

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanzas Medias

Especialidad en enseñanza de humanidades (Geografía, Historia y
Filosofía)



**Teoría crítica y educación: Para una teoría de la emancipación en
el aula**

Realizado: Marta Miranda Mesa

Dirigido: Chaxiraxi M^a Escuela Cruz

Curso académico 2017/2018

Teoría crítica y educación: para una teoría de la emancipación en el aula.

Resumen: El propósito de este estudio es identificar el componente ideológico de la educación y cómo conseguir una educación para la emancipación en la sociedad capitalista actual. Para ello, analizamos los conceptos de Adorno y Habermas, así como de distintos pedagogos que siguen estas mismas reflexiones, centrándonos en los conceptos de emancipación, conciencia histórica, diálogo y ética discursiva. Como resultado de esta reflexión, se plantea un debate como propuesta educativa en el aula que fomente la emancipación de los alumnos y el diálogo en la escuela. Además se fomenta el diálogo entre alumnos pero también entre el profesor y el alumnado. De este modo, esta propuesta puede ser útil a la hora de fomentar el pensamiento crítico en el aula.

Palabras claves: Educación para la emancipación, diálogo, debate, barbarie, autonomía.

Abstract: The purpose of this study is to identify the ideological element involved in education and how to achieve, under this capitalist society, an education for maturity and responsibility. To this end, we analyse the fundamental insights of Adorno and Habermas, as well as different pedagogues, based on the concepts of maturity and responsibility, historical consciousness, dialogue and discourse ethics. As a result of this process of reflection, there is a classroom-based educational intervention proposal, a debate to enhance the students' maturity and responsibility, as well as to bring dialogue into schools. In addition, the dialogue between the students is promoted, but also between the teacher and the students. In this way, it can be useful when it comes to foster the student's critical thinking skills.

Key words: Education for maturity and responsibility, dialogue, debate, barbarism, autonomy.

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Introducción..... | 4 |
| 2. Planteamiento del problema de investigación..... | 5 |
| 3. Método y procedimiento..... | 7 |
| 3.1 Th. W. Adorno..... | 7 |
| 3.2 J. M. Esteve..... | 17 |
| 3.3 J. Habermas..... | 20 |
| 3.4 R. Young..... | 23 |
| 4. Resultados..... | 26 |
| 4.1 Propuesta de práctica educativa en el aula: debate..... | 26 |
| 4.2 Relación teórica de la actividad con los diferentes autores..... | 28 |
| 4.2.1 T. W. Adorno; búsqueda de la emancipación y conciencia histórica..... | 28 |
| 4.2.2 J. Habermas; discurso y diálogo como herramientas necesarias en educación..... | 31 |
| 5. Conclusiones y propuestas de mejora..... | 33 |
| 6. Referencias bibliográficas..... | 36 |
| 7. Anexos..... | 38 |
| 7.1 Sesión de evaluación..... | 38 |

1. Introducción.

El pensamiento crítico se nos ha presentado como una de las habilidades más importantes que deben adquirir los alumnos durante su educación. Además, es una habilidad cuya enseñanza ha tenido que cargar la asignatura de filosofía durante bastante tiempo hasta que esta ha sido relegada de las aulas y etiquetada como “no útil” por la sociedad. El problema principal es que el pensamiento crítico como tal no puede tener cabida en la educación actual de la forma en que está planteada. Pero sí podría ser tomado como un pilar desde el cual orientar la educación y los contenidos de la misma. Nos dice Gimeno Lorente;

“Pensar críticamente implica modificar nuestro pensamiento desde una información rigurosa sobre los valores sociales sobre los que se tejen nuestras vidas, información que unida a una reflexión ética nos permita adoptar una perspectiva divergente y transformadora de la realidad que nos rodea”¹

Esto incluiría una deconstrucción de nuestro propio sistema social, del que a veces no somos conscientes. En este trabajo se plantea la necesidad de la emancipación de los alumnos y del análisis de la sociedad actual por su parte gracias a la autonomía y el pensamiento crítico. De esta forma la sociedad actual podría mejorar respecto a la actualidad y sería capaz de no volver a cometer los errores que nos señala la historia.

El objetivo principal de este trabajo es volver a los principios más básicos de la educación para exponer cómo aún son necesarios y de qué manera podemos mejorar así la enseñanza. Para ello no se ofrecerán recetas pedagógicas que se puedan seguir en el aula como una lista de tareas. Al contrario, analizaremos y reflexionaremos sobre algunas ideas filosóficas y pedagógicas que aunque básicas a priori se han ido dejando de lado en la educación. El resultado final de este análisis teórico será una propuesta educativa que fue llevada a la práctica. Esto es así dada la necesidad de no considerar la educación como una cuestión meramente teorizable, sino de incluir las posibles mejoras para nuestro alumnado que como docentes vamos adquiriendo.

¹ P. Gimeno Lorente, “*La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica*”, en: *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, nº 16, 2012, p. 43

2. Planteamiento del problema de investigación.

Antes de hablar de los distintos autores es importante señalar, a modo de apunte preliminar, la asociación existente entre educación y estado, la presencia de la ideología y el poder en algo tan básico como la educación pública en una sociedad. Al hablar de educación nos solemos referir de forma general a la actividad por la cual un alumno obtiene un aprendizaje o enseñanza. Pero es importante señalar el componente político y económico que posee la educación. No hay que olvidar que la escuela como institución está controlada desde el gobierno y nuestra sociedad a su vez está enmarcada dentro del sistema capitalista, de forma que los currículos que componen las distintas asignaturas que se imparten no son algo neutro. Un ejemplo de esto es como en España cada vez que asciende al gobierno un partido político se transforman las leyes educativas con cambios tan sustanciales como pudieron ser las reformas que se llevaron a cabo con la LOMCE en 2013. Esta parte ideológica, además de su papel como reproductor de la sociedad, debe tenerse en cuenta para abordar la actividad educativa de una forma más global.

En la educación obligatoria se aprenden conocimientos básicos, además de los valores sociales y de integración necesarios para que los alumnos sepan convivir en sociedad. Se trata de una reproducción del actual sistema social para una correcta integración futura. Pero de forma simultánea a la escuela se le adjudica otro papel. Se intenta educar también para las posibles nuevas demandas de la sociedad futura que les tocará vivir a los alumnos cuando sean adultos. La educación pretende estar en la vanguardia intentando enseñar lo que se prevé que serán las habilidades claves de un futuro laboral todavía abstracto. El intentar preservar la industria cultural actual, a la vez que se intenta estar al servicio de la economía futura, crea ciudadanos preparados pero sin saber muy bien para el que. Todo esto hace que la actividad educativa se convierta en una mezcla de objetivos capaz de desorientar a alumnos y profesores. Se pretende enseñar conocimientos basados en unos estándares, rúbricas, competencias, etc., todo ello enmarcado en un currículo cerrado. Procurando que sea de una forma justa, participativa y que se adapte a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos y esta tarea se hace cada vez más difícil para los profesores. Parece que lo más sencillo es seguir las prescripciones de los currículos y obtener alumnos que puedan encajar perfectamente en una sociedad que no se cuestionan. Resulta especialmente inquietante el trato que le ha dado nuestra sociedad a la enseñanza de las humanidades. En especial, a la

filosofía. Se ha dejado de lado estas enseñanzas en aras de dar una mayor relevancia a lo que denominan “conocimientos útiles”, hasta tal punto de quedar las humanidades relegadas a un segundo plano. En esta situación tan desesperanzadora es importante señalar la labor de instituciones como La Red española de Filosofía (REF). Su compromiso con la educación en la filosofía es notable y dentro del marco de sus actividades cuentan con una sección de “defensa de la filosofía”. Es gracias a instituciones como estas que la asignatura de filosofía no se olvida totalmente y se sigue pidiendo que tome el lugar que le corresponde en la educación de los jóvenes. Aunque explicaremos más adelante cual es el estado actual de la filosofía en la educación, es necesario señalar todo aquello que ha hecho que derivemos en esta situación; la búsqueda de la inmediatez, la meritocracia, el desdén por los conocimientos “no-útiles” y la falta de crítica de nuestra sociedad.

Por ello, la finalidad principal de este trabajo es examinar y reflexionar sobre conceptos expuestos por la Teoría Crítica en relación con el ámbito educativo y ver como son necesarios en la actualidad, como pueden mejorar la actividad educativa y hacer de esta una labor lo más enriquecedora posible, tanto para los alumnos como para el profesorado. Para esto prestaré especial atención a la obra de Theodor Adorno y de Jürgen Habermas para luego relacionarlos con otros autores y corrientes pedagógicas que son interesantes en este ámbito. El objetivo final es plantear una actividad educativa basada en la necesidad de la emancipación, la conciencia histórica, la autocrítica y la comunicación en el aula.

3. Método y procedimiento

A continuación, analizaremos y reflexionaremos el pensamiento de diversos autores que pueden contribuir a una posible teoría de la emancipación en el aula. Prestaremos para ello especial atención al concepto de emancipación de Adorno sin embargo, también nos apoyaremos en otros autores como Habermas o Esteve por lo enriquecedor de sus ideas y su aplicación en las actividades docentes. Estos autores nos proporcionarán los cimientos teóricos de la actividad educativa que hemos realizado en el aula.

3.1 Th. W. Adorno

Fijando como referente *Educación para la emancipación*, una obra que recoge todas las charlas radiofónicas y conferencias que hizo Adorno sobre el ámbito de la educación, me gustaría centrarme en dos ideas claves que se exponen en esta obra y que me parecen necesarias en este ámbito: la emancipación y la superación de la barbarie. Ambas muy ligadas entre sí.

“La exigencia de emancipación parece evidente en una democracia”². Para abordar esta idea de emancipación Adorno reflexiona acerca de la minoría de edad autoculpable que ya describía Kant en el tratado *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es ilustración?* Nos dice Adorno:

“Ahí define la minoría de edad, y con ella también la emancipación, diciendo que esta minoría de edad es autoculpable cuando sus causas no radican en la falta de entendimiento, sino en la falta del valor y de la decisión necesarios para disponer de uno mismo sin la dirección de otro”³

Es decir, salir de la minoría de edad para Kant significaría que los adultos fueran capaces de tener la autonomía suficiente para utilizar su propio entendimiento y razonar. Al contrario, nos encontramos en una minoría de edad autoculpable cuando dejamos que la pereza y la cobardía se instale en nuestro día a día relegando nuestra toma de decisiones en

² Th. W. Adorno, “Educación para la emancipación”, en: *Educación para la emancipación*. Morata, Madrid 1998, p. 115

³ *Ibid*, p. 115

otras personas. La falta de resolución y de valor hace, en definitiva, que no utilicemos nuestro entendimiento. La salida del hombre de esta minoría de edad pasa por utilizar su propio entendimiento sin la guía del otro. “*Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!”⁴, nos dice Kant. La salida para la minoría de edad de la que nos acusa Kant es la emancipación que buscamos. Ahora bien, en relación a cómo el profesor puede ayudar a sus alumnos a salir de su minoría de edad, Kant nos da algunas claves en un texto introductorio del programa de una de sus clases que fue traducido por Emilio Lledó. En este texto, Kant nos habla de formar en primer lugar hombres de entendimiento, en segundo lugar hombres de razón y por último, hombres sabios. Es necesario, no solamente formar a los alumnos en la teoría y la historia de la filosofía sino dotarles de las herramientas que les permitan hacer filosofía.

“En una palabra: *No debe enseñar pensamientos sino enseñar a pensar*; al alumno no hay que transportarle sino dirigirle, si es que tenemos la intención de que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo”⁵

Tanto Kant como Adorno coinciden en lo apremiante que es educar en la formación del pensamiento crítico y a su vez, este enseñar a pensar de forma crítica no es excluyente de la enseñanza de la historia de la filosofía en sí misma.

Que se enseñe a los alumnos a utilizar su entendimiento y que sean autónomos, que se trabaje el pensamiento crítico o la autocrítica no es algo excéntrico pero no parece que pueda tener cabida en la educación actual. Primero porque el desarrollar a cada individuo particular choca con las clases masificadas que poseemos actualmente. ¿Cómo puede dar un profesor una formación continua y particular a cada uno de los 31 individuos que posee en cada grupo de clase? La conformación del sistema educativo no parece que busque una emancipación de los alumnos sino individuos que quieran dejar atrás lo antes posible su etapa educativa. Además, si lo miramos desde un punto de vista puramente teórico es difícil encontrar “la emancipación” como un tema o un problema principal que aborde la pedagogía y mucho menos si es fuera del ámbito de la teoría crítica, ya lo señalaba Adorno:

⁴ I. Kant, *En defensa de la Ilustración*. Alba Editorial, Barcelona, 1999, p. 63

⁵ E. Lledó, *Imágenes y palabras*. Taurus, Madrid, 1998, p. 613

“Desde la perspectiva real de la cuestión pedagógica, y centrándonos en ella, lo curioso del problema de la emancipación es que en la bibliografía correspondiente no se encuentra en absoluto esa decidida toma de posición que cabría suponer a favor de la emancipación”⁶

Sin embargo, aunque podemos ver como el sistema educativo falla, como los datos de abandono escolar y absentismo académico no mejoran⁷, como sociedad no nos planteamos de forma seria que podemos hacer para mejorarlo. Parece, también, que esta ausencia de cuestionamiento se hace de forma normal y generalizada en casi todos los ámbitos de nuestra vida. Si proseguimos con la reflexión que hace Adorno de Kant nos encontramos con un párrafo muy interesante:

“Similarmente a como Kant argumenta también en aquel opúsculo, las personas se tragan, más o menos sin oponer resistencia, lo que el sistema, esto es, lo abrumadoramente existente les pone ante los ojos, haciéndoles creer, además, que lo que es, porque así ha llegado por alguna razón contingente a serlo, es lo que debería ser”⁸

Podríamos ver la propuesta de Adorno para una educación sobre la emancipación como un “enseñar el engaño”, en definitiva, mostrar los mecanismos sociales que nos atrapan. Mecanismos que muchas veces no vemos ni cuestionamos por pensar que son lo normal. Ser conscientes de estos mecanismos nos daría cierto grado de autonomía y siendo capaces de usar nuestro entendimiento podríamos salir así de la minoría de edad como nos pedía Kant. Adorno da ejemplos de ese “enseñar el engaño” que comentábamos y que se podrían llevar a la práctica educativa de la actualidad. Algunas de estas actividades podrían ser comentar las falsedades del cine comercial o de los programas matutinos de radio:

⁶ *Ibid*, p. 117

⁷ <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4>

⁸ *Ibid*, p. 121

“Intentos, en fin, de ir despertando, cuanto menos, la consciencia del hecho de que los hombres son siempre engañados, porque el mecanismo de la inmadurez y de la minoría de edad es hoy el del *mundus vult decipi* (el mundo quiere ser engañado) elevado a escala planetaria. Que todos lleguen a ser conscientes de estos nexos es cosa que podría ser, tal vez, alcanzada en el sentido de una crítica inmanente, porque ninguna democracia normal puede oponerse explícitamente a una ilustración de este tipo”⁹

Y aunque es primordial la emancipación del sujeto es necesario junta a ella una tarea más evidente aún si cabe. La petición más básica que se le puede hacer a la educación para Adorno es sencilla; que Auschwitz no se repita. Y es tan indispensable que puede parecer hasta excesivamente fundamental. Tomar conciencia de la barbarie y reprimirla. Cualquier otra petición que se le haga a la educación carece de sentido si se omite la necesidad de que Auschwitz no se repita. Esta petición de Adorno no parece tanto una petición a la educación como una máxima ética, “pensar y actuar para que no se repita Auschwitz, así reza el nuevo imperativo categórico propuesto por Adorno”¹⁰.

La relación que establece Adorno entre la emancipación y la superación de la barbarie es simple. “La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego”¹¹ y es por eso que la emancipación y la superación de la barbarie se dan la mano. La emancipación es tan necesaria ya que nos permite ser conscientes de la verdadera historia de la humanidad y nos da las herramientas para reflexionar acerca del sistema en el que vivimos. La autonomía aparece casi como una revelación de la realidad y nos aleja de la falsa idea de historia como progreso que tanto nos han repetido.

La educación está suscrita dentro de la democracia. Y aquella educación que va en contra de la emancipación no podría ser considerada una educación demócrata sino al contrario. Aunque se intente enmarcar una educación contra la emancipación dentro de un

⁹ *Ibid*, p. 125

¹⁰ J. M. Zamora, *Th. W. Adorno, Pensar contra la barbarie*. Trotta, Madrid, 2004, p. 15

¹¹ Adorno, en “Educación después de Auschwitz”, *op. cit.* p. 83

marco democrático no podría considerarse tal cosa. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la educación dentro del sistema capitalista. No podría considerarse una educación como democrática cuando vemos que se seleccionan ciertos conocimientos como útiles y se desdeñan los demás como inútiles. En el caso de las humanidades, como ya señalamos al principio del trabajo, vemos como cada vez es más pequeño el espacio que juegan dentro de la educación por no ser consideradas conocimientos útiles dentro del sistema. La filosofía se tiene que preguntar porqué es útil dentro de la educación y autoafirmarse en su necesidad de ser un conocimiento meritorio. Sin embargo, nuevas asignaturas como Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial no tienen que hacer ese trabajo de análisis y reflexión sobre su contenido, no se ve necesario que se cuestione su aportación a la educación. Además, hay sesgos en las materias que se imparten. Se da importancia a ciertas partes de la historia y se pasa de puntillas sobre otras. Un ejemplo es el peso de los autores masculinos en lengua y literatura mientras hay autoras silenciadas que no aparecen nunca en los libros de textos, dando la sensación a los alumnos de que no han existido autoras y poetas durante muchos siglos de historia. Sobre la visión parcial que tenemos del mundo que nos rodea nos dice Adorno:

La organización del mundo en que vivimos, y la ideología dominante —de la que apenas cabe decir ya que sea una determinada cosmovisión o una teoría—, son hoy, en primer lugar, lo mismo; la organización del mundo se ha convertido ella misma de modo inmediato en su propia ideología. Ejerce una presión tan enorme sobre las personas, que prevalece sobre toda educación¹².

Por lo que emancipación también significa “racionalidad, examen de la realidad”. Es por esto que los conceptos de emancipación y superación de la barbarie están tan unidos. Sin emancipación, sin conciencia autónoma y reflexión sería imposible tener una memoria histórica y no podríamos superar la barbarie. Para poder superar Auschwitz tenemos que tomar conciencia de la barbarie cometida y desde ahí trabajar para que sea imposible que se repita.

¹² *Ibid*, p. 96

Pero la realidad es distinta. Como decía al principio, una de las tareas fundamentales de la educación actualmente es lo que Adorno llama “producir well adjusted people (gente bien adaptada)¹³”. Alumnos que de adultos se encargaran de hacer perdurar el sistema existente. Por lo que dentro de esta tendencia al conformismo y la adaptación ciega deberíamos no aumentar el mismo sino forzar cierta resistencia.

De forma paralela vemos la complejidad de llevar a cabo esta acción en la no individualización de la sociedad. La educación es cada vez menos individual y más general. Se educa a una gran masa, no hay sitio en la sociedad para el individuo o por lo menos para todos los individuos. Simultáneamente, la persona que se va desarrollando en esta situación se acomoda y teme alzar su propia voz en contra de toda una sociedad que le rodea. La búsqueda de la emancipación como objetivo básico en la educación podría darnos una salida a esta situación.

Como ya hemos dicho, la emancipación y la superación de la barbarie están íntimamente ligados. La barbarie es el hecho “de que en el estado de civilización técnica altamente desarrollada, los seres humanos han quedado de un modo curiosamente informe por detrás de su propia civilización”¹⁴. Este hecho da lugar a un odio primitivo capaz de producir actos tan deleznable como fueron los campos de concentración nazis. Impedir estos impulsos destructivos debería ser la tarea más urgente de la educación. Es importante puntualizar que Adorno no considera cualquier violencia como barbarie sino la violencia ejercida de una forma desmedida y evitable.

Ve por ello innecesario la competencia. La competencia está ya presente desde los primeros momentos escolares de un alumno. Si en vez de acostumbrarnos a una salvaje competencia en nuestro día a día académico para luego poder seguir compitiendo en nuestra vida adulta se nos instará a otro tipo de actividad menos negativa a lo mejor tendríamos diferentes resultados sociales. Una propuesta a la motivación dada por la competencia podría ser la reflexión sobre nuestro aprendizaje, reflexionar sobre lo que hemos aprendido y como lo hemos aprendido, o la consideración de nuestras propias capacidades y como estamos trabajando nuestras propias herramientas, de esta forma estaríamos más cerca de la emancipación y más lejos de la barbarie. La competición nos acompaña desde la escuela y

¹³ *Ibid*, p. 69

¹⁴ *Ibid*, p. 105

durante toda la vida adulta, la meritocracia ha hecho que no nos preocupemos tanto por la calidad de nuestros aprendizajes como por la necesidad de ir amontonando títulos que nos vayan abriendo puertas en el mercado laboral. Competimos para poder acceder a un puesto de trabajo o a una beca. Y parece ser que esto nos acerca un poco más a la barbarie que deberíamos querer evitar.

Todo esto tiene también relación con la crítica que ya hacían Adorno y Horkheimer sobre la industria cultural en *Dialéctica de la Ilustración*. No toda la cultura que tenemos a nuestro alcance cumple una función emancipadora. Es más, suele cumplir la función opuesta. Señala José A. Zamora:

“Sólo los productos culturales que combinan en sí la pretensión de autonomía y la autorreflexión, es decir, la reflexión sobre las condiciones sociales de su separación y sobre el carácter ideológico de la afirmación de la autonomía como ya realizada, cumplen una función emancipadora y defienden la autonomía como todavía pendiente de realización”¹⁵.

Las acciones que fomenta la educación basadas en lo racional y en fomentar el pensamiento crítico están llamadas a justificar el proyecto de modernidad. Hay que reflexionar sobre el papel reproductor de la educación y conseguir que las herramientas como el pensamiento crítico empiecen a ser realmente útiles al alumnado y que no sigan siendo herramientas vacías de contenido y forma. Cualquier mecanismo de racionalidad y autonomía que se le enseñe a los alumnos que nos les permita cuestionarse la sociedad en la que viven será un conocimiento vacío.

Si se aplicara el famoso “pensamiento crítico” que la asignatura de filosofía ha cargado durante tantos años de una forma veraz y se les enseñara a los alumnos a pensar y reflexionar de una forma autónoma, los individuos podrían ser conscientes de que la forma en que una sociedad se estructura para su propia conservación también entabla relaciones de poder y de dominación que no poseen nada de naturales. Pero nos encontraríamos con otro problema. Dada esta situación en los individuos Adorno considera dos opciones, la primera sería enfrentarnos a esta represión de la que hemos sido conscientes y la segunda suavizar y

¹⁵ Zamora, *op. cit.*, p. 75

pacificar esta situación impidiendo que se vuelvan un problema para nuestra supervivencia o autoestima. Adorno ve la segunda como la opción preferente de la sociedad. Por otro lado, la industria cultural les da lo que la autonomía y la crítica no. La comodidad de una integración fácil en la sociedad y menos daños psicológicos. Ayuda, en conclusión, a borrar al individuo. Zamora también reflexiona sobre este hecho:

“Ambos suponen una interiorización de la dominación y un deterioro de la capacidad de reflexión objetiva sobre las propias condiciones sociales de vida. El sujeto del siglo XX pierde su autonomía, su fuerza moral y espiritual, la experiencia marcadamente placentera y su capacidad de resistencia frente a la presión social para la adaptación”¹⁶

La cultura de masas nos viene dada de tal forma que *simulan la individualidad* y nos complace de esta forma aunque realmente promueve un esquema único con sus productos al que nos amoldamos. Se simula la existencia de un espontaneidad que es eliminada. Como hemos podido ver, tanto la educación como la cultura ayuda al sistema a acomodarnos dentro de la sociedad. La cultura hace que perdamos nuestra individualidad, la educación reproduce la industria cultural. Zamora hace un análisis sobre cómo la formación se ha devaluado, hasta llegar a una pseudoformación:

“La formación de los sujetos en el sentido que inaugura el giro subjetivo de la modernidad estaba vinculada a la afirmación de la autonomía y la libertad de los individuos y ésta a su vez a la formación de una sociedad que, por medio de la revolución de las relaciones sociales, económicas y políticas, hiciese posible la realización de la autodeterminación de los sujetos emancipados. La idea filosófica de formación (*Bildung*) en su momento de esplendor pretendía «formar la existencia natural conservándola» (Adorno, 1959a, 95), es decir, perseguía una relación humanizadora entre sociedad y naturaleza. Esta relación se ve frustrada por una dominación de la naturaleza desbocada que niega la libertad y la soberanía que

¹⁶ J. M. Zamora, “T. W. Adorno: Aportaciones para una teoría crítica de la educación” en: *Teoría de la Educación*, vol. 21, nº 1, 2009, p. 28.

pretende alcanzar frente a ella y da un vuelco en un nuevo sometimiento al orden social naturalizado y enfrentado a los individuos que lo producen”¹⁷

La industria cultural ha volcado todo su contenido en la formación volviéndola estéril. La idea de la formación (*Bildung*) como un equilibrio entre la racionalidad y las relaciones con la naturaleza conservando esta última se ha perdido. “La pseudoformación no permite que los sujetos entren en una relación viva con las producciones culturales y los contenidos educativos para apropiarse su contenido de verdad”¹⁸.

La pseudoformación en el aula es fácil de detectar, el alumnado recibe el temario ya masticado y solo tiene que aprenderse de memoria las respuestas de las preguntas que ya deducen para responder un examen. Así lo explica Gimeno Lorente:

"En la Institución Escolar se pueden hallar ejemplos prácticos de esta característica de la pseudoformación cuando los profesores se esfuerzan en la simplificación exhaustiva de los aprendizajes de los alumnos, motivándoles sólo hacia su asimilación mecánica sin esfuerzo de crítica y de elaboración personal. Esta forma de enseñanza-aprendizaje es un abono para la pseudoformación”¹⁹

La finalidad actual de la educación no es la mejora individual de cada alumno, donde él mismo se pueda sacar partido y descubrir sus propios talentos, teniendo una formación integral. Lo que se promueve ahora en educación está al servicio del mercado. “La pedagogía se vuelca en la optimización de los procesos de aprendizaje en relación con su relevancia para el trabajo económicamente rentabilizable. Formar es sobre todo ofrecer una cualificación para el mercado de trabajo”²⁰. Las asignaturas se vuelven saberes especializados, divididos según el trabajo que puedas llegar a desempeñar.

Un ejemplo de esto es como en la LOMCE los alumnos tienen que elegir si cursar 4º de la ESO en la modalidad de enseñanzas académicas o de enseñanzas aplicadas según tenga

¹⁷ *Ibid*, p. 33

¹⁸ *Ibid*, p.37

¹⁹ G. Paz Lorente, *Teoría crítica de la educación*. UNED, Madrid, 1995, p. 169

²⁰ Zamora, T. W. Adorno: *Aportaciones para una teoría crítica de la educación*, op. cit., p. 38

pensado cursar bachillerato o no²¹, cercando su camino desde una edad bastante temprana. Da la sensación que con esta acción se desechan así los alumnos que tengan pensado cursar la formación profesional a un itinerario con conocimientos más útiles en la sociedad y menos académicos.

Dentro de este marco, la filosofía como asignatura ha salido perdiendo. Historia de la filosofía en bachillerato ha pasado a ser una asignatura meramente optativa. Además, se implementaron dos nuevas asignaturas de filosofía; una en cuarto de la ESO que también es optativa y otra en primero de bachillerato que pasa a ser la única asignatura obligatoria. Por otro lado, la asignatura de valores éticos también es optativa, es una asignatura que se imparte durante todos los cursos de la ESO, cuenta con una hora semana y se puede elegir entre ella o la asignatura de religión. Por último, Ciudadanía y derechos humanos está desapareciendo de los currículos y solo permanece en la comunidad autónoma de Andalucía y en el resto de España aparece en algunos colegios concertados y privados. Viendo esta situación desoladora viene bien la frase de Adorno: “los que se irritan por la exigencia de la asignatura de filosofía son los mismos que no ven en la filosofía nada más que una asignatura”²².

Adorno ve en el arte una oportunidad para la superación de la barbarie, sobre esta idea reflexiona Zamora:

“La afinidad entre la filosofía y el arte consiste en el esfuerzo de defender en el pensamiento lo que o se encuentra en el concepto, lo que no se deja troquelar y ordenar por él. Tanto el arte como la filosofía pueden verse como un proceso de revisión racional contra la racionalidad. Esta paradoja es la que los empuja a ir más allá de sí mismos.

El arte cumple la función de memoria colectiva, de ahí su importancia dentro de la conciencia histórica. Es por esto, que resulta llamativo que las asignaturas que están desapareciendo sean las relacionadas con las artes y las humanidades”²³

²¹ <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:cdf4e060-ea94-4d80-b803-84f728cfc67e/lomced-pasoapaso-secundaria-v4.pdf>

²² Adorno, *op. cit.*, p. 37

²³ J. M. Zamora, *Th. W. Adorno, Pensar contra la barbarie, op. cit.*, p. 225

Pero Adorno también reflexiona sobre otras cuestiones alrededor de la educación y la docencia. Sobre la profesión de enseñar, lo que significa ser profesor y sobre el mundo apartado de la realidad que forma la escuela para los alumnos durante años de su vida. Gimeno Lorente reflexiona sobre los tabúes del docente y la propuesta de Adorno:

“Otro de los tabúes que existen en torno a la profesión docente es la de que el profesor no puede mostrar sus afectos delante de los alumnos, así como sus propios valores personales. Esta represión origina una serie de conflictos y disfunciones psicológicas en los profesores, que, en ocasiones, manifiestan estos sentimientos deformados y transformados en reprimendas, reproches o ironías. Esto podría ser evitado por los maestros — propone Adorno — expresando sus sentimientos con sinceridad, reconociendo sus propios errores ante los alumnos y convirtiendo sus valores y su conducta en tema de discusión”²⁴

Referente a la necesidad de profesores sinceros creo que es necesario relegar al pasado la idea del profesor superior al alumno, que llega al aula a demostrar sus conocimientos mediante una clase magistral muchas veces aburrida y sin significado para los oyentes. La psicología evolutiva señala la necesidad de que el profesor justifique la toma de decisiones en el aula, en parte, porque esto hace a los alumnos partícipes de su propio aprendizaje. Si los alumnos comprenden las decisiones que se están tomando en el aula y que sin duda siempre les afectan, tendrán la sensación de sentirse implicados en su educación.

Adorno nos habla de la necesidad de la conciencia histórica, el superar la barbarie como acción indispensable para la sociedad. La utilidad de la conciencia histórica en el aula es indiscutible y así nos lo han mostrado numerosos educadores y pedagogos. Nosotros en este caso nos centraremos en el uso que hace José Manuel Esteve de la memoria histórica en el aula.

3.2 J. M. Esteve

Juan Manuel Esteve fue un pedagogo español. Su obra nos servirá para aportar una visión más didáctica sobre la importancia de la conciencia histórica y la reflexión sobre esta

²⁴ P. Gimeno Lorente, *op. cit.*, p. 188

en la actividad educativa. En su libro *Educación: un compromiso para la memoria* nos habla de la importancia de la historia y la experiencia individual y colectiva en la educación.

Esteve nos propone partir de una premisa, el ser honrados con nosotros mismos a la hora de educar. Es decir, si hemos experimentado sentimientos que pensamos que son equivocados, como podría ser la envidia o la intolerancia, no vamos a reproducir estos sentimientos en el aula y vamos a intentar no educar a nuestros alumnos sobre esta idea. A la vez que si nos hemos dado cuenta de que la injusticia social hay que abordarla para poder obtener una mejora en nuestra sociedad vamos a intentar transmitir las herramientas para lograr llevar a cabo esta empresa. Además, la experiencia individual de un profesor no sería lo único que deberíamos intentar transmitir, también tenemos que comprometernos con las experiencias colectivas, “el compromiso con la memoria me lleva a educar ofreciendo a los jóvenes la Atenas de Pericles como un ejemplo, y el Holocausto nazi como un horror que la humanidad no puede volver a consentir”²⁵. Así Esteve nos señala la importancia de la experiencia colectiva en el marco escolar, no hay que obviar lo que hemos aprendido a través de la historia.

Educación tiene como último objetivo el enseñar a vivir, es por ello que es necesario responder a la pregunta: ¿en qué consiste una vida digna?. Para ello debemos enseñar a los alumnos a pensar y ser consecuentes con la respuesta que daríamos a esta pregunta teniendo siempre presentes los errores y aciertos cometidos durante la historia. Así podríamos poder evitar nuestros errores o repetir nuestros aciertos. Y es que “educar es, pues, un compromiso con la memoria; con nuestra memoria individual y con la memoria colectiva que se transmite a través de la tradición oral, de la cultura y de la Historia”²⁶.

Para llevar a la práctica la tarea educativa Esteve propone el modelo de educación como iniciación. Este modelo educativo entiende la educación como un proceso de iniciación a la vida y fue propuesto por el filósofo inglés Richard Stanley Peters. Peters intenta dar solución a los problemas de los modelos clásicos de educación. Tanto el modelo de educación autoritario donde prima la autoridad del educador, el modelo de libre desarrollo donde se deja al educando crecer sin modelos que imitar y el modelo de educación como enseñanza donde el papel de la educación es transmitir conocimientos y dejar al seno familiar toda toma de

²⁵ J. M. Esteve, *Educación: un compromiso con la memoria*. Ediciones Octaedro, Barcelona, 2010, p. 14

²⁶ *Ibid.*, p. 18

decisiones acerca de la moralidad y la ideología cuentan con enormes taras y problemas. Según el modelo de iniciación de Peters educar consiste en una iniciación por parte de los profesores a los valores y conocimientos que consideran como positivos. En relación con este modelo, Esteve defiende la idea de la educación como un compromiso con la memoria. Esteve llama modelos educativos “a esas concepciones globales de los fines de la educación, conformadas por un conjunto de creencias, conocimientos, valores, actitudes e ideas generales, sociales y políticas, a partir de las cuales se orienta la acción educativa”²⁷. Según el modelo de educación como iniciación la actividad educativa consiste solamente en iniciar ya que como nos explica Esteve:

“Se rechaza por respeto a su libertad la idea de que, como educadores, imponamos lo que nuestros alumnos o hijos tienen que pensar, lo que tienen que creer o lo que tienen que hacer al acabar su período de educación; pero se nos plantea el deber de iniciarles en los valores que a lo largo de nuestras experiencias personales y colectivas hemos descubierto como importantes”²⁸

Para llevar a cabo esta tarea, como ya hemos dicho anteriormente, es necesaria la experiencia tanto individual como colectiva. De esta forma, las asignaturas recuperan el sentido y son más justas. Iniciaremos al alumnado en las asignaturas “cuando somos capaces de reproducir para ellos las dudas, las preocupaciones, el estado mental de búsqueda e inquietud de los hombres y mujeres que elaboramos esas materias de estudio, todos y cada uno de los capítulos de esas materias de estudio”²⁹.

Este modelo tiene más consonancia con la actividad educativa, ya que busca un equilibrio entre la no imposición de los conocimientos al alumnado pero si se acepta como la influencia positiva que pueda ejercer el profesorado. El educador inicia al alumnado en los valores que cree adecuado pero de ninguna forma los impone.

²⁷ J. M. Esteve, *La tercera revolución educativa*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 2003, p. 123

²⁸ *Ibid.*, p. 143

²⁹ *Ibid.*, p. 147

3.3. J. Habermas

Jürgen Habermas pertenece a la segunda generación de la Escuela de Frankfurt. La importancia de la obra de Habermas radica en el cambio que incluye respecto a la ética de Kant. Con Kant la universalidad de la ética reside dentro de la conciencia de los distintos sujetos, cada sujeto reflexiona por su cuenta sobre la moralidad pero siempre de forma paralela. No hay conexión entre ellos sino pensamientos simultáneos y por eso, aunque se establezcan imperativos categóricos, la ética kantiana no parece viable. Habermas, sin embargo, introduce en la ética la posibilidad del diálogo. La universalidad parece posible pero no ya como una conclusión de distintos diálogos interiores sino como una conclusión confrontada, dialogada, que ha sido comentada entre sujetos.

Habermas formula su ética del discurso o ética comunicativa, con la que ha buscado que la universalidad de la ética no desaparezca gracias al diálogo. Partiendo de la ética kantiana pero llegando más allá de ella. El diálogo tiene lugar mediante el lenguaje entendido al modo pragmático de Wittgenstein, Habermas lo que propone es una pragmática universal del lenguaje. Desde esta vía pragmática intenta que no caigamos en relativismos morales sino que busquemos, al modo en que ya lo hicimos al nivel individual en la ética de Kant, la ruptura o vías de comunicación entre distintos hechos contemporáneos. La moralidad es necesaria para la vida social y es la sociedad la que debe discutir y decidir qué normas morales son las correctas. Este consenso debe estar basado en el diálogo. Es decir, las normas morales se pactarían en base a un acuerdo que se logra gracias a la racionalidad comunicativa. Habermas introduce además el concepto de situación ideal de habla, necesario para establecer acuerdos. En esta situación ideal es necesario que los actores que participan en el diálogo dejen de lado su carga vital para poder llegar a acuerdos beneficiosos para todos, es necesaria, por tanto la idea de solidaridad en el diálogo. La importancia de la comunicación y el diálogo es otra necesidad que se puede trasladar al aula, desde la perspectiva tanto de que los alumnos sepan qué está ocurriendo en su propio aprendizaje y puedan formar parte de este gracias al diálogo como de la necesidad de que obtengan las herramientas necesarias para poder comunicarse de forma veraz y racional al terminar su formación.

En definitiva, lo que propone Habermas es “el abandono del modelo de acción sujeto-objeto, pasando al modelo comunicativo basado en la relación sujeto-sujeto”³⁰. En su teoría de la acción comunicativa Habermas explica la comunicación entre sujetos que actúan y hablan, además, defiende la universalidad de la razón humana. Las personas compartimos los procedimientos racionales para poder argumentar, de ahí el poder afirmar la racionalidad en la comunicación como algo universal. Es gracias a esta racionalidad y a nuestra predisposición individual de formar parte de un diálogo veraz que podría darse una ética discursiva. McCarthy lo explica de la siguiente forma:

“Para decirlo en otros términos, lo que Habermas busca es una noción de identidad del yo que se centre en torno a la capacidad para realizarse *uno mismo* bajo las condiciones de una *intersubjetividad comunicativamente compartida*. El momento de universalidad que exige que los actores mantengan una relación reflexiva con sus propias naturalezas afectivas y prácticas, esto es, que actúen con una actitud de autocrítica”³¹

Al mantener relaciones de sujeto a sujeto se obtiene de estas una correspondencia, en “una relación entre dos sujetos capaces de habla y de acción, por lo que el riesgo de la manipulación desciende considerablemente”³². Se construye un diálogo sin imposiciones mucho más rico que la relación sujeto-objeto a la que estábamos acostumbrados.

Por otro lado, Habermas habla de tres tipos de intereses cognitivos; el práctico, el teórico y el emancipatorio. Cada uno de estos intereses pertenece a un ámbito distinto de la realidad humana. El interés práctico está ligado con la ciencia, trata de mejorar las condiciones en la que nos encontramos. El interés teórico abarca el ámbito de las ciencias históricas, en cómo son las relaciones humanas, su historia y como se puede orientar estas relaciones. “El emancipatorio, que es concebido, a partir de los otros dos, como el proceso de

³⁰ M. Ruiz Corbella, *La teoría crítica, entre la emancipación y la libertad humana*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1988, p. 63

³¹ T. McCarthy, *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Ed. Tecnos, Madrid, 2013, p. 461

³² Ruiz Corbella, *Op. cit.*, p. 59

autoconstitución del hombre, pero en cuanto liberación progresiva del mismo”³³, es este interés fundamental ya que debe servir para orientar el interés teórico y el interés práctico. Todos los intereses poseen una parte subjetiva y por ello es tan importante que se orienten hacia la libertad del ser humano evitando las manipulaciones. Es el interés emancipatorio el que se da en las ciencias críticas y que guarda una estrecha relación con la acción comunicativa. Explicado por Ruiz Corbella:

“Ahora bien, retomando el modelo de la acción comunicativa, Habermas propugna que esta es la expresión más clara de la acción específicamente humana en la que es imprescindible que se lleve a cabo entre dos sujetos que sean capaces de una relación de igual a igual, tanto de habla como de acción.

La formación de una teoría de la racionalidad no recortada que permita entender el desarrollo humano y preparar el próximo futuro en una línea de mayor libertad y justicia.

La base de estos sujetos libres de todo dominio estriba en el sujeto dialógico, es decir, es la comunicación el lugar clave que dará origen a la emancipación y, de ahí, la configuración de la sociedad futura. De todo esto se infiere la importancia del lenguaje como medio de comprensión no recortada en el que tanto el hablante como el oyente, situados en un mismo nivel comunicativo, son capaces de relacionarse al mismo tiempo sobre algo en los diferentes ámbitos, objetivo, social y subjetivo, que les llevaría al acuerdo necesario para la acción. De esta manera, la discusión racional de todos los miembros de la comunidad es la que determinará qué es lo bueno en cada momento en un intercambio constante de información llegando a acuerdos mutuo”³⁴

La sociedad avanzaría hacia la emancipación en tanto que sus implicados pudieran desarrollar una comunicación racionalizada en base al diálogo. Así se podría encaminar la convivencia humana hacia la emancipación y la verdad dejando atrás cualquier violencia. El conocimiento y la crítica forman parte de esta emancipación ya que ayudan a construir la

³³ *Ibid.*, p. 62

³⁴ *Ibid.*, p. 63

liberación del hombre y “todo conocimiento sería en cierta manera emancipativo, pues está ya, de algún modo, en el interés técnico en cuanto la necesidad del dominio sobre la naturaleza, y en el interés práctico en cuanto que dirige los procesos de intersubjetividad”³⁵.

Para esta evolución del hombre y por tanto, de la sociedad, es necesario que el alumno desarrolle las herramientas necesarias para que se produzca el diálogo. El diálogo posibilita la emancipación y esta es capaz de darse gracias a la autorreflexión. Dice Habermas:

“En el interés por la autonomía del yo la razón se impone en la misma medida en que el acto de la razón como tal produce la libertad. La autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de la dependencia dogmática. El dogmatismo que la razón disuelve tanto analítica como prácticamente, es una falsa conciencia: es a la vez error y existencia no libre”³⁶

Vemos una vez más la necesidad de la autorreflexión y la crítica para mejorar como sociedad. Habermas nos ofrece la comunicación y el diálogo para poder afrontar esta empresa. Se nos presenta la exigencia de llevar al aula los mecanismos necesarios para mejorar la situación actual de creciente conformismo y poder mejorar la sociedad.

3. 4. Robert G. Young

Robert G. Young recoge la teoría de Habermas y la utiliza en su propia propuesta pedagógica. En esta el lenguaje es el centro ya que permite interpretar los problemas de la educación, sobretodo el problema de la relación profesor-alumno y escuela-alumno. Esta propuesta se encuentra en su libro *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Young le da más importancia a cómo se percibe y crea el conocimiento a través del lenguaje que al conocimiento per se. Explicado por Young:

“Esta <<manera como tratamos>> comprende la manera como usamos la lengua. El diálogo no es simplemente hablar a alguien, sino hablarse como si fueses un ser pensante y sintiendo igual que yo, no un robot obediente a mi voz. La

³⁵ *Ibid.*, p. 65

³⁶ Habermas, p. 256. Citado en McCarthy *op. cit.*, p. 102

explicación de Habermas nos permite examinar el carácter de las suposiciones que hacemos sobre aquellos a quienes hablamos, como ello se relaciona con los hechos motivados, significativos, que ejecutamos dentro de una cultura (actos), el fondo de conocimientos de los interlocutores y sus consecuencias para la posibilidad de culturización en formas universales de investigación racional. Al desarrollarse esta explicación, tropezamos también con las raíces de la crítica”³⁷

Al fijar su teoría en aquellos procedimientos de los que se obtiene el conocimiento nos lleva a dos conceptos: la práctica investigativa y el acceso a la comunidad. Estos dos conceptos pretenden dar una solución a los problemas fundamentales de la educación. La práctica investigativa en el aula da respuestas mediante el diálogo teniendo en cuenta la destreza de los alumnos y el ensayo-error. Por otro lado, el acceso a la comunidad intenta enfocar la labor del profesorado desde la perspectiva del consenso y el acuerdo, poniendo en conocimiento de los alumnos las actividades que se llevarán a cabo en el aula, todo esto a través de la comunicación entre ambos.

De esta manera, Young se aleja de la visión tradicional de la educación donde el maestro ve alumnos a los que debe hacer llegar ciertos conocimientos bajo cualquier concepto, una educación donde el profesor es el pilar fundamental y los alumnos se pierden bajo clases magistrales y sin embargo, propone una educación donde la clase se basa en un discurso mutuo entre profesor y alumnado, donde la comunicación toma un papel fundamental. Aún así Young comprende que el discurso que se ha realizado en el aula no siempre ha sido racional en todo momento y ahora lo que intenta es establecer una teoría que sea justa con los alumnos y su educación. Nos dice Young:

“Así, la acción docente implica un discurso entre escolar y profesor sobre las cosas. Pero este discurso no tiene por qué ser racional. Podría no ser <<discurso>> en el sentido ideal de Habermas, sino un diálogo constreñido por limitaciones por la autoridad del profesor, por vetos y prohibiciones. El profesor podría intimidar al

³⁷ Robert Young, *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós ibérica, Barcelona, 1993, p. 43

alumno. Necesitamos un aparato crítico que nos permita juzgar entre discursos, porque las mañas del discurso pueden servir a la coacción”³⁸

Por lo tanto, es necesario que los profesores sean sinceros a lo hora de llevar a cabo su labor docente y sean capaces de establecer relaciones lingüísticas sinceras con el alumnado. Solo de esta manera se podría mejorar la actividad educativa que tiene lugar en las aulas.

³⁸ *Ibid.*, p. 63

4. Resultados

4.1. Propuesta de práctica educativa en el aula: debate.

Para llevar a la práctica los conceptos de la teoría crítica sobre educación que hemos comentado anteriormente se ha ideado una actividad educativa. Esta ha sido llevada a cabo dentro de la asignatura de Educación para la ciudadanía de 3º de la ESO durante las prácticas realizadas en el centro educativo Hogar Escuela María Auxiliadora en el curso 2016/2017.

Para ello hemos trabajado sobre el texto “Vender pantalones: ¿toda vale?” que aparece en el libro de texto de Educación para la ciudadanía 2º y 3º de la ESO de la editorial Edebé. El texto es el siguiente:

“La empresa Modalix, propietaria de la cadena de tiendas de moda Hélix, ha puesto en marcha una nueva campaña publicitaria para promocionar pantalones, basada en la solidaridad. El lema de la campaña es: *Dándote un capricho ayudas a cientos de familias.*

Modalix realiza la confección de sus pantalones de algodón en una cooperativa de mujeres de Mozambique que han podido comprar las máquinas de coser gracias a los microcréditos. El resultado son unos pantalones de hombre y de mujer por debajo de los precios de mercado.

Los consumidores han aceptado bien el producto por su precio y calidad. La empresa Modalix obtiene grandes beneficios por los reducidos costes de producción y por el gran volumen de ventas y ha afirmado que piensa seguir produciendo igual porque así favorece a los consumidores de aquí y los productores de Mozambique.

Algunas empresas presentan una queja formal en la cámara de comercio porque creen que bajo la pretendida solidaridad se encubre una competencia desleal. Además, los talleres de confección locales que trabajaban habitualmente con Modalix también se quejan porque tienen menos trabajo e incluso han despedido a gente.

El cónsul de Mozambique, sin embargo, cree que este sistema puede ayudar a mejorar la economía de su país.

Finalmente, algunas ONG han expresado su disconformidad con el lema de la campaña que equipara capricho y ayuda”³⁹

En el libro el texto está enmarcado bajo el rótulo “Analizar críticamente” y la actividad que se propone para trabajar el mismo es la siguiente:

- ❖ Vamos a mostrar espíritu crítico analizando el caso de la empresa Modalix.
 - Formad grupos de cuatro o cinco personas y responded a las preguntas.
 - Identificad todos los sectores implicados en el caso de los pantalones de la empresa Modalix.
 - Identificad los motivos que mueven a cada uno de los sectores implicados.
 - Explicad qué opináis sobre la posición de cada uno. Debéis valorar los argumentos que dan y si ocultan algunos de sus intereses.
 - ¿Quién se vería perjudicado si se dejaran de fabricar y vender pantalones?
 - ¿Qué opináis del lema de la campaña? ¿Creéis que se hace un uso interesado de un valor como la solidaridad para vender pantalones? ¿Por qué? Como consumidores, ¿compraríais los pantalones si os gustaran? ¿Por qué?

Sin embargo, la actividad propuesta a los chicos de tercero de la ESO fue un debate. El planteamiento inicial era que imaginaran una situación por la cual (pudiera ser un debate televisado o una acusación popular) la mitad de la clase tendría que defender los intereses de la empresa de moda Modalix y la otra mitad acusarla. Para esto se dividió al azar la clase en dos grandes grupos.

Antes de empezar el debate se explicó la mecánica del mismo. Contarían con quince minutos de preparación donde cada equipo debía pensar en argumentos y contraargumentos, además deberían organizar el orden de actuación de cada miembro del debate para que todos pudieran participar, intentar buscar la mejor forma de expresarse, etc. Una de las premisas más importantes que debían de tener en cuenta era el no caer en falacias y discursos sin sentidos. Dedicamos algunos minutos a indagar en el significado de “falacias argumentales” y buscar cuáles eran las más comunes. Debían ser conscientes de que era lo que estaban

³⁹ Educación para la ciudadanía, 2º y 3º ESO, Edebé, 2011

intentando expresar en cada momento y buscar la mejor forma de hacerlo. Además, para ponernos en situación y estar mejor informados también buscamos información en internet sobre el país de Mozambique, aprendiendo un poco de su historia y de su situación actual, también nos informamos de la labor de las ONGs, como funcionan y cómo están organizadas.

La finalidad de esta actividad es que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje. Aunque muchos habían visto programas televisivos donde podría verse algún debate ninguno se había parado a reflexionar sobre la preparación que lleva o como puede ser una intervención en uno. Me pareció conveniente obligarlos a defender o atacar una postura aunque fuera contraria a su propia postura personal, de esta manera se verían obligados a pensar en buenos argumentos para defender algo que normalmente rechazan o que ni siquiera se plantean en algunos casos, por ello la clase se dividió al azar y de igual manera fue el reparto de las posiciones. La implicación del alumnado fue bastante positiva. Se eligió a un alumno como moderador siendo este el encargado de vigilar que se cumplieran los turnos de palabra, que se escuchara a cada grupo así como recordarles el tiempo con el que contaban para la preparación, etc. De esta forma el debate era autogestionado por los propios alumnos y mi papel como docente se limitó a presentar las normas y el funcionamiento al comienzo de clase, poner las cuestiones que iban surgiendo en común y luego, en contadas ocasiones, intervenir para darles pequeños consejos o señalar algún momento interesante que se iba generando en el propio debate. Al final de la clase reflexionamos, ya sin grupos y desde un punto de vista subjetivo, sobre el texto. Así pudimos ver que conclusiones habíamos sacado a título personal sobre el tema. Algunos puntos que se tocaron en esta puesta en común fue el intentar vislumbrar si la actividad de la empresa Modalix nos parecía legítima o no, revisar el concepto que tenemos de solidaridad y altruismo y por último, pensar sobre si se podrían estar dando casos parecidos de forma real actualmente.

4.2. Relación teórica de la actividad con los diversos autores.

4.2.1 T. W. Adorno; búsqueda de la emancipación y la conciencia histórica.

El primer requisito que debía cumplir la actividad que se iba a llevar a cabo en el aula era que fuera emancipadora para el alumnado. La búsqueda de la emancipación era el objetivo básico a la hora de diseñarla. En las clases teóricas tradicionales el profesor se prepara el temario que ha de impartir de forma que resulte de fácil comprensión para los alumnos. Con el debate

se les proporciona el texto a los alumnos y son ellos los que han de trabajar sobre él. El propósito era que actuaran como sujetos autónomos y que usaran su propio entendimiento. Autónomos en la medida que, una vez iniciado el debate, fueran ellos mismos quienes siguieran la actividad teniendo en cuenta como se iba generando. De esta forma me alejé del papel de docente que realiza una clase magistral donde se indica a los alumnos que conocimientos deben memorizar.

Pero para que los alumnos puedan trabajar sobre su propia emancipación es necesario que ellos mismos examinen la realidad y sean capaces de opinar sobre ella para criticarla. Por esto, de todas las actividades que se planteaban en el libro de texto elegí una que pudiera hacer a los alumnos cuestionarse los conocimientos que poseen sobre la organización del mundo. El texto les obligaba a reflexionar sobre temas que conocen como las ONGs, el concepto de solidaridad y los problemas que se dan en países menos desarrollados. Pero más allá de reflexionar sobre ellos han de cuestionarse aquello que han visto como normal hasta el momento. Siguiendo el planteamiento del texto los alumnos han ido generando argumentos, a su vez los han visto rebatidos por el otro grupo y han tenido que seguir reflexionando más allá de lo que planteaba el texto.

Así, el conocer la historia de Mozambique para poder concebir mejor la situación actual que nos describe el texto nos apareció el paso más obvio. Ya hemos hablado de como están relacionados la emancipación y la necesidad de la conciencia histórica y durante el debate quedó demostrado. Las dudas que surgían al rededor del país de origen de los pantalones que comerciaba la ONG quedaban resueltas echando un vistazo a la historia del país y relacionando esta con la idea que tenemos nosotros de dicho país. Una rápida búsqueda por internet nos sirvió para ilustrar los prejuicios que tenemos y como se desempeña la distribución de las riquezas. Es necesario que los alumnos sean conscientes de como funciona el mundo para que se alejen de aquello que perciben que no funciona como debería.

Se ha intentado de esta forma acercar a los alumnos a valores positivos pero sin imponerlos, buscando que ellos mismos fueran capaces de entender realmente la importancia que tiene la solidaridad o el altruismo y en qué casos estamos realmente delante de estos valores o nos engañan.

Por otro lado, con esta propuesta educativa nos acercamos más al modelo de educación como iniciación que defiende Esteve. El docente es sincero consigo mismo y con

sus alumnos y los inicia en aquellos valores beneficiosos no solo para los alumnos sino para la sociedad en general. Nos alejamos del modelo de educación como enseñanza donde la actividad educativa se reduce a impartir los conocimientos de las materias.

“El modelo que intenta limitar la educación al ámbito de la enseñanza general un círculo vicioso difícil de salvar porque para que pueda haber enseñanza de calidad necesitamos unos valores educativos básicos; y si el profesor, quejándose de que no existen esos valores básicos, inhibe en su desarrollo asegurando que su responsabilidad se limita a la enseñanza, a final ninguna de las dos tareas, ni la enseñanza ni la educación, se llegan a realizar.

Nuestros actuales sistemas educativos, comienzan a ser conscientes de la prioridad social de la educación sobre la enseñanza”⁴⁰

En definitiva, hay que enseñar al alumno a utilizar el pensamiento crítico pero no como una herramienta vacía sino como algo que pueden utilizar sobre los conocimientos que aprenden en el aula, como en este caso sobre el texto de debate y que tiene una utilidad real. Esto nos recuerda, a su vez, al texto de Kant que comentábamos al principio del trabajo. Se puede y se debe enseñar tanto la historia de la filosofía como a hacer filosofía.

“También el autor filosófico, que se pone de libro de texto, debe considerársele no como el modelo de juicio, sino sólo como ocasión para juzgar sobre él o, incluso, contra él. El método de saber pensar por sí mismo y de saber sacar conclusiones, es aquel cuya posesión busca en realidad el alumno. Sólo a él, pues, le puede ser útil, y los conocimientos positivos que ha ido adquiriendo deben ser consideraciones como consecuencias casuales, para cuyo espléndido florecimiento sólo tiene que plantar en sí mismo la más fértiles raíces”⁴¹

⁴⁰ J. M. Esteve, *La tercera revolución educativa*. *Op. cit.*, p. 149

⁴¹ E. Lledó, *Op. cit.*, p. 614

La idea del debate es poder hacer que los alumnos sean capaces de argumentar y pensar más allá del propio texto por ellos mismos. En definitiva, iniciarlos en la actividad del pensamiento crítico y la autocrítica.

4.2.2 J. Habermas; discurso y diálogo como herramientas necesarias en educación.

Una parte fundamental de la actividad se centraba en el discurso, al ser un debate la intervención oral era básica. A su vez, el tema del texto versaba sobre si es solidaridad o altruismo la venta de pantalones por parte de la empresa Modalix o por si el contrario constituye un fraude. Aplicamos así, aunque a pequeña escala, los principios de la ética discursiva de Habermas al confrontar y comentar entre los dos grupos las posiciones de estos sobre la moralidad de la empresa. Aparecieron en el debate argumentos opuestos que fueron comparados y enfrentados entre sí.

El elegir trabajar el texto no de forma tradicional, leyéndolo y respondiendo a las preguntas que se plantean, sino como un debate viene dado por la importancia de que los alumnos aprendan el uso del diálogo y el discurso. Una premisa que indiqué al principio de la actividad era que fueran conscientes en cada momento de qué querían decir e intentaran formularlo de la mejor manera posible. Aunque parece una tarea fácil algunos alumnos se descubrían dubitando al intentar expresarse de una manera clara y concreta. La novedad de realizar un debate y no una lectura hizo que muchos alumnos pasaran por alto que en realidad se estaban forzando a sí mismos durante toda la actividad a ser mejores oradores. A su vez, mejoramos la relación de los alumnos dentro del aula como nos proponía Robert Young. Hubo equivocaciones en discursos apresurados y buenos argumentos en intervenciones más meditadas pero fuera el caso que fuera todos los alumnos prestaban atención a lo que decían sus compañeros tomando notas para poder contraargumentar en el turno siguiente y apoyándose entre ellos para lograr los mejores argumentos posibles sin caer en falacias.

Además, durante el debate se trabajó con dos de los tres tipos de intereses cognitivos que señala Habermas. En primer lugar con el interés teórico que abarca las ciencias históricas, al tener en cuenta la historia tanto de Mozambique como una visión global de las relaciones entre países y la función de la economía a nivel mundial. En segundo lugar con el interés emancipatorio, que a su vez es necesario para orientar el interés teórico. Los alumnos

se replantearon la actividad de las ONGs y fueron críticos con su labor, buscando actividades que sí plantearan una mejora efectiva con el país y que pudiera mejorar su sociedad.

En la tesis doctoral de Gimeno Lorente, la autora nos propone una serie de objetivos que fijar en la educación teniendo en cuenta la teoría de Habermas. En este caso se ha intentado seguir dos de ellos:

“El desarrollo en los escolares de unas competencias comunicativas, que oriente sus procesos de pensamiento y de acción, de acuerdo con los criterio de una racionalidad comunicativa.

El desarrollo en todos los integrantes de la comunidad escolar de una capacidad de autoreflexión crítica que les permita, en sus praxis, desvelar los momentos de “falsa conciencia”, es decir, de “ideología”, de acuerdo con unos criterio de razón comunicativa”⁴²

Es decir, se ha intentado que los alumnos sean capaces de empezar a desarrollar las competencias educativas que les permitan seguir un interés emancipatorio en el futuro pero también como docente he sido crítica y a la hora de elegir el texto que escogido el que pensaba que pudiera desvelarle una realidad que desconocían, para así que los alumnos aplicaran a su vez el pensamiento crítico.

⁴² C. Roith, *La teoría crítica en la pedagogía alemana y su recepción en España*. Madrid, Ed. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2006, p. 273

5. Conclusiones y propuestas de mejora.

En su artículo “Th. W. Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación” José A. Zamora nos dice acerca de las reflexiones sobre educación de Adorno:

“Las entrevistas y escritos recogidos en el exitoso volumen que lleva por título *Educación para la emancipación* se leen de modo equivocado cuando se espera de ellos indicaciones directas para la praxis educativa. La teoría de la sociedad en que se sustentan parece constatar la imposibilidad de aquello que sería necesario para la emancipación identificada como objetivo de la educación, esto es, una conciencia adecuada de la realidad, es decir, de la dominación persistente, y la voluntad y la energía necesarias para llevar a cabo una transformación radical de la forma de producción capitalista”⁴³

Me gustaría poder decir que con esta propuesta educativa intento llegar a esa conciencia adecuada de la realidad para poder llevar a cabo una transformación radical en el sistema actual pero la verdad es que esto sería más complejo y muy ambicioso por mi parte. Más bien, intento contribuir con una educación más justa, que posibilite un cambio y que rechace la injusticia social y la violencia. Una educación que, en definitiva, no pueda tolerar la barbarie y que busque la emancipación de sus individuos. Quizás así se pueda dar lugar a un cambio mayor en un futuro.

La actividad aunque sencilla consiguió estimular al alumnado y suscitar su curiosidad. Al haber finalizado el debate muchas de las preguntas que el libro nos sugería para trabajar el texto ya se habían contestado pero a su vez, los alumnos habían trabajado más cosas que lo que pedía inicialmente el libro de texto. Podemos ver que limitarnos a lo que el currículo y el libro de texto nos pide puede parecer tedioso para los alumnos pero buscando una alternativa más motivadora para ellos al final resulta una actividad más enriquecedora. Con uno de los dos grupos que se llevó la actividad a cabo hubo una cierta resistencia inicial, ya que, al ver el texto, todos pensaron que les tocaría leer y responder a las preguntas. Sin embargo, al explicar en que consistiría la actividad, todos los alumnos acabaron leyéndose el texto de buena gana.

⁴³ J. M. Zamora, *T. W. Adorno: Aportaciones para una teoría crítica de la educación*, *Op. cit.*, p. 40

También resulta sorprendente que durante mi periodo de observación en las prácticas se mostraba cierta resistencia por parte de los alumnos a participar hablando en voz alta. Tanto los exámenes como las pruebas orales y las exposiciones en grupo parecían un castigo para ellos. Pero al no sentir sus intervenciones en el debate como una evaluación continúa por mi parte se relajaron y participaron sin mayores problemas. Además, aunque participar en el debate no era obligatorio y algunos alumnos parecían no mostrar interés al principio de la actividad acabaron uniéndose a los grupos.

Durante el debate ambos grupos se vieron obligados a defender una postura a cerca del tema, de forma que no todos los integrantes de los grupos se encontraban de acuerdo con aquello que defendían. En el desarrollo del mismo algunos alumnos acabaron recurriendo a opiniones racistas para intentar defender su postura y cuando el otro grupo les argumentaban porque esa opinión no era lógica de una forma bastante fácil quedaba patente que el racismo era una discriminación intolerable. De este modo los alumnos se dieron cuenta con que facilidad se puede llegar a decir una discriminación pero a su vez al verbalizarla y sentir lo horrendo que era aquella opinión quedaron disuadidos de seguir utilizando dichos argumentos.

Aunque la actividad del debate motivó al alumnado y dejó una buena sensación en toda la clase era la primera vez que tanto yo como docente como ellos como alumnos se enfrentaban a una actividad así. Por ello, planteé una sesión de evaluación que consistía en un cuestionario y una puesta en común de todas las impresiones que habíamos tenido en el debate y como pensábamos que podíamos mejorarlo. Finalmente por la organización de las prácticas del centro no se pudo llevar a cabo dicha sesión de evaluación aunque el cuestionario se encuentra reflejado en el anexo de este trabajo. El principal problema que creo que surgió era mi desconocimiento de los alumnos, al llevar poco tiempo en el centro no los conocía totalmente y no sabía como podrían llegar a trabajar como grupo. Hay que señalar que no todos los grupos trabajan igual y que es necesario adaptar aunque sea de manera mínima cada actividad a cada clase.

Teóricamente no me parece que la actividad esté mal planteada. Resulta complicado organizar una actividad que pueda despertar el pensamiento crítico de los alumnos. Más aún cuando no existe ningún tipo de explicación paso por paso de como poder guiar a los alumnos hacia una autonomía propia. Quizá la mayor complicación de la educación actual no

sea tanto como poder obtener alumnos autónomos y con pensamiento crítico, ya que podemos ir trabajando poco a poco con actividades similares con los alumnos e ir haciéndoles seguir una evolución en su propios razonamientos, sino las propias trabas que nos pone el sistema educativo actual. Contra el sistema social en que está suscrita la educación no podemos hacer nada a nivel individual más que intentar mejorar la calidad de vida de nuestros alumnos. Si educar es un compromiso con la memoria como nos decía Esteve no nos queda más opción que reproducir nuestros errores para intentar lograr que las nuevas generaciones no caigan en ellos. El papel de la educación como reproductor de la sociedad es tal que el educador tiene un poder enorme y son los profesores sinceros y comprometidos los que consiguen obtener algunos cambios. Parece que nuestra tarea es intentar cambiar la sociedad para que la sociedad pueda cambiar en un futuro la forma en que está planteada hoy en día la educación.

6. Referencias bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. *Educación para la emancipación*. Morata, Madrid, 1998.
- *Teoría estética*. Trad. J. Navarro, Akal, Madrid, 2004.
- & HORKHEIMER, Max *Dialéctica de la Ilustración*. AKAL, Madrid, 2003.
- ESPINOZA, Óscar. “La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 45/1, 2008.
- ESTEVE, José Manuel. *Educación: un compromiso con la memoria*. Ed. Octaedro, Barcelona, 2010.
- *La tercera revolución educativa*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 2003.
- GARCÍA LARRAURI, Begoña (Dir). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido*. Pirámide, Madrid, 2010.
- GIMENO LORENTE, Paz. *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*.
- *Teoría crítica de la educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis*. UNED, Madrid, 1995.
- “La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica”, en: *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, nº 16, 2012.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista*. Editorial Trotta, Madrid, 2010.
- KANT, Immanuel Kant. *En defensa de la Ilustración*. Alba Editorial, Barcelona, 1999
- LLEDÓ, Emilio. *Imágenes y palabras*. Taurus, Madrid, 1998.
- MCCARTHY, Thomas. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Editorial Tecnos, Madrid, 2013.
- ROITH, Christian. *La Teoría Crítica en la pedagogía alemana y su recepción en España*. Universidad de Alcalá de Henares; Ed. Alcalá de Henares, Madrid, 2006.
- RUIZ CORBELLÁ, Marta. *La teoría crítica, entre la emancipación y la libertad humana*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1988.

SARDÁ, D. Enrique. “*Teoría crítica y pedagogía*”, *Diálogos pedagógicos*, año V, N ° 9, 2007.

YOUNG, Robert. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós ibérica, Barcelona, 1993.

7. Anexo

7.1 Sesión Evaluación de la actividad educativa “debate” por los alumnos.

Estimado alumno: tu opinión sobre la actividad, llevado a cabo en Educación para la ciudadanía, “Debate Modalix” es muy importante para conocer y mejorar nuestra labor como docentes. A continuación se presentan una serie de aspectos que deberás evaluar con la mayor sinceridad posible. La puntuación irá de 0 a 5 siendo 0 Muy mal/nada y 5 Muy bien/Mucho. Al final del cuestionario habrá una serie de preguntas en las que podrás explayarte. Muchas gracias.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| La exposición por parte del profesor de la actividad ha sido clara y entendible | | | | | | |
| El profesor ha mantenido un ritmo de exposición correcto | | | | | | |
| El profesor ha insistido en los aspectos más importantes y en los de difícil comprensión | | | | | | |
| El tiempo de la actividad estaba correctamente distribuido | | | | | | |
| La actividad ha hecho amena y divertida la clase | | | | | | |
| La actividad ha conseguido mantener mi atención durante la clase | | | | | | |
| El clima que se ha creado en el aula ha sido distendido | | | | | | |
| Con la actividad se ha fomentado la participación en el aula | | | | | | |
| El contenido de la actividad me ha resultado interesante | | | | | | |
| El contenido de la actividad me ha resultado adecuado a mi nivel de conocimientos | | | | | | |
| Mi interés por la asignatura ha aumentado como resultado de la actividad | | | | | | |
| Los debates me parecen útiles | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| Los debates me han proporcionado herramientas que antes no poseía | | | | | | |
| Los debates me han resultado intelectualmente estimulantes | | | | | | |
| Los objetivos del debate me han parecido lo suficientemente claros | | | | | | |
| Repetiría la actividad | | | | | | |
| Me ha gustado más trabajar el texto con el debate que de la forma original | | | | | | |
| He sentido que he aprendido más trabajando con el texto con el debate que de la forma original | | | | | | |

Algo que me ha gustado de la actividad ha sido...

Algo que no me ha gustado de la actividad ha sido...

Algo que he aprendido al realizar esta actividad ha sido...

Si tuviera que mejorar algo de la actividad sería...

