

La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores (1)

Stephen Kemmis (2)



RESUMEN

En esta comunicación voy a hacer algunas observaciones acerca de la naturaleza de una comunidad crítica, queriendo indicar que la formación universitaria de los profesores está en cierta forma obligada a adoptar enfoques críticos sobre la educación y la escuela, sobre todo en estos tiempos, en que las sociedades soportan un gran número de transformaciones sociales asociadas a la posmodernidad. Me gustaría señalar cierto número de técnicas que pueden ayudar a los profesores y a los formadores de profesores en su difícil tarea de constituir comunidades críticas, que puedan hacer evolucionar, de forma continuada, a la educación y a la sociedad. Concluiré argumentando la necesidad de formar comunidades críticas para contrarrestar la reducción de la educación a los meros valores instrumentales y para mantener en pie los valores de una sociedad educativa.

Noción de comunidad crítica

Mientras que la noción de comunidad ha permanecido inmutable con el cambio de los tiempos modernos a los posmodernos, la noción de "comunidad crítica" es moderna, y está siendo puesta en duda por algún que otro teorizador posmoderno. Para mí sigue siendo relevante, tanto en educación, como en la formación de profesores, como en otros campos de la

vida. Se siguen planteando algunas dudas, acerca de cuándo y cómo algunos grupos de personas que han llegado a tener conciencia de sí mismos como grupo, se pueden constituir en comunidades críticas, compartiendo el objetivo de mejorar la vida social - y también acerca de las condiciones bajo las cuales los profesores y los formadores de profesores, para mejorar la educación, deben constituirse a sí mismos en comunidades críticas -.

(1) Comunicación presentada en el I Seminario sobre Formación del Profesorado. Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valencià. 10 al 11 de Marzo de 1992.

(2) Stephen Kemmis es Profesor de Educación (Estudios Curriculares) de la Facultad de Educación de la Universidad Deakin - Geelong, Victoria 3217, Australia.
Traducción de Angel M. Martínez Geldhoff.



Taylor (3) nos da tres condiciones para la existencia de una comunidad:

(1) que las personas compartan creencias y valores;

(2) que las relaciones que se establezcan entre estas personas sean directas y múltiples, y no indirectas, como cuando las personas se encuentran aisladas unas de otras, y que tampoco sean especializadas y limitadas;

(3) que dichas relaciones se caractericen por una reciprocidad equilibrada, en la que exista un flujo recíproco de acción, de forma que los actos individuales beneficien a todos, existiendo un sentimiento de solidaridad, fraternidad y respeto mutuo.

Para que un grupo de personas llegue a ser una comunidad *crítica*, debe ante todo llegar a cumplir las condiciones de comunidad. En este proceso el grupo llega a entender, por medio de la reflexión deliberadora y la autoreflexión, algunas de las formas en que la cultura vigente opera, en su intento de limitar la formación y mantenimiento de las comunidades. Por ejemplo, pueden llegar a entender:

* Cómo en los tiempos actuales la diversidad de las experiencias individuales produce diversidad de creencias y valores, y no un amplio y común consenso sobre valores y creencias compartidos;

* Cómo la compleja estructura de la organización de la vida institucional produce relaciones indirectas, limitadas y especializadas, en lugar de directas y múltiples; y

* Cómo la solidaridad, la fraternidad y el respeto mutuo, dentro de los grupos formales e informales se ven minados por las políticas o los intereses personales, y

por la subyugación de los intereses personales y de grupo a los valores instrumentales y a los intereses de las organizaciones (4), de forma que las acciones de cada una de las personas del grupo no contribuyen directamente al bien común.

Los ideales comunitarios, en todos sus campos, de racionalidad y comprensión mutua (en la esfera cultural), de productividad y efectividad (en la esfera económica) y de fraternidad, respeto mutuo y justicia (en la esfera política), se distorsionan no sólo debido a las contradicciones existentes en los aspectos "externos" de la vida social contemporánea, sino también por las contradicciones que se establecen dentro de las tendencias "internas" - los hábitos y expectativas que los miembros de los grupos van aprendiendo en unas culturas que cada vez cumplen menos las características que Taylor asigna a las comunidades. Un proceso sistemático de reflexión puede llevar a conocer cómo se estructuran las relaciones entre estas tendencias y contradicciones "externas" e "internas".

Valores comunitarios, modernidad y posmodernidad

Bajo las condiciones de la vida social contemporánea, no debe subestimarse la dificultad de llevar a la práctica los valores comunitarios. El ideal comunitario es, en cierta medida, un dechado de perfecciones; no es un estado que pueda ser alcanzado fácilmente bajo unas condiciones sociales alienantes. Una vez establecido que se trata de un ideal, se suscita la cuestión de si debe abandonarse por ilusoria la idea de comunidad. Algunos de los teóri-

(3) Taylor, M. (1982), *Community, anarchy and Liberty*, Cambridge, Cambridge University Press..

(4) Un buen ejemplo de análisis crítico de cómo la burocracia moderna conforma y estructura la vida social puede encontrarse en Ferguson, K. (1984) *The Feminist Case Against Bureaucracy*, Temple University Press, Philadelphia.

cos de la posmodernidad parece ser que adoptan este punto de vista (5). Otros teóricos sociales contemporáneos adoptan el punto de vista contrario, argumentando que los ideales comunitarios siguen dando una descripción significativa y apropiada de lo que podría constituir la Vida de la Humanidad. Al igual que el teórico social británico Stuart Hall (6), creo que el ideal comunitario todavía es relevante y significativo, y que proporciona un importante punto de referencia para la teoría social: la función de la teoría social y la de la investigación es analizar y articular las insatisfacción y el sufrimiento causados por la distorsión de la vida social y por las contradicciones existentes entre y dentro de los valores de racionalidad, productividad y justicia - valores que están interconectados y son interdependientes -. Desde este punto de vista, el concepto de comunidad nos puede ayudar a centrar las experiencias negativas producidas por las anomalías, la confusión, la alienación y la fragmentación social, estados, que al ser superados, hacen posible experimentar la identidad y la pertenencia, la fraternidad, la solidaridad y el respeto mutuo - experimentar, en suma, el sentido de comunidad.

En estos tiempos posmodernos, puede que los valores de la modernidad, tanto en su teoría como en su práctica, se enfrenten a nuevos retos, pero aún proporcionan una forma determinada de entender y articular algunos de los problemas con los que nos enfrentamos. En concreto, pueden ayudarnos a entender las causas de la insatisfacción y el sufrimiento causados por

* la irracionalidad en la esfera de lo cultural, manifestada en el contenido y las

prácticas de la comunicación;

* el sentido individual de falta de efectividad y el sentido social de la falta de productividad, en la esfera de lo económico, manifestados en las prácticas productivas; y

* la injusticia en la esfera de lo político, manifestada en las estructuras y prácticas de la organización social y en sus consecuencias.

Gran parte de la insatisfacción y del sufrimiento que se experimenta en la sociedad contemporánea son consecuencia de los choques entre estos valores modernos: por ejemplo, de las contradicciones que surgen cuando el incremento de la producción (por ejemplo, mediante la transformación de la producción por medio de las nuevas tecnologías de la información) se hace a costa de injusticias con los trabajadores y las comunidades (al quitarles el trabajo, por ejemplo), o cuando los incrementos en la racionalidad aparente del gobierno y de las políticas sociales (por ejemplo, en los excesos del monetarismo y de la racionalidad económica) se hacen a costa de la producción y de la productividad de muchas pequeñas empresas, nada favorecidas por la política gubernamental, y a costa del sentido de contribución efectiva a la economía de los trabajadores que se ven desplazados de su puesto de trabajo. Desde una perspectiva moderna, el ideal de comunidad contempla todas estas ideas en conjunto, haciéndonos ver lo contradictorias que pueden ser, cuando nos permite entender las consecuencias de los choques que se producen entre ellas.

Los valores modernos siguen siendo relevantes, a pesar de las transformacio-

(5) Véase, por ejemplo, Baudrillard, J. (1983) *In the Shadow of the Silent Majorities*, Semiotext(e), New York.

(6) Hall, S. (1986) *On postmodernism and articulation: An interview [by Lawrence Grossberg]*, *Journal of Communication Inquiry*, vol. 10, nº 2, pp 40 - 56.

nes sociales de la posmodernidad y de la "condición posmoderna" (7). La era posmoderna no es una nueva era sin ninguna relación con lo moderno. Se fundamenta en los cimientos de la era moderna, y gran parte de lo que denominamos "moderno" sigue viviendo en los tiempos posmodernos, a pesar de las transformaciones de la posmodernidad. No sólo se trata de que para entender lo nuevo de la era vigente debamos entender sus relaciones con lo que lo antecedió; también se trata de que los valores, prácticas e instituciones de la modernidad siguen siendo una fuerza vital en el presente posmoderno, aunque se nos presenten en formas cambiadas y cambiantes. La modernidad vive en la posmodernidad; no se ha convertido en un pasado que hayamos dejado atrás y que pueda ser olvidado.

Por todo lo dicho anteriormente, los ideales comunitarios de Vida no pueden ser abandonados, como aspiraciones fallidas de una modernidad ya traspasada. A pesar de los retos posmodernos a las ideas modernas de racionalidad, esta racionalidad sigue siendo un valor de suma importancia en la comunicación ordinaria, en la teoría y en la práctica social, así como en las estructuras y prácticas de los medios de comunicación cada vez más internacionalizados. A pesar de los retos posmodernos a las ideas modernas acerca de la productividad y la efectividad del hombre (por ejemplo, la noción de *homo faber*), la productividad y efectividad personales siguen siendo valores primarios de la vida cotidiana, en las prácticas productivas y en las operaciones de una cada más internacionalizada economía. Y a pesar de los retos posmodernos a las ideas e ideales mo-

dernos de justicia social, la justicia sigue siendo un valor prioritario en las relaciones interpersonales, en las prácticas e instituciones legales y en las relaciones internacionales (por ejemplo, en lo que respecta a los derechos humanos). El espectro de la "sencilla anarquía... en desbandada por el mundo" (en palabras del poeta irlandés W.B. Yeats) ha causado ansiedades premodernas y modernas. El temor a un mundo insensible a los valores de la racionalidad, la productividad y la justicia social aún ocasiona ansiedad en el mundo moderno.

Los ideales comunitarios críticos siguen teniendo vigencia y significado en la era posmoderna. Siguen siendo guías útiles para el análisis, la comprensión y la mejora de la vida social, cultural, económica y políticamente, aunque sea cuestión de juicio político y práctico el cómo pueden ser realizados estas ideas y estos ideales comunitarios en los tiempos contemporáneos. Siendo así, de lo que se trata no es de si estas ideas e ideales siguen siendo relevantes en los tiempos contemporáneos, sino de cómo pueden ser llevados a la práctica en la vida social en general, y en educación y formación de profesores en particular. Lo que sigue es una serie de cuestiones a resolver acerca de la política práctica, donde se incluyen preguntas como: "¿Quién está implicado?", "¿cómo lo está?", "¿cuándo?", "¿para qué objetivos en concreto?" y "¿respondiendo a los intereses de quién?"

Jürgen Habermas hizo una descripción de las funciones de la universidad, dando una fundamentación general de la educación crítica, que puede aplicarse tanto a la formación de profesores como a cualquier otro campo de la educación.

(7) Lyotard, J. (1984) *The Post-Modern Condition*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

Cuatro funciones de la Universidad

De acuerdo con Habermas, la universidad tiene cuatro funciones:

(1) La transmisión de técnicas;

(2) la socialización de los estudiantes en normas, valores y competencias apropiadas a la práctica de las profesiones elegidas;

(3) la transmisión, análisis crítico y desarrollo de la cultura; y

(4) la politización de los estudiantes.

Se puede hacer un análisis de la formación universitaria de los profesores según estas funciones.

Está claro que la formación universitaria de los profesores implica la primera de estas funciones, la de transmisión del conocimiento y técnicas necesarios para enseñar (conocimiento de la pedagogía, contenidos curriculares, organización escolar, etc.). También está claro que la segunda función, la de desarrollo de los valores educativos y de las normas de la práctica profesional (por ejemplo, los valores y las normas, incluidos el respeto a los estudiantes, el compromiso con el mantenimiento y la mejora de la sociedad democrática; y ciertas normas profesionales, como tacto y discreción). Una gran parte de la formación profesional de los estudiantes se dedica a cumplir estas dos funciones. El conocimiento relevante, los valores y las técnicas pueden ser transmitidos al profesor novicio, pero deben ser acrecentados y mejorados mediante la práctica: en la formación inicial del profesor, a través de la práctica de la enseñanza y mediante la formación formal y no formal del profesor en activo, a todo lo largo de su carrera. (Y por ahora es ampliamente aceptado que, de la idea de que el conocimiento profesio-

sional debe de acrecentarse y mejorarse por medio de la práctica profesional, se desprenden consecuencias muy significativas para la organización de la formación del profesor.)

La tercera función, la de la transmisión, el análisis crítico y el desarrollo de la cultura, es tratada en la mayoría de los cursos de formación de profesores, aunque no siempre correctamente. La mayoría de los cursos de formación del profesorado contribuyen en alguna medida a la transmisión de la cultura (tanto dentro de la profesión, como en relación con la sociedad en general) por medio de estudios de filosofía, historia y teoría de la educación o pedagogía y currículo. Pocos cursos de formación hacen un buen análisis crítico de la cultura (tanto de la cultura en general como de la profesional), aunque algunos hayan intentado reforzar este aspecto de la formación del profesorado mediante la puesta en marcha de un enfoque basado en la investigación de la enseñanza aprendizaje, que intenta reforzar las conexiones existentes entre el trabajo de los investigadores universitarios, el de los profesores investigadores y con las investigaciones llevadas por profesores en formación (un enfoque que es igualmente apropiado para la formación continuada de profesionales como para la educación inicial de estudiantes de primaria). El desarrollo de la cultura constituye un núcleo central de la educación: la educación está, o debería estar, tan preocupada por el desarrollo de los individuos como por el mantenimiento y evolución de la sociedad. A través de la educación el conocimiento, las técnicas y los valores de los individuos pueden ser reproducidos y transformados mediante los medios sociales del lenguaje, el trabajo

(8) Habermas, J. (1970) *Toward a Rational society*, Heinemann, Londres.

y el poder, en relación con las cambiantes necesidades y circunstancias históricas de la sociedad, en términos culturales, económicos y de vida política.

La cuarta función, la de politización de los estudiantes, se trata poco en los cursos de formación de profesores. Como apunta Habermas, la educación universitaria siempre ha politizado a los estudiantes, por ejemplo en el sentido de socializarlos para ubicarlos como profesionales. Desde el punto de vista de Habermas, la educación universitaria también debería ser politizante, permitiendo a los estudiantes reconocer y comprender estos procesos, de forma que puedan emitir conscientemente juicios críticos sobre su papel en la sociedad y sobre las consecuencias políticas y morales que desprenden de su propia forma de cumplir los roles sociales que se despliegan ante ellos. Para los profesores es muy importante esta manera de estar politizados, y también el tener un conocimiento sofisticado, no sólo intuitivo o pacato, de las consecuencias morales y políticas de su trabajo de profesor - consecuencias que van a tener consecuencias, para mejor o peor, en la perpetuación y transformación de la sociedad. Los cursos sobre las distintas políticas de formación han contribuido algo a suscitar conciencia sobre estos aspectos, pero sigue planteado un importante reto al currículo de formación de los profesores. En un momento en que las sociedades occidentales se enfrentan con la crisis de la condición posmoderna, en que los cambiantes modos de producción, comunicación y organización están transformando las condiciones sociales que fraguaron los ideales democráticos de la era moderna, se plantean a la educación, y, por tanto, a la formación del profesorado, cruciales problemas prácticos y políticos, ocasionados por las tensiones existentes entre las tendencias modernistas y posmodernistas de la sociedad contemporánea.

La forma en que se resuelvan estas tensiones será de gran relevancia en el diseño del carácter de las democracias occidentales en los decenios próximos. La formación del profesorado no puede dejar de lado estos aspectos; la forma en que entiendan y actúen sobre estos aspectos los profesores influenciará la forma en que estén preparados sus alumnos para la sociedad y también las formas en que la sociedad se perpetúe y transforme en los decenios futuros.

Por tanto, y en relación con la tercera y cuarta funciones, la formación del profesorado debe ser crítica y circunspecta. Hay campo para una posterior evolución, tanto de la formación permanente como de la inicial de los profesores. Hay áreas en las que los formadores de profesores deben adoptar una visión amplia de su función, localizando la enseñanza y la escuela en el contexto cultural más amplio, provocando reflexión crítica y autocrítica entre los profesores acerca de cómo las instituciones escolares y las instituciones de la profesión de la enseñanza operan simultáneamente para reproducir y transformar variados aspectos de la sociedad en que vivimos.

He repasado la idea que Habermas tiene de las funciones de las universidades porque me ha permitido encapsular rápidamente el argumento de que los profesores, y los formadores de profesores, tienen que criticar la educación y la escuela. Estoy intentando sugerir que, como profesores y formadores de profesores, estamos todos implicados en llevar a cabo estas cuatro funciones, y que me parece que no las hemos cumplido todas de igual forma. Nuestra falta relativa de atención a la tercera y cuarta funciones sirve a ciertos intereses establecidos cultural, económica y políticamente. Las formas de escuela que sirven a los intereses de las élites culturales, al sistema económico y al estado no

ocasionan problemas; las formas de escuela que no amenazan a estos intereses ofrecen a la profesión de enseñante (tanto en las escuelas como en las universidades) un futuro tranquilo. Si queremos adoptar una visión más crítica de las formas en que nuestro trabajo sirve a estos intereses - si queremos investigar quién controla el currículo y a qué intereses sirve -, no podemos encontrar embarcados en un viaje más azaroso. Al preguntarnos sobre, y no digamos al cuestionar, los intereses establecidos, debemos estar preparados para recibir una respuesta hostil. Para los que lo han intentado les puede dar mucho ánimo vivir según la descripción que Marx hace de alguien crítico:

...no anticipamos dogmáticamente el mundo, sino que intentamos encontrar el nuevo mundo mediante la crítica del viejo; ...aunque la construcción del futuro y su fijación para todos los tiempos no sea nuestra tarea, lo que tenemos que hacer en este momento está muy claro: incansable crítica de nuestras condiciones existenciales, incansable en el sentido de que nuestra crítica no teme a sus descubrimientos y sólo algo teme al conflicto con los poderes establecidos [subrayados originales].

Según lo anterior, las crisis en la condición posmoderna han producido crisis en la educación y en la formación del profesorado. La sociedad está sufriendo transformaciones sustanciales: en la cultura y las comunicaciones, en la economía y en los modos de producción, y en la vida política y en los modos de organización social. El problema de la preparación de las generaciones venideras para la sociedad

posmoderna que ya nos rodea ronda las mentes de cualquiera que esté seriamente preocupado por la educación. Como en todos los períodos de importante transformación social, el currículo escolar es campo de batalla. Las transformaciones culturales, económicas y políticas producen tensiones que galvanizan los intereses divergentes de las clases sociales, de los sexos y de los grupos nacionales y étnicos. Hay un acusado sentimiento de que, sean cuales sean los cambios que se produzcan en la escuela, estos cambios van a contribuir a que algunas personas sean las ganadoras y otras las perdedoras en el juego de la vida. Bajo estas condiciones, *todas* las propuestas en educación son controvertidas, ya sean propuestas de retorno a "los fundamentos" - las formas de escuela que eran apropiadas a tiempos pasados - o propuestas de reformas progresistas. Y, en estas condiciones, cualquier clase de crítica se hace sospechosa, sobre todo si aboga por los intereses de algunos grupos concretos en contra de los de otros grupos.

En momentos en que los valores de la comunidad están sometidos a tensiones y en que se piensa que la crítica siempre sirve a intereses personales, las perspectivas de formar comunidades críticas disminuyen. Sin embargo, y como apunta el filósofo Alasdair MacIntyre (10), a las personas comprometidas con los valores comunitarios no les queda otra alternativa más que constituirse en comunidades y en comunidades críticas. Hay pocos campos en la vida social en la que el formar comunidades críticas sea una necesidad tan imperiosa como aquél en el que luchan las personas preocupadas por la educación. La educación es esencial a la idea de vida

(9) Marx, K. (1967) *Writings of the Young Marx on Philosophy and Society*, ed. L.D. Easton y K.H. Guddat, Anchor Books, New York, p. 212.

(10) MacIntyre, A. (1983), *After Virtue: A Study in Moral Theory*, segunda edición, Duckworth, Londres.)

regida por los valores de la ciudadanía y la democracia. La posibilidad de una vida racional, productiva, justa y satisfactoria para todos, depende de que la sociedad sea una sociedad educativa: una sociedad en la que las personas aprendan la una de la otra sus perspectivas y experiencias, y en la que aprendan de las consecuencias de sus acciones, de forma que las acciones de cada una de ellas tengan consecuencias para todas ellas. Este argumento ha sido desarrollado por Raymond Williams (11)

La constitución de comunidades críticas en educación y en la formación de profesores: tarea para profesores

Me refería antes a la descripción de Habermas de las cuatro funciones de la universidad para dar una fundamentación de las funciones críticas de la educación y la formación de profesores; también argumenté que la crisis contemporánea del posmodernismo plantea retos que requieren una urgente respuesta crítica de parte de los educadores y de los formadores de profesores: al estar sufriendo nuestras sociedades una transformación sustancial, se pone cada vez más en cuestión la educación y la formación de los profesores. Estas condiciones requieren respuestas críticas de cualquiera que esté interesado en la educación - y en una sociedad democrática, todos deberíamos estarlo -. Yendo en contra de las tendencias de perseguir el provecho propio, estas circunstancias requieren nuestra actuación crítica, dentro de una estructura de valores de ciudadanía y democracia. Pero esto no es tarea fácil. Mientras que las comunidades críticas pueden constituirse en una gran

variedad de ambientes, desde la vecindad hasta el estado, los profesores y los formadores de profesores no van a tener un papel decisivo al establecerlas - de ordinario los profesores sólo pueden influir en su propia evolución -. Sin embargo, los profesores pueden jugar un papel decisivo en la formación de comunidades críticas dentro de su profesión: dentro y entre escuelas, en organizaciones profesionales y, en alguna medida, dentro de la administración educativa estatal. También pueden ejercer cierta influencia en la formación de comunidades críticas en las escuelas locales y en la comunidad, grupos que impliquen a profesores, padres, administradores escolares y otras personas interesadas.

Por supuesto, los profesores y los formadores de profesores deben decidir si este tipo de comunidades críticas es necesario. No está muy claro si la insatisfacción y el sufrimiento que padecen los profesores, los estudiantes, los padres y los administradores de escuelas, están causados por las formas en que están constituidos los currículos y las escuelas, ni tampoco está claro si están relacionados o cómo lo están esta insatisfacción y sufrimiento con las crisis sociales de ámbito mayor.

Muchos profesores reflexionan hoy día sobre estas cuestiones, y muchos de ellos están respondiendo al reto que plantea el análisis crítico. Algunos están actuando, utilizando recursos teóricos como las ideas críticas de Aronowitz y Giroux (12), que se pueden encontrar en su libro *Education Under Siege*. Sin embargo estos profesores necesitan un cierto apoyo: el trabajo de pasar del análisis crítico a la actuación exige un esfuerzo sostenido y el

(11) Williams, R. (1983) *Towards 2000*, Chatto and Windus, Londres.

(12) Aronowitz, S. y Giroux, H. (1985) *Education Under Siege*, Bergin and Garvey, South Hadley, Massachusetts.

compromiso de emitir juicios críticos profundos, rigurosos y realistas. También requiere la colaboración entre los profesores, con los formadores de profesores y con otras personas interesadas. Aunque, indudablemente, los profesores y formadores de profesores comprometidos con su trabajo, sean apoyados en sus esfuerzos por administradores y políticos que simpatizan con ellos, deben estar preparados para llevar a cabo su tarea sin mucha ayuda y también deben estar preparados para enfrentarse con una cierta resistencia. Afortunadamente, ya existen algunas formas de investigar en colaboración en muchas escuelas, en comunidades escolares y en organizaciones profesionales, que proporcionan fundamentos para un trabajo crítico más intenso. Se puede incluir entre estos trabajos el de reforma del currículo, formación permanente en la propia escuela, actividades de revisión de la actividad escolar y actividades de investigación en colaboración en un amplio abanico de temas y formas. Ha llegado el momento de centrar estas actividades alrededor de un eje más profundo y autocrítico, y de conectar lo que a menudo sólo son esfuerzos individuales o locales con los esfuerzos de movimientos de mayor base social.

En el próximo capítulo, haré algunas sugerencias acerca de las formas en que ser más sistemático en la construcción de comunidades críticas de profesores y de formadores de profesores, utilizando el "esquema básico" para una ciencia social crítica de Brian Fay, como estructura para ordenar la reflexión acerca de la constitución de comunidades críticas y sobre la organización del trabajo crítico, orientado a una actuación que se quiere sea transformadora.

Sugerencias para la construcción de comunidades críticas: "esquema básico" para una ciencia social crítica de Fay

En su libro *Critical Social Science: Liberation and its Limits*, Brian Fay (13) describe el "esquema básico" de una ciencia social crítica. Una ciencia social crítica totalmente desarrollada, dice, comprende todo un complejo de teorías:

I. Una teoría de la falsa conciencia que

(1) muestre las formas en que la autoimagen que de sí tiene un grupo de personas es falsa (en cuanto a no poder dar cuenta de las experiencias vitales de los miembros del grupo), o incoherente (al ser contradictoria internamente), o ambas cosas al mismo tiempo. se puede denominar a esto 'ideología crítica';

(2) explique cómo los miembros de este grupo han llegado a tener estas falsa autoimagen, explicando cómo se mantienen;

(3) contraste la autoimagen falsa con autoimágenes alternativas, demostrando que éstas últimas son más adecuadas.

II. Una teoría de la crisis que

(4) defina en qué consiste una crisis social;

(5) indique la forma en que una sociedad determinada está en crisis. Ello requiere estudiar la insatisfacción que siente un determinado grupo de personas, demostrar que esa insatisfacción amenaza la cohesión social, no pudiendo satisfacerse dada la organización básica de la sociedad y la autoimagen de sus miembros;

(6) haga un estudio histórico del desarrollo de esta crisis, parcialmente según la

(13)Fay, B.S. (1987) *Critical Social Science: Liberation and its Limits*, Polity Press, Cambridge.

falsa imagen de los miembros del grupo, y en parte según las bases estructurales de la sociedad.

III. Una teoría de la educación que

(7) informe acerca de las condiciones necesarias y suficientes para que se den las mejoras previstas por la teoría;

(8) demuestre que en la situación social vigente se dan estas condiciones.

IV. Una teoría de la actuación transformadora que

(9) aisle aquellos aspectos de una sociedad que deben ser alterados si se quiere resolver la crisis social y satisfacer la insatisfacción de sus miembros;

(10) detalle un plan de actuación que indique las personas que deben ser los 'realizadores' de la transformación social que se anticipa y, al menos, una idea general de cómo deben realizarla (pp. 31-32).

Utilicé esta trama en una comunicación presentada hace poco tiempo en Valladolid (14), para mostrar cómo parte del trabajo de investigación educativa puede cumplir estas condiciones, ofreciendo una forma de aproximación a la ciencia *educativa* crítica; también para sugerir formas en las que los investigadores en educación pueden colaborar a la reconstrucción de la investigación educativa, frente a su crisis contemporánea. Aquí voy a utilizar una vez más esta estructura, aunque sólo como una serie de perchas en las que exhibir algunas técnicas para crear y entender comunidades críticas en la educación y en la formación de profesores.

Si queremos establecer comunidades críticas de profesores y de formadores de profesores, comprometidas con la recons-

trucción de la educación por medio de sus propios esfuerzos (según el enfoque de Fay de la ciencia social crítica), necesitamos, en primer lugar, organizar procedimientos que permitan a los grupos analizar sus formas de pensar sobre el mundo y determinar hasta qué punto sus ideas y autoimágenes proporcionan una base adecuada para la comprensión de su mundo social. Estos procedimientos de análisis pueden identificar la forma en que las ideas y las autoimágenes se ven distorsionadas por la falsa conciencia - llegando a hacer que percibamos y comprendamos erróneamente las situaciones en que nos encontramos -. En segundo lugar, tenemos que organizar procedimientos que nos permitan analizar si nuestro grupo (o comunidad, o sociedad) está en crisis y de qué tipo es esta crisis, si se caracteriza por la existencia de fragmentación social, por cierto tipo de conflictos o por la ruptura de la cohesión social. Estos análisis pueden ayudarnos a entender la estructuración social e histórica que ha producido estos resultados. En tercer lugar, tenemos que organizar procedimientos mediante los cuales puedan decidir los participantes qué hacer para superar estos problemas. Fay habla del producto de cada una de estas fases en términos de teoría: una teoría de la falsa conciencia, una teoría de la crisis, una teoría de la educación y una teoría de la actuación transformadora. Pero una ciencia social crítica que esté orientada a la actuación transformadora intenta producir algo más que mera teoría: quiere cambiar el mundo, no sólo entenderlo. (Para ello, Fay especula en los capítulos finales de *'Critical Social Science: Liberation and its Limits'* sobre la ontología que se necesita dentro de una ciencia social crítica.)

(14) Kemmis, s. (1992) 'Critical Social Science and a Critical Science of Education', comunicación presentada en un simposio acerca de ciencia educativa crítica, Universidad de Valladolid, 2 al 4 de Marzo.

Si un grupo de profesores, o de formadores de profesores, intenta constituirse como comunidad crítica, puede hacerlo organizando procedimientos para cada una de las cuatro fases identificadas por Fay. Sin embargo, en las circunstancias reales de la formación inicial y permanente de los profesores, nos podemos equivocar si creemos que estos procedimientos van a producir teorías muy bien articuladas. Es más plausible que las personas implicadas en estos procedimientos construyan "prototeorías" fragmentarias: pautas que reúnan de forma relativamente coherente, como perspectiva general o como trama de comprensión, que guía la interpretación y proporciona algunas bases para la actuación. Sólo un grupo maduro que trabaje durante un período bastante largo (más que de meses, de años) puede dar resultados teóricos que resistan un intenso escrutinio bajo la óptica del discurso científico.

Esto no quiere decir que estos procedimientos no puedan producir o no produzcan ideas poderosas y convincentes, que proporcionan una base segura para la actuación práctica. La experiencia ha demostrado que sí pueden hacerlo (15). Cuando la meta consiste en actuaciones prácticas, con una intención emancipadora (emancipar a las personas de las limitaciones de las costumbres, los hábitos, las formas de trabajo coercitivas, los conflictos y la fragmentación, por ejemplo), incluso las ideas más modestas pueden producir y producen bases convincentes para el cambio.

Cuando los profesores reconsideran sus ideas acerca de la capacidad, por ejemplo, y comienzan a descubrir cómo

algunas de las nociones acerca de la inteligencia (por ejemplo, que ésta es hereditaria, más que conformada por la experiencia), pueden hacer que perciban y comprendan errónea y sistemáticamente a sus alumnos, y descubren cómo la escuela contribuye a la estructuración meritocrática de la sociedad, alineada con esas ideas (por ejemplo, ligando la valoración de la inteligencia con la clase social), empiezan a descubrir elementos de una teoría de la falsa conciencia y una teoría de la crisis social, esclarecedores para sí mismos y para otros (una teoría de la educación). Estas ideas proporcionan bases para la actuación transformadora, actuaciones dirigidas, por ejemplo, al cambio de la política consistente en agrupar a los alumnos en distintas clases según su capacidad, o para cambiar la política de distinciones entre distintos tipos de escuela (por ejemplo, llevándolos a la escuela comprensiva, y a demoler las distinciones entre las escuelas académicas y las técnicas, que hasta este momento eran indiscutibles).

Las teorías que se producen en un proceso tal pueden ser frágiles, pudiendo o no entablar buenas relaciones con las teorías "académicas" en campos relevantes (aunque puedan ser influenciadas por ellas), pero, apesar de ello, pueden servir para reforzar los valores comunitarios: pueden hacer que aquellos que están implicados en el trabajo crítico compartan más valores y creencias, amplíen sus relaciones mientras comparten sus reflexiones y trabajan conjuntamente en actuaciones comunes, y que actúen en común según formas que sirvan a los intereses comunes (en vez de

(15) En mi primera comunicación en el reciente simposio sobre ciencia educativa crítica en la Universidad de Valladolid, di algunos ejemplos de lo que aquí se afirma, basándome en la experiencia de un grupo de educadores aborígenes y de formadores de profesores en el North East Arnhem Land, dentro del Territorio del Norte de Australia: véase Kemmis, S. (1992) "The Practice of a Critical Educational Science: Lessons from Experience", comunicación presentada en el simposio sobre ciencia educativa crítica, Universidad de Valladolid, 2 al 4 de Marzo, 1992.

a una pluralidad de intereses y perspectivas). Tales actividades no sólo producen actuaciones mejor justificadas; también ayudan a consolidar la cohesión social y la solidaridad necesarias para enfrentarse con los retos presentes, y a superar los problemas y las contradicciones.

Existen algunas técnicas que pueden ayudar a estimular la evolución de estos procedimientos. Sin embargo, no se debe pensar que estas técnicas por sí solas proporcionan la base para la creación y el crecimiento de comunidades críticas de profesores y de formadores de profesores. Probablemente la intención de formar una comunidad crítica sólo es algo imperioso para personas que, después de una reflexión sustancial (algunas de las cuales pueden haber sido estimuladas por algunas de las técnicas que vamos a describir brevemente), llegan a reconocer la medida en que son compartidos sus destinos y la medida en que sus ideas, prácticas y situaciones han sido conformadas por procesos históricos y sociales, en los que pueden intervenir para cambiarlos. Con este cargamento en mente - para el que las meras técnicas no son suficiente -, podemos considerar un cierto número de técnicas que pueden ayudar en la formación de comunidades críticas.

I. Técnicas para construir una teoría de la falsa conciencia

Construir una teoría de la falsa conciencia requiere que un grupo analice los valores y creencias de cada uno de sus miembros, y que estudie hasta qué medida esas creencias y valores son compartidos (y entendidos de la misma forma), investigando si estas ideas pueden proporcionarles una base segura desde la que

entender el mundo. Si los miembros del grupo tienen como objetivo entender las insatisfacción y sufrimiento que están experimentando, pueden empezar por analizar las formas en las que estas ideas les hacen comprender los problemas con los que se enfrentan - o equivocar su interpretación -.

Este trabajo puede hacerse de varias maneras, pero se lleva mejor en grupo, siempre que los miembros de éste puedan colaborar en el análisis del conocimiento y acuerdo conjuntos. Frigga Haug y sus colaboradoras (16) crearon la técnica de *trabajar la memoria*, mientras estudiaban problemas relacionados con la condición de la mujer, como forma de estudiar la medida en que las personas que han pasado por procesos similares de formación comparten ideas (sin siquiera saberlo a veces). Esta técnica es polivalente y puede ser usada en una gran variedad de situaciones, no sólo en relación con problemas derivados de la condición de la mujer. Cuando se usa la técnica de "trabajar la memoria" los miembros del grupo escriben breves informes sobre incidentes claves, relacionados con el aspecto que se está tratando, en los que explican su propia experiencia. Los incidentes claves (o críticos) sobre los que se les pide que escriban en tercera persona, deben de tratarse de hechos en los que se vieron implicados personalmente; el que lo hagan en tercera persona es una forma de objetivar la experiencia y distanciarse de ella. Deben describir los incidentes prestando atención a los detalles concretos. Estos informes se escriben para compartirlos: los diferentes componentes del grupo leen los distintos informes, estudiando sus experiencias y sentimientos comunes, y si exis-

(16) Véase Haug, F. et al (1984?) *Female Sexualisation: A collective Work of Memory*, Temple University Press, Philadelphia.

ten aspectos coincidentes en los hechos en sí mismos. Compartir vivencias y sentimientos asociados, así como el estudio compartido de las coincidencias y diferencias que en ellos existen, puede ser el comienzo de un análisis fundado de los procesos de formación, que puede proporcionarnos puntos de vista críticos sobre las ideas y perspectivas de los participantes, y también sobre problemas contemporáneos. En el proceso de compartir los informes los participantes también pueden llegar a reconocer cómo sus propias ideas se ven distorsionadas por la falsa conciencia, haciendo que perciban erróneamente la realidad y que malinterpreten su propia experiencia. (Por ejemplo, un grupo de mujeres puede llegar a reconocer que las ideas que sus miembros tienen de qué es una "buena hija" o una "buena mujer", han sido formadas en circunstancias similares, bajo las cuales las mujeres han aprendido, de forma sistemática, a supeditar sus propios sentimientos y puntos de vista a los puntos de vista de sus padres o maridos - o madres - sobre lo que es ser una "buena hija" o una "buena mujer". De forma similar, un grupo de hombres puede llegar a reconocer cómo las circunstancias de su vida pasada los han llevado a considerar el machismo como modelo de hombre.)

En la Universidad Deakin hemos usado la técnica de "trabajar la memoria" con grupos de universitarios de tercer año. Queríamos introducirles al concepto del lenguaje, del trabajo y del poder como medios sociales en los que se van construyendo sus ideas acerca del mundo y de sí mismos. Invitábamos a los estudiantes a

reflexionar, analizar y reconstruir incidentes críticos de su propia escolaridad que, de alguna forma, los hubieran alertado sobre la importancia cotidiana del lenguaje, del poder y del trabajo como medios sociales. Trabajando sobre los ejemplos que hicieron surgir estos ejercicios, y a partir de la discusión sobre los informes que ellos mismos redactaron, los estudiantes podían descubrir, compartir y hacer evolucionar sus propias ideas acerca de la naturaleza y de la dinámica del lenguaje, del trabajo y del poder - y por ello, construir un conocimiento más profundo de los procesos de la formación social -.

Una técnica similar, pero más formal, es la utilizada por Max van Manen (17) con sus estudiantes y profesores colaboradores: la técnica del *escrito fenomenológico*. Los participantes comienzan leyendo acerca de un tema habitual para ellos, intentando llegar a puntos de vista más profundos y críticos sobre ese tema, a partir de la observación de distintos aspectos del fenómeno, extraído de sus situaciones cotidianas; escribiendo con regularidad y reflexivamente en un diario personal sobre incidentes e ideas relevantes. Cuando están más informados, y son más observadores y perceptivos acerca del tema, comienzan a escribir ensayos fenomenológicos, que integran lo que han aprendido de la lectura, de su experiencia y de su reflexión crítica. Estos ensayos pueden ser escritos para que lo lean otras personas, para poder compartir ideas.

En la Universidad Deakin también hemos ensayado esta técnica en nuestros cursos sobre investigación acción, con profesores en ejercicio. Hemos utilizado

(17) Véase van Manen, M. (1984) Action research as theory of the unique: from pedagogic thoughtfulness to pedagogic tactfulness, documento presentado a la Reunión Anual de la American Educational Research Association, New Orleans, Abril; reimpresso en McTaggart, R. y Kemmis, S. (1988) The Action Research Reading, tercera edición, Deakin University Press, Geelong, Victoria.)

los diarios personales en diferentes cursos (18), y siempre hemos comprobado que se trata de una potente y convincente herramienta, que puede ayudar a los profesores a distanciarse de su propia práctica. Los diarios también proporcionan materiales para la asignación de cursos (aunque siempre hemos intentado evitar colocar a los estudiantes en situaciones en las que tengan que revelar más de lo que quieren revelar) y para otros escritos profesionales. También hemos utilizado los diarios y escritos fenomenológicos (aunque rara vez con ese nombre) en un cierto número de proyectos de investigación acción con profesores en ejercicio, y siempre hemos quedado impresionados de la calidad de las reflexiones y de los escritos que los profesores han producido a partir de la base de la escritura de su diario.

Una manera de conocer el modo en que nuestra visión errónea de la realidad

resulta a veces ser consecuencia de las distorsiones causadas por la falsa conciencia, es la realización de *análisis críticos de las contradicciones* - por ejemplo, investigaciones acerca de cómo los diferentes aspectos de una situación se relacionan (o no se relacionan) con lo que se pretende, o acerca de cómo nuestros valores se relacionan o no con nuestros intereses en una situación concreta, o, en un estudio de mayor amplitud, cómo coinciden - si lo hacen - nuestras teorías y nuestras prácticas (19). Con el estudio crítico de las contradicciones que aparecen en análisis de este tipo, es posible llegar a identificar dónde hay ideas erróneas, y comprobar si es la falsa conciencia causa de dichas ideas erróneas.

Hemos utilizado estas técnicas en diversos proyectos de investigación acción y de formación permanente en la escuela. Los profesores han considerado que traba-

(18) Una de las publicaciones con más éxito de la Deakin University Press es Holly, M.L. (1983) *Keeping a Personal/Professional Journal - 'El diario personal o profesional'* -, Deakin University Press, Geelong, Victoria.)

(19) Desde un determinado punto de vista el análisis crítico debería conllevar el análisis de la adecuación de nuestras teorías a nuestras prácticas, por ejemplo en relación con asuntos tales como (a) la medida en que nuestras teorías describen adecuada, coherente y comprensivamente nuestras prácticas, (b) la medida en que nuestras interpretaciones del sentido y significado de nuestras prácticas concuerdan con la evidencia de las observaciones (propias y ajenas) sobre su naturaleza, propósitos, circunstancias y consecuencias, y/o (c) la medida en que nuestras explicaciones dan cuenta de las evidencias acumuladas por la observación y la interpretación, proporcionándonos tramas para la acción, y dándonos un nuevo sentido de cómo podemos actuar según las tensiones existentes entre lo real y lo posible. Desde otro punto de vista, el análisis crítico debe conllevar la consideración de la adecuación de nuestras prácticas a nuestras teorías, por ejemplo en relación con asuntos tales como (a) la medida en que nuestras prácticas realizan las intenciones de nuestras teorías, (b) la medida en que nuestras prácticas incorporan los valores y tradiciones que les dan sentido y significado (teniendo en cuenta las limitaciones impuestas por las personas que nos rodean y las circunstancias institucionales e históricas), y/o (c) la medida en que nuestras prácticas crean nuevas posibilidades para teorizar (describir, comprender, explicar, justificar,...) los procesos sociales, políticos y educativos de los que formamos parte. Un punto de vista profundamente crítico sobre las relaciones entre la teoría y la práctica tendría que pasar de una a otra de estas dos perspectivas - tratando como aspectos interrelacionados del mismo problema a la teoría y a la práctica-. Una buena introducción al análisis de contradicciones se da en la obra de Mao Tse Tung (1974) 'On contradiction', en *Selected Writings of Mao Tse Tung*, Foreign Languages Press, Beijing. Mao sugiere distinguir entre la contradicción primaria y la secundaria en una determinada situación, y también hacer la distinción entre los "momentos" primarios y secundarios de una contradicción, como forma de construir un conocimiento estructurado, dinámico y con sentido histórico de cómo se suscitan las contradicciones y de cómo se mantienen.)

jos de ese tipo (comparación entre la teoría y la práctica, resultados previstos y reales, valores e intereses) les ayudan a cuestionarse críticamente sobre su práctica, sobre su conocimiento de dicha práctica y sobre las condiciones en que trabajan.

Si, al usar cualquiera de estas técnicas, un grupo descubre casos en los que se halla implicada la falsa conciencia, se estudia histórica y biográficamente cómo han llegado los miembros del grupo a entender las cosas en la forma en que lo hacen (por ejemplo, las circunstancias personales y sociales en que los miembros del grupo han aprendido ideas tales como “los niños no lloran”, “las niñas tienen que ser buenas”, o que la clase social es un indicador de inteligencia o moralidad). Este estudio debe desembocar en un informe fundamentado en la autobiografía y la historia de la situación, en el que se muestre cómo se han formado las ideas e identidades en circunstancias sociales concretas, con una determinada estructura, y cómo dichas circunstancias a veces arrastran a consecuencias que experimentamos en forma de alienación, insatisfacción, sufrimiento, confusión y contradicción. La escritura de los informes puede dar pistas de cómo superar estos estados.

2. Técnicas para la construcción de una teoría de la crisis

Se puede emplear otra gama de técnicas para construir una teoría de la crisis. Para ello debe comenzar efectuando un análisis de si una situación está en estado de crisis y de qué crisis se trata. Se trata de descubrir si se padecen insatisfacción y sufrimiento, de qué tipo son, cómo amena-

zan a la cohesión social, y cómo la historia y dinámica de la situación provocan contradicciones y conflictos que, dada las formas organizativas vigentes, impide que desaparezcan las insatisfacciones y el sufrimiento.

Cuando un grupo comienza a utilizar técnicas como las que se han descrito anteriormente, emprende la tarea de construir su propia teoría de la crisis. Pero, ahora, nuestra meta debe ser la de ubicar la falsa conciencia y la insatisfacción social e históricamente, en lugar de individual y autobiográficamente, y también mostrar cómo las estructuras sociales hacen que perduren la fragmentación y las perspectivas de conflicto entre las personas y los grupos. Algunos ejemplos comunes de situaciones en estado permanente de crisis, en los que las personas establecen relaciones caracterizadas por la disarmonía, la injusticia, la insatisfacción o el sufrimiento, podrían ser aquellas en que nuestras perspectivas y prácticas están estructuradas social e históricamente en clases, sexos e identidades nacionales o de razas. La estructuración de las instituciones también puede amenazar la cohesión social (por ejemplo, en los hospitales, en el caso de las relaciones descritas por las enfermeras como el juego “de los médicos y las enfermeras”, o en las relaciones de opresión entre los dirigentes y los obreros de algunas fábricas, o en las relaciones opresivas entre los profesores y los estudiantes en la escuela.) (20).

Con frecuencia *los proyectos de investigación acción* incluyen una fase de “reconocimiento”, fase que intenta de una forma similar sacar a la luz la estructuración

(20) El trabajo de historia de las sociedades de Michel Foucault contiene algunas ideas impactantes acerca de cómo las instituciones que se crean en el siglo dieciocho estaban estructuradas por medio del binomio “poder/conocimiento”; véase, como ejemplo, Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Allen Lane, Londres; Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, Edt. Colin Gordon. Trad. C. Gordon y otros, Harvester Press, Hassocks, Sussex.)

social de una situación (por ejemplo, en el análisis de la estructuración social según el lenguaje, el trabajo y el poder, en el tipo de investigación acción emancipadora a la que se dedican nuestros cursos en la Universidad Deakin)(21).

Otras formas de análisis histórico también arrojan luz sobre la naturaleza y las fuentes de las crisis sociales. La historia oral de las comunidades, de los lugares de trabajo, las instituciones, etc., proporciona una amplia base para entender cómo han surgido las crisis (y también, a veces, sobre cómo se han solucionado en el pasado). Por ejemplo, en una serie de proyectos en el North East Arnhem Land, en el Territorio del Norte de Australia, algunos investigadores de la universidad de Deakin trabajaron con personas y comunidades aborígenes, cuyo conocimiento de su propia historia proporcionó una base a partir de la cual se llegaron a entender los problemas que acarrea hoy día la colonización (22). Otros ejemplos, acerca de cómo puede emerger la "ciencia popular" a partir de la historia oral, se hallan descritos en la literatura de la investigación participativa (23)

3. Técnicas para la construcción de una teoría de la educación

Una vez que el grupo ha trabajado en la construcción de una teoría de la falsa conciencia y de una teoría de la crisis, está

en buen camino para construir una teoría de la educación - una teoría que pueda iluminar a los participantes sobre las formas en que sus situaciones y sus autoimágenes se han estructurado de tal forma que les causan insatisfacción y sufrimiento. Para un grupo que haya colaborado en las primeras tareas (aunque, por supuesto, no han tenido por qué desarrollarse en una secuenciación estricta), la teoría de la educación es una extensión de su trabajo. No obstante puede suceder que el grupo que ha realizado la reflexión inicial sobre la falsa conciencia y la crisis quiera ahora compartir sus ideas con otras personas. Aunque se puedan dar otros enfoques, en ese momento se puede emplear la teoría de la educación participativa y colaboradora - haciendo que el grupo, nuevo o expandido, recapitule sobre los procesos de análisis trabajados por el grupo inicial - . Una forma de extender el trabajo aun mejor es haciendo que el proceso comience de nuevo con los nuevos integrantes o grupos - implicándolos directamente en el análisis de la forma en que opera la falsa conciencia y también en el análisis de la medida en que su medio está caracterizado por la crisis.

Se puede emplear toda una variedad de técnicas para conducir un proceso educativo tal, diversas formas de *reflexión personal y en colaboración* (24), *Investigación acción emancipadora* (25), cierto número

(21) Véase Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988) *The Action Research Planner*, tercera edición, Deakin University Press, Geelong.

(22) Describí esta serie de proyectos en la primera de mis comunicaciones en la Universidad de Valladolid, en Marzo de 1992.

(23) Véase, como ejemplo, Fals Borda, O. (1979) *Investigating reality in order to transform it: the Colombian Experience*, *Dialectical Anthropology*, vol 4, Marzo, pp. 33 - 55 (Reimpreso en McTaggart, R. et al. [Eds.] *The Action Researcher Reader*, Geelong, Victoria, Deakin University Press, pp. 291 - 313), y Fals Borda, O. y Rahman, M.A. [Eds.] (1991) *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*, Apex Press, New York.

(24) Véase, por ejemplo, Kemmis, s. (1985) 'Action Research and the politics of Reflection', en D. Boud, R. Keogh y D. Walker (Eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*, Kogan Page, Londres.)

(25) Véase, por ejemplo, Kemmis, s. (1992) *Práctica de la Teoría Crítica de la Enseñanza: Experiencias, comunicación presentada al simposio internacional sobre Ciencia Educativa Crítica, Universidad de Valladolid, Valladolid, España, 2 al 4 de Marzo.*

de técnicas empleadas en la *investigación participante* y el proceso que Paolo Freire denominaba *concienciación* (26). En la Universidad Deakin, utilizamos estas técnicas como fundamentos para un programa de innovación en formación permanente en la escuela para profesores en formación. Los estudiantes, trabajando en las aulas una parte del tiempo, y otra parte en seminarios donde reflexionaban sobre su experiencia, podían construir un conocimiento sofisticado de sus propias teorías y prácticas educativas, y hacerse lectores más críticos y reflexivos de literatura de investigación. Estas innovaciones también fueron utilizadas con éxito como bases de los programas de formación de profesores aborígenes de la Universidad Deakin. Por supuesto, también las hemos utilizado en gran número de proyectos de investigación con profesores.

4. Técnicas para la construcción de teorías sobre la actuación transformadora

La meta de la construcción de teorías de la falsa conciencia, de la crisis y de la educación, englobadas dentro de un enfoque crítico no consiste en la mera teoría - por el bien del conocimiento en sí mismo -. Se trata de transformarla en *actuación transformadora*, con el objetivo de superar la falsa conciencia y la crisis. El conocimiento de los diversos aspectos de una situación crítica es un recurso para ir hacia la superación de las insatisfacciones y los

sufrimientos. Habermas nos puede ayudar en este punto: al estudiar la mediación entre la teoría y la práctica, establece distinciones entre la construcción de la teoría, la organización del conocimiento de los diversos aspectos implicados y la organización de la actuación transformadora (la puesta en marcha de la lucha política) (27) (Habermas, J. (1974) *Theory and Practice*, Trad. John Vietel, Heinemann, Londres.):

La mediación entre la teoría y la práctica sólo puede ser clarificada si comenzamos por distinguir tres funciones, que se pueden medir según diferentes criterios: la formación y extensión de los teoremas críticos, que pueden llegar a convertirse en discurso científico; la organización de los procesos de conocimiento, en el que dichos teoremas se aplican y comprueban unívocamente, mediante la iniciación de los procesos reflexivos dentro de ciertos grupos hacia los que van destinados dichos procesos; y la selección de estrategias apropiadas, la solución de los problemas tácticos y la puesta en marcha de la lucha política. En el primer nivel, el objetivo consiste en emitir afirmaciones verdaderas, en el segundo, ideas auténticas y en el tercero, decisiones prudentes. (p. 32))

La toma de decisiones prudentes, en vistas a transformar una situación que causa insatisfacción y sufrimiento, es asunto

(26) Véase, como ejemplo, Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Opressed*, Herder & Herder, New York; Freire, P. (1970) *Cultural Action form Freedom*, Center for the Study of Social Development and change, Cambridge, Massachussets; Freire, P. (1982) 'Creating Alternativa Research Methods' pp. 29 - 37, en B. Hall, a. Gillette y R. Tandon *Creating Knowledge: A Monopoly? society for Participatory Research in Asia*, New Delhi; Hall, B.L. (1979) *Knowledge as a commodity and participatory research*, *Prospects*, vol. 9, nº 4, pp. 393 - 408; y Fals Borda, O. (1979) *Investigating reality in orde to transform it: The Colombian experience*, *Dialectical anthropology*, vol. 4, Marzo pp. 33 - 55. [Los tres últimos documentos han sido reimpresos en McTaggart, R. y Kemmis, s. (Eds.) (1988) *The Action Research Reader*, tercera edición, Deakin University Press, Geelong, Victoria].

(27) Habermas, J. (1974) *Theory and Practice*, Trad. John Vietel, Heinemann, Londres.

de los propios participantes. Se trata de dar fe de juicios prácticos y políticos. Siempre se corre el grave riesgo de que los participantes actúen de forma imprudente a partir de sus propios conocimientos, y de que se encuentren inmersos en una situación donde no puedan hacer frente a las consecuencias de sus actuaciones. (¡Si sólo quiere tener un principio, ojalá sea el de poder elegir libremente la trinchera en la que quiere morir!) Se dice que la política es el arte de lo posible: al decidir las actuaciones que se van a emprender, es esencial permanecer dentro de las fronteras de lo que puede hacerse.

Es difícil sugerir algunas técnicas para decidir qué acciones pueden llevarse a cabo dentro del amplio abanico de actuaciones posibles a emprender para transformar una situación. Los abogados de la investigación participante y de la investigación acción emancipadora nos aconsejan la acción acumulativa, deliberante, en la que el grupo pueda aprender de su experiencia (y de sus errores) Mao Tse Tung también nos proporcionan algún buen consejo en un documento corto y sabio denominado "Lo Importante Es Ser Bueno Aprendiendo" (28). En él sugiere que los participantes no sólo deben considerar las condiciones "objetivas" en las que se encuentran (recursos físicos y naturales, la naturaleza de la tierra, por ejemplo), sino también las condiciones "subjetivas" (por ejemplo, sus propias perspectivas y conocimiento de la situación, cómo surgen en el grupo las estrategias y tácticas y cómo se relacionan con los puntos de vista, los conocimientos, las estrategias y las respuestas tácticas de los restantes integrantes). Si se estudian las interrelaciones entre las condiciones "objetivas" y "subjetivas"

y entre las perspectivas propias y las ajenas, puede ser posible poner en marcha estrategias de actuación sabias y prudentes.

El resultado de estas consideraciones debe ser un plan de actuación - una estrategia capaz de ser modificada si cambian las condiciones -. Aunque sólo sea en términos generales, debe identificar quién, cuándo y cómo se va a ver implicado en qué; cómo se va a organizar la estrategia de cambio o de innovación; debe identificar los tipos de cambios que van a ponerse en marcha y cómo deben alcanzarse; y por último debe dar alguna información acerca de cómo y de por qué estas actuaciones van a transformar las circunstancias que causan insatisfacción y sufrimiento. A continuación se ofrecen algunos ejemplos de planes puestos en marcha en proyectos de investigación acción, en formación inicial y permanente de profesores y de otros tipos de personal en la Universidad Deakin.

El cuadro nº 1 hace un listado de las técnicas que se han analizado con anterioridad.

Debe subrayarse que el enfoque crítico que se esboza aquí no es cuestión de técnicas. Se puede sugerir una cierta variedad de técnicas, y pueden citarse otras muchas fuentes para mostrar cómo se acercan otras personas a estos problemas. La formación de una comunidad crítica, y su organización para la actuación, son materias políticas y prácticas muy complejas. Sin embargo, debe quedar claro que la meta general consiste en la transformación de las circunstancias sociales que causan insatisfacción y sufrimiento a través de la actuación participante y colaborativa.

(28) Mao Tse Tung (1974) "The Important Thing Is To Be Good at Learning", in Selected Writings of Mao Tse Tung, Foreign Languages Press, Beijing.)

Condiciones de Fay para una ciencia social crítica

Ejemplos de técnicas que pueden ser adecuadas

<p>I. Una teoría de la falsa conciencia que (1) muestre las formas en que la autoimagen que de sí tiene un grupo de personas es falsa (en cuanto a no poder dar cuenta de las experiencias vitales de los miembros del grupo), o incoherente (al ser contradictoria internamente), o ambas cosas al mismo tiempo. se puede denominar a esto 'ideología crítica'; (2) explique cómo los miembros de este grupo han llegado a tener esta falsa autoimagen, explicando cómo se mantienen; (3) contraste la autoimagen falsa con autoimágenes alternativas, demostrando que éstas últimas son más adecuadas.</p>	<p>* Trabajar la memoria (escritos autobiográficos y su análisis) * Escritos fenomenológicos * Análisis crítico de las contradicciones, por ejemplo, entre los resultados obtenidos y los esperados, los valores e intereses explicitados, la teoría y la práctica, ... -> Análisis de, por ejemplo: alineación, insatisfacción, sufrimiento, confusión, contradicciones entre la teoría y la práctica... y alternativas a estos estados.</p>
<p>II. Una teoría de la crisis que (4) defina en qué consiste una crisis social; (5) indique la forma en que una sociedad determinada está en crisis. Ello requiere estudiar la insatisfacción que siente un determinado grupo de personas, demostrar que esa insatisfacción amenaza la cohesión social, no pudiendo satisfacerse dada la organización básica de la sociedad y la autoimagen de sus miembros; (6) haga un estudio histórico del desarrollo de esta crisis, parcialmente según la falsa imagen de los miembros del grupo, y en parte según las bases estructurales de la sociedad. estructurales de la sociedad.</p>	<p>* Reconocimiento de la situación (al igual que en la primera etapa de un proyecto de investigación acción) * Análisis histórico de la formación social de la situación -> Por ejemplo, análisis de: crisis capitalista, guerra de clases, colonización, injusticia, insatisfacción.</p>
<p>III. Una teoría de la educación que (7) informe acerca de las condiciones necesarias y suficientes para que se den las mejoras previstas por la teoría; (8) demuestre que en la situación social vigente se dan estas condiciones.</p>	<p>* Reflexión colaborativa y reflexión propia. * Investigación-acción emancipadora. -> Actuaciones como por ejemplo: surgimiento de la conciencia (de clase, de sexo, de etnia, etc), organización de la forma de llegar a cierto tipo de conocimiento (terapia individual, formación de la conciencia de grupo, etc), concienciación...</p>
<p>IV. Una teoría de la actuación transformadora que (9) aisle aquellos aspectos de una sociedad que deben ser alterados si se quiere resolver la crisis social y satisfacer la insatisfacción de sus miembros; (10) detalle un plan de actuación que indique las personas que deben ser los 'realizadores' de la transformación social que se anticipa y, al menos, una idea general de cómo deben realizarla.</p>	<p>* Organización de la actuación por medio de la toma de decisiones en colaboración * Puesta en marcha de las actuaciones en la política, la práctica revolucionaria, etc... -> Actuaciones, como por ejemplo: en procesos de investigación acción, innovación, esfuerzos hacia el cambio, reformas, luchas políticas, etc.</p>

Cuadro 1: Sugerencias para técnicas basadas en el "esquema básico" para una ciencia social crítica de Fay

Conclusiones

Si, por el bien de la educación y por el bien de la sociedad en su conjunto, la profesión educativa debe reclamar y rehabilitar los valores educativos de forma apropiada a nuestros tiempos, debemos reclamar las tradiciones civiles y educativas que han caracterizado en el pasado a la práctica educativa. En la tradición educativa de estos últimos dos siglos, se incluían los valores de racionalidad, verdad, justicia y libertad democrática. La educación no consistía sólo en un medio para estos fines, como argumentaba R.S. Peters (29) estos valores son intrínsecos a la educación, no metas extrínsecas para las cuales la educación es un medio:

Hablar acerca de los 'objetivos de la educación' depende, en gran parte, de un malentendido acerca del concepto 'educación'... La educación no es un concepto que marque a un proceso concreto... más bien se trata de una serie de criterios que ese proceso... debe cumplir. Uno de ellos es que debe transmitirse algo de valor... Sin embargo, esto no puede entenderse que quiere decir que la educación debe llevar a o producir algo de valor. Eso sería como decir que la reforma debe llevar al hombre a ser algo mejor. La cuestión es que hacer un nuevo hombre no es una meta extrínseca a la reforma; es un criterio que todo aquello que quiera denominarse reforma debe cumplir. De la misma forma, a veces se extrae una característica de la educación como fin extrínseco. Las personas, entonces, piensan que la educación debe hacerse por algo extrínseco, que es

mejorar, mientras que mejorar es parte de lo se denomina 'educación'. El modelo instrumental de la educación proporciona una caricatura de esta característica necesaria de lo deseable, al concebir que la mejora es un fin ajeno al proceso en sí...

Esta instrumentalización de la educación - hacer de la educación un instrumento para el cumplimiento de otros fines sociales - sigue estando en el debate público acerca de la educación. La profesión educativa es, en parte, responsable de esta instrumentalización y debe procurar que los burócratas, los políticos y el público en general sean conscientes de que los valores educativos son esenciales en una sociedad democrática. La profesión puede organizarse para esta tarea creando comunidades críticas, comprometidas con la restauración y la reconstrucción de los valores educativos en el trabajo de las escuelas y de las universidades.

Muchos teóricos sociales han identificado al problema de la instrumentalización como algo endémico a la sociedad contemporánea. Han demostrado cómo diversas formas de falsa conciencia y diferentes crisis sociales están asociadas a la instrumentalización. Por ejemplo, en el volumen II de su *Theory of Communicative Action*, Habermas (30) describe un proceso por el cual la vida de la interacción cotidiana en las sociedades occidentales está siendo cada vez más colonizada por los valores burocráticos de las organizaciones y sistemas "racionales". Describe este proceso como "la racionalización de la vida diaria". Este proceso puede observarse en educación en la re-

(29) Peters, R.S. 'Education as Initiation', en R.D. Archambault (Ed.) *Philosophical Analysis and Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, p. 92

(30) Habermas, J. (1987) *The Theory of communicative Action*, volume II: *Lifeworld and system: The Critique of Functionalist Reason*, Trad. T. McCarthy, Beacon Press, Boston.

ducción de los valores educativos a valores instrumentales de la escuela. De acuerdo con MacIntyre (31), este efecto se ha producido por la extensión a todas las áreas de la vida social de formas burocráticas de organización y de modos burocráticos de razonamiento, que son característicos de la cultura de masas contemporánea de nuestra sociedad. De acuerdo con Berger, Berger y Kellner (32) y otros, la organización de las modernas formas de producción en masa ha contribuido a esta racionalización. De acuerdo con algunos teóricos sociales, incluidos algunos teóricos críticos de la Escuela Frankfurt (33), ha sido producida por las formas de racionalidad científica características de capitalismo tardío, de acuerdo con ciertas formas de justificación que aparecieron a partir del siglo de las luces. En una crítica de la democracia representativa, Raymond Williams (34) argumentaba que sólo eran posibles mejores formas de vida si se formaban unidades más pequeñas de administración social, lo bastante pequeñas como para poder controlar sus decisiones, pero al mismo tiempo lo suficientemente grandes como para tener que tomar decisiones sociales y económicas significativas. MacIntyre desearía un retorno de las formas de comunidad civil en la que las tradiciones de las virtudes puedan ser mante-

nidas, a pesar de la burocratización de la sociedad occidental contemporánea. Dentro del campo educativo, tenemos que ir dando pasos en esa misma dirección, estableciendo y multiplicando comunidades críticas de profesores y formadores de profesores.

Es sorprendente que en el North East Land (ejemplo que utilicé en mi reciente comunicación en Valladolid, para ilustrar la evolución educativa y comunitaria en Yirrkala) una comunidad sea capaz de galvanizarse a sí misma para reconstruir su propias prácticas educativas, y hacerlo de forma que restauraba los valores tradicionales de la sociedad aborígen del área. Quizás el éxito de esta empresa fue consecuencia de las tensiones entre dos conjuntos de valores y tradicionales coexistentes y opuestos: los valores y tradiciones vitales de su estructura social aborígen (Yolngu (35)), por un lado y, por otro, los valores y tradiciones de la sociedad australiana no aborígen (Balanda (36)), representada en el trabajo de la escuela (y en el de otras instituciones de la administración social). Los elementos no aborígenes son considerados por los miembros de la comunidad aborígen como elementos coloniales, y la escuela como "colonialismo mental". Un miembro de la Asamblea Legislativa del Territorio

(31) MacIntyre, A. (1983) *After Virtue: A Study in Moral Theory*, segunda edición, Duckworth, Londres.

(32) Berger, P. Berger, B. y Kellner, H. (1973) *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*, Random House, New York.

(33) Véase, como ejemplo, Horkheimer, M. (1974) *The Eclipse of Reason*, Seabury Press, New York, y Habermas, J. (1973) *Legitimation Crisis*, Trad. T. McCarthy, Beacon, Boston.

(34) Williams, R. (1983) *Towards 2000*, Chatto y Windus, Londres.

(35) El nombre aborígen que usan para describirse a sí mismos en el lenguaje Yolngu-Matha del North East Arnhem Land, en el Territorio del Norte.

(36) El nombre que utiliza el pueblo Yolngu-Matha para describir a los extranjeros o a los no aborígenes; puede tratarse de una corrupción de la palabra "Hollanders" - holandeses -. Las comunidades aborígenes del North East Land mantenían relaciones comerciales con pueblos de Indonesia, provenientes de los Estrechos de Malaca, desde 1700 e incluso desde antes; los Indonesios estaban en contacto con los Holandeses, y su palabra para el hombre blanco parece ser que pasó al Yolngu-matha como el término para designar a los extranjeros (particularmente a los blancos).

del Norte, Wesley Lanhupuy (37), lo explicaba de esta manera:

Las escuelas han sido parte de la colonización de Australia y de sus habitantes primitivos. Las escuelas fueron introducidas e impuestas a los aborígenes después de las feroces luchas por la tierra entre los aborígenes y los nuevos colonos blancos. Todo ello ocurrió siguiendo una pauta, predecible, al igual que sucedió en cada uno de los estados y de los territorios de Australia mientras era colonizada en los últimos doscientos años. Este proceso colonizador tuvo lugar dentro de la memoria viva del Territorio del Norte y desafortunadamente continúa en muchas de nuestras escuelas. Han sido tiempos difíciles, en los que las escuelas han sido utilizadas de forma abierta para captar las mentes de nuestros niños aborígenes y volverlas hacia la cultura Balanda [no aborígen] dominante. Por lo tanto las escuelas han sido muy importantes en el esfuerzo llevado a cabo por los australianos no aborígenes para asimilar a los aborígenes a la sociedad Balanda...

La fuerte orientación cultural Balanda de la [escuela] y el poder dominante de los profesores y administradores Balanda, han influenciado evidentemente en las mentes de los niños, que infravolaraban

su herencia aborígen. Los aborígenes entienden ahora que si quieren que las escuelas sirvan a los intereses y propósitos políticos, sociales y económicos de su propio pueblo, deben de estar integradas dentro de la propia sociedad aborígen. Sólo cuando la orientación cultural de las escuelas se convierta en Yolngu [aborígen] se integrarán éstas en el movimiento aborígen por la autodeterminación. La descolonización de las escuelas en las comunidades aborígenes es un reto que se plantea hoy día a los mismos aborígenes.

En resumen, fue resistiéndose explícitamente a los valores que habían llegado a caracterizar la escuela contemporánea como la comunidad aborígen de Yirrkala pudo embarcarse en la reconstrucción de sus escuelas. Esto tuvo lugar, además de dentro de las clases, en prácticas de reforma del currículo (38) y la administración educativa (39) que reconstituyen y limitan la práctica educativa dentro de las escuelas.

En un caso como el de Yirrkala, los valores y tradiciones educativos que subyacen en el trabajo escolar pueden ser resentidos como algo impuesto o "ajeno" a sus propios valores y tradiciones. Para las escuelas no aborígenes de Australia, la situación es aun más difícil: la escuela es un aspecto indiscutible de la estructuración de la sociedad occidental - en este sentido,

(37)Lanhupuy (1983) Occasional address at the graduation ceremony for students of the Deakin Batchelor Aboriginal Teacher Educational Program, Batchelor College, Territorio del Norte.

(38)Por ejemplo, en un proyecto de reforma curricular para las Homeland Centre Schools: véase, como ejemplo, Action Group of Yirrkala community School (1989) Interim Report on the Project "Towards a Ganma Curriculum in Yolngu Schools" (un informe para el Instituto australiano de Estudios Aborígenes, el Instituto Deakin de Estudios Educativos, El Departamento de Filosofía e Historia de la Ciencia de la Universidad de Melbourne y el Departamento de Educación del Territorio del Norte, que incluye un archivo de los documentos utilizados en el Proyecto Ganma), Yirrkala Community School, Yirrkala, Territorio del Norte.

(39)Por ejemplo, reconstruyendo el rol del director escolar, sobre todo descentrando la autoridad del director en un "grupo de actuación" de profesores aborígenes, que eran responsables colectivos de la escuela, y mediante la reconstrucción del consejo escolar (el Nambarra Council) a través de las líneas de las responsabilidades de clan.)

es "orgánica" de la sociedad occidental. Expresa y da cuerpo a valores y tradiciones claves de la sociedad en su sentido más amplio, lo que incluye valores que no son ni críticos, ni comunitarios ni democráticos. En la mayoría de las universidades y de las escuelas, los profesores y los formadores de profesores se enfrentan con el problema de recuperar valores esencialmente *educativos* de entre las diferentes clases de valores (incluidos, por ejemplo, los valores de las instituciones de la burocracia) que caracterizan hoy día nuestra sociedad. Más raramente nuestras escuelas estudian las contradicciones entre valores de una cultura; a diferencia de lo que sucede en el caso de las escuelas aborígenes del North East Arnhem Land, estas contradicciones no se manifiestan tan claramente como cuando se encuentran en el conflicto entre una cultura y otra. Pero hay muchos aspectos significativos dentro de una cultura que exigen con urgencia la atención de la profesión, y en cierto modo pueden ser entendidos como la imposición o solapamiento histórico de los nuevos valores sobre los viejos, que requieren nuevas soluciones en forma de nuevas maneras de los currículos, de la pedagogía y la administración escolar y nuevas formas de formación del profesorado. De manera similar es posible entender la discusión contemporánea sobre el currículo en términos de "choques culturales" que producen conflictos entre los intereses de las diferentes clases sociales, sexos y grupos nacionales o de raza.

Por muy difícil que sea, esta tarea de exploración se hace necesaria. Y puede ser emprendida por medio de la creación de comunidades críticas de investigadores en

las comunidades escolares y universitarias. Ampliando este enfoque, puede realizarse mediante la reconstrucción de las prácticas de reflexión del profesor, de reforma del currículo y de la administración educativa, a través de líneas más participativas - *reclamando* estas prácticas, de manera que no sean tareas que se realicen sólo por personas que no pertenezcan a las escuelas y también, y cada vez más, que sean tareas que se lleven a cabo dentro de la comunidad escolar - como es el caso de las universidades -. Ello requiere reconstruir explícitamente estas prácticas, en una relación dialecta con los integrantes de las instituciones externas. Uno de los mejores caminos para llevar adelante esta tarea es la de reconstituir el proceso de la evolución del currículo y de la administración educativa en procesos educativos, como expresiones de los valores educativos de una *sociedad educativa* (40), y como medios mediante los cuales las universidades y las escuelas puedan realizar explícitamente los valores educacionales para la comunidad en sentido amplio, no sólo para sus estudiantes. Esto fue una característica clave de muchos de los movimientos educativos de Australia en los primeros años setenta: la educación comunitaria, reforma curricular centrada en la escuela y movimientos de toma de decisiones basada en la propia escuela. Donde quizás se perdieran estas iniciativas de los años setenta fue al intentar asegurar sus avances en cuanto a estructuras organizativas dentro de la estructura global de los sistemas estatales de administración educativa, pero sin intentar luchar en contra de la racionalización de la vida cotidiana, lo que se suponía constituía su objetivo final (41).

(40) Véase Silver, H. (1980) *Education and the Social Condition*, Methuen, Londres.)

(41) Este caso se estudia sobre la base del análisis de un programa concreto en Rizvi, F. y Kemmis, S. (1988) *Dilemmas of Reform: The Participation and Equity Program in Victorian Government Schools*. Deakin Institute for Studies in Education, Deakin University, Geelong, Victoria.)

Las prácticas que requiere la reconstrucción de la educación según los valores y tradiciones distintivamente educativos deben de ser aquellas que cumplan con los criterios extrínsecos de ser, en sí mismas, educativas - de forma que se incardinan (y no sólo se adaptan) con los valores de la racionalidad, la productividad y la justicia-. Cuando se pudo pensar en universidades autónomas, que se dirigían a sí mismas de acuerdo con los valores académicos,

éstas fueron capaces de ordenarse a sí mismas - aunque en tiempos recientes las universidades también hayan sido instrumentalizadas por las en apariencia insaciables demandas del estado y la economía -. La recuperación y rehabilitación de los valores educativos en nuestras escuelas y universidades es hoy día una tarea crucial para la profesión. Una forma de llevar a cabo esta tarea es por medio de la formación y extensión de comunidades críticas.

SUMMARY

In this communication some observations are made of the nature of a critic community trying to point out that the university background of teachers it is somehow obliged to adopt critic focuses of education and school, specially in these days, in which societies support a great number of social transformations associated with postmodernity, pointing out some techniques that might help teachers and teachers' trainners in their hard task of forming critic communities, that might evolve education and society in a continuous way. They finish pointing out the need of forming critic communities for contrasting the reduction of education to instrumental values only and to support the values of an educative society.

RESUMÉE

Dans ce rapport on trouve quelques observations sur la nature d'une communauté critique, voulant indiquer que la formation universitaire des professeurs est d'une certaine manière obligée d'adopter des visions critiques sur l'éducation et l'école, surtout en ces moments, où les sociétés supportent un grand numéro de transformations sociales associées au posmodernisme, désignant un certain nombre de techniques qui peuvent aider les professeurs et les formateurs de professeurs dans la difficile tâche de constituer des communautés critiques, qui peuvent faire évoluer, de façon continue, l'éducation et la société. On termine alléguant le besoin de former des communautés critiques afin de s'opposer à la réduction de l'éducation aux simples valeurs instrumentales et pour maintenir debout les valeurs d'une société éducative.