



**Universitat de les  
Illes Balears**

# Títol: LA TEORÍA CRÍTICA EN LA CLASE DE FILOSOFÍA

NOM AUTOR: MANRIQUE GARCÍA, DAVID

**Memòria del Treball de Final de Màster**

Màster Universitari de Formació del Professorat  
(Especialitat/Itinerari de Filosofia)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2014/2015

Data 20/7/2015

Signatura de l'autor

Nom Tutor del Treball: Bartomeu Adrover i Quetglas

Signatura Tutor

Nom Cotutor (si escau)

Signatura Cotutor

Acceptat pel Director del Màster Universitari de

Signatura

## Índice

1. Resumen .....	2
2. Objetivos .....	2
3. Estado de la cuestión .....	3
3. 1. ¿Qué es teoría crítica? .....	4
3. 1. 1. Teoría tradicional .....	4
3. 1. 2. La relación sujeto/objeto según la teoría crítica .....	8
3. 1. 3. Dialéctica y materialismo .....	10
3. 1. 4. Interés y teoría abierta .....	11
3. 2. La recepción de la teoría crítica por parte de la pedagogía .....	13
3. 2. 1. De la teoría crítica a la pedagogía crítica .....	13
3. 2. 2. Los objetivos de la pedagogía crítica en la sociedad del siglo XXI .....	17
3. 2. 3. La crítica dentro del aula .....	23
4. Desarrollo de la propuesta .....	27
4. 1. ¿Qué es el aprendizaje basado en problemas? .....	28
4. 2. ¿Qué es la enseñanza problémica? .....	34
4. 3. Comparación entre enseñanza problémica y aprendizaje basado en problemas .....	36
4. 4. Aprendizaje cooperativo .....	37
4. 5. La teoría crítica como estrategia didáctica .....	38
4. 5. 1. Metodología general .....	39
4. 5. 2. Evaluación .....	44
4. 5. 3. Objetivos .....	45
5. Conclusiones .....	50
6. Referencias .....	52
7. Bibliografía .....	55

## 1. Resumen

Una de las ideas más repetidas entre los defensores de la enseñanza de la filosofía es la orientación que proporciona la materia hacia la formación crítica de los alumnos. Ahora bien, ¿está perdiendo el concepto de crítica su sentido por el abuso del término? ¿Enseñar filosofía, independientemente de la estrategia didáctica que se adopte para hacerlo, conduce inevitablemente a la adopción de actitudes y formas de pensamiento críticas? En este trabajo se plantea la resignificación de un concepto que en ocasiones parece haber quedado vacío de contenido. Para ello, se estudiará la noción del concepto desarrollada por la Teoría Crítica, sus implicaciones pedagógicas y la posible traducción didáctica en un curso de Filosofía y Ciudadanía.

**Palabras clave:** didáctica crítica, teoría crítica, enseñanza de la filosofía, aprendizaje problémico, Horkheimer

## 2. Objetivos

La palabra ‘crítica’ está incluida en el título de algunas de las obras más destacadas del pensamiento filosófico: las *Críticas* de Kant, *Contribución a la crítica de la economía política*, *Crítica de la razón instrumental*... Aparece también en los currícula de Educación para la Ciudadanía, Educación ético-cívica, Filosofía y Ciudadanía e Historia de la Filosofía en Baleares. Podemos encontrarla entre los objetivos del currículum de Filosofía y Ciudadanía: “adoptar una actitud crítica y reflexiva ante las cuestiones teóricas y prácticas, fundamentando adecuadamente las ideas y las decisiones propias”, “utilizar procedimientos básicos para el trabajo intelectual: [entre ellos la] evaluación crítica”, “adoptar una actitud [...] de crítica frente a cualquier intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación” y “desarrollar una conciencia cívica, crítica y autónoma” (Conselleria d’Educació de les Illes Balears, 2008, p. 150). En todos ellos se hace referencia a la crítica, concepto que podemos encontrar también entre los contenidos y los criterios de la asignatura. Esta búsqueda se podría repetir con los currícula de las otras asignaturas de Filosofía con similares resultados.

Podemos, por tanto, estar seguros de que existe una conexión entre filosofía y crítica. Ahora bien, ¿qué clase de procedimientos y actitudes implican la crítica? ¿Cómo puede el profesor conducir a sus alumnos a adoptar actitudes y procedimientos críticos? ¿De qué herramientas dispone?

El objetivo de este trabajo es el de trazar las líneas generales de una estrategia didáctica orientada a dotar a los alumnos de habilidades críticas. Para alcanzar dicho objetivo se parte del concepto crítica tal como lo entiende la teoría crítica. Se realiza un análisis del concepto en cuestión a partir del texto “Teoría Tradicional y Teoría Crítica”. Posteriormente, se analizan las relaciones entre pedagogía y teoría crítica. En este punto, se pretende exponer las implicaciones educativas de la teoría crítica, situar una propuesta pedagógica crítica en el contexto actual e investigar sobre sus posibles aplicaciones en el aula.

En la segunda fase del proyecto, se propone una estrategia didáctica crítica para el aula de filosofía a partir del estudio de las principales estrategias didácticas mencionadas por la pedagogía crítica. Se someterán, valga la redundancia, a crítica sus aspiraciones críticas y se definirá una estrategia didáctica general para el curso de Filosofía y Ciudadanía a partir de ellas.

### **3. Estado de la cuestión**

Según Gimeno Lorente (2012), “el pensamiento crítico consiste en saber analizar y evaluar ideas” (p. 43). Pero, ¿sobre qué base analizamos y evaluamos ideas? Según Leal Carretero (2002), muchas veces el profesor anima a los estudiantes a realizar la crítica de algún texto o pensamiento sin proporcionarle las herramientas adecuadas, con lo que fomenta una actitud rebelde de oposición sistemática a todo texto, idea o sistema de pensamiento que se le presente.

Pero la simple oposición no es crítica. Tal como lo expresa Leal Carretero (2002), “el concepto de ‘crítico’ ha quedado muy oscurecido por el uso” (p. 245). Por este motivo se propone realizar un análisis del recorrido del concepto

a lo largo de la historia del pensamiento y distingue tres acepciones, principalmente:

- En primer lugar, crítica proviene del griego *krísis* que hace referencia a la capacidad de discernimiento o distinción de “los autores que piensan y escriben bien de los que escriben y piensan menos bien” (Leal Carretero, 2006, p. 246). La crítica en este sentido es un trabajo de erudición, de interpretación de textos.
- En la Modernidad, la crítica se dirige hacia la propia capacidad cognoscitiva. El autor de referencia es Kant, para quien la crítica consiste en la delimitación de la capacidad cognitiva humana. Este trabajo lo lleva a cabo el individuo que reflexiona sobre sí mismo, no se trata de una interpretación de textos anteriores.
- Finalmente, Leal Carretero opina que el concepto de crítica tal como aparece en Marx (*crítica* de la economía política), condensa los otros dos sentidos de crítica porque, por una parte, considera que el conocimiento es limitado pero, por otra, opina que entre los limitantes del conocimiento se encuentra la historia de la sociedad, por lo que el estudio de la capacidad cognoscitiva no puede ser una actividad del intelecto cerrado sobre sí mismo.

La idea de crítica desarrollada por la primera generación de la Escuela de Frankfurt se debe entender como una evolución de este último sentido. La teoría crítica entiende el pensamiento como un proceso que tiene lugar en la historia. Ahora bien, existen ciertos elementos que diferencian el concepto de crítica marxiano del frankfurtiano. Para adentrarnos en esta cuestión, se partirá del análisis del texto “Teoría Tradicional y Teoría Crítica”.

### **3. 1. ¿Qué es teoría crítica?**

#### **3. 1. 1. Teoría tradicional**

Para averiguar a qué nos referimos con “teoría crítica”, conviene hacer una serie de aclaraciones preliminares. “Teoría crítica” es una expresión asociada a

la Escuela de Frankfurt. La denominación “Escuela de Frankfurt” no está exenta de contradicciones, pues la mayor parte de la producción del grupo de autores que se asocia a esta etiqueta tuvo lugar en Estados Unidos (Gimeno Lorente, 2012). Si bien es cierto que, siendo autores judíos en su mayoría, provenir de una ciudad alemana en pleno auge nazi tiene relevancia con respecto a la dirección de su pensamiento, podría dar la sensación de que la conexión entre estos autores es circunstancial si se reduce a una localización. Los intelectuales de la Escuela de Frankfurt están unidos por el contenido de su pensamiento y, sin embargo, su obra es diversa, difícilmente sistematizable bajo un conjunto de categorías fijas. ¿Cuál es, entonces, el vínculo filosófico que mantienen?

Con Max Horkheimer como director del Instituto para la Investigación Social de Frankfurt comenzaron las publicaciones de estos autores en la *Revista para la Investigación Social (Zeitschrift für Sozialforschung)*. El número 6 de esta publicación contiene el texto programático de la Escuela de Frankfurt, “Teoría tradicional y Teoría Crítica”, escrito por el propio Horkheimer (Gimeno Lorente, 2012). En él se expresan las intenciones que en 1937 compartía un grupo de pensadores judíos que contemplaban horrorizados el ascenso del nazismo. El interés que compartían era el de transformar la sociedad capitalista. El modo en que perseguían su interés era a través de la teoría crítica. Ésta se comprende en oposición a la teoría tradicional. Lo que presenta Horkheimer en este texto son dos modos que tiene el pensamiento de acercarse a la realidad, dos caminos por los que puede transitar la teoría. Para formar la idea de teoría crítica conviene partir de su opuesto, la teoría tradicional.

Horkheimer rastrea la concepción tradicional de teoría hasta los inicios de la Modernidad y la reconoce ya en el *Discurso del método* de Descartes (Horkheimer, 2015). Según éste, el conocimiento que aspire a ser válido debe imitar el modelo teórico de las matemáticas, esto es, la deducción:

*Esas largas cadenas de razones, enteramente simples y fáciles, de que los geómetras suelen servirse para llegar a sus más difíciles demostraciones, me habían permitido imaginar que todas las cosas que*

*pueden caer bajo el conocimiento humano está entrelazadas de esta misma manera (Descartes, 1994, pág. 17).*

La teoría científica es un sistema reducido de proposiciones que, a través de inferencias lógicas permite generar un universo más amplio de enunciados que se corresponde con un “estado de cosas” en el mundo (Horkheimer, 2015). La aspiración de la ciencia, según la concepción tradicional, es la de encontrar el sistema de proposiciones a partir del cual producir enunciados que den cuenta de todo lo que ocurre y puede ocurrir en la parcela de la realidad sobre la que verse dicha ciencia.

En la actividad del científico, estos enunciados generales, o leyes, tienen un carácter hipotético. Para confirmar su validez, se deben poner a prueba contrastándolos con la realidad. El saber se opone, pues, a la realidad y su tarea es explicarla. Desde la perspectiva tradicional, cuando una teoría es refutada por los hechos debe ser abandonada y sustituida por otra explicación consistente con éstos. Así se explica el cambio científico (la aceptación de nuevas teorías por parte de la comunidad científica y el abandono de teorías antiguas): en la coherencia y consistencia lógica de la teoría y en la relación de ésta con el mundo está la clave para determinar la validez de una teoría. Las nuevas teorías se imponen por ser más explicativas (aportan más conocimiento) o más simples desde el punto de vista lógico (como en el caso de la teoría copernicana). En cualquier caso, la aceptabilidad de una teoría depende de criterios “internos” al conocimiento, como si éste pudiera desligarse del marco histórico en el que tiene lugar (Horkheimer, 2015).

El horizonte al que aspiraría la ciencia, según esta concepción, es al de alcanzar los principios más generales a partir de los cuales se pueda deducir la realidad en su totalidad. El lenguaje matemático prestaría su auxilio para servir de puente entre unas ciencias y otras. La física coronaría un sistema jerárquico de conocimiento. La teoría en sentido tradicional es un sistema cerrado, en la deducción no hay novedad. El objetivo es la subordinación del ser al pensamiento.

En *Crítica de la razón instrumental*, Horkheimer (2010) defiende la tesis de que la tendencia al dominio está inscrita en la naturaleza de la razón. Los hombres se ven impelidos a dominar la naturaleza para garantizar su autoconservación y la razón se halla al servicio de este dominio. La ciencia moderna, como producto de la razón humana, aporta al ser humano el yugo conceptual para el sojuzgamiento de la naturaleza y el modo de producción capitalista permite la transformación de la ciencia en un poder material industrial. La tendencia subordinante de la teoría en sentido tradicional parece estar inscrita así en el instinto de autoconservación del ser humano.

El proceso por el cual la ciencia se ha convertido en una mera herramienta al servicio del dominio es el mismo por el cual la razón es conducida a la formalización. Horkheimer señala dos figuras bajo las cuales se presenta la razón: ésta es subjetiva o instrumental cuando persigue “la adecuación de los métodos y modos de proceder a [...] fines” (Horkheimer, 2010, p. 45) y es objetiva cuando se ocupa de decidir qué fines son racionales. La tendencia, propia de la Escolástica y los sistemas filosóficos griegos, a determinar racionalmente los fines a los que debe tender la actividad humana es puesta en entredicho durante la Modernidad. Con el giro subjetivista, la filosofía pretendía sacudirse de la tutela de la teología y emprender de manera autónoma su actividad racional. El resultado de esta separación es, sin embargo, la formalización de la razón, cuya formulación arquetípica encontramos en la obra de Kant. Éste pone de manifiesto que nuestra relación con el objeto está siempre mediada, por lo que las *formas* ya no son *eidós*, las categorías se refieren ya no al objeto, sino a la estructura cognoscitiva del sujeto. La formalización de la razón conduce al debilitamiento de la razón objetiva. El filósofo griego podía distinguir la acción y la sociedad más racionales a partir de la contemplación del cosmos. La naturaleza es ordenada y la acción correcta es la que se halla en armonía con orden de la naturaleza. Pero el giro subjetivista afirma que el orden no es una propiedad del objeto, sino del sujeto. La naturaleza que se presenta ordenada es la naturaleza tal como la representa el sujeto. La inaccesibilidad del noúmeno debilita la posibilidad de legitimar de manera objetiva la moral.



Pero si la razón ve negada su función objetiva, sólo le queda la opción de cumplir su papel instrumental o subjetivo, esto es, a la razón sólo se le permite trabajar en la adecuación de medios a fines, sin posibilidad de decidir sobre estos últimos. Puesto que la aprehensión de la naturaleza está mediatizada por la estructura cognoscitiva del sujeto, el ideal al que aspira la teoría no es ya la verdad, sino la utilidad. El modelo teórico más adecuado a esta pretensión es el descrito como tradicional. La razón aspira a dar con principios generales a partir de los cuales calcular y dominar el comportamiento del mundo fenoménico.

Sin embargo, el estado de la razón en el siglo XX sólo se explica en relación al desarrollo histórico del capitalismo industrial. En la era industrial se alcanza la paradójica situación de que el modelo económico, por un lado, impulsa exponencialmente la productividad pero, por otra parte, impide una distribución más justa de la mercancía producida. La reducción de la razón a facultad para el dominio mediante el cálculo de probabilidades es, a la vez, la que permite este aumento de la productividad y la que impide considerar otras formas de organización social. La teoría en sentido tradicional se ha convertido en un instrumento que puede ser utilizado al servicio de cualquier finalidad (Horkheimer y Marcuse, 2015). La teoría crítica, en cambio (en el escrito programático de 1937), está movida siempre por un interés: la finalidad a la que sirve no es cualquiera, sino que su objetivo es la “sociedad racional” (Geyer, 1985). A partir de esta diferencia, es posible enumerar una serie de puntos clave que ayuden a comprender mejor lo que implica una teoría en sentido crítico y que sirvan a los propósitos de este trabajo.

### **3. 1. 2. La relación sujeto/objeto según la teoría crítica**

Antes de empezar, cabe dejar claro lo siguiente: “No hay criterios generales para la teoría crítica como un todo, pues tales criterios se basan siempre en la repetición de sucesos y, por tanto, en una totalidad que se reproduce a sí misma” (Horkheimer, 2015, p. 76). La exigencia de definir la teoría crítica como un sistema filosófico que debe cumplir necesariamente una serie de requisitos es impuesta por la concepción tradicional de lo que una teoría debe ser. Las

categorías que aquí se analizarán no se deben entender como un credo, sino como orientaciones que guían el análisis de una teoría que, por definición (quizá la única válida), siempre es cambiante.

Se ha definido teoría tradicional como un sistema de proposiciones a partir del cual poder derivar enunciados verdaderos sobre un ámbito de la realidad. La teoría tradicional presupone, así, la diferencia entre pensamiento y ser, y su objetivo es la subordinación del segundo al primero. Para la concepción tradicional de la teoría, el mundo “se presenta al sujeto como un conjunto de facticidades; el mundo está ahí, y debe ser aprehendido” (Horkheimer, 2015, p. 34). Pero según Horkheimer, lo que tomamos como dado es “un producto de la praxis social general” (Horkheimer, 2015, p. 35). La observación neutral no existe, puesto que el desarrollo histórico seguido por una comunidad determina cómo los miembros de ésta aprenden a ver, oír y sentir. Pero la actividad de la sociedad, que es la que dictamina lo que se considera como dado, se presenta como ajena al individuo. Por eso para éste la percepción de los hechos es recepción pasiva (Horkheimer, 2015).

Pero no sólo la percepción se construye socialmente a lo largo de la historia, sino también el intelecto. Horkheimer toma de Hegel la idea de que las categorías del entendimiento no son realmente conceptos puros, sino que tienen también un desarrollo histórico. La forma en que el entendimiento organiza la materia aportada por la sensibilidad está configurada también socialmente.

El resultado de este análisis es la disolución parcial de la barrera entre sujeto y objeto. El sujeto no es una entidad pura, en sentido kantiano, sino que los atributos que normalmente se le asocian dependen del marco histórico en el que se encuentre. La teoría crítica abre la puerta a una visión distinta de la relación entre el sujeto y el conocimiento. El objeto que el sujeto conoce y el conocimiento mismo está mediatizado por la praxis social.

### 3. 1. 3. Dialéctica y materialismo

La configuración social de la relación entre sujeto y objeto no debe entenderse, cuando se habla de teoría crítica, como un viraje hacia el escepticismo. El reconocimiento de que en la aceptación de una teoría científica intervienen factores sociales externos al contenido de dicha teoría (como ejemplo pone Horkheimer en “Teoría Tradicional y Teoría Crítica” la disputa entre geocentrismo y heliocentrismo en el Renacimiento) no pretende suponer una renuncia a la aspiración a la verdad.

La teoría crítica bebe de la tradición filosófica idealista. La filosofía kantiana afirma la mediación subjetiva en el conocimiento pero esto no significa la resignación a abandonar la verdad. Las condiciones que el sujeto le impone al sujeto no son arbitrarias; sin embargo, la procedencia de éstas se le presenta “oscura” al filósofo de Königsberg (Horkheimer, 2015). Ello es debido, a juicio de Horkheimer, a que considera las categorías que median con el objeto como conceptos puros del entendimiento. Será Hegel quien reconozca el carácter histórico de la mediación. La inadecuación del concepto impulsa al pensamiento hacia nuevas configuraciones. El movimiento es dialéctico: es la insuficiencia del concepto la que lo conduce a superar las viejas determinaciones. La superación de la dialéctica se produce con la reconciliación entre el pensamiento y su obra.

Pero, a diferencia de Hegel, Horkheimer no considera que podamos hablar de un pensamiento reconciliado con su objeto. Una sociedad en la que aún existe la miseria no puede ser un lugar donde el pensamiento no halle oposición. La tarea de la teoría crítica es la de buscar en el presente las condiciones que impiden la realización de la idea de una “sociedad racional”. En ese sentido, es una teoría dialéctica ya que para ella “es constitutiva la discrepancia entre concepto y objeto” (Geyer, 1985, p. 24).

El interés de la teoría crítica es la “sociedad racional” y, para perseguir su objetivo, debe descubrir los aspectos de la realidad que niegan la posibilidad de una tal sociedad racional. En ese sentido es una teoría materialista. Las

condiciones que impiden la realización de la sociedad racional son materiales y, como tales, objetivas. Por tanto, el hecho de que sujeto y sociedad intervengan activamente en la generación del conocimiento no significa que la teoría crítica sostenga como válida cualquier opinión. Sin embargo, el conocimiento de los factores históricos que intervienen en el conocimiento permite relativizar el valor de teorías e ideologías que manifiestan haber alcanzado una verdad de orden universal.

### **3. 1. 4. Interés y teoría abierta**

Una de las diferencias clave entre la teoría crítica y la teoría tradicional es su relación con el interés. “La teoría tradicional, sobre todo en sus orígenes antiguos, consideraba el interés práctico como algo externo” (Geyer, 1985, p. 31). Ello la convierte en un instrumento orientado hacia fines heterónomos (Horkheimer y Marcuse, 2015). Sin embargo, el interés por una organización más racional de la sociedad es constitutivo en la teoría crítica.

La teoría crítica se puede servir de la teoría tradicional para sus propósitos pero no puede ser ella misma teoría tradicional. La teoría que pretenda descubrir los principios a partir de los cuales derivar el esquema de actuación que guíe a la sociedad hacia un estadio racional incluye entre estos principios lo que una “sociedad racional” debe ser. Pero la teoría crítica no parte de la comprensión anticipada del final de la historia. El interés por la sociedad racional no se debe una propiedad suprahistórica del pensamiento, sino que está “siempre presente en la historia de la humanidad (por menos consciente y claro que ello sea), razón por la cual puede ser dilucidado por el análisis histórico” (Geyer, 1985, p. 34).

No sabemos cómo se ha de organizar una sociedad racional. Tan sólo sabemos lo que es una sociedad organizada irracionalmente y podemos señalar algunos de los elementos que la hacen irracional como, por ejemplo, el modo capitalista de producción económica. Por eso la teoría crítica no es una totalidad cerrada sobre sí misma, sino abierta. La teoría crítica es una totalidad porque tiene una entidad, que viene dada por su orientación hacia el ideal de

“sociedad racional”. Pero en tanto que no sabemos en qué consiste este tipo de sociedad, la teoría crítica es una totalidad abierta, puesto que aquello a lo que apunta no está contenido en ella misma. Por el mismo motivo, la teoría crítica no es sistemática, no se aferra a una serie de principios, puesto que su propio análisis la lleva a reinterpretarse a sí misma. Si no fuera así, sería ella misma una teoría cerrada, con un prisma, ya sea materialista, historicista o dialéctico, desde el cual interpretar la realidad, como si éste no fuera él ya un producto de esa realidad que interpreta. La teoría crítica es en último extremo pensamiento reflexionando sobre sí mismo, descubriendo, en terminología adorniana, las experiencias sedimentadas que determinan sus modos de objetivarse. Pero la autorreflexión es constante, el resultado de sus análisis es también un producto histórico que, a su vez, debe ser revisado.

Se podría caracterizar la teoría crítica como una apertura constante hacia una sociedad más humana (Geyer, 1985). Esta apertura se expresa en la puesta en duda de las ideologías y de las formulaciones teóricas que conciben el conocimiento aislado del contexto en el que se formula. Versa, pues, sobre el presente, aunque recurra al pasado al reconocer el desarrollo histórico del pensamiento. Este objetivo la lleva a revisar constantemente sus propias preconcepciones. La crítica es, por tanto, autorreflexión del pensamiento que, consciente de la limitación de la fórmula que divide al sujeto y al objeto, se examina a sí mismo en la historia con el fin no sólo de relativizar ideologías que contribuyen a la perpetuación de un estado de cosas irracional, sino de reestructurar sus propias preconcepciones en este proceso.

La noción de crítica propuesta por Horkheimer se diferencia, por tanto, de la noción marxiana en su apertura, en su disposición a reconsiderar sus propias bases y principios. Es por este motivo que se pretende elaborar una estrategia didáctica a partir de ella, que incluya entre sus objetivos el análisis del pensamiento como un proceso histórico, pero dispuesta a reconsiderar sus propias categorías en tanto que éstas forman parte también de ese proceso.

Ésta es la caracterización de crítica basada en el escrito programático de 1937. La continuidad o no del pensamiento de Horkheimer (y del resto de los

frankfurtianos) en obras posteriores sería objeto de otro estudio. Para los objetivos de este trabajo se considerarán las nociones sobre teoría crítica aquí comentadas y las consecuencias didácticas para una educación que pretenda ser crítica.

### **3. 2. La recepción de la teoría crítica por parte de la pedagogía**

#### **3. 2. 1. De la teoría crítica a la pedagogía crítica**

Tal como se ha expuesto, se entiende por teoría crítica una corriente filosófica e intelectual profundamente humanista, preocupada por la realización de una sociedad racional, donde la técnica y la capacidad industrial se utilice en la eliminación de la injusticia, la desigualdad y la alienación. La teoría crítica no pretende, pues, simplemente construir arbitrariamente nuevos conocimientos, sino que la actitud que se asocia a ella, el interés por la sociedad racional, la conduce a la investigación y el esclarecimiento del presente en aras de su transformación (Mora, 2009).

En este sentido la teoría crítica está íntimamente ligada a la Ilustración, movimiento que condensa las aspiraciones de la Modernidad y que ve en la razón humana el órgano adecuado para acabar con el mito y el oscurantismo, liberar al ser humano de sus ataduras y dirigirla hacia la autodeterminación política y autorrealización vital. Ahora bien, este juicio podría parecer contradictorio si se compara con algunas de las interpretaciones postmodernas que se han hecho de obras como *Dialéctica de la Ilustración* o *Crítica de la razón instrumental*.

Ciertamente, en estas obras (Adorno y Horkheimer, 2007; Horkheimer, 2010) se entiende la Ilustración como un proceso desmitologizante inherente a la facultad racional humana que conduce al dominio de la naturaleza y a la instrumentalización del ser humano en ese dominio. Como se ha explicado en el apartado “3. 1. 1. Teoría tradicional”, los intentos de la razón por autodeterminarse conducen a su formalización y a su consecuente incapacidad para poder determinar los fines y las aspiraciones a las que debe tender la

actividad humana. Horkheimer (2010) defiende la tesis de que el individuo se ve obligado a reprimir sus instintos para adaptarse al proceso social de sometimiento de la naturaleza y así asegurar su propia existencia. En épocas precapitalistas, esta represión se justificaba con la ilusión de la vida eterna que prometía la religión. Sin embargo, en la era del capitalismo industrial la religión pierde su lugar en el papel de cohesionadora social. La razón ha delatado a la religión pero no ha conseguido su propósito, esto es, el de ocupar la vacante que la religión ha dejado, ya que el proceso de la emancipación entre razón y religión ha llevado a la formalización de la primera.

La razón se ha convertido en mero instrumento. La ciencia se ha separado de la filosofía y ha permitido desarrollar la capacidad técnica e industrial hasta extremos inimaginables en épocas anteriores. Pero la tecnificación creciente de la sociedad en la era industrial trae consigo cada vez más regulaciones y restricciones que obligan al individuo a someterse y a reprimir sus impulsos para garantizar su autoconservación. El individuo se convierte “en un autómeta de la razón formalizada” (Horkheimer, 2010, p. 144), su único papel en la sociedad industrial tecnificada es poner en marcha el mecanismo de dominio de la naturaleza. Pero en este sometimiento ciego de la naturaleza, el individuo se halla sometido él mismo en todo su ser. Horkheimer señala que esta represión lleva en él a experimentar un creciente odio hacia la sociedad, que puede ser utilizado por movimientos fascistas para alcanzar, aumentar y justificar su poder. Cuando la razón no determina los fines de la vida, entonces los determina la irracionalidad.

Según el análisis de Adorno y Horkheimer, el movimiento dialéctico de la razón y la Ilustración y el proceso de imposición de sistemas políticos totalitarios, que conllevaron la aniquilación sistemática de una parte de la población, es el mismo. ¿Quiere esto decir que los autores de la Teoría Crítica son irracionales o antiilustrados? Como bien señala, Beltrán Llavador (2012), “la teoría crítica no es tanto una crítica al desarrollo de la razón occidental (como desde algunas posiciones postmodernas ha querido leerse), es decir, no es un

antirracionalismo sino el énfasis de algunos de los componentes de esa racionalidad [...], a la vez que el rechazo de otros” (p. 31).

Parece que si la consecuencia de la dialéctica de la Ilustración es el predominio de la razón instrumental, la crítica de esta última ha de suponer una crítica también de la Ilustración. Pero no se trata de la crítica a la razón en su conjunto, sino a su neutralización; los autores de la teoría crítica protestan por la incapacidad de la razón para dirigir la vida humana. El humanismo de la Modernidad no se ha abandonado (está detrás de la idea de sociedad racional) pero la razón, si quiere transformar, debe revisarse y someterse a crítica, no para caer en el irracionalismo, sino para determinar las opciones racionales de transformación en el presente.

Esta transformación no ocurrirá de forma mecánica, por una tendencia inherente a la estructura económica de la sociedad o por la realización necesaria de algún tipo de esencia. En la expansión del capitalismo, el proletariado no se ha revelado como la fuerza transformadora que Marx había previsto. En el momento en que escribe Horkheimer, no existe un colectivo que reúna las características para erigirse como medio para la realización de la Idea o como clase social universal (Horkheimer, 2015). La teoría crítica opina que la transformación de la sociedad “requiere de un largo e intenso proceso de formación y educación crítica, política, técnica y liberadora” (Mora, 2009, p. 28). En ese sentido, la teoría crítica comparte la esperanza de la Ilustración (Vergara Henríquez, 2011) en el papel transformador de la educación y enfatiza “la viabilidad de la enseñanza escolar como constructora de alternativas económicas, políticas y, en general, sustitutivas de modos de de vida deshumanizadores” (Beltrán Llavador, 2012, p. 29).

La pedagogía crítica es la corriente pedagógica que recoge los principios filosóficos de la teoría crítica. No obstante, habría que señalar que al igual que teoría crítica no es un concepto estable, puesto que aquellas notas que la definen se pueden predicar del pensamiento de un grupo de autores heterogéneo, del mismo modo la pedagogía adopta los principios de la teoría crítica de formas muy diversas. Incluso, en un sentido laxo, cualquier



pedagogía contestataria con respecto al “conservadurismo reproductor de la desigualdad” (Beltrán Llavador, 2012, p. 34) es crítica. Rodríguez Rojo (1997) distingue entre:

1. Pedagogía crítico-trascendental (de inspiración kantiana) que promueve la “autorreflexión crítica que estimula al alumno a cuestionar su propios conocimiento y a desarrollar procesos de crítica ideológica acerca de la realidad existente” (Rodríguez Rojo, 1997, p. 126). Según Rodríguez Rojo, al no considerar la realidad como una construcción dialéctica entre sujeto-sujeto y sujeto-objeto, corre el riesgo de fomentar la intolerancia.
2. Pedagogía crítico-emancipatoria, Está movida por la “necesidad de capacitar al sujeto para una crítica ideológica y social, con la intención de que éste llegue a la mayoría de edad” (Rodríguez Rojo, 1997, pág. 126). Entre las limitaciones que Rodríguez Rojo señala, se encuentra “el no haber desarrollado una propuesta práctica y fácilmente transportable a la praxis docente” (Rodríguez Rojo, 1997, p. 126).
3. Pedagogía crítico-materialista. Inspirada en el marxismo, pretende la formación política de profesorado y alumnos y “el análisis de los mecanismos de alienación social” (Rodríguez Rojo, 1997, p. 126). Rodríguez Rojo critica la imposición del modelo marxista como método de estudio.
4. Pedagogía crítico-comunicativa. Inspirada en la teoría de la acción comunicativa de Habermas, aunque se nutre de las “aportaciones de la teoría crítica de la primera generación como pueden ser las concepciones de la crítica, de la racionalidad, de la emancipación, de la cultura afirmativa o pseudocultura” (Rodríguez Rojo, 1997, p. 127). La pedagogía crítica en sentido estricto es la que se basa en la teoría crítica, siendo Habermas el autor de más influencia (Beltrán Llavador, 2012). Ahora bien, las críticas que se hacen a la teoría de la acción comunicativa de Habermas se pueden dirigir también contra esta corriente (Rodríguez Rojo, 1997), puesto que su estrategia didáctica suele tender a la creación de una comunidad ideal de diálogo dentro del aula. No obstante, las críticas a la teoría de la acción comunicativa de Habermas no suponen una enmienda a la totalidad de la

teoría crítica. Como se pretende demostrar en la propuesta didáctica, no es necesaria la creación de una comunidad ideal de diálogo para llevar a la práctica una didáctica crítica acorde al proyecto original de la teoría crítica formulado en el texto de 1937, “Teoría Tradicional y Teoría Crítica” y comentado en la sección “3. 1. ¿Qué es teoría crítica?”.

La teoría crítica de la educación o pedagogía crítica es, pues, un estudio de la educación con miras a una posible emancipación social. Pero la emancipación no es un concepto apriorístico. Tal como lo expresa Rodríguez Zoya (2011), “sólo puede haber un sentido social de la emancipación humana como producto de la dialéctica histórica a través del cual los sujetos constituyen la memoria de los conflictos previos, crean significaciones del mundo y trazan intereses, metas y deseos relativos a la organización social” (p. 108).

Si el ideal de sociedad racional no era un principio rector suprahistórico, la noción de emancipación tampoco se puede configurar al margen de las necesidades sociales concretas. En ese sentido, la pedagogía crítica hace suyo el materialismo de la teoría crítica original y parte de un análisis del marco histórico y de las necesidades materiales de la sociedad en la que se inscribe el sistema educativo. Así, pues, antes de estudiar los proyectos que el docente debe poner en práctica en el aula con sus alumnos, conviene poner sobre la mesa el análisis que la pedagogía crítica realiza sobre la sociedad actual y el papel que debe jugar la educación en ésta.

### **3. 2. 2. Los objetivos de la pedagogía crítica en la sociedad del siglo XXI**

En las últimas décadas del siglo XX, surge una nueva corriente pedagógica que, inspirada en la teoría crítica, persigue la transformación de la sociedad a partir de la educación. Al igual que la teoría crítica que no trata de ser una propuesta filosófica cerrada en sí misma, sino que, con la idea de sociedad racional en mente, aterriza en la realidad para descubrir en ella las posibilidades de su transformación, la pedagogía crítica es consciente de la necesidad de comenzar su camino con un estudio de las necesidades, las

contradicciones y las opciones con que cuenta el sistema educativo para emprender esta tarea.

Y en las últimas décadas del siglo XX este estudio debe tener en cuenta la expansión del capitalismo y el paso del capitalismo regulado, propio de las décadas posteriores a la II Guerra Mundial, al capitalismo globalizado y sus consecuencias para una posible emancipación social. Ya en el nuevo siglo, Rodríguez Rojo (2005) defiende que la globalización producida a finales del siglo XX y principios del XXI es una globalización parcial. Según Rodríguez Rojo, se han globalizado las finanzas y el poder del gran capital, pero no la democracia, los derechos humanos, las políticas por alfabetización, la extinción del hambre, etc.

La idea de sociedad racional no era un principio a priori, sino inmanente a la fase histórica de la que emergía. Las “situaciones racionales” que guiaban la teoría crítica, según Horkheimer (2015), eran concebidas a partir de las condiciones y necesidades materiales existentes. A la irracionalidad de un modelo económico real que produce industrialmente pero no elimina las desigualdades, la teoría crítica opone una sociedad en la que esa capacidad productiva sea utilizada para eliminar la miseria. La irracionalidad del sistema de producción capitalista no se ha eliminado en el más de medio siglo que nos separa de la publicación de aquel artículo. Para Mora (2009), el sistema económico actual se basa en la

*producción de bienes innecesarios bajo el control de unos pocos, comercialización masiva de mercancías poco significativas desde el punto de vista social y personal, mucho consumo de energía, explotación de seres humanos y altos niveles de depredación a la naturaleza local y global (p. 31).*

La fuerza productiva del capitalismo sigue operando ciega e irracionalmente, tal como lo expresara Horkheimer en *Crítica de la razón instrumental*. La formalización de la razón y la instrumentalización del individuo que lleva a considerar el valor de toda actividad y entidad en términos únicamente de su

utilidad no han sufrido un retroceso, sino que, más bien, se han mantenido hasta el presente (Vergara Henríquez, 2011). Incluso cuando el sistema económico entra en crisis y las consecuencias negativas del reduccionismo de la razón a su forma subjetiva o instrumental se hacen más visibles, tal como ha ocurrido en el sur de Europa en los últimos años, la pregunta por la racionalidad objetiva del sistema económico continúa siendo estéril, inviable, condenada al ridículo por la opinión dominante de que la única opción es la recuperación del mismo modelo que se ha quedado sin combustible (Etxezarreta, 2012).

En este contexto de globalización (parcial) creciente, la democracia se resiente. El poder político nacional pierde el control sobre la economía, que se ha vuelto internacional. Según Duarte López y García García (2012), el contexto político actual se caracteriza por un mayor control tecnocrático de la sociedad, la eliminación de la crítica y del razonamiento en la discusión política y la sustitución de éstas por la violencia.

Así, pues, la situación actual se caracteriza por la expansión del capitalismo (habría que añadir, propiciada por el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación) y el déficit democrático, la incapacidad de la política de marcar las pautas de la economía. El modelo educativo es un reflejo de esta situación. Según Duarte López y García García (2012), la educación está orientada a la formación de especialistas técnicos, de trabajadores, y contribuye a la pasividad política.

La relación entre educación y trabajo ya se encontraba entre los objetos de estudio de la sociología clásica de Marx y Durkheim. Según Ávila Rumayor (2001), Marx se percató de la necesidad creciente de la burguesía de preparar a futuros trabajadores y Durkheim entendía que la división del trabajo es necesaria en la medida en que crea cohesión social.

En cuanto a la sociología contemporánea, Ávila Rumayor clasifica las corrientes que se ocupan de la relación entre escuela y economía en tres

grupos: funcionalismo técnico-económico, funcionalismo meritocrático y teoría crítica.

El funcionalismo es la teoría sociológica que entiende la sociedad “como un sistema integrado, en [el] que las diferencias sociales se corresponden con los diferentes roles disponibles en la sociedad” (Ávila Rumayor, 2001, p. 11). Para el funcionalismo la sociedad es una totalidad armónica donde los individuos juegan un rol determinado que contribuye a la estabilidad. Las diferencias sociales (por ejemplo, las provocadas por la división del trabajo) tienen su razón de ser en tanto que contribuyen a la estabilidad del sistema como totalidad.

Para el funcionalismo técnico-económico, la escuela cumple la función de selección y diferenciación social (Ávila Rumayor, 2001). Dependiendo del nivel de estudios adquirido, los individuos ocuparán un lugar u otro en el sistema social. Los alumnos más disciplinados y que se hayan esforzado más durante su vida académica accederán a mejores puestos de trabajo.

Por su parte, el funcionalismo meritocrático concibe la escuela como un aparato ideológico del estado del que la clase dominante se sirve para inculcar la ideología más adecuada a sus objetivos. Debido a que la escuela está presente en la vida de las personas durante un largo tramo de su vida, este tiempo es suficiente para que los alumnos construyan su personalidad y aspiraciones a partir de los valores que le convengan a la clase dominante.

La teoría crítica de la educación se opone a la perspectiva funcionalista técnico-económica y a la meritocrática. La teoría funcionalista pensaba que “las diferencias sociales se establecían por la distribución natural de habilidades entre los seres humanos” (Buchelli y Marín, 2009, p. 21) y la perspectiva funcionalista técnico-económica traslada esta hipótesis a la explicación del éxito o fracaso académico de los alumnos. Pero según demuestran los estudios, el rendimiento académico está ligado a la procedencia socioeconómica del estudiante (Ávila Rumayor, 2001).

Por otra parte, en oposición al funcionalismo meritocrático, la teoría crítica de la educación entiende que la escuela no es un mero aparato de transmisión ideológica, sino de producción de la misma (Ávila Rumayor, 2001). La idea que alimenta la esperanza de la pedagogía crítica es la noción de sujeto desarrollada por la teoría crítica, opuesta a las concepciones apriorísticas de la filosofía subjetivista. Pues, para la teoría crítica, el sujeto no es una entidad abstracta e infranqueable por el objeto, sino que se constituye en un proceso social dialéctico entre individuos que interaccionan socialmente con el producto de la historia. El sujeto se hace y, como tal, es producto de su entorno a la vez que tiene la capacidad de modificar este entorno. Por este motivo, la educación puede ser tanto el lugar donde se reproduce el dominio como el lugar donde se buscan alternativas de emancipación. La acción política, las administraciones y el docente pueden contribuir a que la educación se oriente hacia la construcción de sujetos que reproduzcan más o menos fielmente la ideología dominante o sujetos concienciados en su papel transformador de la realidad. “La educación, en sí misma, se mueve en el mundo de la contradicción entre la dominación y la emancipación” (Mora, 2009, p. 50). La inclinación de la balanza depende de la orientación que se quiera dar a esta construcción social del sujeto desde la educación.

Ello implica que la educación ha de estar dotada de un contenido conscientemente político. Para la pedagogía crítica, “la escuela debería tener como objetivo prioritario [...] la formación de ciudadanos” (Gimeno Lorente, 2012, p. 50). Los opositores a esta idea sostienen que la educación ha de ser neutra en valores, que debe consistir en una mera transmisión de conocimientos.

No obstante, la idea de que el conocimiento es neutro y está exento de implicaciones políticas es consecuencia del proceso de formalización de la razón. Cuando la razón ve negada su disposición natural a determinar los fines de la actividad humana, se refuerza su carácter subjetivo, instrumental. A partir de ese momento, las teorías no se justifican ya por ser más o menos deseables, sino por ser correctas desde el punto de vista estrictamente

epistemológico. Cuando la razón pierde la potestad para determinar los fines últimos de la vida humana se produce también la escisión entre ética y conocimiento. El positivismo, que “promueve la construcción de un conocimiento neutro” (Balbi, 2005, p. 238), es la filosofía que ha llevado esta separación hasta sus últimas consecuencias. Para el positivismo, el conocimiento neutro es aquél que se puede justificar independientemente de cualquier interés subjetivo. Según el positivismo, los hechos determinan objetivamente si una teoría es correcta o no. Esto supone, por una parte, que el mundo está ahí para ser aprehendido y que la observación es neutra. Pero el mundo no es ese conjunto de facticidades del que el ser humano es sólo un espectador pasivo, sino que está predeterminado por la praxis social y, tal como se ha visto en “3. 1. 2. La relación sujeto/objeto según la teoría crítica”, tanto la percepción sensorial como las categorías que utiliza el entendimiento están configuradas socialmente.

Por tanto, la ilusión de neutralidad del conocimiento es consecuencia de su descontextualización, de tomar las teorías científicas como descripciones desinteresadas del mundo. Pero en esta forma de entender el conocimiento subyace la ideología propia de un sistema económico que considera que la educación es equivalente a la formación de trabajadores:

*El proceso de enseñanza-aprendizaje influenciado por la racionalidad técnico-instrumental predominante se caracteriza porque es despolitizado, desvincula la teoría y la práctica, transmite conocimientos fragmentados y descontextualizados, resta importancia a la formación del ser y favorece la preparación del recurso humano requerido por el modelo económico vigente (Balbi, 2005, p. 235).*

Así, pues, la pedagogía crítica no acepta, basándose en los principios de la teoría crítica, la neutralidad de la ciencia y, por tanto, tampoco la del currículum educativo, que “evidencia la racionalidad predominante en un momento particular” (Balbi, 2005, p. 241).

A modo de recapitulación, el análisis de los autores enmarcados dentro de la pedagogía crítica sobre las posibilidades de emancipación de la sociedad en el siglo XXI conduce a la constatación del declive democrático en la sociedad actual provocado, por una parte, por la mundialización de la economía que se libera de las restricciones de los gobiernos y sistemas jurídicos nacionales y por la pasividad de los miembros de una sociedad despolitizada. Debido a ello, proclama que “la formación política de cada sujeto es condición esencial para la conformación de comunidades independientes, autogestionarias, libres y emancipadas” (Mora, 2009, p. 46). El horizonte al que apunta la pedagogía crítica es el de una democracia participativa, en la que los individuos sean capaces de argumentar “articuladamente unas opiniones en un espacio público para reclamar una transformación en las instituciones sociales y en las concepciones del pensamiento dominante” (Gimeno Lorente, 2012, p. 49). La participación en la democracia supone la existencia de individuos críticos, reflexivos, dispuestos a escuchar argumentos y a proponer los suyos propios en un espacio común. El objetivo de la escuela debe ser, pues, la formación de ciudadanos críticos capaces de participar activamente en la democracia.

### **3. 2. 3. La crítica dentro del aula**

Una vez puestas sobre la mesa las aspiraciones de una pedagogía crítica, falta por explicar cómo se traducen éstas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La didáctica crítica “es la disciplina que intenta explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje acudiendo a la teoría socio-crítica como fundamento epistemológico” (Corredor Hernández, López Quiñones, Muñoz, Pulido, Rincón y Velandia, 2013, p. 189).

Si la teoría crítica se define en oposición a la teoría tradicional, podemos definir los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados hacia la formación crítica del individuo en oposición a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación tradicional. La equivalencia entre teoría tradicional y metodología tradicional de enseñanza-aprendizaje no es arbitraria, como se verá.



En la enseñanza tradicional el profesor expone una serie de contenidos teóricos, sirviéndose de medios audiovisuales si es necesario para hacer más clara la transmisión. En la mayoría de las ocasiones, estos contenidos se le presentan al alumno descontextualizados, sin una explicación sobre el marco histórico en el que aparecieron o sobre el motivo por el cual los han de estudiar. El alumno es receptor pasivo de un conocimiento elaborado en algún momento de la historia, que alguien ha adaptado y ha decidido que deben conocer. Finalmente, en la evaluación del proceso de aprendizaje se valora su capacidad para reproducir el contenido anteriormente expuesto por el profesor.

Éste es el ciclo que se repite unidad didáctica tras unidad didáctica en un modelo de enseñanza tradicional, en el que, tal como señalan Buchelli y Marín (2009), cuerpos sociales que median entre el saber y los alumnos (editoriales, profesorado...) elaboran una transposición didáctica, una adaptación de los conocimientos para hacerlos asimilables al nivel intelectual de los alumnos. Detrás de este proceso de transposición didáctica, que reduce el contenido de la enseñanza a una serie de teorías inconexas, se encuentra la idea de que la ciencia es neutra. Por eso se puede separar “el contexto donde el saber es elaborado (contexto de descubrimiento) y el contexto donde el saber es legitimado en términos de adecuación empírica y coherencia lógica (contexto de justificación)” (Rodríguez Zoya, 2011, p. 113). Esta manera de presentar el conocimiento es propia de la concepción tradicional de la teoría, según la cual carece de sentido conocer el contexto de descubrimiento de una teoría, ya que ésta es valiosa por lo que dice y es irrelevante quién y bajo qué circunstancias lo dijo.

La tesis de Gurpegui Vidal (2003-2004) es que al empeñarse el docente en transmitir la idea de que el saber es desinteresado lo único que consigue es trasladar el desinterés al alumno. Cabe recordar que la teoría crítica está guiada por “el interés en las situaciones racionales” (Horkheimer, 2015, p. 34) y que la pedagogía crítica está movida por el interés emancipatorio. De aquí no se sigue que el profesor deba ser un animador o deba dirigir las clases a discutir aquello que *interesa* a los alumnos. Sin embargo, si su objetivo es la

aplicación didáctica de la teoría crítica no puede presentar el conocimiento de una forma ahistórica, descontextualizada, puesto que toda teoría está fecundada por un momento histórico que determina su contenido.

La didáctica crítica pretende “superar la visión vertical del proceso de enseñanza aprendizaje” (Duarte López y García García, 2012, p. 76) que establece una jerarquía al considerar al profesor como el poseedor de un conocimiento que debe transmitir al alumno. Pero de esta manera, lo que se consigue es presentar al alumno el conocimiento como un producto acabado y desvinculado de la praxis social. Según Balbi (2005), el aprendizaje crítico debe ser:

*el proceso que permite la apropiación de nuevos conocimientos que adquieren significado cuando se vincula con el contexto y se comparte con el otro, siendo reevaluados de acuerdo a su función social. En este proceso se espera que se develen los mecanismos que han perpetuado determinados modos de pensar y hacer, y permita repensar y transformar tanto la realidad como a sí mismos (p. 241).*

Por una parte, Balbi presenta en este párrafo su intención de convertir la enseñanza en algo transformador, en conexión con el interés inherente a la teoría crítica por las situaciones racionales. Pero es importante recordar que este interés hacía de ella una teoría abierta, que implicaba una constante reinterpretación de sus principios, es decir, una continua modificación de su autocomprensión. La crítica no recurre a la historia como medio para poner en cuestión únicamente el “conocimiento oficial”, sino para descubrir los “modos de pensar y hacer” del propio pensamiento. La crítica conduce a la conciencia de las propias formas de objetivación del pensamiento a partir de la *problematización* de éstas mediante el análisis histórico y material de las propias ideas y concepciones. La forma en que la didáctica crítica persigue ese objetivo es a través de la problematización del presente y el pensar de forma histórica (Cuesta Fernández, 2014). Los procesos de enseñanza-aprendizaje críticos deben conducir a la problematización del presente que conocen los alumnos a partir del análisis histórico. De esta manera, la didáctica crítica se

conecta con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, según el cual el aprendizaje significativo “se da en la medida en que se relaciona el nuevo conocimiento con el viejo” (Rodríguez Zoya, 2011, p. 165). Los alumnos aprenden los contenidos teóricos en relación a una situación del presente de la que tienen ciertas representaciones. Esto contribuye a una mejor conservación del conocimiento aprendido en la memoria a largo plazo (Rodríguez Zoya, 2011).

La manera en que los autores consultados consideran que se debe realizar esta problematización del presente es a través de la investigación autónoma de los alumnos. “Aprender investigando pudiera ser un buen lema metodológico para la didáctica crítica” (Corredor Hernández et al., 2013, p. 180). La didáctica crítica fomenta, pues, el autoaprendizaje.

Ahora bien, convertir las aulas en espacios de investigación sería un proyecto irrealizable si se planteara ésta como una investigación individual de cada alumno. La introducción del trabajo cooperativo en la didáctica crítica se justifica por el objetivo que persigue la pedagogía crítica, esto es, el de preparar a los alumnos para la participación democrática. Si la idea es formar ciudadanos capaces de deliberar de forma argumentada en un espacio público, sería inconsistente reducir el proceso de enseñanza-aprendizaje al trabajo individual.

De acuerdo con Rodríguez Rojo (1997), éstos son los dos grandes principios metodológicos que deben guiar un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la crítica: investigación y trabajo en grupo. Es, a la vez, una metodología asociada al constructivismo, en la que el conocimiento se produce intersubjetivamente “y la verdad está sujeta a la intercomunicación entre los sujetos en relación con el objeto, que no es puro, sino visto, percibido y coproducido en el intercambio con el otro” (Balbi, 2005, p. 242). De esta manera se pretende romper con la verticalidad que caracteriza al modelo educativo tradicional y propiciar la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje.

#### **4. Desarrollo de la propuesta**

Del análisis de la teoría crítica y sus implicaciones educativas, se ha deducido que el contexto educativo actual necesita de individuos críticos capaces de participar en democracia. Para desarrollar la capacidad crítica en clase, se propone como estrategia la problematización de la forma presente del pensamiento y el análisis y la investigación histórica de sus modos de objetivación. Pero, ¿cómo se problematiza el conocimiento en clase? Según Duarte López y García García (2012), la estrategia de aprendizaje que se adapta a este propósito es la denominada problémica. En general, este tipo de estrategia didáctica plantea proponer un problema a los alumnos para cuya resolución éstos deben realizar un proceso de investigación que les llevará a aprender los contenidos de la materia. Es decir, es un tipo de estrategia didáctica en el que se invierte el desarrollo habitual del proceso de enseñanza-aprendizaje: primero se plantean los problemas y luego se investigan las teorías para resolverlos.

Ahora bien, según Enríquez Clavero (2014), existe confusión entre el aprendizaje problémico y la enseñanza basada en problemas. De hecho, Duarte López y García García (2012) utilizan los dos conceptos indistintamente para referirse al mismo tipo de estrategia. Como se verá, aprendizaje basado en problemas y enseñanza problémica comparten el mismo espíritu y no existen grandes diferencias metodológicas en su aplicación: plantear problemas que requieran de investigación para su comprensión o solución.

Por otra parte, el trabajo cooperativo es la otra variable que hay que considerar a la hora de desarrollar una estrategia didáctica orientada a la formación crítica. En este apartado, se explicarán sus bases y los elementos que debe tener en cuenta el profesor para diseñar una programación en la que quiera incluir el aprendizaje cooperativo.

Finalmente, a partir de estos elementos, se propondrá una estrategia didáctica crítica para la filosofía, motivada por el interés en que los alumnos adquieran habilidades y procedimientos críticos.

#### **4. 1. ¿Qué es el aprendizaje basado en problemas?**

El origen del aprendizaje basado en problemas se encuentra en la enseñanza médica en Canadá durante la década de los sesenta ante la necesidad de encontrar nuevas estrategias metodológicas para que los estudiantes de medicina aplicaran de una forma más eficaz los conocimientos a la práctica (Juárez y Vizcarro, 2008).

El aprendizaje basado en problemas invierte la secuencia en que ocurre la adquisición de conocimientos y la solución de problemas habitualmente en la enseñanza. En el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, el profesor explica un contenido y, a continuación, propone a los alumnos actividades en las que deben aplicar esos contenidos. Sin embargo, en el aprendizaje basado en problemas, el profesor expone un problema y son los alumnos los que a través de su investigación deben hallar las teorías y los conocimientos necesarios para resolverlo (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008). Con el aprendizaje basado en problemas, el alumno aprende a buscar y procesar la información y el profesor se convierte en un guía en esta búsqueda. A continuación se explica la manera como se aplica la metodología del aprendizaje basado en problemas, a partir de varios ejes que la definen: el problema, la secuencia de acciones y el rol de alumnos y profesores.

##### ***El problema***

En general, a la hora de elegir un problema hay que tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante, los objetivos del curso que se persiguen y el contenido teórico que se conecta con esos objetivos y la relación entre el problema y sucesos actuales que los alumnos puedan conocer.

En primer lugar, el problema exige el diseño del profesor, no se trata de una improvisación en clase. Se recomienda que el profesor seleccione los objetivos del curso que quiera trabajar y un problema cuya investigación lleve a trabajar esos objetivos. Para hacer esto, el profesor deberá tener claro cuál es el tema

del problema, los conceptos más importantes y las habilidades que el alumno requerirá para resolverlo. Finalmente, debe elegir la forma en que presentará el problema a los alumnos. (Juárez y Vizcarro, 2008).

Por otra parte, el problema representa una dificultad para el estudiante porque no dispone de los conocimientos teóricos adecuados para resolverlo (ya que se invierte la secuencia de aprendizaje tradicional). No obstante, el profesor no puede descuidar el nivel del estudiante y su adecuación a las exigencias del problema. “El equilibrio entre lo que el estudiante sabe y lo que no resulta fundamental, ya que [...] si es demasiado desconocido, puede verse tentado a abandonar debido a la dificultad” (Juárez y Vizcarro, 2008, p. 21).

Por otra parte, el problema diseñado por el profesor debe estar en relación con algún suceso actual del que los alumnos tengan cierto conocimiento ya que así el aprendizaje que se realice será significativo para los alumnos (Juárez y Vizcarro, 2008). Algunos autores sugieren que esté relacionado con temas controvertidos, que despierten distintas opiniones entre los alumnos (Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, 2004).

### ***Secuenciación***

¿Cómo se pone en práctica un proceso de aprendizaje basado en problemas? Conviene advertir que no existe una sola forma de organizar una secuencia de enseñanza aprendizaje de este tipo. Depende, entre otras cosas, del grado de estructuración del problema (los hay desde problemas muy concretos a problemas abiertos, prácticamente indefinidos) y de la rigidez de la dirección del profesor que puede dejar más o menos libertad al alumno (Juárez y Vizcarro, 2008).

La página web de Estudio: Guías y Estrategias (2015) recomienda seguir los siguientes pasos:

- 1- El profesor planteará un problema que los alumnos discutirán. A partir de esta discusión se hará una lista de los elementos significativos que determinan la complejidad del problema.

- 2- Los alumnos harán una lista sobre lo que saben, sobre las nociones que manejan para abordar el problema. Redactarán un pequeño texto en el que definirán el problema. A continuación se realizará una lista con las posibles soluciones y se ordenarán de más a menos viables. Se realizará una planificación y organización del trabajo para conducir hacia la solución del problema.
- 3- Los alumnos emprenden la investigación. Necesitarán decidir qué fuentes consultar y asignar las tareas a los diferentes miembros del grupo. Si la investigación respalda alguna de las soluciones, pasarán al siguiente paso. Si no es así, deberán probar con otra solución.
- 4- Se escribe la solución con la información que la respalda y se entrega.

El Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008) presenta un ejemplo de secuencia de aprendizaje basado en problemas, que se estructura de la siguiente manera: “1. Leer y analizar el escenario del problema, 2. Realizar una lluvia de ideas, 3. Hacer una lista con aquello que se conoce, 4. Hacer una lista con aquello que no se conoce, 5. Hacer una lista con aquello que necesita hacerse para resolver el problema, 6. Definir el problema, 7. Obtener información, 8. Presentar Resultados” (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008, p. 10). En este modelo, se presenta un problema y los alumnos lo analizan y lanzan ideas sobre lo que deben aprender y hacer para resolver el problema. Una vez definido el problema y las vías de acción, se busca la información necesaria para resolverlo. Finalmente, se tiene que presentar la solución al problema con la información obtenida.

Juárez y Vizcarro presentan otra secuencia en la que se comienza por el análisis y la aclaración de los conceptos, “de manera que todo el grupo comparta su significado” (Juárez y Vizcarro, 2008, p. 14). A continuación, se define el problema y los alumnos expresan sus conocimientos sobre el tema. “Una vez generado el mayor número de ideas sobre el problema, el grupo trata de sistematizarlas y organizarlas resaltando las relaciones que existen entre ellas” (Juárez y Vizcarro, 2008, p. 14). Después se exponen los objetivos, se

deciden qué se debe indagar y comprender mejor y se busca información para alcanzar esos objetivos. Finalmente, se recoge y elabora la información y se extraen conclusiones en grupo.

Así, por lo general la secuencia de aprendizaje basado en problemas se estructura de la siguiente manera:

- 1- Análisis del problema y comprensión del significado de los conceptos que aparecen.
- 2- Exposición de posibles hipótesis e ideas sobre la solución del problema.
- 3- Recogida de información que avale o contraste estas hipótesis.
- 4- Presentación de resultados.

### ***El rol de alumnos y profesor***

Si bien es cierto que el profesor diseña el problema de acuerdo a los objetivos del curso, “la responsabilidad del aprendizaje corresponde sin lugar a dudas a los estudiantes” (Juárez y Vizcarro, 2008, p. 11).

En el aprendizaje basado en problemas, el alumno es el protagonista del proceso de aprendizaje. Con una estrategia didáctica de este tipo, el alumno desarrolla una serie de habilidades de búsqueda y análisis de la información (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008). El alumno parte de cero y ha de descubrir qué es aquello que necesita saber para resolver un problema.

En las estrategias de aprendizaje basado en problemas, el trabajo se realiza en grupo. Se recomienda que sean grupos pequeños, de entre 6 y 8 integrantes. El profesor debe administrar el trabajo para evitar que haya alumnos que no trabajen o se dividan el trabajo (Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, 2004). El aprendizaje debe ser cooperativo, es decir, debe implicar la codependencia de los participantes.

El trabajo en grupo se justifica en virtud de la similitud con la futura actividad profesional de los estudiantes. Los alumnos desempeñan diferentes papeles en



el grupo para coordinar la actividad. Puede haber un coordinador que dirige y asigna tareas, un secretario que toma nota, etc. (Juárez y Vizcarro, 2008). Esta distribución de las funciones responde a una organización empresarial del trabajo.

En cuanto al papel del profesor, en la educación tradicional es concebido como alguien que tan sólo necesita dominar los conocimientos de su disciplina científica (Rothe, 1986). Sin embargo, en el aprendizaje basado en problemas necesita ser, además, un orientador para la investigación autónoma de los alumnos. “El tutor no se convertirá en la autoridad del curso, por lo cual los alumnos sólo se apoyarán en él para la búsqueda de información” (Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, 2004, p. 4).

En cuanto a la planificación de la situación de aprendizaje, el profesor, además de seleccionar y diseñar el problema y los objetivos, se debe cerciorar de que los alumnos disponen de los medios y fuentes necesarios para realizar la investigación. Una vez presentado el problema, debe comprobar que todos los alumnos han entendido tanto el problema como lo que se espera que hagan (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008). Para ello, debe realizar las “preguntas que fomenten el análisis y la síntesis de la información además de la reflexión crítica para cada tema” (Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, 2004, p. 20).

Por último, aunque debe “evitar exponer clase al grupo” (Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, 2004, p. 22), es recomendable que trabaje con ellos estructurando y ayudando a sintetizar la información que los han encontrado.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje basado en problemas, “el uso exámenes convencionales cuando se ha expuesto a los alumnos a una experiencia de aprendizaje activo genera en ellos confusión y frustración” (Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, 2004, p. 24). Si los alumnos en el proceso de aprendizaje no se limitan a recibir pasivamente el conocimiento que el profesor les transmite, no se puede evaluar únicamente la

capacidad memorística del alumno. Se ha de tener en cuenta el proceso de aprendizaje de los alumnos, de dónde partían y hasta dónde han llegado. Por eso, la evaluación debe ser continua. Por otra parte, el trabajo en grupo presenta una serie de dificultades para su evaluación, por lo que el profesor debe trazar estrategias para evaluar el trabajo individual en los grupos.

### ***Ventajas y desventajas del modelo de aprendizaje basado en problemas***

Con el aprendizaje basado en problemas, “los conocimientos son introducidos en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada” (Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, 2004, p. 5), de manera que se alcanza un grado de significatividad mayor que en la enseñanza tradicional, donde los alumnos aprenden teorías descontextualizadas y sin saber relacionarlas con procesos sociales reales.

Los autores consultados señalan que con el aprendizaje basado en problemas, se fomenta el autoaprendizaje, el trabajo en equipo, la motivación, el compromiso y el interés (Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, 2004). Además, los alumnos practican el diálogo y necesitan argumentar y razonar sus posiciones (Estudio: Guías y Estrategias, 2015).

No obstante, el aprendizaje basado en problemas conlleva algunas dificultades, ya que profesorado y alumnado deben cambiar algunas preconcepciones sobre lo que un proceso de aprendizaje debe ser (una transmisión unilateral de conocimiento del profesor al alumno). Además, al ser una investigación más o menos abierta (dependiendo de la rigidez con que el profesor dirija a sus alumnos), puede suponer una modificación del orden en que aparecen los contenidos en el currículum, con lo cual puede llevar a una situación de caos y descontrol hasta que se domine el procedimiento. Por otra parte, los autores consultados señalan que el tiempo de preparación de las actividades por parte del profesor es mucho mayor (Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, 2004).

En cuanto a la asimilación de contenidos, los estudios revelan que los alumnos aprenden más despacio, pero asumen mejor los contenidos (Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, 2004) y los retienen mejor en la memoria a medio y largo plazo (Juárez y Vizcarro, 2008). No obstante, “una desventaja común en el aprendizaje basado en problemas es la reducción de la cantidad de materia que se consigue abarcar comparándola con el método tradicional de impartición de clases.” (Juárez y Vizcarro, 2008, p. 22).

#### **4. 2. ¿Qué es la enseñanza problémica?**

Aprendizaje basado en problemas y aprendizaje problémico tienen orígenes distintos. Mientras que el aprendizaje basado en problemas tiene su origen en Canadá, la enseñanza problémica es un modelo de aprendizaje “comunista”, proveniente de la URSS y estudiado y desarrollado en Cuba. Pese a que en muchos aspectos son coincidentes, la enseñanza problémica tiene algunas características propias, que se comentarán a continuación.

Según Enríquez Clavero (2014), existen una serie de categorías en la enseñanza problémica que se deben cumplir para que el proceso de aprendizaje sea definido como tal: “situación problémica, problema docente, tarea y pregunta problémica, así como lo problémico” (p. 175).

“La situación problémica es el enfrentamiento inicial del alumno con la dificultad, que en primera instancia no puede resolver, pero que necesita hacerlo, teniendo presente que no toda dificultad conduce a una situación problémica” (Azcuy Lorenz, Nápoles Crespo, Infantes Quiles, Rivero Rivero y Ramírez Varona, 2004, p. 15). Entonces, ¿qué debe cumplir una situación para ser problémica y no sólo una dificultad? Hay dos aspectos básicos: uno conceptual y otro motivacional. El problema se le presenta al alumno en forma de una contradicción que el alumno no puede resolver con los medios de que dispone. El problema debe, además, suscitar el interés del alumno porque éste siente el impulso de descubrir que se esconde tras la contradicción. La tarea problémica se convierte en problema docente sólo cuando el individuo siente esta necesidad. La tarea problémica es la actividad que lleva el alumno a

resolver su limitación. Está guiada por preguntas problémicas, que conducen la investigación del alumno sin dar la respuesta al problema. Finalmente, lo problémico hace referencia a la contradicción inherente de todo el proceso de aprendizaje y que motiva la investigación (Azcuy Lorenz et al., 2004).

Al proceder de una tradición gnoseológica marxista-leninista los autores resaltan un aspecto del método problémico que no aparece destacado en los estudios sobre aprendizaje basado en problemas: la contradicción. “El principal fundamento filosófico de la enseñanza problémica es la contradicción como fuente y motor del desarrollo” (Rodríguez Angulo, 2008).

Existen varios métodos basados en la contradicción como fuente del proceso de enseñanza-aprendizaje: exposición heurística, exposición problémica participativa (conversación heurística), búsqueda parcial y método investigativo (Rodríguez Angulo, 2008). Mediante la exposición heurística, el profesor no presenta el conocimiento de forma acabada, sino como un desarrollo y presenta situaciones problémicas (contradictorias) que él mismo resuelve. En esto se diferencia la exposición heurística de la exposición problemática participativa, donde el profesor comunica el problema que se va resolviendo con la colaboración de los alumnos. Para ello, el profesor debe hacer preguntas claras pero no de respuesta sencilla, sino que han de implicar la reflexión del alumno. Además, las preguntas “deben estar concatenadas de tal forma que dirijan [el] razonamiento paso a paso y de etapa en etapa” (Rodríguez Angulo, 2008).

En el método de búsqueda parcial, “se parte del problema, se organiza la solución, se exponen los elementos contradictorios, pero [la] solución requiere una búsqueda independiente” (Rodríguez Angulo, 2008) del alumno. Algunos autores consideran que el profesor puede entregar una guía con los pasos a realizar para resolver el problema (Azcuy Lorenz et al., 2004). Ésta es la diferencia con respecto al método investigativo, en el que no hay guía, y los estudiantes resuelven el problema por cuenta propia.

#### **4. 3. Comparación entre enseñanza problémica y aprendizaje basado en problemas**

Tanto en la enseñanza problémica como en el aprendizaje basado en problemas, la idea es que el alumno aprenda una serie de contenidos a partir de un problema. Sin embargo, existen diferencias con respecto al papel que juega el profesor. En el aprendizaje basado en problemas el papel de profesor no es el de experto de su materia, sino que se convierte en un orientador del proceso de aprendizaje del alumno, que asume un papel protagonista. Sin embargo, en la enseñanza problémica, existen varias técnicas para presentar la problematización del conocimiento en las que el profesor tiene diversos grados de protagonismo. Ello evita que los alumnos se enfrenten a ciegas a un problema totalmente nuevo para cuya resolución han de optar por un método de tanteo de hipótesis.

Por otra parte, en el aprendizaje basado en problemas *puro* el alumno parte de cero y tiene que proponer hipótesis sobre la resolución de un problema. No obstante, en la enseñanza problémica, el problema puede consistir en la problematización del conocimiento que tiene el alumno sobre algo, debido a que el profesor muestra las contradicciones que dicho conocimiento encierra.

Finalmente, aunque según Enríquez Clavero (2014) la diferencia principal entre la enseñanza problémica y el aprendizaje basado en problemas consiste en que el proceso que sigue la primera debe avanzar por las categorías ya mencionadas, estas categorías hacen referencia a los factores motivacionales (el alumno debe percibir una contradicción entre lo que sabe y lo que no, debe sentir el impulso por resolver el problema, etc.) que no determinan grandes diferencias con respecto a la metodología general. La idea es la misma que en el aprendizaje basado en problemas: se plantea un problema que obliga a los alumnos a realizar una investigación para resolverlo. Las principales diferencias entre el aprendizaje basado en problemas y la enseñanza problémica son la novedad del problema y el papel director del profesor.

#### **4. 4. Aprendizaje cooperativo**

El objetivo de introducir el aprendizaje cooperativo en la estrategia didáctica es conseguir que todos los alumnos participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Básicamente se ha de evitar que una propuesta de trabajo cooperativo se convierta en una actividad en grupo, donde el trabajo es individual y el producto final, un mosaico compuesto de diferentes fragmentos. Se trata de que haya codependencia entre todos los miembros a la hora de realizar la actividad, un aprendizaje compartido, que implica que los miembros no pueden desarrollar su parte del trabajo sin las aportaciones de los demás.

Domingo (2008) distingue entre grupos formales e informales de aprendizaje cooperativo (AC). El grupo informal se organiza de forma puntual, para estructurar y contrastar la información y así asegurarse de que todos los alumnos están siguiendo la explicación. Comparar los ejercicios y que un estudiante le explique a otro qué es lo que tiene mal “es muy sencillo y es AC” (Domingo, 2008, p. 236).

Los grupos formales, en cambio, tienen una tarea común asignada y materiales distintos para cada miembro, de manera que el objetivo del trabajo sólo se cumple si todos realizan su parte individual y se organizan con el resto para la elaboración del trabajo final.

Ahora bien, si quiere asegurarse de que todos los miembros del grupo están trabajando, el profesor no puede desentenderse del proceso y evaluar sólo el resultado final. Debe haber una evaluación individual y colectiva del trabajo. Por tanto, la evaluación debe ser continua, atendiendo a las dificultades que surjan durante el proceso (Domingo, 2008).

Entre las dificultades del aprendizaje cooperativo se encuentran algunas similares al aprendizaje basado en problemas. Puede darse el caso de que “el docente percib[a] que no puede dar todo el temario si imparte docencia con trabajo cooperativo” (Domingo, 2008, p. 237). No obstante, una secuencia de enseñanza-aprendizaje basada en el AC ayuda a trabajar las habilidades como

el diálogo argumentado, el razonamiento, la comprensión no sólo del que escucha, sino también del que explica... elementos todos ellos que facilitan una mejor asimilación de los contenidos de la materia.

#### **4. 5. La teoría crítica como estrategia didáctica**

Dotar al alumno de herramientas para la crítica es uno de los objetivos presentes en los currícula de las asignaturas de filosofía, ética y ciudadanía. El análisis del concepto de crítica en la teoría crítica nos ha llevado a profundizar en la pedagogía crítica y a estudiar las estrategias que propone una didáctica crítica.

No obstante, aprendizaje basado en problemas y trabajo cooperativo son estrategias didácticas concebidas por la pedagogía en general a partir de fundamentos teóricos distintos de la teoría crítica. Además, se justifican en virtud de sus posibilidades de simulación de situaciones laborales reales. Tanto el aprendizaje basado en problemas como el trabajo cooperativo pretenden que el alumno desarrolle las habilidades necesarias para insertarse en el mundo laboral y por eso presentan métodos de investigación y colaboración habituales entre trabajadores cualificados. Pero de esta manera, el aprendizaje basado en problemas concibe los contenidos teóricos de una forma marcadamente instrumental (los contenidos se aprenden porque son *útiles* para resolver un problema) y tanto el aprendizaje basado en problemas como el aprendizaje cooperativo reproducen las jerarquías del sistema laboral: hay alumnos que se dedican a la coordinación, otros a la dirección... Domingo (2008) considera que una de las capacidades fundamentales que se deben desarrollar con el aprendizaje cooperativo es el liderazgo. Pocas cosas están más lejos de los objetivos de una teoría crítica.

A pesar de estas dificultades, la didáctica crítica las propone como estrategias didácticas que fomentan el pensamiento crítico y el ejercicio democrático de la ciudadanía. La consecuencia de esta aparente contradicción es que las estrategias didácticas se pueden utilizar para perseguir finalidades distintas. El objetivo de este apartado es orientar el aprendizaje basado en problemas y el

aprendizaje cooperativo hacia la formación crítica y democrática de los alumnos.

Se plantea una estrategia didáctica, en principio, para el curso de Filosofía y Ciudadanía. Los motivos son varios: es un curso en el que los alumnos disponen de más tiempo que en Educación para la ciudadanía y Educación Ético-cívica y donde el currículum no está limitado por una prueba externa como en Historia de la Filosofía. Para trabajar por problemas se necesita tiempo y aunque el profesor puede orientar a los alumnos en su investigación, no se puede asegurar totalmente que se tratarán todos los contenidos que el alumno necesita estudiar para la selectividad. Esto no quita que lo que aquí se presenta como una estrategia didáctica general se pueda utilizar como técnica puntual en cualquiera de los otros cursos para tratar un aspecto del temario.

Se presentará la metodología general de la estrategia, consideraciones acerca de la evaluación, así como los objetivos que se persiguen con ella.

#### **4. 5. 1. Metodología general**

Se presenta el esquema general de una metodología problémica o por problemas, apoyada en el aprendizaje cooperativo, orientada a la formación crítica de los alumnos. Posteriormente se desarrollarán punto por punto sus elementos fundamentales: problema, investigación y elaboración en grupo.

- Al igual que en el aprendizaje basado en problemas, se parte de un problema filosófico que supone un reto para los alumnos, ya que no se ajusta a sus esquemas cognitivos.
- Se analiza el problema. El profesor se asegura de que los alumnos entienden que hay un conflicto o contradicción entre lo que saben del problema y lo que no saben y que deben hallar información para resolver dicha contradicción.
- Los alumnos realizan una investigación (búsqueda y elaboración de información) guiada o no por el profesor.



- Los alumnos ponen en común la información y elaboran conocimiento cooperativamente.
- Se escribe y se entrega la “solución” del problema. Puede ser un escrito común o uno por cada alumno.
- Se plantean nuevos problemas a partir del conocimiento adquirido por los alumnos.
- Se repite el proceso.
- Se relacionan los contenidos aprendidos en la resolución de diferentes problemas con la ayuda del profesor.
- El alumno explicará los problemas y su conexión en una carpeta de aprendizaje.
- El profesor está presente en todos pasos: ayudando en la búsqueda, en la comprensión de la información, en la puesta en común, etc. Conviene dedicar sesiones a estructurar y relacionar las diferentes problemáticas, ya que los alumnos deberán explicar la conexión entre diferentes problemas en una carpeta de aprendizaje.

### ***El problema***

Cuando el profesor de filosofía plantea un problema, no pretende que sus alumnos hallen una solución en el sentido que lo esperaría el profesor de matemáticas. No se trata tanto de que solucionen el problema, como quien resuelve una ecuación, sino de que lo comprendan y lo interpreten. Pero para comprender un problema los alumnos necesitan conocer una serie de contenidos. La investigación les debe llevar adquirir una serie de conocimientos a partir de los cuales interpretar el problema.

Pero el conocimiento siempre es problemático; surge en un contexto, vinculado a unos intereses y problemas históricos. Los nuevos contenidos teóricos que el alumno utilice para interpretar el problema que se le plantea son producto de una dialéctica constante entre sociedad y naturaleza humana y no humana. El conocimiento nunca es aproblemático y es tarea de la crítica mostrar su origen social. Si en la explicación del surgimiento de la democracia moderna acudimos, por ejemplo, a la Ilustración, en la explicación de la Ilustración

acudiremos a su vez a otras ideas como humanismo o ciencia moderna, que por su parte surgen en un contexto producto de una evolución histórica, social y política. El contenido que el alumno aprende en su investigación está sujeto a nuevos problemas. El objetivo de trabajar a partir de problemas es conducir al alumno hacia una reflexión crítica del presente, cosa que implica la comprensión de la transformación constante de las ideas a partir de la interacción entre el pensamiento y la realidad, es decir, la reflexión crítica del presente implica comprender la historicidad del pensamiento. Para lograr ese objetivo el profesor debe tener en cuenta las siguientes pautas/recomendaciones:

- El problema no debe ser un enigma indescifrable. El alumno ha de poder relacionarlo de alguna manera con alguna noción previa, para que su investigación no se convierta en un sinsentido. El problema debería estar relacionado con algún suceso en la actualidad (democracia, ciudadanía, ciencia, etc.) o con conocimientos que hayan alcanzado los alumnos a lo largo del curso.
- El profesor debe seleccionar el problema teniendo en cuenta la búsqueda que realizarán los alumnos. Al diseñar una situación problemática, se ha de tener claro qué información se pretende que los alumnos trabajen. Una idea para llevar esto a la práctica es pensar primero en el contenido que se quiere trabajar y, posteriormente, buscar las maneras de presentar ese contenido de forma *problemática*.
- El problema se puede presentar de diversas maneras: a partir de un artículo de opinión sobre una situación actual, mediante fragmentos filosóficos seleccionados, medios audiovisuales, etc.
- El profesor presentará el problema y lo analizará con los alumnos, guiándolos hacia las cuestiones fundamentales y asegurándose de que todos comprendan por qué el contenido presentado es problemático y qué deben buscar para interpretar ese contenido.

## ***La investigación***

La búsqueda de información puede estar guiada o no por el profesor. En la medida de lo posible, se utilizarán las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC):

- Habrá casos en que la comprensión de un problema requiera de contenidos muy concretos como, por ejemplo, algunas teorías filosóficas cuyo contenido es abstracto o muy específico (aspectos de filosofía de la ciencia, epistemología, etc.). Convendrá, entonces, que el profesor se asegure de que las fuentes que consultarán los alumnos sean fiables. En estos casos, las puede proporcionar él mismo: páginas web dedicadas a la filosofía, fotocopias, libros de la biblioteca, etc.
- En otras ocasiones, la investigación versará sobre temas más amplios (contexto en el que surge una teoría, categorías básicas que definen un movimiento cultural, etc.) y los alumnos podrán realizar la búsqueda en las fuentes que consideren oportunas.
- Si el profesor dispone de un aula de ordenadores para trabajar con los alumnos en algún momento de la semana, es importante que les enseñe técnicas y estrategias de búsqueda de información en la red.

Por lo general, el profesor debe dar unas pautas sobre la información que los alumnos han de buscar. Es deseable, empero, que la rigidez de la dirección del profesor vaya dejando paso a una mayor autonomía de los alumnos.

## ***Elaboración de la información***

La búsqueda de la información es individual. La elaboración de esa información (el proceso por el que la información dispersa se convierte en un conocimiento que da respuesta a una determinada situación problemática) atraviesa dos fases: individual y colectiva.

El profesor debe guiar ambos procesos. En cuanto a la elaboración individual de información, debe ayudar a los alumnos a comprender lo que leen. Además, debe ayudar a diferenciar lo que es relevante de lo que no y por qué. Una vez

los alumnos hayan realizado su búsqueda e interpretación de la información, la contrastarán con sus compañeros en pequeños grupos. En relación a los grupos de aprendizaje, pueden ser formales o informales.

- Si la investigación incluye la búsqueda de distintas ideas o conceptos (por ejemplo, democracia participativa, democracia representativa, la democracia en la Atenas clásica, la democracia moderna...) el profesor dividirá la clase en grupos en los que cada miembro se encargará de la investigación de un concepto distinto. El trabajo en grupo ha de obligar a poner en común la información que cada alumno ha obtenido por separado. Por tanto, habrá una elaboración conjunta de información determinada por la codependencia entre los miembros del grupo.
- Si la búsqueda es genérica (por ejemplo, buscar información general sobre la Ilustración), se organizarán grupos informales de trabajo cooperativo para contrastar la información.

Posteriormente, se realizará una puesta en común entre todos los grupos, mediante una discusión y un debate oral de las ideas más importantes sobre un tema. El profesor debe procurar que alumnos de todos los grupos participen y que a lo largo del curso participen todos los alumnos.

Finalmente, se pondrá en relación la información encontrada con el problema del que se partía. Se interpretará el problema a partir del contenido elaborado por los alumnos y se entregará por escrito. El profesor mostrará a los alumnos si la información encontrada es suficiente para interpretar un problema.

A partir de aquí, el profesor podrá volver a proponer un problema a partir de los conocimientos que el alumno ha adquirido en este proceso introduciendo elementos relacionados con su investigación pero desconocidos aún por los alumnos. Entonces se repetirá el proceso de investigación.

Al finalizar la nueva investigación, se deben poner en relación los nuevos contenidos con los viejos. Si el estudio sobre la Ilustración lleva al alumno a investigar sobre la ciencia moderna y el estudio de la ciencia moderna le lleva a

investigar sobre filosofía de la ciencia (por ejemplo, si conduce a estudiar diferentes teorías sobre el cambio científico), el alumno deberá reinterpretar la Ilustración a partir de la información aportada por el estudio del cambio científico. El profesor no se debe desentender de este proceso y debe ayudar a los alumnos a establecer las relaciones adecuadas entre diferentes problemáticas.

#### **4. 5. 2. Evaluación**

Se realizará una evaluación continua de todo el proceso. Teniendo en cuenta que se propone que los alumnos realicen una investigación, no se puede pretender evaluar únicamente el resultado de la misma, puesto que no sólo están aprendiendo contenidos conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales. Por otra parte, la evaluación será formativa. El profesor debe procurar mostrar al alumno cuáles son sus errores tanto en los procedimientos de investigación, como en la exposición teórica de sus contenidos y explicar, en el momento que estos fallos ocurren, dónde se equivoca el alumno y por qué, ya que si se hace después del aprendizaje, la corrección se presenta descontextualizada al alumno, ocupado ya en otros procesos.

En relación con esto, el trabajo en grupo debe servir para fomentar la coevaluación entre estudiantes. Según Domingo (2008), “los alumnos pueden tener más éxito que el propio profesor para hacer entender ciertos conceptos a sus compañeros” (p. 232). Es importante, por tanto, que los alumnos se expliquen unos a otros el contenido que están trabajando.

En cuanto a los procedimientos de evaluación, el profesor no debe evaluar sólo al grupo. Una de las premisas del aprendizaje cooperativo es la evaluación individualizada: de esta manera, unos alumnos no se escudan en el trabajo de otros. Por ello, los alumnos deberán entregar redacciones con la información encontrada individualmente antes de comenzar las sesiones de trabajo cooperativo. Se valorará el contenido teórico y aspectos formales como la bibliografía y fuentes utilizadas. Los grupos también deberán elaborar un

trabajo escrito que entregarán al profesor. Se pueden proponer también entregas individuales como redacciones o comentarios de texto.

Finalmente, cada alumno elaborará y entregará una carpeta de aprendizaje en la que se evaluará la exposición teórica de los contenidos (se valorará que estén argumentados, justificados, explicados de forma clara y concisa, etc.) y la capacidad de relacionar los contenidos teóricos unos con otros y con sus ideas iniciales sobre un tema. Este último punto es importante para la adquisición de habilidades críticas y el profesor deberá remarcar que uno de los objetivos de realizar la carpeta de aprendizaje es que comparen sus ideas iniciales sobre un tema con los contenidos que han aprendido.

#### **4. 5. 3. Objetivos**

Con esta estrategia didáctica se pretende conseguir, por una parte, que el alumno adquiera herramientas para pensar de forma crítica y, por otra, la pretensión de la pedagogía crítica en general de formar ciudadanos capaces de argumentar y razonar en un espacio público. Ambos objetivos son compartidos y están íntimamente ligados en el currículum de filosofía y ciudadanía:

*Filosofía y ciudadanía es una materia común a todas las modalidades de bachillerato [que ha de ofrecer] las herramientas adecuadas para pensar críticamente, con autonomía, sobre las realidades del mundo contemporáneo y ejercer las competencias ciudadanas. [...] Y la democracia, como se ha dicho en expresión que parece afortunada, no es un status en que un pueblo se puede instalar cómodamente, es una conquista ética y política de cada día, que sólo puede mantenerse a través de una autocrítica siempre en vigilancia (Conselleria d'Educació de les Illes Balears, 2008, p. 149).*

Este trabajo comenzaba con un análisis del concepto de crítica en el texto “Teoría Tradicional y Teoría Crítica” y concluía en una serie de elementos inseparables de una forma de teorizar que pretenda ser crítica: la conciencia de la relatividad de las distinciones entre sujeto y objeto, teoría y praxis, pasividad

y actividad; la historicidad del pensamiento, determinado dialécticamente y materialmente; y la apertura de la crítica, siempre insatisfecha debido a su carácter histórico, a la inadecuación irreconciliable entre razón y realidad y al interés por situaciones racionales.

Con la estrategia didáctica propuesta (*estrategia crítica*), el aprendizaje del alumno sigue una trayectoria paralela al pensamiento en su “estado” crítico. Mediante la problematización del conocimiento, el alumno puede verse obligado a estudiar el contexto en el que emerge una teoría, las reflexiones posteriores sobre la misma o la relación con autores previos, ya sean filosóficos o no. Así como Horkheimer y Adorno pueden ver rastrear la Ilustración en el viaje de Odiseo, de una forma más humilde y adaptada a sus capacidades, los alumnos trabajarán de manera un tanto asistemática aunque no por ello incorrecta o inválida desde el punto de vista lógico. De esta forma, la clásica manera de presentar los conocimientos, como una totalidad acabada antes de que se transmita a los alumnos, deja lugar a un modelo de aprendizaje en que el alumno construye socialmente el conocimiento. La problematización incesante de los contenidos aprendidos y de las propias ideas por medio de la carpeta de aprendizaje es, por su parte, la manera de trasladar la autorreflexión propia de la apertura de la teoría crítica al proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, esta forma de trabajar pretende ser útil para la consecución de los objetivos de aprendizaje de la asignatura de filosofía y ciudadanía (Conselleria d'Educació de les Illes Balears, 2008, p. 150):

*1. Identificar y valorar el sentido de los problemas filosóficos propuestos, distinguiendo los conceptos involucrados, y reconocer el carácter propio de la filosofía, distinguiéndola de los otros tipos de saberes y pseudosaberes.*

Mediante la problematización del conocimiento se pretende dirigir la investigación hacia los conceptos filosóficos fundamentales. Además, la conexión entre las teorías y otros procesos sociales (incluidos los presentes) pretende conducir a los alumnos hacia una comprensión y valoración de la

filosofía y su papel en la sociedad, es decir, pretende hacer del aprendizaje de la filosofía algo significativo.

*2. Adoptar una actitud crítica y reflexiva ante las cuestiones teóricas y prácticas, fundamentando adecuadamente las ideas y las decisiones propias.*

El alumno dispone de elementos para valorar los problemas que se le presentan: relación con otras teorías, con el contexto en el que emergen, con sus consecuencias, con los problemas del presente, etc. La evaluación formativa de los alumnos durante todo el proceso, además de la coevaluación entre compañeros, obliga a que los alumnos aprendan a argumentar sus ideas sobre la base de lo que han aprendido.

*3. Identificar, explicar y usar, correctamente la terminología filosófica básica de las diferentes disciplinas filosóficas objetas de estudio.*

En cuanto a los aspectos más técnicos de la filosofía, este procedimiento no pretende dejarlos de lado. El profesor tiene en su mano la posibilidad de ofrecer él mismo los recursos para que los alumnos aprendan a usar correctamente la terminología básica de la asignatura y, si en un momento dado fuera necesario, para organizar la clase de una manera tradicional y explicar los contenidos más específicos y de mayor dificultad. No obstante, la clase magistral no se puede convertir en norma y debe ser consecuencia siempre de la necesidad de los alumnos por dominar un contenido teórico que se revela necesario para la comprensión de un problema.

*4. Comentar textos filosóficos, acertando en la identificación de los problemas que plantean, la explicación de los términos que usan, explicitando la estructura y el significado, indicando los argumentos utilizados y las soluciones propuestas.*

Una manera de introducir los problemas sobre los que versará el proceso de enseñanza-aprendizaje es a través de fragmentos filosóficos o que contengan problemáticas filosóficas. En este sentido, la respuesta al problema puede ser



el comentario del texto. La identificación del problema, la explicación de los términos, etc. es parte del proceso que ya ha sido descrito.

*5. Utilizar procedimientos básicos para el trabajo intelectual: investigación y selección de información, análisis, síntesis, contraste y evaluación crítica, desarrollando el rigor intelectual y la creatividad en el planteamiento de los problemas.*

La estrategia de aprendizaje crítica pretende fomentar estas habilidades mediante la investigación y la elaboración de la información tutelada por el profesor. Con ello se contribuye a fomentar el autoaprendizaje y la creciente autonomía de los alumnos, ligada en la medida de lo posible a un aprendizaje interactivo utilizando las TIC.

*6. Expresar el pensamiento propio, oralmente y por escrito, con rigor, orden, claridad, coherencia y creatividad, argumentarlo de manera coherente, y contrastarlo con otras posiciones y argumentaciones.*

Con esta estrategia, el alumno debe expresar su pensamiento de forma argumentada. Durante el aprendizaje en grupo, los alumnos contrastarán la información y exigirán unos a otros las razones que les llevan a defender una determinada postura. En las entregas por escrito, individuales o colectivas, los alumnos están obligados a conectar de forma coherente y lógica distintas ideas. En ambos casos, el profesor ejercerá su papel evaluador para guiar a los alumnos hacia un mejor razonamiento oral y escrito.

*7. Practicar y valorar el diálogo filosófico como proceso de aproximación racional al conocimiento, donde se trata de dar y exigir razones, y de constituir una comunidad de investigación como vehículo para buscar respuestas a los problemas planteados.*

En general, la estrategia didáctica crítica trata de conseguir esto. Pretende presentar el contenido de la asignatura como un diálogo constante entre la filosofía y lo que no es filosofía propiamente e incluir en este diálogo a los alumnos a través de la investigación de los problemas que se les presentan. El

conocimiento se construye socialmente a partir de las nociones previas de los alumnos.

*8. Adoptar una actitud de respeto hacia las diferencias y de crítica frente a cualquier intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación, ya sea por razones de sexo, etnia, cultura, creencias u otras características individuales o sociales.*

El profesor se debe encargar de que el interés por situaciones racionales inherente a la teoría crítica se traslade a la investigación de los alumnos. Comenzar la investigación por problemas actuales, reconocibles por los alumnos, no sólo tiene como objetivo garantizar la significatividad del aprendizaje, sino guiar a los alumnos hacia actitudes críticas frente a las injusticias sociales del presente. Por el mismo motivo, el profesor ha de conducir a los alumnos hacia los dos siguientes objetivos:

*9. Valorar la capacidad normativa y transformadora de la razón para construir una sociedad más justa, en la cual exista una verdadera igualdad de oportunidades.*

*10. Valorar los intentos por construir una sociedad mundial basada en el cumplimiento de los derechos humanos, en la convivencia pacífica y en el respeto a la naturaleza.*

No es tarea fácil lograr una actitud de compromiso con respecto a los problemas de la actualidad en los alumnos. No obstante, el profesor partirá de ellos para la explicación de la filosofía y tendrá el objetivo de insuflar en los alumnos la actitud de crítica ante los mismos y la valoración de la filosofía como una actividad racional que aspire a transformar la realidad social.

*11. Consolidar la competencia social y ciudadana fundamentando teóricamente su sentido, valor y necesidad para ejercer una ciudadanía democrática.*

El trabajo cooperativo, la codependencia entre los estudiantes, pretende ser un reflejo de la codependencia, consciente o no, de los ciudadanos unos con

otros. La actitud positiva hacia la eliminación de las desigualdades pasa por una revalorización e introducción de la democracia en el aula.

*12. Desarrollar una conciencia cívica, crítica y autónoma, inspirado en los derechos humanos y comprometidos con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa y con la defensa de la naturaleza, desarrollando actitudes de solidaridad y participación en la vida comunitaria.*

Así, pues, el objetivo de formar individuos conscientes de su entorno, de las necesidades de la sociedad, de la procedencia histórica de las contradicciones sociales actuales, con disposición al diálogo y la cooperación, apunta a la formación de ciudadanos interesados por la democracia y participativos de ella.

## **5. Conclusiones**

Del análisis de la teoría crítica se dedujeron una serie de rasgos característicos del concepto de crítica. Por una parte, la teoría que aspira a ser crítica es consciente de la historicidad de la división entre teoría y praxis. De este modo, el pensamiento crítico entiende que las teorías, científicas o no, no son neutras, desinteresadas. Por tanto, no acepta la neutralidad de la concepción tradicional de la teoría, cuya máxima pretensión es la de la subordinación del ser al pensamiento. Cuando el pensamiento determina como único fin el dominio de la naturaleza, la evolución social marcha ciega y termina por someter al individuo. La salida a esta situación viene marcada por la recuperación del pensamiento crítico, articulado por la oposición dialéctica entre la idea de sociedad racional y la realidad presente. La oposición entre concepto y realidad se revela irreconciliable y es debido a ello que el pensamiento crítico supone una revisión constante de las propias concepciones, a partir del análisis histórico que lleve a la relativización de las mismas.

La pedagogía crítica, basándose en la propuesta filosófica de la teoría crítica, asume como objetivo inmanente a la sociedad contemporánea la radicalización de la democracia y tiene por objetivo la formación de individuos críticos capaces de argumentar y de aceptar opiniones en la esfera democrática. Para

tal formación, la didáctica crítica recurre a estrategias de aprendizaje basadas en la problematización, la investigación y el trabajo cooperativo.

A partir de aquí, se elabora una estrategia didáctica crítica para el curso de Filosofía y Ciudadanía. Con esta estrategia se pretende que los alumnos aprendan los contenidos de la filosofía a partir de la problematización de sus propias ideas sobre sucesos actuales. La estrategia crítica supone una inversión de la secuenciación tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de arrojar a los alumnos hacia sus ideas sobre la actualidad, que son sus ideas sobre ellos mismos, y destapar a partir de ahí el carácter histórico de las mismas acudiendo a los contenidos propios de la filosofía.

De esta forma, la estrategia crítica pretende involucrar a los alumnos en procesos de enseñanza-aprendizaje en los que éstos desarrollen el pensamiento crítico, es decir, su autocomprensión como parte de un proceso histórico. La introducción de esta estrategia en el currículum de filosofía y ciudadanía se justifica por su versatilidad, por su capacidad de adaptarse a los objetivos, por su justificación psicológica desde el constructivismo y por fomentar la autonomía, el autoaprendizaje y el aprendizaje significativo mostrando la filosofía como un conocimiento que versa directamente sobre los problemas humanos del presente.

Ahora bien, esta estrategia no está exenta de dificultades, que son las mismas que presentan la enseñanza por problemas y el aprendizaje cooperativo en general. Mediante una estrategia didáctica crítica no se puede asegurar que los alumnos abarcarán los contenidos previstos a principio de curso. Por eso es una estrategia reducida al currículum de Filosofía y Ciudadanía, donde no hay una restricción tan clara en cuanto a los contenidos a impartir como la que existe en Historia de la Filosofía.

## 6. Referencias

- Ávila Rumayor, E. R. (2001). La formación liberal en la sociedad neoliberal. *Contexto e Educação* (64), 7-26.
- Azcuy Lorenz, L., Nápoles Crespo, E., Infantes Quiles, L., Rivero Rivero, M. y Ramírez Varona, R. (2004). *Revista Humanidades Médicas*, IV (1), Recuperado el 11 de julio de 2015 de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v4n1/hmc070104.pdf>.
- Balbi, A. (2005). El proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la Teoría Crítica. *Copérnico. Revista Arbitrada Interdisciplinaria* (3), 235-243.
- Beltrán Llavador, F. (2012). Senderos de la pedagogía crítica. *Con-Ciencia Social* (16), 27-35.
- Buchelli, G. A., y Marín, J. J. (2009). Transposición didáctica: Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica - I Parte. *Revista Académica e Internacional, Páginas de la UCPR* (85), 17-38
- Conselleria d'Educació de les Illes Balears, Decreto 82/2008, de 25 de julio, por el cual se establece la estructura y el currículo del bachillerato en las Islas Baleares. En Boletín oficial de las Islas Baleares, 1 de agosto de 2008 núm. 107 EXT, 149-154.
- Corredor Hernández, A., López Quiñones, G., Muñoz, N., Pulido, O. L., Rincón, J., y Velandia, M. (2013). Pedagogía crítica en la educación superior: una aproximación desde la didáctica. *Revista Corporeizando*, I (12), 166-194.
- Cuesta Fernández, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, XXII (23), Recuperado el 4 de julio de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014>.

- Descartes, R. (1994). Discurso del método para conducir bien la razón y buscar la verdad en las ciencias. En *Discurso del método/Tratado de las pasiones*. Barcelona: RBA Coleccionables, 1-61.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, XXI, 231-246.
- Duarte López, F. E., y García García, J. J. (2012). Pedagogía crítica y enseñanza problémica: una propuesta didáctica de formación política. *Uni-pluri/versidad*, XII (1), 73-85.
- Etxezarreta, M. (2012). Los viajes de ida y vuelta del pensamiento crítico económico. *Con-Ciencia Social* (16), 57-65.
- Enríquez Clavero, J. O. (2014). ¿Enseñanza problémica es igual a aprendizaje basado en problemas? Un ejemplo en Morfofisiología. *Revista Edumecentro*, VI (supl. 1), 173-178.
- Estudio: Guías y Estrategias (s. f.). *Aprendizaje basado en problemas*. Recuperado el 10 de julio de 2015, de <http://www.studygs.net/espanol/pbl.htm>.
- Geyer, C. F. (1985). *Teoría Crítica: Marx Horkheimer y Theodor W. Adorno*. Barcelona: Editorial Alfa.
- Gimeno Lorente, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-Ciencia Social* (16), 37-55.
- Gurpegui Vidal, J. (2003-2004). Postulados para una didáctica crítica: la educación del deseo. *Federación Icaria en Aragón*. Recuperado el 20 de julio de 2015 de [http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/2\\_educar\\_eldeseo\\_0304.pdf](http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/2_educar_eldeseo_0304.pdf).
- Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.

- Horkheimer, M. (2015). Teoría tradicional y teoría crítica (1937). En *Teoría tradicional y teoría crítica* (pp. 23-77). Barcelona: Paidós.
- Horkheimer, M., y Marcuse, H. (2015). Apéndice (1937). En *Teoría tradicional y teoría crítica* (pp. 79-87). Barcelona: Paidós.
- Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, México (2004), *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. Recuperado el 20 de julio de 2015 de <http://www2.uca.es/ordenacion/formacion/docs/jifpev4-documentacion.pdf>.
- Juárez, E., y Vizcarro, C. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En *La metodología del aprendizaje basado en problemas*, (pp. 9-32). Universidad de Murcia. Recuperado el 20 de julio de 2015 de [http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO\\_MURCIA.pdf](http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf).
- Leal Carretero, F. (2006). ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII (17), 245-261.
- Mora, D. (2009). Pedagogía y didáctica crítica para una Educación Liberadora. *Revista de Investigación Educativa*, II (1), 25-60.
- Rodríguez Angulo, R. (2008). Sitio Web de Monografías.com. Recuperado el 13 de julio de 2015 de <http://www.monografias.com/trabajos55/clases-problemica/clases-problemica.shtml>.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez Rojo, M. (2005). Una didáctica crítica para el currículo sociocrítico en un mundo parcialmente globalizado. *Seminario sobre Educación de Personas Adultas*. Cullera. Valencia.

Rodríguez Zoya, L. G. (2011). La significación política de las prácticas científicas: intereses y valores en la construcción del conocimiento. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, V (2), 103-127.

Rothe, V. (1986). Teoría Crítica y didáctica de la historia. *Revista de Educación* (280), 105-113.

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Recuperado el 13 de julio de 2015 de [http://biblioteca.ucn.edu.co/rdocumentos/cgeneral/Documentos/Aprendizaje\\_basado\\_en\\_problemas.pdf](http://biblioteca.ucn.edu.co/rdocumentos/cgeneral/Documentos/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf).

Vergara Henríquez, F. J. (2011). La modernidad revelada o la crítica ante la irrenunciabilidad al progreso en Adorno y Horkheimer. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales* (65), 93-115.

## 7. Bibliografía

Arias, R., y Peralta, H. (2011). La enseñanza, una puerta para la complejidad y la crítica. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVII (1), 293-302.

Arpini, A. M. (2014). Enseñanza de la filosofía en nuestra América. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação* (13), 125-139.

Gambarotta, E. (22 y 23 de octubre de 2010). La crítica y sus (in)certezas. Hacia una articulación de las teorías sociológicas de Horkheimer, Adorno y Bourdieu: teoría crítica, sociología reflexiva y sus potencialidades para una crítica del presente. Recuperado el 1 de julio de 2015, de Memoria Académica. UNLP-FaHCE: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.856/ev.856.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.856/ev.856.pdf).

Garza Villarreal, M. E., y Moreno Alarcón, C. (s.f.). La formación de profesionales de la filosofía: entre la obsolescencia de la pedagogía tradicional y la resistencia a las perspectivas alternas. Recuperado el 1 de julio de 2015, de CONGRESO Internacional. Retos y Expectativas de



la universidad:  
[http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%201/a\)%20Vinculacion%20con%20el%20entorno/1.a.4..pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%201/a)%20Vinculacion%20con%20el%20entorno/1.a.4..pdf).

Portela Guarín, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. *Hallazgos* (18), 79-96.