimensiones elegidas, con la finalidad de lograr los objetivos que se persiguen.
- La descripción de las características de las dimensiones elegidas, en función de las características que permiten ejecutar una operación, por ejemplo: principios (son una guía para el maestro y corresponden a las respuestas sobre: cuándo efectuar la operación, cómo motivar, cómo superar obstáculos y qué otras operaciones se pueden efectuar al mismo tiempo) y conocimiento (elementos que informan sobre las particularidades de la operación, lo que implica estar informado para poder identificar y precisar desviaciones). Se recomienda para ello considerar: documentación especializada, buscar realizar una operación en particular y considerar los esfuerzos de los alumnos en la ejecución de la operación.
- El establecimiento de vínculos entre las dimensiones elegidas y las demás, pues es útil reconocer los vínculos que mantienen unas con otras. Además de que brinda: al profesor, orientación en cuanto a la elección de las dimensiones por enseñar y la secuencia de las mismas; en tanto que al alumno, la motivación a poner en acción la mayor cantidad de relaciones entre las distintas dimensiones; y a ambos, una visión global y dinámica del pensamiento crítico.

Para lograr una mejor comprensión de lo referido a esta segunda fase, se elabora un ejemplo esquemático, a partir de lo presentado por Boisvert, en esta obra. Indicando como él dice, que: “Hay que observar que no importa cuál modelo describa una operación del pensamiento, siempre se tratará de una aproximación a esta operación, pues la comprensión cabal de ella se logra para los fines de la enseñanza, como una herramienta para organizar información o como un objetivo general.”<sup>212</sup> Como sigue:

Identificación de la dimensión	Definición de la dimensión	Descripción de las características de la dimensión	Establecimiento de vínculos entre las dimensiones
Observación de las etapas del proceso de resolución de problemas	Consiste en resolver un problema particular o en tomar una decisión respecto de algún asunto siguiendo un método que conste de varias etapas	Consta de siete etapas: 1. Definición del problema 2. Formular un conjunto de posibles soluciones 3. Elección de criterios para evaluar soluciones 4. Evaluación de las situaciones 5. Elección de la mejor solución 6. Puesta en marcha de la solución seleccionada 7. Verificación de la puesta en marcha	- Diagnóstico médico - Dictamen pericial

3°. Organización de un ambiente propicio para la formación del pensamiento crítico, ya que es evidente que el contexto o ambiente en el que se inserte la enseñanza en torno a la formación de este tipo de pensamiento ejerce una gran influencia en el dominio del proceso del pensamiento en el alumno.”<sup>213</sup> A través de: el ambiente en el aula y el plantel; el tema de estudio relacionado con la ; y los procesos de enseñanza.

4°. Planeación de la enseñanza de las dimensiones elegidas -según Boisvert, este tipo de planeación se lleva a cabo en seis etapas, a partir de las cuales se espera que el alumno

<sup>212</sup> Ídem

<sup>213</sup> Ibídem p. 104

aprenda a dominar una operación del pensamiento y que son-: introducción a una operación del pensamiento; puesta en práctica guiada en el mismo contexto, que consiste en aplicar la operación aprendida al mismo tipo de tema de estudio que sirve de introducción; aplicación autónoma, que se refiere a la etapa en la que el alumno intenta ejecutar la operación del pensamiento que aprendió en función del mismo tipo de datos que empleó en la práctica inicial, pero sin recibir guía, es decir, por sí mismo; transferencia, que tiene por objetivo mostrar al alumno cómo ejecutar esa operación del pensamiento en contextos nuevos y ayudarlo a reconocer los indicios de los contextos que sean adecuados para recurrir a esta operación; puesta en práctica guiada en un contexto distinto, que se refiere a la realización de una operación del pensamiento en un contexto nuevo, con la ayuda de una guía (se debe tener presente que después de cierta cantidad de lecciones el maestro no tendrá necesidad ya de dirigir el ejercicio). Y por último, la utilización autónoma (en este estadio el alumno debe elegir las operaciones que juzgue conveniente para realizar una tarea determinada).

5°. Evaluación de la calidad de la enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico en el curso, con la finalidad de “...valorar adecuadamente la calidad de la enseñanza que recibió el alumno y del aprendizaje que éste realizó de las dimensiones del pensamiento crítico...”<sup>214</sup> Pues se considera que la evaluación motiva a los alumnos al proporcionarles un diagnóstico e indicando el grado de éxito alcanzado.

Por ello, Boisvert trata de forma más específica este tema, como parte del cuarto y último punto.

---

<sup>214</sup> Ídem

### ***Evaluación del pensamiento crítico.***

En este apartado, analiza el método, los elementos, medios e influencia que intervienen para llevar a cabo la evaluación de este tipo de pensamiento.

Respecto de la evaluación, Boisvert comenta, que para llevar a cabo este ejercicio, es fundamental comprender de qué trata. Así pues, dice que “La evaluación puede concebirse como una ‘observación sistemática de objetos *identificados con claridad*, para comprender la *globalidad* de una situación, *con el fin de emitir un juicio prudente y pertinente* según las circunstancias, que sea provisional o definitivo’. Y además -aclara-, esta observación consiste en recopilar la información en función de las finalidades de la evaluación...”<sup>215</sup>

Para lo cual es necesario:

- Contar con una definición elaborada del pensamiento crítico, de tal manera que puedan precisarse los elementos que parece forman parte del pensamiento crítico y cuya presencia se desea verificar. Por ejemplo: insistencia en la búsqueda de una solución; mejor control sobre la impulsividad; aptitud de escuchar a los demás; flexibilidad de la forma de pensar; conciencia del pensamiento propio, etc.
- Adquirir conciencia de las finalidades que persigue la evaluación, pues no hay que olvidar que “La evaluación sirve también para dar a los alumnos un buen resumen de los puntos fuertes y débiles de su pensamiento crítico, y motivarlos a mejorarlo.”<sup>216</sup>
- Diversificar los medios de evaluación, es decir, elegir las técnicas adecuadas para recopilar los datos relativos al pensamiento crítico de los grupos. Como pueden ser: observaciones, a partir de preguntas, tales como: ¿Se ha registrado algún cambio

---

<sup>215</sup> *Ibidem* p. 149

<sup>216</sup> *Ibidem* p. 152

progresivo en cuanto a la calidad de los trabajos del grupo?; ¿Utilizan cada vez más los alumnos sus habilidades y estrategias de pensamiento para enfrentar situaciones nuevas?; ¿Las discusiones en clase llevan más tiempo que algunas semanas antes? De ser así ¿es porque los alumnos hablan más sin avanzar en la discusión o porque se procede a un examen más profundo del tema?; grabaciones en audio y video, que permiten estudiar los comportamientos verbales y no verbales de los alumnos. Sugiere para su análisis, una serie de preguntas tales como: ¿Cuántas preguntas propuso el maestro [durante la sesión]?; las preguntas formuladas ¿requieren que el grupo ponga en marcha un pensamiento de un nivel elevado?; etc.; entrevistas, tanto del profesor a sus alumnos, como de ellos entre sí; trabajo de los alumnos, con el propósito de analizar sus realizaciones (textos, dibujos...).

- Conocer las principales directrices que orientan el proceso de evaluación (útiles para orientar un conjunto de actividades y para guiar la elección de técnicas e instrumentos de medición) Para ello se recomienda que la elección de los métodos, con base en: su intención y su juicio; hacer un uso progresivo de las técnicas elegidas; elegir métodos de evaluación que permitan el aprendizaje; que los maestros trabajen con sus propias técnicas de evaluación, para que juzguen si son adecuadas o no; y tener presente que la aplicación de una técnica de evaluación requerirá más tiempo del previsto.

Ahora bien, por lo que hace a los medios de evaluación, Boisvert, dice que “Los instrumentos utilizados pueden tener un carácter cuantitativo o cualitativo, o incluso combinar ambas técnicas de evaluación.” Así por ejemplo comenta que un tipo de instrumento cuantitativo son las pruebas de elección múltiple, pero advierte: “ Las pruebas

de elección múltiple actuales no evalúan de manera directa ni eficaz muchos aspectos importantes del pensamiento crítico, sobre todo las actitudes... no toman en cuenta el proceso de reflexión que lleva a una persona a elegir tal o cual respuesta...” Por lo que cabría hacer uso de otros medios como son la observación, las entrevistas, los textos redactados por los alumnos, pues sugiere son técnicas acerca del comportamiento de los alumnos que indican alguna característica del pensamiento crítico.

En consecuencia, para hacer una evaluación -misma que propone sea diseñada por los propios profesores- más completa del pensamiento crítico es necesario utilizar técnicas de evaluación que den ocasión a los individuos de proporcionar respuestas elaboradas y personales.

A continuación, transcribiré un ejemplo de los varios que presenta Boisvert en su obra, a modo de tener una idea más amplia de lo referido en este tema.

Ejemplo 3: la supervivencia de las belugas

**CONTEXTO**

*Nivel de enseñanza:* a alumnos de nueve a 13 años.

*Finalidad:* resolver un problema en el marco de un curso de ecología

Objetivos:

Que los alumnos comprendan y trabajen con información de documentos que hablen sobre el problema de la supervivencia de las belugas en Saint-Laurent.

Animarlos a examinar el problema desde muchos ángulos para comprender su complejidad

Ayudarlos a desarrollar habilidades y actitudes críticas

*Material pedagógico:* textos que analicen desde distintos puntos de vista esta cuestión

**DESARROLLO**

El tema es controvertido: el problema de la supervivencia de una especie en el río Saint-Laurent. Mediante un juego de roles, se pide a los alumnos que se pongan en los zapatos del investigador. Los alumnos reciben un primer documento proveniente de un investigador experimentado, quien les pide escriban una carta con sus sugerencias. En este documento debe haber datos reales respecto de la evolución reciente de la cantidad y distribución de las belugas en Saint-Laurent. Debe contener asimismo un mapa en el que se indique la ubicación de las principales industrias en las cercanías del río. Los alumnos estudian estas informaciones y discuten primero en equipos reducidos, y después todos. Sugieren posibles soluciones del problema, así como los

medios para resolverlo.

Después se les entrega un segundo documento; éste contiene informaciones que permitan suponer que otros factores además de la contaminación (como el hábitat, el ruido, la empalizadas, etc.), pueden ser responsables de la disminución en la población de belugas.

Se reparte entre los alumnos un tercer documento; habla sobre aspectos diferentes, como el efecto del descenso de este mamífero marino en el plano económico.

Se trata de que los alumnos cobren conciencia de la necesidad de considerar diversos puntos de vista para estar en posibilidades de formular soluciones viables a largo plazo.

La presentación en secuencia favorece el análisis de textos, la emisión de hipótesis, la investigación bibliográfica o la consulta de expertos, o incluso la investigación de campo. La finalidad es mejorar la recopilación de información y verificar que jamás es posible obtener toda la información necesaria, que está incompleta y que está sujeta a interpretación (p. 89).

Los alumnos pueden adoptar diversas posturas para proteger a las belugas y tomar acciones como mandar cartas a las industrias, a los diputados y a organismos competentes, adoptar una beluga, etc.

#### **NOTA**

El testimonio de Michel Hamel, maestro de la escuela secundaria Vanier, de Quebec, destaca los beneficios que es posible obtener de esta actividad pedagógica, que señala el aprendizaje mediante problemas. Además de permitir el trabajo en equipo y descubrir un contenido pedagógico relacionado directamente con el programa (por ejemplo, la contaminación), esta actividad favorece el desarrollo de múltiples dimensiones del pensamiento crítico en el proceso de resolución de problemas, sobre todo la capacidad de argumentar y la de tomar en cuenta la opinión del interlocutor.

Fuente: Boisvert, Jaques. La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. P. 121-123

Ahora bien, respecto del trabajo de Boisvert, es importante señalar que en cuanto a la práctica de la orientación crítica, es conveniente comentar -de acuerdo con lo planteado en el capítulo dos de este trabajo y de acuerdo con el análisis de José Contreras Domingo expuesto en líneas más arriba-, que si bien dentro del mismo, se expone que una de las grandes metas para el desarrollo del pensamiento crítico es que se pretende a través de él, mejorar la capacidad intelectual de los alumnos.

Algo que no se manifiesta de manera clara en esta propuesta es la finalidad, es decir, si el desarrollo del pensamiento crítico es para que los alumnos pasen de grado, o socialicen de manera más efectiva en la escuela o bien, para mejorar sus condiciones sociales, como se plantea desde el enfoque social, visto con Grundy, Habermas y Contreras Domingo .

Toda vez, que ya se conoce el trabajo de Boisvert, es conveniente hacer notar que en este trabajo, la concepción de la orientación crítica, está planteada desde un enfoque psicológico, es decir, como una mera actividad mental de tipo individual -que no social-, por lo que algunas razones para la formación del pensamiento crítico en los estudiantes, se considera garantizan *per se* el progreso del individuo y de la sociedad, de esta forma, el cuestionar y debatir la información no es una acción relevante que se tenga presente para el desarrollo de este pensamiento. Ya que, no se trata de un acto dialógico y de negociación entre los alumnos y el profesor, -como se ha observado anteriormente, en la descripción y caracterización que se presentó del pensamiento crítico- sino de un mero ejercicio de introspección, que permita identificar la claridad, la precisión, la conveniencia, la lógica y la pertinencia de los argumentos que expone el sujeto. De esta forma la corrección del pensamiento que se plantea como una acción fundamental del pensamiento crítico, es sólo de forma y no de fondo, pues no se propone el análisis en cuanto a las bases en las que se sustenta una determinada idea, pensamiento o concepción ya sea propia o ajena, las que desde luego -como se ha visto- pueden ser falsas o contradictorias y por lo tanto, no cabría la solidaridad que se señala en este trabajo como uno de los rasgos esenciales del pensamiento crítico, para puntos de vista completamente insostenibles. Otra cuestión que demuestra la concepción de lo crítico como una cuestión mental, es la adaptación al medio que se debe lograr lleven a cabo los alumnos y que se expone dentro de las razones que se aducen para la enseñanza del pensamiento crítico, y en donde una acción transformadora no tiene lugar, pues de lo que se trata es de ajustarse a las reglas que se han establecido para estar en el mismo, antes que cuestionarlas.

De hecho, cuando se habla de la metacognición, se dice que para que ésta tenga lugar, necesario que primero el estudiante observe cómo se realiza un ejercicio o práctica, para después realizarla por sí mismo y por último transferirlas a otro escenario, sin que en este proceso, haya lugar a cuestionar el contenido, el procedimiento...; asimismo, el análisis de las condiciones que generan desigualdades que es inexcusable abatir -a partir de generar en los alumnos el desarrollo del pensamiento crítico- para lograr el progreso socioeconómico global que se pretende, queda ausente; por lo que parece entonces, que la práctica docente es concebida como algo en aislado, sin considerar que la misma está permeada de las condiciones económicas, históricas, políticas, culturales..., de toda sociedad.

De esta forma, con lo hasta aquí expuesto, en el trabajo que expone Boisvert, se puede observar que la orientación crítica en la práctica, tiende una vez más a una cuestión técnica, en donde es conveniente seguir cuidadosamente y a pie juntillas las opciones que se exponen, antes que una cuestión de deliberación, decisión y autonomía por parte de los profesores, tal y como lo propone la corriente crítica analizada en el segundo capítulo de este trabajo.

## CONCLUSIONES

Es importante destacar que lo expuesto en este trabajo, ha tenido una significación individual invaluable, pues me ha permitido conocer y observar que la formación docente como toda práctica educativa, implica un desafío en cuanto a su teorización y puesta en marcha, desde luego inacabado.

Se ha visto que la formación, al ser un hecho social, institucional, pero también personal, requiere siempre de una disposición y compromiso real por parte de los actores que en ella intervienen, para poder llevarla a cabo y, al ser una actividad que se desarrolla en un ámbito específico, requiere además de una preparación que permita a los profesores desempeñar su papel, en las diversas instancias o modalidades educativas en que tiene lugar. Esta preparación ha dependido en gran medida del ideal de formación que impere en un determinado momento y lugar, pues a partir de éste, se delinean las acciones para lograr el propósito que se desea alcanzar con la formación docente. Ideal que además se fundamenta en ciertas concepciones de hombre, sociedad y educación, que sirven para explicar las acciones de las personas y la realidad y cuando éste logra permanecer y prevalecer por un tiempo considerable, adquiere el rango de tradición.

Por ejemplo, a lo largo de la historia han tenido lugar varias tradiciones de formación de profesores, entre ellas la conservadora, la técnica, la práctica y la crítica y en cada una de ellas, se establecen prácticas educativas que se llevan a cabo bajo un objetivo en particular, es decir, no hay conocimiento sin interés. Y los intereses que se han generado a lo largo de la historia han estado en función de la seria preocupación por la sobrevivencia y reproducción de la especie, o bien, bajo la convivencia armoniosa con el e incluso también bajo la emancipación de los sujetos.

Tal como lo explica Perrenoud (2001): “No se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera.”<sup>217</sup>

Dentro de lo educativo, el objetivo de esta experiencia de trabajo, ha sido destacar que el interés crítico, y la práctica educativa que desde él se plantea permite reconocer que la enseñanza, es una actividad ética que exige un proceso continuo de reflexión que conlleva a la comprensión y participación de todos los sujetos involucrados. Por esto, desde un particular punto de vista la formación de docentes bajo este enfoque, aún tiene vigencia, pues la reflexión que se plantea, implica revisar los significados que se tienen y se hacen sobre ciertos conocimientos, para así, identificar las distorsiones que se pueden tener de la realidad y, las que además se habrán de superar, con la finalidad de llevar a cabo acciones que están guiadas por el propósito de transformar ciertas prácticas que, permitan a su vez, el establecimiento de una sociedad más justa y humana. Sin caer en la ingenuidad de “...creer que las ideas por sí solas pueden transformar las relaciones de fuerza.”<sup>218</sup>

Desde luego, como se ha destacado en este trabajo, en la práctica, la formación docente, bajo una orientación crítica, no ha sido del todo dilucidada y en ocasiones ha estado marcada sobre todo como una cuestión de la cual desistirse es muy difícil -pues representa

---

<sup>217</sup> PERRENOUD, Philippe (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*, en [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html), consultado el 27 de mayo de 2010.

<sup>218</sup> Ídem

quedar al margen de los más grandes ideales a que aspira la educación (justicia, igualdad, democracia, etc.) y ser catalogados como retrógradas-, más que como un acto concientizado, con un interés verdadero por lograr mejores condiciones de vida para los ciudadanos. Por ello, la orientación crítica, más que hacer uso de la jerga que la acompaña: autorreflexión, cuestionamiento, comprensión, transformación, autonomía..., requiere paralelamente de acciones concretas, tales como la realización de una verdadera indagación sobre las prácticas "... dar una imagen realista y actual de los problemas que ellos resuelven en lo cotidiano, de los dilemas que enfrentan, de las decisiones que toman, de los gestos."<sup>219</sup> (Ya que existe un verdadero desconocimiento del campo en el cual se pretende incidir); así como considerar la distancia astronómica entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente.<sup>220</sup> Lo que permitirá avanzar hacia el establecimiento de una mejor sociedad; ya que en ocasiones, se tiende una vez más a una práctica técnica en donde la mayor preocupación siguen siendo los resultados cuantificables y observables.

No obstante, es importante destacar que este hecho no es aislado de su propia teorización, pues como bien ha indicado José Contreras Domingo, la orientación crítica, suele quedarse entrampada en su propio discurso, lo que dificulta en ocasiones, la propuesta de ciertas líneas de acción, a través del establecimiento social de casos claros que permitan a los formadores de docentes echar mano de los mismos para generar la reflexión, la participación social, el debate, la construcción y el trabajo en equipo de los profesores. Y si bien es cierto, no es fácil desprenderse de los conocimientos que fundamentan las acciones,

---

<sup>219</sup> Ídem

<sup>220</sup> Cfr. Op Cit.

ni de la seguridad que representa realizar las mismas, también es cierto, no hay otra forma de irlo logrando que comenzar por hacerlo.

Por ejemplo, cabría comenzar, como lo señala Perrenoud por”... identificar, a partir del trabajo real, los conocimientos y las competencias requeridas para hacer aprender en tales condiciones.”<sup>221</sup> Sin olvidar que la identificación de una competencia, tiene que ser producto de conocer las situaciones que se requieren manejar, los problemas que se deben resolver, las decisiones que hay que tomar, así como de la especificidad de los saberes, capacidades, esquemas y orientaciones éticas que envuelven un determinado desempeño – en este caso, el docente-; además de anticipar las transformaciones “Nuestra capacidad de anticipación está cerrada porque conocemos y extrapolamos de manera tímida, mientras el futuro nos reserva, con toda seguridad, sorpresas que desafían nuestra imaginación.”<sup>222</sup>

Así, se tiene el reto de poner en marcha ciertas acciones, tales como la revisión de los conocimientos, cuestionando su lógica y funcionamiento; la interpretación que de ellos se hace y la congruencia de los mismos con las acciones que se ejecutan, lo que permitiría en un primer plano darse cuenta de la distancia que media entre lo que se piensa y se dice sobre lo que hace. Por ejemplo, actualmente, uno de los ideales que sobre la educación empieza a imperar, versa en hacer de la misma un “producto” de calidad, basado principalmente en la cantidad de información que se espera logren manejar tanto alumnos como profesores, el cual surge bajo el concepto de una sociedad informada, globalizada, en la que se supone todos tendrían acceso a la información, con la finalidad de ser cada vez más competitivos. Así los nuevos discursos y prácticas que han comenzado a elaborarse

---

<sup>221</sup> *Ibidem*

<sup>222</sup> *Ídem*

sobre este ideal, pretenden legitimar la importancia de una educación de calidad y en tales discursos, si bien se mencionan las grandes ventajas que representa manejar y dominar una cantidad considerable de información, muy pocas veces se alude que el acceso a la misma depende en gran medida de las posibilidades económicas, intelectuales, culturales... de cada persona, las cuales se ven día a día mermadas, no sólo en el sentido de tener acceso a la educación, sino incluso para adquirir productos básicos que le permitan ver cubiertas necesidades mínimas de supervivencia como la alimentación y la vivienda.

De esta forma, lo que se ha venido gestando una vez más, es el consentimiento de una nueva ideología, que admite que la educación de ser considerada un derecho, se vea transformada en un servicio susceptible de comercialización, en donde los ciudadanos son vistos más como consumidores que como participantes y, en la cual los valores de justicia, equidad, dignidad, solidaridad, entre otros, están siendo reemplazados por términos como eficacia, competitividad, excelencia..., que requieren además de un sistema de evaluación -a través de pruebas estandarizadas-, que permita comparar los logros en el rendimiento. Por ello llama la atención, una vez más el hecho que quienes participan en el proceso educativo, se hallen ahora cautivados y hasta cierto punto fascinados por las nuevas herramientas tecnológicas que facilitan la información, al punto de propiciar, difundir y llevar a cabo cursos de formación de profesores encaminados a lograr que los docentes hagan uso de las nuevas tecnologías, más que a analizar y reflexionar sobre su práctica, así como a transformarla y a las condiciones sociales en que tiene lugar. Pues resulta gravemente contradictorio que después de un curso de esta naturaleza, los profesores lleguen a sus centros sin poder poner en práctica lo aprendido, ya que los mismos carecen de los espacios y las herramientas necesarias para tal efecto.

Es así, dicen José A. Accino, como “Resulta notable la ausencia generalizada -contadas excepciones- de voces críticas que no tendrían por qué ser necesariamente opuestas, pero sí mostrar al menos, una cierta voluntad de análisis. Por el contrario pedagogos y docentes limitan sus aportaciones a los aspectos operativos de las aplicaciones de la tecnología en la enseñanza.”<sup>223</sup> Por lo que -argumenta- “... no parece que sea ajeno a quienes ejercen una función pedagógica o docente, el clarificar, aunque sólo sea por razones éticas si el objetivo es formar usuarios convenientemente cualificados para ejercer su función de productores/consumidores en el nuevo escenario económico, o, por el contrario, estimular la participación, desarrollar valores, proporcionar un bagaje de conocimientos y elementos de juicio que permitan pensar la sociedad y tener una visión crítica y activa de los acontecimientos de nuestro tiempo.”<sup>224</sup>

De esta forma también, la inclinación por ciertas corrientes y prácticas educativas, en la mayoría de las ocasiones, está en función de lo que en la sociedad se encuentre en boga, más que como respuesta a las necesidades de la misma y cuyo propósito fundamental sea la aspiración del abatimiento de condiciones inhumanas para muchos de sus ciudadanos. Por ejemplo, actualmente el término innovación, ha sido retomado en las distintas prácticas educativas, como lo más relevante y fundamental de las mismas, pero se ha quedado entrampado también en su definición y puesta en marcha, incluso en muchas de las ocasiones, ha sido utilizado más como sinónimo del uso de nuevas tecnologías que como una práctica que permite el establecimiento de nuevas formas y condiciones para el desarrollo de la educación en cualquier país.

---

<sup>223</sup> ACCINO, José A (1999). El silencio de los corderos: sobre las tecnologías de la información y la educación. Revista electrónica HEURESIS Vol. 2 # 3 Año 1999 p. 2

<sup>224</sup> *Ibidem* p.17

Lo anterior muestra una vez más que se ha avanzado poco en cuanto a esclarecer el provecho más que el aprovechamiento de ciertos elementos que pueden influir de manera directa en la mejora de ciertas prácticas educativas. De esta forma, tal como lo plantean José Contreras Domingo y José Accino no se trata de rechazar ciertas prácticas sino de poder esclarecer su pertinencia, pues se ha visto que ningún modelo se halla exento de ciertas contradicciones y contrariedades, por lo que una vez más, el debate sigue abierto en cuanto a las pretensiones y razones que se presentan para que tengan lugar las mismas dentro de lo educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

**ACCINO**, José A. (1999) “*El silencio de los corderos: sobre las tecnologías de la información y la educación.*” En revista electrónica HEURESIS Vol. 2. No. 3 octubre, pp.1-17

**AYUSTE**, Ana et.al. (1994) “*Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar*” Barcelona, Graó. pp.131

**BOISVERT**, Jaques (2004) “*La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*” México, FCE. pp. 214

**CARR**, Wilfred (1990) “*Hacia una ciencia crítica de la educación*” Barcelona, Laertes. pp. 160

**CARR**, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988) “*Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*” Barcelona, Martínez Roca. pp. 245

**CHEHAYBAR** y Kuri, Edith et.al. (1995) “*Políticas y acciones de la formación docente en México*” México, UNAM-CISE. pp. 320

**CONTRERAS** Domingo, José (1990) “*Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*” Madrid, Akal. pp. 257

**CONTRERAS** Domingo, José (2001) *“La autonomía del profesorado”* España, Morata. pp.232.

**DE ALBA**, Alicia (1990) *“Educación, discursos y prácticas. Notas para el análisis de la formación de profesionales de la educación”* En Formación de profesionales de la educación. México, UNAM-FFy. pp. 361

**DUCOING**, Patricia. et. al. (1993) *“La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa/Estados del conocimiento”* México, Editorial del Magisterio. pp. 80

**FERRY**, Gilles (1990) *“El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica”* México, Piados. pp. 147

**FURLÁN**, Alfredo y **PASILLAS** Valdez, Miguel Ángel (1993) *“Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico”* en Revista Perfiles Educativos # 61 Año 1993 julio-septiembre, México, CISE-UNAM. pp. 79-94

**FURLÁN**, Alfredo y **PASILLAS** Valdez, Miguel Ángel (1992) *“Discurso Pedagógico y sintaxis de la crítica”* en Revista Perspectivas Docentes # 9 Año 1993 México, UJAT. pp. 10-18

**GRUNDY**, Shirley (1991) *“Producto o praxis del currículum”* Madrid, Morata. pp. 277

**HABERMAS**, Jürgen (1984) *“Ciencia y técnica como ideología”* Madrid, Tecnos. pp.

**HONORE**, Bernard (1980) *“Para una teoría de la formación”* Madrid, Narcea. pp. 176

**LISTON**, Daniel y **ZEICHNER** Kenneth M. (1993) *“Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización”* Madrid, Morata. pp. 268

**OLMEDO**, Javier y **Sánchez Sosa**. Ma. Elena (1981). *“Formación de Trabajadores para la Educación. Documento base del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa”*. México, v. I p. 152

**PASILLAS** Valdez, Miguel Ángel (1995) *“Problemas de formación docente en el nivel superior”* Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigación Educativa. El Ajusco, D.F. U.P.N 25 de octubre de 1995. pp. 1-6

**PASILLAS** Valdez, Miguel Ángel y **SERRANO** Castañeda, José Antonio (1992) *“La formación docente: Categorías y temas de análisis”* en Revista Pedagógica No. 01 Vol. 08, México, UPN, febrero-abril, pp.53

**PEREZ** Gómez, Ángel y **GIMENO**, Sacristán (1992) *“Comprender y transformar la enseñanza”* Madrid, Morata. pp. 384

**RODRÍGUEZ** Rojo, Martín (1992) *“Pedagogía crítica (I)”* en Revista Aula de Innovación Educativa 7. Barcelona. pp. 67-74 Dialnet

**RODRÍGUEZ** Rojo, Martín (1992) “*Pedagogía crítica (2)*” en Revista Aula de Innovación Educativa. Barcelona. pp. 71-76 Dialnet

**SAVATER**, Fernando (1997) “*El valor de educar*” Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México, (IEESA) pp. 244

**SAVATER**, Fernando (2000) “*Potenciar la razón*” en Revista Cero en Conducta Año 14 No. 48 México, pp. 15-19

**SERRANO** Castañeda, José Antonio (1998) “*Tendencias en la formación de docentes*” Tesis de Maestría. México, DIE-CINVESTAV-IPN. pp. 210

**SERRANO** Castañeda, José Antonio (1997) “*Tendencias de formación de docentes en la década de 1980-1990. El modelo de docencia*” En Memoria. II Encuentro Internacional sobre la Formación Docente. Retos para el Siglo XXI. México, UNAM-CUAED. pp. 449