

El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica

Jorge Luis Martin*

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar el aporte teórico que la Escuela de Fráncfort puede hacer a la Pedagogía Crítica para cuestionar el modelo ejecutivo de docente basado en la racionalidad instrumental. A tal fin, centraremos nuestro estudio en la distinción entre teoría tradicional y teoría crítica que establecieron los filósofos francfortianos de la primera generación, y luego la vincularemos con la educación emancipadora y el ideal de la Ilustración.

Palabras clave: Fráncfort, pedagogía, teoría, crítica, Ilustración.

Abstrac

This paper aims to show the theoretical contribution of the Frankfurt School to Critical Pedagogy in order to question the model of executive teacher based on instrumental rationality. With this purpose, we will study first the distinction between traditional and critical theory developed by the first generation of Frankfurt School thinkers, and then we'll connect this philosophy with emancipation pedagogy and the ideal of Enlightenment.

Keywords: Frankfurt, pedagogy, theory, critique, Enlightenment.

Introducción

En el libro *Enfoques de la enseñanza*, los profesores norteamericanos Gary Fenstermacher y Jonas Soltis presentan tres perspectivas diferentes para encarar la práctica docente: el enfoque ejecutivo, el terapéutico y el liberador. Cada uno de estos modelos posee una fundamentación filosófica y psicológica diferente. En el caso de los dos primeros, la filosofía que los respalda es fácil de determinar, pues el vínculo es explícito con el Positivismo y el Existencialismo en forma respectiva. En cuanto al último, su trasfondo teórico es mucho más difuso porque podría remitir a múltiples tradiciones de pensamiento. Y esto se ve agravado por el hecho de que el propio enfoque se desdobra en una orientación clásica y otra emancipadora (Fenstermacher y Soltis, 1999). A los docentes

* Licenciado y Doctorando en Filosofía. Profesor de Filosofía en la Universidad del Salvador. Correo electrónico: profjlmartin@hotmail.com.

Artículo recibido: 10/10/2012; aceptado: 5/12/2012

El Equilibrista. Año 1, N° 1 (2013)

Universidad del Salvador. Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social, ISSN en línea 2344-9306

emancipadores los incluimos dentro de lo que actualmente se llama la Pedagogía Crítica, una de las corrientes de filosofía de la educación más influyentes de los últimos años.

Esta tendencia, que se caracteriza por favorecer el cambio social y el multiculturalismo, tiene entre algunos de sus principales representantes a Paulo Freire, Ira Shor y Peter McLaren. Lo que nos proponemos mostrar en este trabajo es la vinculación de la Pedagogía Crítica con la Escuela de Fráncfort. Esta relación no debería llamar la atención, porque así como el enfoque liberador se enfrenta al ejecutivo y al terapéutico, la teoría crítica francfortiana rechaza tanto el racionalismo positivista como el irracionalismo existencialista. En un artículo titulado “Cultura y racionalidad en el pensamiento de la Escuela de Fráncfort: fundamentos ideológicos de una teoría de la educación social”, Henry Giroux (otro de los máximos exponentes de esta pedagogía) señala tres aspectos de esta postura filosófica que pueden interesar a los docentes emancipadores: la teoría crítica, el papel de la cultura en la sociedad contemporánea y la noción de psicología profunda (Giroux, 2003).

En este trabajo, primero recordaremos brevemente los orígenes de esta célebre institución alemana, que continúa formando pensadores destacados (siendo Axel Honneth el actual director del Instituto de investigación social). A continuación, enfocaremos nuestro análisis en la distinción entre teoría tradicional y teoría crítica que establecieron los filósofos de la primera generación de la Escuela de Fráncfort. Y por último, concluiremos estas páginas haciendo el vínculo de estos pensamientos con la educación liberadora, el ideal de la Ilustración y la Pedagogía Crítica.

Desarrollo

Los orígenes de la “Escuela de Fráncfort” (etiqueta que recién surgió hacia 1960 y desde fuera) se encuentran en la “Primera semana de trabajo marxista”, unas jornadas que se llevaron a cabo en 1922 en Geraberg (Turingia), y de la cual participaron destacados intelectuales de izquierda, entre los que cabe mencionar a Georg Lukács, Karl Wittfogel y Friedrich Pollock. El encuentro fue financiado por un joven argentino llamado Félix Weil, que había nacido en Buenos Aires en 1898 y cuya familia era propietaria de una importante empresa mundial (*Gebrüder Weil & Cie.*) vendedora de cereales (Tarcus, 2007).

A los nueve años Weil fue enviado a Alemania para estudiar en el Gymnasium Goethe, donde conoció a Leo Löwenthal. Y luego estudió derecho en la Universidad de Fráncfort, en la cual trabó amistad con Max Horkheimer. Gracias al generoso aporte económico de Hermann Weil (padre de Félix), en 1923 fue autorizada por el ministerio la creación del Instituto de investigación social (instituto anexo a la Universidad de Fráncfort, pero independiente de ella). De este modo, y por más de veinte años, la familia Weil se transformó en mecenas de este establecimiento dedicado originalmente al estudio del socialismo científico.

En efecto, su primer director (Carl Grünberg) orientó el instituto hacia la investigación del movimiento obrero desde una perspectiva marxista. Cuando Grünberg sufrió un ataque de apoplejía, que lo incapacitó para el trabajo, Horkheimer lo sucedió en el cargo en octubre de 1930. Con la nueva conducción, se produjo un desplazamiento del núcleo teórico del instituto, ya que dejó de enfocarse en el análisis de la infraestructura socio-económica de la sociedad burguesa y pasó a consagrarse, desde una perspectiva interdisciplinaria, a la superestructura social (Jay, 1989).

La orientación siguió siendo marxista, pero no tanto por seguir dogmáticamente una serie de tesis fijas sobre el sentido de la historia y de la sociedad, sino por retener cierta actitud intelectual general caracterizada por el rechazo de la injusticia y de la alienación presente en vistas de una realidad social más humana y emancipada. Así, se fueron dejando de lado progresivamente algunos supuestos doctrinales fundamentales de esta filosofía anti-capitalista, como la creencia de que la lucha de clases es el motor de la historia o la convicción de que la revolución proletaria va a conducir a una sociedad racionalmente organizada.

No es de extrañar, entonces, que a partir de esta independencia intelectual que siempre reivindicaron, que incluyó un rechazo total por el socialismo soviético, fueran muy cuestionados por cierto marxismo ortodoxo que veía en estos pensadores el sello del elitismo, el teoreticismo y el revisionismo. La polémica continuó incluso con Jürgen Habermas (principal representante de la segunda generación de francfortianos), quien en ocasión de las revueltas estudiantiles de los años 60 en Alemania acuñó la famosa expresión “fascismo de izquierda” para designar a la ideología voluntarista de sus líderes (Wiggershaus, 2011).

Si dejamos de lado la cuestión histórica y pasamos al núcleo de esta filosofía, es preciso, para comprender el rechazo de la Escuela de Fráncfort a la racionalidad positivista, conocer la distinción entre teoría tradicional y teoría crítica, tal como la formularon sus principales miembros en la década del 30. En nuestra exposición, tendremos en cuenta dos artículos publicados en 1937 en la “Revista de investigación social” (*Zeitschrift für Sozialforschung*): “Filosofía y teoría crítica” de Herbert Marcuse y “Teoría tradicional y teoría crítica” de Max Horkheimer.

Si bien la teoría crítica niega, acorde con su planteo materialista, toda apertura hacia la metafísica, también cuestiona al Positivismo, comprendiendo en él tanto al clásico (el de Augusto Comte) como al lógico (tal como se desarrolló en el Círculo de Viena). Lo que no acepta es su cientificismo, postura que termina declarando subjetivo, y por tanto irracional, todas las cuestiones vinculadas con la moral y los valores.

Es importante aclarar que la Escuela de Fráncfort se asume como heredera de la Ilustración, pero al mismo tiempo es consciente de sus limitaciones, ya que ha sido su poder instrumental y dominador lo que ha conducido en última instancia al apogeo de la barbarie en el siglo XX (tanto el fascismo como la sociedad administrada). En este sentido, el Positivismo no debe ser visto como la culminación de la filosofía moderna sino como la máxima manifestación de su decadencia.

Para la teoría tradicional, y en esto es heredera del pensamiento cartesiano, todas las ciencias son una sola ciencia. El único conocimiento riguroso y lógico es el vinculado con las ciencias naturales, aquél que se obtiene a partir de la observación de los fenómenos y se somete a un proceso de cuantificación. A través de la descripción de los datos objetivos, su clasificación y generalización en leyes científicas, el objetivo último que se busca es el dominio de la naturaleza.

En este paradigma, las ciencias humanas y sociales se elaboran teniendo como modelo a la física-matemática, perdiéndose así el sentido histórico de los acontecimientos socio-antropológicos y desembocando en el fetichismo de los hechos. Para la Escuela de Fráncfort, esta perspectiva de investigación a-histórica no es más que ideología, ya que es un sistema de ideas que legitima ciertas situaciones de dominio.

Por el contrario, para la teoría crítica los hechos sociales nunca están dados naturalmente, su momento presente siempre es resultado de los precedentes. Las diversas

estructuras que configuran a la sociedad (la económica, la política) son fruto de intereses históricos específicos que han logrado imponerse. Por eso, para esta clase de teoría los hechos actuales no son la verdad y se trata precisamente de rechazar la facticidad, lo existente. Este planteo ha sido particularmente destacado por Marcuse:

En el estado actual de su desarrollo, la teoría crítica muestra una vez más su carácter constructivo. Siempre ha sido algo más que un simple registro y sistematización de hechos; su impulso proviene precisamente de la fuerza con que habla en contra de los hechos, mostrando las posibilidades de mejora frente a una <mala> situación fáctica. Al igual que la filosofía, la teoría crítica se opone a la justicia de la realidad, al positivismo satisfecho. Pero, a diferencia de la filosofía, fija siempre sus objetivos a partir de las tendencias existentes en el proceso social. Por esta razón no teme ser calificada de utópica, acusación que suele lanzarse contra el nuevo orden (Marcuse, 1967: 85).

Es decir, que para la Escuela de Fráncfort la razón moderna se ha ido empobreciendo y reduciendo a las ciencias objetivistas que pretenden dominar la realidad. Aquí ella coincide con la crítica realizada por el Existencialismo hacia esta filosofía científicista. Pero, para los francfortianos, el irracionalismo existencialista (vitalismo, tradicionalismo) no es una alternativa. Ellos reivindican la existencia de diversas clases de racionalidad. Y así como hay una razón instrumental que busca dominar, hay una razón hermenéutica y dialéctica, propia de las ciencias sociales, que aspira a captar el sentido profundo de los acontecimientos.

Para la teoría tradicional, hay una distinción tajante entre los hechos y las valoraciones, de modo tal que la ciencia no se preocupa ni de sus efectos sociales ni de la ética. Pero para la teoría crítica esto sólo es una apariencia de neutralidad: el Positivismo desemboca siempre en un conservadurismo político que termina legitimando el status quo. Frente a esta postura, que únicamente reconoce el progreso técnico y material, la Escuela de Fráncfort asume un compromiso político, que es luchar por una sociedad sin injusticia, en la cual cada hombre tenga la posibilidad de desarrollarse plenamente. Y cabe señalar que, a diferencia del marxismo ortodoxo, aquí la teoría aparece como la forma más alta de la praxis, no teniendo que perseguir un fin fuera de sí misma (Cusset y Haber, 2002).

El gran aporte de la dialéctica hegeliana a la teoría crítica es su reconocimiento de la historicidad y la dinamicidad de lo real. Sin embargo, en los francfortianos predomina la negatividad sobre la positividad, no admitiendo con el filósofo idealista la identidad final

del Espíritu universal consigo mismo (lo que terminaría legitimando todos los momentos históricos de su despliegue objetivo) (Cortina, 1994). Este punto lo ha visto muy bien Horkheimer, cuando escribió:

Lo universal, según él [Hegel], ya se ha desplegado adecuadamente y es idéntico a lo que se concreta. La razón ya no necesita ser simplemente crítica respecto de sí misma; en Hegel ella se ha vuelto afirmativa; aun antes de que la realidad deba ser afirmada como racional. Ante las contradicciones de la existencia humana, que siguen teniendo existencia real, ante la impotencia de los individuos frente a las condiciones creadas por ellos mismos, esta solución aparece, de parte del filósofo, como afirmación privada, como personal declaración de paz con el mundo inhumano (Horkheimer, 2003: 237).

En síntesis, la filosofía como dialéctica negativa no debe identificar la apariencia con la esencia, y siempre debe analizar la realidad social en comparación con sus posibilidades futuras (Giroux, 2003). La teoría crítica debe denunciar lo irracional en los procesos sociales, aquellos elementos injustos y alienantes que no permiten la emancipación de los seres humanos. Su finalidad no es, entonces, el dominio del mundo sino la liberación personal y social. En palabras de Marcuse:

Que el hombre es un ser racional, que su esencia exige la libertad, que su felicidad es su bien supremo, todas estas son generalidades que precisamente, a causa de su generalidad, encierran una fuerza progresista. La generalidad las dota de una pretensión casi subversiva: no éste o aquél, sino todos los individuos deben ser racionales, libres, felices. En una sociedad cuya realidad desmiente todas estas generalidades, la filosofía no puede concretarse (Marcuse, 1967: 92).

Hasta aquí hemos presentado sintéticamente la noción de teoría crítica. Para conocer su proyección pedagógica debemos recurrir a la obra de Theodor Adorno que, en la posguerra, reflexionó sobre la educación y su sentido liberador (individual y colectivo). Para este filósofo, la finalidad general de la práctica educativa es la superación de la barbarie. Por barbarie, él entiende un estado de civilización técnica altamente desarrollada unido a una humanidad poseída por un impulso autodestructivo. El campo de concentración de Auschwitz es una de las máximas manifestaciones barbáricas de esta pulsión de muerte durante el siglo XX. Por eso, para Adorno, la educación debe contribuir para que Auschwitz no se repita nunca más.

El único camino disponible en democracia para lograr esto es el desarrollo, por parte de los estudiantes, de la autorreflexión crítica y de la autonomía. Es decir, que frente a un sistema educativo que favorece el conformismo y la adaptación, el docente debe formar en la resistencia y la contradicción. No llama la atención, entonces, que Adorno hiciera explícitamente referencia a Kant y su ideal de Ilustración (Adorno, 1998). Él hace mención en una entrevista al célebre párrafo con el cual el filósofo de Königsberg inicia su artículo “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”, y cuyo programa, sostiene, sigue estando hoy en día sumamente vigente:

La Ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!, he aquí el lema de la Ilustración (AA.VV., 1993: 17).

Para Kant, el hombre es la única criatura que debe ser educada. Mientras que el animal es lo que es gracias al instinto, el ser humano debe convertirse en lo que realmente es gracias a la educación (Kant, 2003). Y una pedagogía auténticamente ilustrada debe tener en cuenta tanto la formación del pensamiento como de la voluntad. Un pensamiento ilustrado es un pensamiento crítico, propio de una persona que ha pasado de la heteronomía a la autonomía intelectual. Lo que se busca es que el alumno aprenda a pensar por sí mismo, que haga libre uso de su razón, alejado de toda forma de minoría de edad (prejuicios, supersticiones). La Ilustración es, en definitiva, lo que posibilita la emancipación intelectual, dando lugar así al cumplimiento de la humanidad en uno mismo.

Pero la educación para la minoría de edad continúa dominando en el mundo, porque siempre ha sido mucho más cómodo y menos esforzado que alguien piense por uno mismo y nos indique cómo debemos actuar. Por ello, para Kant hace falta firmeza de voluntad y coraje para pasar a la adultez, para sustraerse a las tutelas de la infancia. Es decir, que la pedagogía kantiana -y esto es lo que Adorno reivindica sobre todo- favorece una toma de conciencia por parte del estudiante que lo despierte a sí mismo teórica y prácticamente, para que no se transforme en un instrumento dócil de los diversos poderes que controlan a la sociedad (Vandewalle, 2004).

Conclusión

Desde el punto de vista del enfoque emancipador, el docente ejecutivo, heredero de la tradición positivista-conductista, es responsable de fomentar un alumno pasivo que se limita a incorporar la información transmitida por el profesor y a repetirla memorísticamente en el momento del examen. Esta visión de la docencia ha sido cuestionada desde múltiples perspectivas. Una de ellas, que es la desarrollada por la Pedagogía Crítica, tiene en cuenta sus implicancias políticas. En términos kantianos, habría que decir que el dogmatismo de este docente es reflejo de un sistema político despótico (y con su práctica él tiende, al mismo tiempo, a reproducirlo), mientras que un educador crítico se inspira en una forma republicana de gobierno.

En *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire califica a ese modelo pedagógico tradicional como concepción <bancaria> de la educación, en la cual el educando sólo puede recibir dócilmente los depósitos, guardarlos y archivarlos. Al no haber diálogo con el educador, no puede problematizar su contenido, y va asumiendo una actitud de resignación y de adaptación a las determinaciones impuestas por él. Es decir, que la supuesta neutralidad política de este docente termina siendo funcional a los poderes de turno: “En la medida en que esta visión <bancaria> anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (Freire, 2012: 75).

Era tal la situación de los oprimidos en Brasil durante la década del 60, que ni siquiera eran conscientes de su opresión, de modo tal que, por ejemplo, les parecía natural no tener derechos políticos. Es en ese contexto que Freire puso en marcha los programas de alfabetización, los cuales tenían por finalidad última que los educandos abandonaran la minoría de edad, tomaran conciencia de la injusticia que padecían y aprendieran a cuestionar la presente realidad social en vista de un futuro mejor: “Todo proceso de alfabetización de adultos implica el desarrollo crítico de la lectura del mundo, que es un quehacer político concientizador” (AA.VV., 2000: 135).

En síntesis, la Escuela de Fráncfort aporta al enfoque emancipador categorías teóricas para cuestionar al modelo ejecutivo de docente basado en la racionalidad científicista. La Pedagogía Crítica, sin renunciar al poder de la razón y reivindicando la dimensión ética del conocimiento, rechaza un sistema educativo que está al servicio de las ideologías

dominantes y que cosifica a los seres humanos. En un mundo cada vez más dominado por la razón instrumental y la falta de esperanza, el educador crítico percibe su labor en el aula como uno de los últimos bastiones de la resistencia en los cuales se lucha por la justicia y la libertad.

Referencias

- Carbonell Sebarroja, J. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Kant, I. (1993). *¿Qué es Ilustración?*. Madrid: Tecnos.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Cortina, A. (1994). *Crítica y utopía. La Escuela de Francfort*. Madrid: EP.
- Cusset, Y. y Haber, S.. (2002) *Le vocabulaire de l'école de Francfort*. Paris: Ellipses.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jay, M. (1989). *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Marcuse, H. (1967). *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Sur.
- Tarcus, H. (2007) *Diccionario biográfico de la izquierda argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- Vandewalle, B. (2004). *Kant. Educación y crítica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wiggershaus, R. (2011). *La Escuela de Fráncfort*. México: F.C.E.