

Ensayo Arbitrado

Una visión socio-histórica de la teoría crítica y su vigencia en la práctica educativa venezolana

AUTOR: JOSÉ ARAQUE
JOSEARAQUE_1@HOTMAIL.COM
DOCTORANDO UPEL RUBIO
0424-7340955

RECIBIDO: 21/01/2017 REVISADO: 18/02/2017 ACEPTADO: 15/03/2017

20

Resumen

El presente es un ensayo cuyo centro de discusión parte de la influencia que la Teoría Crítica, emanada de la Escuela de Frankfurt, ha tenido en el desarrollo de la educación en Latinoamérica y especialmente en el contexto venezolano. Se discute cómo esta influencia se refleja en la educación a manera de una teoría crítica de la enseñanza que trasciende la perspectiva positivista. De acuerdo a estos postulados la educación es un motor de cambio y su práctica, una vía para el cambio social, lo cual ha creado un paradigma educativo que se ha ido ajustando hasta crear un modelo pedagógico que supone la escuela como un mecanismo emancipador, en tanto se plantea la evolución de la educación y el análisis crítico de sus métodos y procesos. El texto señala cómo el sistema educativo venezolano está imbricado por este modelo, sin embargo se basa en el pensamiento autóctono del maestro Simón Rodríguez, quien vislumbró el objetivo primordial de la educación, convertir a los alumnos en ciudadanos “capaces de vivir en república”.

Palabras claves:

Teoría Crítica, modelo pedagógico, marxismo, capitalismo.

A socio-historical vision of the critical theory and its effectiveness in venezuelan educational practice

Abstract

This essay argues the influence that the Critical Theory -from Frankfurt School- has had in the Latin-American education development, especially in the Venezuelan context. It is debated how this influence is reflected on education in a theoretical critical way of teaching which transcends the positivist perspective. According these postulates education is a force of change and its practice is a way to social change, this change has created an educational paradigm that has been adjusting until the creation of an educational model that places school as a mechanism for emancipation meanwhile the evolution of education and the critical analysis of its methods and processes are considered. The text points out how the Venezuelan educational system is overlapped by this model. However, it is also based on the thoughts of Master Simón Rodríguez, who visualized the main goal of education which is to convert students into citizens “capable of living in republic”.

21

Keywords: Critical Theory, educational model, Marxism, capitalism.

Introducción

El modelo educativo latinoamericano y venezolano, en cada etapa, se ha conformado siempre en correspondencia con fuertes exigencias políticas y sociales enmarcadas en la tradición del pensamiento universal, pero en gran medida representan una línea de pensamiento original e independiente en correspondencia con la sólida tradición educativa liderada por un pensamiento filosófico y crítico propio, cuya herencia cultural y filosófica no nos aleja de otras latitudes.

De este modo, hacer un recuento histórico de la teoría crítica reclama, entonces, adentrarse en la historia de la escuela de Frankfort, centro del cual surge y evoluciona la teoría crítica, cuyo reflejo se extiende hasta las teoría pedagógicas y didácticas actuales desde las leyes intrínsecas del desarrollo del fenómeno educativo y su relación con el resto del proceso socio-histórico, siendo consecuentes con la matriz filosófica que defendieron los estudiosos de la escuela de Frankfort: la dialéctica marxista.

Lograr un acercamiento a esa realidad es la esencia de este ensayo, claro está, desde el examen de numerosas fuentes enriquecidas con un buen número de discusiones surgidas del debate actual sobre la educación venezolana para darle unidad y coherencia a una visión de la aplicación de la teoría crítica en las concepciones actuales que sostiene la practica educacional venezolana. Todo ello con el fin de elaborar una propuesta alternativa al actual modelo

de desarrollo social capitalista. Nos apoyamos en el enfoque según el cual la teoría crítica está profundamente articulada en las bases filosóficas del sistema educativo venezolano en construcción.

I. La escuela de frankfurt y la teoría crítica: retrospectiva histórica

Ahora bien, antes de adentrarse en un análisis profundo es conveniente hacer un recuento sobre aquella corriente a la que se le denominó la Escuela de Frankfurt. Ésta estuvo conformada por un grupo de estudiosos pegados al ideología de Marx, Hegel, y Freud; surge después de la primera guerra, en un panorama en el que el proletariado no había producido la revolución, prevista por Marx, muy por el contrario, había fracasado completamente en Alemania, pero se había producido en un contexto agrarios como el ruso y no en los países industrializados, es decir, en condiciones materiales opuestas a las previstas por Marx.

22

Se puede decir que es una corriente de pensamiento neomarxista que surge ante la necesidad de una nueva corriente de pensamiento filosófico distinto al positivismo, cuyo seno englobaba las investigaciones de varios filósofos, sociólogos, psicólogos y economistas vinculados al Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt. El objetivo de esta escuela era la crítica y la renovación de la teoría marxista de la época, haciendo hincapié en el desarrollo interdisciplinario y en la reflexión filosófica sobre la práctica científica. La misma agrupó a estudiosos de diferentes ámbitos y tendencias y fue la primera institución académica de Alemania que adoptó abiertamente las ideas marxistas. Sin embargo, en 1931, bajo la dirección de Max Horkheimer, cambia su orientación hacia estudios marxistas exclusivamente, como fuera su origen, y se programan investigaciones interdisciplinarias. Es así como Horkheimer, en 1937, publica la teoría tradicional y teoría crítica.

El proyecto inicial de esta corriente se define como marxismo heterodoxo y desarrollaba unas teorías orientadas a problemas sociales tales como la desigualdad de clases, no sólo desde el punto de vista sociológico, sino también filosófico, por tal razón, la teoría crítica debería ser un enfoque para transformar el mundo en lugar de interpretarlo solamente. Al mismo tiempo, se propone dar importancia a factores sociales, psicológicos y culturales a la hora de abordar los temas sociales. Por ejemplo, la economía representa el enlace entre la psicología y la sociología y es el objeto de estudio en el que individuo y sociedad interactúan. Destaca dentro de la escuela la colaboración de Friedrich Pollock para quien economía, individuo y sociedad establecen relaciones entre sí, lo cual constituye un marco teórico idóneo para estudiar las relaciones entre individuo y sociedad, ya que el individuo influye en la sociedad a través de la economía y ésta a su vez afecta la vida del individuo mediante la economía. Su estudio completa el proyecto interdisciplinario frankfurtiano en el

que estas tres disciplinas representan el hilo conductor de la teoría crítica frankfurtiana.

Así pues, la teoría crítica se ubica en el seno de esta escuela y conforma el cuerpo teórico principal de filósofos y pensadores de diferentes disciplinas adscritos a esta escuela. Algunos de sus exponentes fueron: Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Oskar Negt, Hermann Schweppenhäuser, Erich Fromm, Albrecht Wellmer y Axel Honneth entre otros.

Algunos de estos investigadores, como en el caso de Horkheimer, Adorno y Marcuse, tenían como principal interés la emancipación del hombre a través de la filosofía de la conciencia y de la denuncia de los elementos de manipulación y dominación del sistema, los cuales impiden el libre desarrollo de las capacidades sociales y humanas. En su diagnóstico, los teóricos frankfurtianos expusieron la irracionalidad de la racionalidad del sistema social, político, cultural y económico, ya que éste estaba basado en una racionalidad instrumental y estratégica que limitaban la capacidad crítica y reflexiva, lo que propiciaba una cultura manipulada y poco reflexiva que justificaba un sistema de dominación y explotación del hombre por el hombre.

23

Por otra parte, el núcleo de la teoría crítica es la discusión crítico ideológica de las condiciones sociales e históricas en las que ocurre la construcción de la teoría y la crítica de esas condiciones sociales. La relación resulta de la pretensión de conceptualizar teóricamente la totalidad de las condiciones sociales y la necesidad de su cambio.

Esta escuela congregó marxistas disidentes que creían que algunos de los seguidores de las ideas de Karl Marx sólo utilizaban una pequeña porción de las ideas de este, usualmente, en defensa de los partidos comunistas más ortodoxos. Influidos además por el surgimiento del nazismo y los fracasos de las revoluciones obreras en Europa Occidental, tomaron como tarea encontrar las partes del pensamiento marxista que pudieran servir para clarificar las condiciones sociales que Marx no podía haber visto o predicho. Para lograr esto, se apoyaron en la obra de otros autores para enriquecer la teoría marxista y darle un carácter más explicativo.

Sin embargo, un hecho cambia el panorama; el ascenso de Hitler al poder, lo cual llevó al cierre del Instituto en 1933, y encarcelamiento de algunos de sus miembros así como la muerte de Walter Benjamín, todo lo cual origina en 1934 que los teóricos llevaran la escuela hacia los Estados Unidos, a la Universidad de Columbia. Es allí donde se consolida la denominación de teoría crítica dada ya definitivamente a las investigaciones llevadas a cabo por los miembros y colaboradores de la Escuela.

Estos cambios implicaron un cambio en los planteamientos teó-

ricos que se discutían en su interior, así pues, cuando el instituto cambia su sede a la Columbia University surge un cambio en dirección pesimista, evitando el uso de términos como «comunismo» o «socialismo» y reemplazándolas por «materialismo dialéctico» o «teoría materialista de la sociedad». Estos cambios, sin duda, se debieron parcialmente a la delicada situación en que se hallaban los miembros del instituto en Columbia. Pero además expresaban una pérdida progresiva de esa confianza básica que los marxistas habían sentido tradicionalmente en el potencial revolucionario del proletariado (Martin Jay, 1974. p. 87).

Así pues, desde 1950, hasta la muerte de Adorno en 1969 y de Horkheimer en 1973, se llevan a cabo las aportaciones teóricas y metodológicas de la teoría crítica; durante esta etapa se escriben las obras fundamentales, no sólo de quienes volvieron a Alemania, sino también de quienes permanecen en Estados Unidos, como será el caso de Marcuse. La influencia de la Teoría Crítica en los acontecimientos de los años sesenta es innegable para la sociedad.

24

Ahora bien, se puede hablar de dos corrientes de la teoría crítica, una clásica, la de Horkheimer, Adorno y Marcuse y otra moderna, si se quiere, la cual surge con la “segunda generación”, la de Jürgen Habermas, Claus Offe, Oscar Negt, Alfred Schmidt y Albrecht Wellmer. Por su parte, Habermas ya había iniciado su colaboración con la escuela en los años cincuenta, pero es a partir de la década de los sesenta cuando, con la publicación de *Student und Politik*, comienza el cambio de la primera generación a la segunda generación y durante los años setenta se da un giro nuevo a la temática crítica al introducir nuevos pensamientos a la teoría crítica.

Desde la teoría crítica se proponía ampliar el concepto de razón, de manera que el pensamiento se liberara de los límites marcados por la práctica empirista y de una visión objetiva de la realidad. Esto muestra de manera general la relación que se dio entre el contexto social, político y económico en que surge la Escuela de Frankfurt y la producción intelectual de sus miembros, lo cual también alerta ante la tentativa de pensar la escuela como un todo homogéneo, pues, aunque la Escuela de Frankfurt se presenta como el espacio de reflexión de un variado grupo de filósofos unidos por intereses teóricos similares, las propuestas teóricas de sus miembros llegaron a ser muy distintas y en ocasiones divergentes, sin embargo, se podría decir que el tema que une a los distintos autores que hicieron parte de esta escuela, desde Horkheimer hasta Habermas, es la reflexión en torno a la razón, la cual, en oposición a la razón instrumental de la teoría tradicional, se constituye en una razón humana o “una razón que pierde todo norte si no hunde sus raíces en el sentimiento. Desde la piedad y desde el dolor, desde el ansia de vida feliz y desde el sueño de emancipación, se pone en camino la auténtica razón de Occidente” (Cortina, 1985. p. 21).

II. La teoría crítica y su efecto en el pensamiento educativo

En su época, el pensamiento filosófico sustentado en la Teoría Crítica tuvo sus efectos en el pensamiento educativo mundial, sobre todo en aquellos países que se propusieron transformar la sociedad en una sociedad no represiva. Muestra de ello son los países que tomaron un rumbo socialista después de la Revolución Rusa de 1917. En muchos aspectos la pedagogía crítica es temida por el capitalismo, puesto que, cuando las masas se concientizan se convierten en fuerzas movilizadoras de la acción social, en este caso la burguesía con acciones reformistas busca calmar a las masas movilizadas; prueba de ello fue la revolución educativa de Freire en Brasil, la de Gramsci en Italia, durante el apogeo del partido comunista italiano y la Nicolás de Condorcet durante la revolución francesa.

A partir de la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt los verdaderos educadores del mundo empezaron a concebir dentro del quehacer mismo de la praxis docente un nuevo paradigma educativo que poco a poco fue transformando sus postulados hasta configurarse en un verdadero modelo pedagógico. En la actualidad se destacan el estadounidense Peter Mc Claren, discípulo de Freire; el inglés Giroux y el australiano Stephen Kemmis, pero sin dudas el máximo exponente es Paulo Freire.

Desde estos postulados se toma la educación como motor de cambio y se considera la práctica educativa como una vía para el cambio social, ya que es precisamente en la propia práctica educativa donde los sujetos adquieren nuevos significados que van conformando su identidad. Estas prácticas no se dan de forma aislada, sino en un contexto social, mediante formas culturales propias de éste. La reflexión sobre estas prácticas es la base de las disciplinas educativas, por tanto, es necesario considerar los espacios sociales en que se generan, ya que estos imprimen ciertas particularidades a las formas de manifestar sus intenciones.

Es así, entonces, como la Teoría Crítica se refleja en la educación, como teoría crítica de la enseñanza y constituye una superación dialéctica de la perspectiva positivista e interpretativa. A su vez es interpretativa en la medida en que sus teorías se construyen a partir de las perspectivas que los sujetos tienen de su práctica educativa y es científica porque estas perspectivas deben ser un reto y una crítica a las interpretaciones de los docentes, lo importante es cómo conciliar esos dos rasgos y superarlos.

Esa capacidad para la autoreflexión crítica distintiva de los seres humanos y la posibilidad de transformarse a sí mismo y a su mundo social, constituye uno de los presupuestos principales sobre los que se sustenta esta tendencia pedagógica que, lógicamente, genera una visión diferente a la tradicional del estudiante, del profesor y de la propia escuela en el proceso de formación, tal como señalan los principales representantes de esta corriente. Si se asume esta posición se

considera la institución escolar como un mecanismo emancipador de los estudiantes, en tanto ellos se propongan la transformación de la educación y el análisis crítico de sus métodos y procesos, de ahí que se valora como el método principal, el de la autoreflexión crítica, a partir de una concepción dialéctica de la realidad y del pensamiento.

26

En tal sentido, se atribuye a la escuela una función fundamental en la difusión de contenidos concretos, inseparables de la realidad social y se le valora como instrumento de apropiación del saber al servicio de los intereses populares, en tanto, en ella se crea el espacio para el debate de temas de interés a partir de discursos no oficiales, dando la posibilidad de expresarse y crear su propia visión del mundo. Es por ello que el objetivo principal de la Teoría Crítica de la Enseñanza es potenciar a los alumnos para que ellos mismos se impliquen en su propia formación, a partir de sus autoreflexiones y valoraciones críticas y así puedan modificar características de la sociedad que hacen necesaria esa intervención. De este modo se entiende las ciencias de la educación, no como una ciencia empírico-analítica que persigue un interés técnico de predicción y control, sino como una ciencia crítica que pretende un interés educativo en el desarrollo de la autonomía racional y de las formas democráticas de vida social, por lo que se refiere a una teoría de la enseñanza que se enriquezca en la práctica y a la vez le sirva a ella.

En correspondencia con lo anterior se propone darle un papel transformador a la escuela a partir de las condiciones existentes, lo que implica garantizar a todos una buena enseñanza centrada en la apropiación de contenidos básicos, lo cual supone un alumno muy activo que transite, en el proceso de obtención de conocimientos, desde una experiencia inicialmente confusa y fragmentada (sincrética), hacia una visión sintética, más organizada y unificada.

El cumplimiento de tales propósitos implica que la práctica educativa debe proporcionarle al estudiante las condiciones propicias para concientizarse sobre cómo los objetivos pueden distorsionarse en el camino de la búsqueda de la verdad, para así buscar las causas de su explicación en su propio desarrollo histórico. Todo este proceso debe realizarse con el fin de actuar para superar las contradicciones presentes en las acciones sociales.

En conclusión, en esta teoría se entiende el proyecto educativo como un acto de entendimiento y de elaboración conjunta en el que el proceso reflexivo haga del currículo oculto un objeto de análisis y de debate que permita incorporarlo a la práctica educativa vigente, si fuera necesario.

III. Las teorías educativas actuales en américa latina

Las ideas que sustentan la Teoría Crítica de la Enseñanza también se difundieron a lo largo de la América Latina, uno de sus precursores

fue Libaneo (1989); este autor aborda la práctica escolar observando que ésta se basa en condiciones sociopolíticas que determinan diferentes valoraciones del papel de la escuela, el aprendizaje, las relaciones alumno-profesor, técnicas pedagógicas, entre otras, que lo llevan a elaborar una propuesta de investigación en el campo pedagógico.

Esta tendencia ubica la Teoría Crítica de la Enseñanza dentro del grupo de las corrientes pedagógicas progresistas, en tanto parte de un análisis crítico de las realidades sociales y le asigna un fin sociopolítico a la educación, de ahí que la denomine tendencia crítico-social de los contenidos, en la que se plantea la síntesis de lo tradicional y lo renovado, en el sentido de atribuir importancia a la transmisión de ideas.

Las teorías educativas actuales en América Latina se pueden clasificar de acuerdo a la orientación filosófica que las sustentan; en el caso de teorías materialista-dialécticas desatacan la educación cubana y venezolana con influencia de las concepciones no oficialistas de muchos educadores latinoamericanos que han sido los fundamentos teóricos de las reformas educativas más recientes que retoman en el diseño curricular del sistema educativo de estos países. Otro grupo de países se basan en una pedagogía constructivista procedente de otros ámbitos que, sin someterla al juicio de la necesidad histórica, es aplicada en las concepciones pedagógicas actuales. En Europa, la visión de la realidad actual es diferente a la nuestra, por tanto, América Latina no puede enfocar la educación desde las concepciones de la comunidad europea.

Lo cierto es que estos planteamientos revelan que la enseñanza no sólo debe ocuparse de la obtención de nuevos conocimientos en sí mismos, sino del proceso a través del cual se obtienen esos conocimientos y cómo este proceso debe ir encaminado a aquellos aspectos esenciales y generales que capacitan al alumno para un razonamiento de nivel superior, el cual no sólo requiere estos elementos cognitivos, sino también la capacidad para comprender, asimilar y valorar críticamente la sociedad a partir de sus propios criterios, juicios y razonamientos, es decir, de contenidos de carácter axiológicos que también deben ser objeto de la enseñanza. En correspondencia con este hecho, Barco (1986), representante de la Didáctica Crítica, plantea que los alumnos llegan con un capital cultural que no es dado por la escuela solamente, sino generado por la interrelación que se crea en los grupos escolares y clases sociales, que condicionan la participación de cada uno en la institución escolar y en la comunidad.

En general, los exponentes de la Teoría Crítica de la Enseñanza, en sus diversas variantes, coinciden en considerar el aprendizaje grupal como relevante para la apropiación de nuevos conocimientos, a partir del conocimiento de las formas de trabajo del grupo. Referente a este aspecto se destaca la relación que se da entre el conocimiento

acumulado y la construcción del nuevo conocimiento.

Bajo este pensamiento, entonces, la tarea de los profesores críticos es quebrantar la autoridad de las prácticas de la enseñanza que, por la fuerza de la costumbre, se imponen en detrimento del dinamismo de las normas culturales y sociales, en interés de la gran justicia social. Este propósito debe lograrse, ya que la Teoría Crítica de la Enseñanza ha dotado a los profesores de formas de reflexión autocrítica que le permiten el tránsito de un análisis particular a un análisis global social que exige una práctica pedagógica capaz de modificar reflexivamente los fundamentos cognitivos de la enseñanza que imparte.

28

En resumen, lograr un profesor y un estudiante que emerjan como activos agentes sociales, culturales y transformadores implica emprender la construcción social de un nuevo sujeto, convertir a los estudiantes y a los profesores en intelectuales transformadores. Estos presupuestos fundamentan la determinación social del rol del profesor, que no se limita a la institución escolar, sino que se extiende a la comunidad social, al tener amplias posibilidades para su transformación.

Otros exponentes de esta corriente, son aquellos que abogan por el desarrollo de una ciencia educativa crítica, Carr y Kemmis (1988), quienes plantean la conveniencia de convertir al docente en investigador dentro de sus propias prácticas, mientras favorecen el método de la investigación acción. Esta afirmación tiene en su base la consideración de que este método brinda la posibilidad de crear las condiciones bajo las cuales los participantes pueden asumir la responsabilidad compartida del desarrollo y la reforma de la educación.

En este mismo orden de ideas, hemos encontrado que se están desarrollando otros trabajos en Méjico, los cuales apuntan también a una franca resistencia a la imposición de modelos y formas de pensamiento en el terreno de la educación; incluso van más allá, en tanto se interesan por construir un pensamiento educativo latinoamericano crítico. Esta corriente resalta el papel de la escuela como institución pública y a los estudiantes en ésta como los de mayor potencialidad para la transformación social. Para lograr estos objetivos se ha trabajado el currículum con un sistema de enseñanza modular en función de objetos de transformación, es decir, objetos de la realidad que se pretende transformar a través de la práctica profesional y sobre los cuales se estructura todo el sistema de enseñanza.

Otra forma de abordar esta problemática ha sido a través del análisis a la manera en la que las teorías educativas han tratado la relación entre currículum educativo, cultura y poder. Este punto de partida critica la reducción del conocimiento a lo trasmisible por el profesor, a la institución escolar como la reproductora de la sociedad dominante, como la encargada de desarrollar sólo hábitos para ope-

rar eficazmente y propone que ésta debe estar basada en un mayor compromiso con la democracia.

Lo anterior se traduce en la conformación de planes que reflejen la expresión de lucha en relación con las formas de autoridad, por ejemplo debates de las regulaciones morales pedagógicas en los que se tome en cuenta las diferentes formas de lenguaje, razonamientos, experiencias de los estudiantes de modo que la apropiación del conocimiento se dé mediante el análisis y valoración crítica de las distintas experiencias culturales.

En consonancia con este hecho algunos autores españoles han profundizado en el papel que debe jugar el profesor ante estas nuevas exigencias impuestas al proceso de enseñanza. Al respecto se plantea que éste debe ser un agente de cambio social fomentador de la pertinencia, orientador y controlador del aprendizaje y al mismo tiempo un consejero, sin ser autoritario. Esto implica que los contenidos de la enseñanza deben relacionarse cada vez más con los intereses y preocupaciones sociales.

29

Si bien se reconoce que estos elementos son válidos, esta propuesta se mantiene a un nivel declarativo y, aunque hay algunos esbozos de su instrumentación pedagógica, quedan interrogantes sobre cómo funcionarían estas ideas en la práctica real de las universidades venezolanas. Por ejemplo, surgen inquietudes referidas a la posible pérdida de la identidad y responsabilidad individual, dado el gran peso que se le otorga al aprendizaje grupal.

IV. Una mirada a la actual práctica educativa venezolana

En Venezuela, tal parece que aún no se ha podido pasar del lenguaje crítico al lenguaje de la posibilidad. La educación aún se mantiene en un plano abstracto y no se llega a estrategias específicas para utilizar en el aula, es decir, se queda en el qué y no se trasciende al cómo llevar a cabo la transformación de la práctica correcta; aunque con un objetivo de potenciación, sigue siendo directiva y expresa una visión particular de la sociedad.

Por otro lado, el énfasis en el uso de la reflexión como método fundamental para la obtención de conocimientos crea cierta expectativa al dejar abierta la posibilidad de que, si se parte de premisas falsas en el acto reflexivo, individual o colectivo, puede arribarse a razonamientos inadecuados.

Los contenidos teóricos emanados de un contexto sociocultural distinto al venezolano, que dieron origen a las consideraciones emitidas por los filósofos de Frankford, pueden aplicarse con una revisión profunda de sus postulados, pues en Venezuela el socialismo es una alternativa sistémica para el siglo XXI. En este país la búsqueda de esta alternativa se va concretando en la formulación y puesta en mar-

cha de un proyecto nacional socialista en el cual se toma en cuenta las diversas experiencias y postulados filosóficos de corte socialista vividos por la humanidad a escala internacional que lo apartan de las desviaciones teóricas y prácticas de los antecesores.

Aplicar las ideas tal y como fueron formuladas en realidades distintas a la nuestra sería visión descontextualizada, visión esta que ha animado el traslado más o menos crítico de modelos externos, sin una reflexión suficiente sobre su adecuación a nuestras peculiares, circunstancias económicas, políticas y sociales.

En la actualidad, el sistema educativo venezolano promueve una propuesta educativa que enseña a ser, a convivir, a trabajar y a valorar el trabajo y a los trabajadores. Tiene su fundamento en la concepción del gran maestro Simón Rodríguez, quien vislumbró el objetivo primordial de la educación. Para él, la función de la escuela es convertir a los alumnos en ciudadanos “capaces de vivir en república”, es decir, sujetos políticos preparados para vivir y construir una verdadera democracia.

30

Dentro de la visión robinsoniana, la calidad y la excelencia de la educación deben fundamentarse en un clima de discusión y debates, los cuales aseguran la elevación continua del nivel intelectual, moral y político de las personas.

Bajo esta premisa, la concepción de la calidad de la educación no puede ser abstracta ni tecnicista, sino que es necesario ligarla a la calidad de vida de la población, en cuanto elemento fundamental para el logro del desarrollo sostenible que implica superar la pobreza y profundizar la democracia, permitiendo la participación y el protagonismo de todos los ciudadanos.

Sólo de esta manera es posible eliminar el carácter meramente mercantil y elitista del concepto y afirmar que una educación de calidad no puede ser sino aquella que permite establecer una sociedad sin excluidos, en la cual todas las personas puedan acceder a los bienes y servicios que merecen.

Una educación de calidad, bajo una visión muy diferente y opuesta a la neoliberal, tiene como objetivo formar ciudadanos republicanos, críticos, conocedores de sus deberes y derechos, de ideales democráticos, con sentido ético, sensibilidad humana, con visión colectiva y solidaria, capaces de asumir posiciones transformadoras en todos los aspectos.

De la reflexión anterior se deriva la viabilidad de un proyecto educativo sustentado en la base filosófica de la escuela de Frankford, pues indudablemente estas posturas filosóficas se articulan con la rica herencia filosófica del pensamiento latinoamericano. El reto está, entonces, en asumir una posición teórica que oriente debidamente a

la práctica educativa y que conduzca la nave a puerto seguro. Por tanto, la teoría educativa que se aplique tiene que asumir las exigencias de la época actual.

V. Pedagogía, libertad y democracia

Tal y como ha sido planteado por Freire (1969), la pedagogía debe ser una práctica que promueva la libertad y la democracia; en ese orden de ideas, es esencial pensar en la pedagogía crítica como método para alcanzar dichos objetivos. De este modo, cuando se habla de crítica nos referimos a la formación de una consciencia crítica, la cual, a su vez, involucra una actitud reflexiva y dinámica frente a los acontecimientos socio-históricos que nos describen como sujetos. En tal sentido, la pedagogía debe ser formadora de personas responsables social y políticamente; se trata de estar en un constante análisis del contexto, comprensión y solución de problemas en aras de evitar posiciones quietistas, esto, pensando en que la crítica y la acción son los rasgos fundamentales de la mentalidad democrática.

31

Solo así, aparecerán las soluciones en la práctica educativa, que se convertirán después en sustentadoras de la teoría y enriquecedora de las concepciones filosóficas que la sostienen. La teoría reajustará sus conceptos o los cambiará y volverá a reorientar la práctica. Ese es el ciclo vital y único para lograr que la teoría pedagógica y sus ciencias auxiliares, la filosofía de la educación, asuman la tarea de la calidad desde la propia masividad. Gran reto, pero posible y necesario.

Permanecer fiel al espíritu crítico de la escuela de Frankfurt parece un tributo más que aceptar acríticamente todo lo dicho y hecho por sus miembros; es más bien una guía de acción para que, desde la revisión de la teoría crítica de los fundamentos mismos de la teoría marxista, se pueda cumplir el doble propósito de explicar los errores pasados y programarse nuevas acciones transformadoras desde la teoría misma, pues no se trata de revolucionar la sociedad alemana en que surge la teoría crítica, sino la venezolana, donde pudiera ser aplicada.

Las concepciones sociológicas de la Alemania de ayer no son las mismas que la de América Latina. Una sociología competente con su tiempo es capaz de atender a estos mecanismos de dominación de la sociedad para rescatar la verdad de lo que oculta. La crítica parte de una sencilla proposición, y en la medida que el pensamiento es crítico puede también ser reflexivo. Un pensamiento materialista y práctico contribuye al progreso de la sociedad. Este fin emancipatorio heredado del marxismo continúa vigente en el pensamiento latinoamericano y venezolano.

Referencias

Barco, S. Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica en Revista "Dialogando" Chile No 11, 1986.

Carr, W. y Skemmis. Teoría crítica de la enseñanza. 1988, Barcelona España.

Cortina, Adela, La escuela de Frankfurt: crítica y utopía, Síntesis, Madrid, 2008.

Freire, P. Pedagogía del Oprimido. New York: Herder & Herder 1970

Martin, Jay. La Imaginación Dialéctica. Madrid 1974

Libaneo, J.C. y otros: " El campo pedagógico, cuatro visiones latinoamericanas", Revista Educación del pueblo, Uruguay, 1989.

