UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Mestrado em Educação

Dissertação

La disciplina “Crítica de los saberes” como espacio filosófico: una fundamentación a partir de Theodor Adorno

Elbio Gerardo Silveira Ramos

Pelotas, 2009

Elbio Gerardo Silveira Ramos

La disciplina “Crítica de los saberes” como espacio filosófico: una fundamentación a partir de Theodor Adorno

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira.

Universidade Federal de Pelotas, 2009.

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

R175d Ramos, Elbio Gerardo Silveira.
La disciplina “critica de los saberes” como espacio filosófico : una fundamentación a partir de Theodor Adorno / Elbio Gerardo Silveira Ramos. – Pelotas, 2009.
94f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Espaço filosófico. 2. Educação media uruguaia. 3. Desenvolvimento da consciência moral. I. Oliveira, Avelino da Rosa, orient. II. Título.

CDD 373.09895

Banca examinadora:

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Prof. Dr. Jovino Pizzi

Prof. Dr. Rosalvo Schütz

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral

RESUMEN

SILVEIRA RAMOS, Elbio Gerardo. **LA DISCIPLINA "CRÍTICA DE LOS SABERES" COMO ESPACIO FILOSÓFICO: UNA FUNDAMENTACIÓN A PARTIR DE THEODOR ADORNO.** 2009. 94f. Disertación de Maestría-Programa de Post-grado en Educación. Universidad Federal de Pelotas, Pelotas.

El presente trabajo busca fundamentar y a la vez problematizar, -desde la perspectiva del pensamiento de T. Adorno-, las posibles contribuciones de la disciplina "Crítica de los saberes" de la educación media superior uruguaya, al desarrollo de la autonomía de la conciencia moral. Este tema se expresa en tres capítulos, que son el resultado de una investigación teórico-documental acompañada de las experiencias de aula. En el primero, se explicitan las características del espacio filosófico vinculado a la educación, desde el pensamiento de T. Adorno. Este filósofo considera a la filosofía como proceso autorreflexivo, que aporta una percepción integral de la realidad, desde la comprensión crítica de la situación histórica en la que nos encontramos. En este contexto la educación se compromete con el bien de la humanidad, en la medida que pretende la superación de la barbarie, como objetivo fundamental. Esto significa, fomentar una actitud crítico-reflexiva, que contribuya a la autonomía o mayoría de edad del individuo.En el segundo capítulo, se busca conocer el plexo de relaciones en el que se sitúa a "Critica de los saberes", que en un oportuno momento justifica su necesidad y función, dentro del nuevo curriculum que se expresa en la Transformación de la Educación Media Superior uruguaya. "Crítica de los saberes" es una disciplina presente en todas las orientaciones de E.M.S., que se propone una visión crítica de los saberes establecidos, y una vez resignificados en el proceso de reconstrucción racional, promover un nuevo modelo de integración y articulación. En el tercero y último capítulo, se reflexiona sobre las experiencias de clase de "Crítica de los saberes", considerando las posibles contribuciones para la búsqueda de la autonomía de la conciencia moral tanto de los alumnos como de los profesores. Finalmente, como conclusiones, se muestran dos realidades bien articuladas entre sí. Primero, se constata que las fundamentaciones realizadas por los organismos uruguayos vinculados al sistema educativo sobre la disciplina "Crítica de los saberes" son bastante próximas de la teoría establecida por Adorno. Además, se muestra que las prácticas desarrolladas en esta disciplina están en sintonía con ese referencial teórico.

PALABRAS CLAVE: Espacio filosófico. Educación media uruguaya. Desarrollo de la conciencia moral.

ABSTRACT

SILVEIRA RAMOS, Elbio Gerardo. **THE DISCIPLINE "CRITIQUE OF KNOWLEDGE" AS A PHILOSOPHICAL SPACE: THE FUNDAMENTALS ACCORDING TO THEODOR ADORNO**. 2009**.** 94f. Master's Degree Thesis. Post-Graduation Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

The present work aims at arguing and questioning – from T. Adorno's perspective – the possible contributions of the discipline "Critique of Knowledge" in Uruguayan High Secondary Education, to the development of autonomy in moral conscience. This topic is expressed in three chapters, which are the result of a theoretical-documentary research, accompanied by classroom experience data. In the first one, the characteristics of this educational philosophical space are made explicit, from T. Adorno's view. This philosopher sees philosophy as a self-directed process which provides a whole perception of reality, on the basis of a critical understanding of the present historical situation we are immersed in. In this context, education commits itself to the well-being of humanity as it seeks to overcome barbarism – its fundamental objective. This implies encouraging a critical thinking attitude which will contribute to autonomy or majority of an individual. In the second chapter, the aim is to know the net of relations in which "Critique of Knowledge" is situated, which in a given time justifies its necessity and function within the new curriculum, as it is stated in "Transformation of High Secondary Education in Uruguay" (T.E.M.S). "Critique of Knowledge" is a discipline which is present in all majors in High Secondary Education (E.M.S.) and one that intends to present a critical view on the already established fields of knowledge and once they are improved in the process of rational reconstruction, promote a new model of integration and articulation. In the last chapter, reflection is made upon classroom experience during "Critique of Knowledge" instruction, considering the possible contributions in search of autonomy in students' moral conscience, as well as in teachers'. Finally, the main conclusions deal with two realities that fit together into a coherent whole. As a first aspect, it is verified that the foundations provided to "Critique of Knowledge" by Uruguayan educational organisms are very closely related with Adorno's theory. Furthermore, as a counterpart aspect, it is shown that classroom practices developed in that discipline are very well adjusted to those theoretical references.

KEY WORDS: Philosophical space. Secondary Education in Uruguay, Development of moral conscience.

RESUMO

SILVEIRA RAMOS, Elbio Gerardo. **A DISCIPLINA "CRÍTICA DOS SABERES" COMO ESPAÇO FILOSÓFICO: UMA FUNDAMENTAÇÃO A PARTIR DE THEODOR ADORNO.** 2009. 94f. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O presente trabalho busca, simultaneamente, fundamentar e problematizar, a partir da perspectiva do pensamento de T. Adorno, as possíveis contribuições da disciplina "Crítica dos Saberes", presente na educação média superior uruguaia, para o desenvolvimento da autonomia da consciência moral. Este tema expressa-se em três capítulos resultantes de uma investigação teórico-documental acompanhada de experiências de sala de aula. No primeiro, explicitam-se as características do espaço filosófico vinculado à educação, a partir do pensamento de T. Adorno. Este filósofo considera a filosofia como processo autorreflexivo que proporciona uma percepção integral da realidade, a partir da compreensão crítica da situação histórica em que nos encontramos. Neste contexto, a educação compromete-se com o bem da humanidade, na medida em que pretende a superação da barbárie como objetivo fundamental. Isto significa fomentar uma atitude crítico-reflexiva que contribua para a autonomia, ou maioridade, do indivíduo. No segundo capítulo, busca-se conhecer a rede de relações em que se situa "Crítica dos Saberes" que, num momento oportuno, justifica sua necessidade e função dentro do novo currículo que se expressa na Transformação da Educação Média Superior (T.E.M.S.) uruguaia. "Crítica dos Saberes é uma disciplina presente em todas as orientações da Educação Média Superior (E.M.S.) que se propõe uma visão crítica dos saberes estabelecidos e, uma vez resignificados no processo de reconstrução racional, a promoção de um novo modelo de integração e articulação. No terceiro e último capítulo, reflete-se sobre experiências de sala de aula em "Crítica dos Saberes", considerando as possíveis contribuições para a busca da autonomia da consciência moral tanto dos alunos quanto dos professores. Por fim, como conclusões, mostram-se duas realidades bem articuladas entre si. Primeiro, constata-se que as fundamentações que os organismos uruguaios vinculados ao sistema educativo fazem da disciplina "Crítica dos Saberes" são bastante próximas da teoria estabelecida por Adorno. Ademais, mostra-se que as práticas desenvolvidas nesta disciplina estão em sintonia com este referencial teórico.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço filosófico. Educação média uruguaia. Desenvolvimento da consciência moral.

Sumario

Introducción……. 09

1 Educación y proceso de autonomía de la conciencia moral, en el pensamiento de Theodor Adorno..... 12

1.1 Filosofía: reflexión y autorreflexión..... 12

1.2 La educación filosófica y sus objetivos..... 20

1.3 Educación: ¿para la emancipación o para la mayoría de edad?..... 27

2 “Crítica de los saberes” en la transformación de la educación media superior uruguaya (T.E.M.S.)..... 40

2.1 La comisión T.E.M.S. y una propuesta innovadora…. 40

2.2 Fundamentación de la Inspección Docente de Filosofía..... 51

3 Buscando en “Crítica de los saberes”, un aporte a la autonomía de la conciencia moral..... 68

Conclusión..... 81

Referencias..... 86

Anexos..... 89

Introducción

La inquietud principal que motivó este trabajo es el hecho de tratar de entender, desde una racionalidad comprometida con el bien de la sociedad, los fundamentos que respaldan la educación filosófica. De esta forma se pretendió mostrar que la propuesta de la disciplina "Crítica de los saberes", responde al concepto de mayoría de edad fundamentado por Theodor Adorno, en su "Teoría crítica".

En el pensamiento de dicho filósofo podemos situar el proyecto de hombre que busca liberarse, en un proceso que tiene lugar a partir de la formación integral del sujeto, como ser social crítico y comprometido políticamente en sus acciones. Es a partir de estas ideas, que podemos pensar en cuáles serían los aportes de la disciplina "Crítica de los saberes", en el desarrollo de la conciencia ético-crítica, necesarios para el proceso de autonomía moral de los alumnos.

No se pretende que este trabajo sea el reflejo de la especialización en sistemas filosóficos o en la trayectoria intelectual de filósofos, pero sí que cuente con el mayor rigor posible en el desarrollo de los fundamentos que se desean establecer. Tampoco implica renunciar a la experiencia de aula, ya que como se puede observar en la práctica docente, la educación filosófica uruguaya ha entablado una lucha constante por la libertad, que a veces se traduce en resistencia a estructuras elitistas de poder, y al mismo tiempo en denuncia de los abusos cometidos en su nombre. Por esta razón, en la historia personal de los profesores de filosofía en educación media, se percibe la necesidad de una evaluación continua de la práctica docente, en relación con los objetivos propuestos.[1]

[1] En mi experiencia docente percibí, tanto en la disciplina "Filosofía" como en "Crítica de los saberes" que la tarea educativa debe ser una opción de vida, mucho más compleja que la elección de contenidos, de acuerdo con nuestras inclinaciones. Por este motivo considero que los contenidos filosóficos me dieron cierta profundidad reflexiva, sólo que la práctica de vida no puede quedarse en

Es en este contexto que situamos a la disciplina “Crítica de los saberes” y su necesaria fundamentación, como espacio de compromiso social, en el que se pueden explicitar criterios y objetivos que determinan nuestra forma de vida. Esta disciplina se implementa en los últimos tres años de educación media en Uruguay, como un lugar para el tratamiento de contenidos filosóficos, y con la novedad de ser un espacio crítico y articulador de saberes, que pueden proporcionar otras disciplinas.

Alguien podrá decir que esta tarea no puede ser una pretensión exclusiva de la “Filosofía” o de “Crítica de los saberes”, y sin duda no pretende serla, pero, sí, es necesario un espacio específico de reflexión, de análisis crítico, en el que se tengan en cuenta las necesidades básicas del género humano,[2]donde no pueden existir respuestas dogmáticas, pero también donde no todo puede ser relativo (Horkheimer, 1990, p. 139 a 174). Una sociedad que se cierra en sus ideas y niega la Filosofía entendida como “Teoría crítica”[3] está propensa a la unilateralidad y parcialidad en sus visiones, y consecuentemente, expuesta al fanatismo y a la intolerancia.

Es en este sentido que podemos apreciar los aportes de una pesquisa teórica-documental, junto a la experiencia personal en la práctica de “Crítica de los saberes”, que permita visualizar mejor los objetivos de esta disciplina y su consecución en el proceso de autonomía del sujeto, sobre todo cuando se habla de implementación con carácter obligatorio de la “Filosofía” en la educación media de Brasil, y de transformación de la educación media superior de Uruguay. Es compartida la idea de que este tipo de investigación, amplía la visión que podamos tener de los problemas y proporciona otras posibilidades para su comprensión. Debemos aprovechar el saber acumulado por los filósofos, como contribuciones

---

el plano solipsista del puro egoísmo, sino que tiene que concretarse en una relación educativa continua, sistemática y recíproca.
Así egresé el 23 de setiembre de 1993, como profesor de filosofía, con la esperanza que me dan los valores recibidos, y la convicción de que aún había mucho por aprender, lo que me obligaría a buscar formas de perfeccionamiento constante. De esta manera llego a la ciudad de Pelotas en el año 2001, para realizar una especialización en Filosofía Moral y Política, buscando la rigurosidad en el conocimiento y la posibilidad de mejorar la práctica educativa.
Hoy continúo este camino, buscando en la maestría, en la línea de filosofía y educación, un instrumento que permita la toma de decisiones, y un fin que garantice una vía hacia el desarrollo de una docencia emancipadora. Estoy convencido de que la búsqueda de la superación profesional, debe orientar nuestro quehacer, para que la satisfacción personal permita desarrollar una tarea productiva en beneficio del mundo social.

[2] J. Habermas habla de necesidades objetivas, para identificar aquellos intereses que representan los intereses reales de todos los afectados. (1989, p. 385, 453- ss).

[3] Se interpreta el concepto de “Teoría crítica”, según lo expresado por los filósofos de la “Escuela de Frankfurt”, en su compromiso social y político.

fundamentales para interpretar y reinterpretar, en nuevos contextos, la realidad a ser comprendida. El hecho de que la filosofía abandone la pretensión de apoderarse de la totalidad de lo real, como lo dice Adorno (2007, p.1-ss.), no significa que pierda su papel como articuladora de los saberes, formando un concepto posible de lo real, desde el cual estos saberes puedan ordenarse, a la luz de un criterio de racionalidad reconocido como válido. Por lo tanto la interpretación filosófica de lo real circundante, es cada vez más necesaria para abordar los problemas que emergen del contexto histórico. Las ciencias que se proponen investigar para solucionar los problemas, y en algunos casos con la pretensión de superar a la filosofía, ahora deben darle cabida en su propio seno, ya que en ellas se generan nuevos problemas filosóficos. De esta forma, el filósofo no debe abandonar el intento de buscar respuestas a los problemas, que afectan al hombre en su concreción histórica.

El ámbito universitario es un lugar propicio para este tipo de tarea, no sólo por el probable reconocimiento social a que conlleva, sino por las posibilidades de rigor en la investigación, así como también las instancias de diálogo que superan el aislamiento del pensamiento, en mejores oportunidades de participación social.

Este trabajo comienza con la educación y el proceso de autonomía de la conciencia moral, en el pensamiento de Theodor Adorno (1), donde se pretende en primer lugar delimitar el tema, precisando los conceptos fundamentales de la filosofía, en lo que se refiere a la posibilidad de reflexión y autorreflexión (1.1), a partir de los cuales se buscan los vínculos con la educación y sus objetivos (1.2), mostrando los puntos de indagación, en torno a la pregunta sobre educación: ¿para la emancipación o la mayoría de edad?, en un pretendido diálogo entre Adorno, Marx y Kant (1.3). Luego se muestran los argumentos que respaldan a “Crítica de los saberes” en la transformación de la educación media superior uruguaya (T.E.M.S.) (2), donde se trata de comprender y situar a la nueva disciplina, en la propuesta innovadora de la comisión T.E.M.S. (2.1), y a la vez complementar, desarrollar y precisar las líneas de estas proposiciones, explicitando la fundamentación de “Critica de los saberes” por parte de la Inspección Docente de Filosofía (2.3). Finalmente se expresa una posible aproximación entre “Crítica de los saberes” y la noción de autonomía de la conciencia moral, tal como la había entendido T. Adorno (3), buscando las contribuciones de esta disciplina en ese proceso, a partir de las experiencias de aula (3.1).

1 Educación y proceso de autonomía de la conciencia moral, en el pensamiento de Theodor Adorno

Una de las preocupaciones en este trabajo es velar por la precisión conceptual, con la intención de encontrar un respaldo sólido para el proceso de argumentación, teniendo como referente sustancial el pensamiento de T. Adorno. La teoría en este caso no constituye una pura especulación, sino el apoyo necesario para entender la praxis en virtud de fomentar el camino a la autonomía moral, favoreciendo y exigiendo una reflexión profunda sobre los verdaderos objetivos y los fines morales que orientan la transformación educativa, Claro está, que existe una pretensión de validez, en una aproximación teórica que se sostiene a partir de lo que va a ser el proceso de investigación. Estos son algunos motivos que llevan a la investigación primero en los conceptos desarrollados por Adorno sobre la función de la actividad filosófica junto a la educación, y luego de su relación con el proceso de desarrollo de la conciencia moral, como veremos en el transcurso de este capítulo.

1.1 Filosofía: reflexión y autorreflexión

Reflexionar, es decir, volver sobre lo ya vivido con el máximo rigor posible para poder comprender, es un concepto que ha estado presente siempre que se habla de filosofía. El viejo mito de Narciso lo muestra con claridad, a través de la percepción del reflejo, como determinante del saber. Adorno también se centra en esta idea, y desde ahí considera la relación de los profesores con la filosofía y más específicamente con el filosofar.

En una exposición radial de 1961, sobre las exigencias de los exámenes para cubrir cargos de profesores de enseñanza secundaria, en el Estado de Hessen, Adorno analiza lo que él entiende por filosofía y cual sería su función en la formación de los profesores. En primer lugar, éste aclara que no se trata de querer que todos sean filósofos profesionales, sobre todo porque también esta idea presenta sus dificultades, como el querer convertir su propio campo de estudio en el centro del mundo, y para él la filosofía debe superar los límites de una especialidad para obtener un resultado satisfactorio. (Adorno, 1998, p.33.)

Atendiendo al reglamento de exámenes que establece que "el examen no debe perderse en cuestiones filosóficas especializadas, sino que debe orientarse hacia las que hoy pueden tener mayor relevancia para la formación viva, algo para lo que resultan determinantes los campos de especialización del candidato", agrega Adorno que en el examen general:

> Intenta formarse una idea, en la medida en que algo así puede ser objeto de un examen, de si en la reflexión sobre su especialidad, esto es, meditando sobre lo que hacen y también autorreflexionando sobre sí mismos, los candidatos se despegan del ámbito de lo positivamente apropiado, y son capaces de sobrevolarlo. (1998, p. 33.)

En otras palabras, se pretende que el examen sea para el futuro profesor una instancia de reflexión, que centrada en su especialidad, además, permita una autorreflexión sobre su praxis, o sea comprender en su contexto pero a su vez trascenderlo para una percepción y valoración más amplia. Esto va a definir según el autor incluso su carácter de intelectual, ya que éste se manifiesta no en el hecho de ser un especialista en disciplinas filosóficas, como ética, epistemología o historia de la filosofía, sino en la autorreflexión que permite una determinada forma de relación con su trabajo, y con el todo social en el que está situado como referente fundamental. (Adorno, 1998, p.34.)

Aclarando mejor este concepto, Adorno recurre a una cita de Fichte que dice:

> La filosofía es lo que comprende científicamente la actividad espiritual global, incluyendo en ella todas las manifestaciones especiales y ulteriormente determinadas de la misma: el arte de la formación filosófica debería dar, pues, a las ciencias particulares su arte, y elevar lo que en ellas era hasta ahora mera capacidad natural dependiente de la buena fortuna a un poder y en hacer reflexivos y conscientes; el espíritu de la filosofía sería aquel que comprendiese primero a sí mismo y seguidamente a todos los

> restantes espíritus en sí mismo; el artista en una determinada ciencia debería ser ante todo un artista filosófico, y un arte especializado sería única y exclusivamente una determinación ulterior y una aplicación particular de un arte filosófico general. (Adorno, 1998, p.34.)

En efecto, la filosofía proporciona un saber integral que se constituye a partir del proceso autorreflexivo, ya que una percepción de la realidad sólo puede formarse en la comprensión de la situación histórica en la que nos encontramos, y desde ahí reflexionando, permite tomar conciencia de las diferentes especialidades que representan los campos del saber, incluyendo las ciencias particulares.

Sin embargo, Adorno sostiene la autonomía de la filosofía frente a las ciencias particulares, que permitió a estas últimas un gran progreso, pero tampoco se puede ignorar, que además la filosofía también se desarrolló originando diferentes especializaciones. En este sentido, la autorreflexión filosófica de las diferentes ramas de las ciencias deberá tener en cuenta el conocimiento ya producido por la filosofía especializada. (Adorno, 1998, p. 34-ss.) Un ejemplo de esto en la actualidad, lo podemos visualizar en la bioética. No tener en cuenta este aspecto, sería como lo dice Adorno responder a:

> Una conciencia que se comportara como si en su material tomara cuerpo de modo inmediato la filosofía, no sólo cedería, ante el peso del material, fácilmente a lo gratuito, sino que estaría además condenada a recaer de forma *amateur* en estudios filosóficos superados hace ya mucho tiempo. (1998, p.35.)

Por lo tanto, no se puede ignorar toda una tradición filosófica, es decir, un legado de pensamiento filosófico que permite una consideración seria y profunda de los problemas, como dice el profesor Mauricio Langón: “no podemos filosofar sin filosofía”, como veremos en el segundo capítulo.

La relación entre filosofía y ciencias particulares ha sido objeto de un complejo tratamiento desde hace ya bastante tiempo, parecería que se ha buscado un camino recto que lleve del trabajo científico especializado a la filosofía, y ante la dificultad de encontrarlo, no se entiende fácilmente la relación entre ellos. (Adorno, 1998, p. 35.)

Según Adorno, no se trata de excluir temas técnicos –filosóficos genuinos, sino que se debe entender sobre todo si se observan las propuestas de evaluación

tradicionales,[1] que éstas deben tener algo de autorreflexión, de tratamiento más amplio, es decir que la elaboración filosófica, pueda surgir de problemas a partir del campo de especialización del candidato, pero conduciéndose más allá del orden científico particular. (1998, p. 35-ss.)

Una propuesta de este tipo tiende a desarticular el criterio de lo que parece ser más fácil para el examinado, y a cuestionar lo que se ha ido arraigando en nuestra cultura, como la búsqueda del camino más fácil, ya sea por la pretensión de ahorro de tiempo, o por la motivación de una utilidad inmediata de los saberes, que implica desacreditar aquello que consuma mayor esfuerzo. Por esta razón, Adorno afirma que:

> La distinción entre filósofos fáciles y difíciles – y tengo la sospecha que se distingue entre examinadores fáciles y difíciles – es, dicho sea de paso totalmente desacertada. Los abismos por los que desliza Locke acechan en sus textos y pueden llegar en ocasiones a complicar prohibitivamente incluso una exposición que en sí resultaría discordante, en tanto que un pensador de mala fama como Hegel, en la medida en que no recubre los problemas con el manto de sanos puntos de vista, sino que se enfrenta a ellos y los reelabora sin contemplaciones, posee un grado muy superior de precisión concluyente. (...) Querer pasar el examen de acuerdo con el lema *la seguridad es lo primero,* corriendo los menores riesgos posibles, no es cosa que fortalezca precisamente la fuerza espiritual: por el contrario, pone finalmente en peligro una seguridad que siempre es problemática. (1998, p.36.)

En efecto, se entiende la *necesidad de seguridad*[2], sobre todo cuando se encuentran con el desafío de exámenes, pero se debe tener el cuidado de no ser conducido por una falsa seguridad, a partir de lo que parece ser más fácil, y que en definitiva no aporta nada relevante en su formación; sino que por el contrario enmascara su visión de los saberes.

Ante esta situación Adorno agrega que:

> La conciencia de los candidatos en cuestión busca siempre cobertura, preceptos, canales; tanto para sentirse cómoda en caminos trillados como para conseguir que el proceso del examen sea reglamentado y ordenado de modo que queden al margen precisamente los problemas que dan al examen su sentido. En resumen, uno se encuentra con la conciencia

[1] En este caso el filósofo hace referencia a los exámenes para cubrir los cargos de profesores de enseñanza media, pero esta interpretación se puede extender perfectamente a exámenes de alumnos, de enseñanza media o universitaria.

[2] Este concepto ha sido desarrollado por Erich Fromm en la obra *El miedo a la libertad*.

> reificada o cosificada. Y, sin embargo, la incapacidad para una existencia un comportamiento libre y autónomo respecto de cualquier asunto, constituye una contradicción evidente de todo cuanto en los términos del examen, puede ser pensado de un modo racional y sin *pathos* bajo el rótulo de "formación auténtica del espíritu", el objetivo de los institutos de Enseñanza Media. En las negociaciones sobre la elección de tema se tiene la impresión de que los que han de ser examinados han asumido como máxima la frase de Brecht: "No quiero ser una persona", también y precisamente por haber aprendido de memoria en sus diferentes versiones el imperativo categórico. Los que se irritan por la exigencia de la asignatura filosofía son los mismos que no ven en la filosofía nada más que una asignatura. (1998, p. 37.)

Es decir, en esa búsqueda por la seguridad, el examinado quiere aferrarse a elementos ya conocidos, a caminos ya recorridos, con la ilusión de exponerse a menos riesgos, pero sin considerar la trascendencia del problema que verdaderamente le da sentido. Mientras que lo que se pretende o se debería pretender desde la institución educativa, es el surgimiento de un espíritu libre y responsable, capaz de asumir una postura consciente frente a la vida, incluyendo entonces a la filosofía no como una asignatura ajena, algo de lo que se sirve para cumplir con un requisito burocrático, sino como una forma de vida reflexiva.

Ahora bien, esas instancias de evaluación, la mayoría de las veces, no responden a ese objetivo de autonomía espiritual, porque no hay un verdadero acercamiento al problema, ya que no se conoce la evolución histórica del mismo, y sólo se tiene una aproximación especializada en un gran filósofo reconocido. Por consiguiente, esto termina por mostrar la insuficiencia del sujeto para articular históricamente el problema, sin poder expresarse de acuerdo a las exigencias de la situación.[3] (Adorno, 1998, p. 38.)

Adorno considera que existe una alianza entre esta falta de apertura espiritual y el estereotipo de la cosmovisión oficialmente sancionada, es decir, como adaptación a expectativas sociales, para lograr aprobación, lo que se expresa en una forma espiritual vinculada con la totalitaria. Éste afirma:

> El nacionalsocialismo sobrevive hoy, desde luego, menos en la creencia en sus doctrinas – en el supuesto de que esta se diese realmente alguna vez, cosa que es discutible --, que en determinadas disposiciones formales del pensamiento. Entre ellas figuran la diligente adaptación a lo que en el

[3] "Si algo es la filosofía, como acostumbraba a definirla nuestro viejo maestro Cornelius, es el arte de expresarse." (Adorno, 1998. p. 38.)

> momento esté vigente, la división en ovejas y lobos, la carencia de relaciones inmediatas, espontáneas, con hombres, cosas e ideas, el convencionalismo coactivo, la fe en lo existente a cualquier precio. Estas estructuras mentales y estos síndromes son, en cuanto tales y atendiendo a un contenido, apolíticos, pero su supervivencia tiene implicaciones políticas. De cuanto intento comunicar, esto es posiblemente lo más serio. -- La chapucera fusión de apropiación de material empírico (lo que las más de las veces quise decir aquí), de material aprendido de memoria y declamación cosmovisional, muestra que el nexo entre cosa y reflexión se ha roto. (Adorno, 1998, p. 39.)

Así sería muy ingenuo pensar que el totalitarismo ha desaparecido, con determinadas organizaciones o partidos políticos. Este sobrevive muy bien en determinadas actitudes de espíritus conformistas, que memorizan y repiten modelos establecidos de diferentes índoles, negando cualquier margen de reflexión que pueda instalar la duda frente a lo vigente. El temor ante la posibilidad de ser excluido de un determinado grupo social, lo conduce a una actitud de aceptación incondicional de lo que es, de lo que se dice, de lo que se hace, o se debe hacer. Dentro de esta descripción, se pueden encontrar aquellas personas que dicen no querer tomar ninguna posición política por ejercer su libertad, al no tener interés en el tema, cuando en realidad lo que expresan es una dependencia total del *status quo,* para no tener que enfrentar y asumir las consecuencias de un cambio en las relaciones sociales.

Enfrentar esta dificultad, exige una cierta formación cultural, la que no sería fácil de lograr, porque como dice Adorno, para adquirir la cultura no existen recetas establecidas; ésta se podrá alcanzar mediante esfuerzos e intereses espontáneos, pero sobre todo con un tipo de apertura espiritual, que la podríamos llamar sensibilidad para sentirse afectado y poder asumir algo espiritual de forma consciente y productiva. Es un problema que depende de la capacidad de amor en un sentido amplio, y ésta según el autor estaría en déficit. Si bien no se puede contar con ningún curso que la garantice, ni siquiera en términos de cultura general, existe un papel fundamental para los profesores, quienes deben enfrentar la situación con autocrítica, asumiendo el deber de cambiarla. (Adorno, 1998, p. 40-43.) Desde esta perspectiva hacer frente a este estado de las cosas, implicaría un proceso autorreflexivo de la propia formación personal, como también de la práctica docente.

Como consecuencia del fracaso en la formación cultural, aparecen prejuicios hacia la filosofía, tales como aquellos que la perciben como un obstáculo para la adquisición de conocimientos útiles, y la preparación de materias principales acordes con la especialidad, es decir contraria al progreso personal como saber rentable, por lo tanto, la filosofía convertida en materia de examen genera posturas negativas, cuando en realidad tendría que reforzar la identidad de su interés por la especialidad escogida. Esto se refleja en limitaciones tanto para el especialista, en un proceso de autoalienación, como para el desarrollo de la propia ciencia que se ha elegido para estudio. (Adorno, 1998, p.44.)

El no reconocimiento del valor epistemológico de la filosofía ha desvirtuado muchas veces el camino de las ciencias. En el pasado, cuando se inicia la modernidad, el concepto “ciencia” exaltó como importante lo que Adorno llama: “la libertad y emancipación de la tutela por dogmas heterónomos”. Es un proceso importante en la liberación de dogmas sobre todo de origen religiosos, pero más tarde la ciencia se convierte en cientificismo, producto del positivismo, convirtiéndose ella misma en una nueva heteronomía. Lo que en algún momento se liberaba con un sentido crítico, se convierte en un dogma que establece reglas, como un paradigma que legitima los saberes y nos pone a salvo de los errores. Se crea así una falsa expectativa, en la que se busca la aprobación científica, eliminando la reflexión espiritual que es lo que da sentido a la ciencia. Como sostiene Adorno “la armadura tapa la herida”. De este modo se prioriza el aparato técnico-científico en el que se pretende percibir la realidad, sobre la experiencia viva. Como por ejemplo el químico que al entusiasmarse con sus fórmulas pretende ver en ellas la realidad, cuando en verdad no pasan de lo que realmente son “fórmulas”, es decir, esquemas conceptuales a través de los cuales podemos aproximarnos a la realidad (Adorno, 1998, p. 40.)

Esta postura tiene implicaciones aún más profundas, y es a este respecto que Adorno sostiene que:

> Las personas tienden a tomar la técnica por la cosa misma, tienden a considerarla como un fin en sí misma, como una fuerza dotada de entidad propia, olvidando al hacerlo que la técnica no es otra cosa que la prolongación del brazo humano. Los medios – y la técnica es la encarnación suprema de uno de los medios para la autoconservación de la especie humana – son fetichizados, porque los fines – una vida humana digna – han quedado cubiertos por un velo y han sido erradicados de la conciencia de

> las personas. (...) Pero se trata de una hipótesis todavía demasiado abstracta. No se sabe en absoluto de un modo preciso cómo se impone la fetichización de la técnica en la psicología individual de los seres particulares; no se sabe dónde radica el umbral entre una relación racional con la técnica y esa sobrevaloración que lleva, finalmente, a que quien proyecta un sistema de trenes para llevar las víctimas a Auschwitz, sin interferencias y del modo más rápido posible, olvide lo que ahí ocurre con ellas. (1998, p. 88.)

Efectivamente, no se tiene conciencia del carácter puramente instrumental de la técnica, y en su lugar pasa a ser considerada como un fin. En las experiencias científicas, principalmente durante el período de la segunda guerra mundial, se observa la acción movida por una razón puramente instrumental, es decir una razón que busca los medios más efectivos para lograr los fines, pero que es incapaz de cuestionar esos fines. Delante de ese panorama, se hace esencial la aparición de la filosofía, entendida como actitud crítico-reflexiva frente a los fines propuestos, teniendo en cuenta “una vida digna”, o sea el bien de la humanidad. A pesar de que sea posible realizar determinadas acciones en nombre de la ciencia, se debe tener la sensibilidad necesaria para poder comprender que *no todo se debe hacer*.

El ritual científico que al seguirse nos da la impresión de infalibilidad “dispensa del pensamiento y de la libertad”, basta con seguir el camino ya establecido. (Adorno, 1998, p. 45.) Adorno ya es consciente, de la existencia de un entramado global, es decir de un mundo globalizado, que reduce la libertad del individuo. Pero agrega también que a pesar de la presión económica, siempre hay un espacio para la autodeterminación y la autorreflexión. La libertad varía de acuerdo al momento histórico y esta se ve obstaculizada por el “sentimiento de impotencia social global, de dependencia universal”, más que por las propias determinaciones que reflejan necesidades materiales. (Adorno, 1998, p. 46.)

Por consiguiente, sin negar las dificultades económicas y sus determinaciones, Adorno considera que no debe servir de pretexto para no reservar un espacio para la filosofía, sino al contrario es en ese momento donde ésta se hace más necesaria y puede proporcionarnos mayor lucidez. Existe, entonces, en la mayoría de los casos un desvío de conciencia, que tendría inclusive más peso que las necesidades materiales objetivas, en lo que se refiere a ser un impedimento para la reflexión.

El juego de intereses egoístas que caracteriza la sociedad actual, hace con que los intereses individuales se realicen en detrimento de los intereses de los demás. Y para eso se busca tanto en el presente como se buscó en el pasado, el *colaboracionismo,* como interés de negocio “que la ventaja propia prevaleciera sobre cualquier otra, y para no ponerla en peligro, cerrar la boca”. (Adorno, 1998, p. 89.) Este comportamiento que se vio durante la persecución nazi, y hoy en día forma parte de algunos acuerdos políticos, que muchas veces se refleja en políticas educativas. No hay denuncia, ni mayor compromiso, para no poner en riesgo sus negociaciones, tratando de aprovechar la oportunidad para sacar la mayor ganancia posible.

Adorno veía las persecuciones, donde la ira se dirigía hacia los considerados socialmente débiles y además vistos como felices (1998, p.81.), pero podríamos preguntarnos si en la actualidad esa persecución injusta, ¿no se da cuándo se discursa en favor de los débiles, pero se promueve el conformismo y la ignorancia?

De este modo, Adorno no pretende transformar la sociedad a través la aplicación de sistemas filosóficos al estilo hegeliano, y como él lo dice:

> Creo que se pueden criticar filosóficamente muy bien el concepto de razón absoluta y la ilusión de que el mundo es el producto del espíritu absoluto. Pero no por ello podrá negarse que sólo mediante el pensamiento se pueda realizar algo así como una determinación de lo que es justo y adecuado hacer, de una praxis correcta. (1998, p. 118.)

Entonces, la filosofía entendida de esta forma, permite usar el pensamiento para identificar lo justo, lo adecuado a ciertos principios legítimos, pero no como pura especulación filosófica, sino como orientadora de una praxis social, que tiene en cuenta sobre todo la dignidad humana.

Frente a esta visión de la filosofía, convine preguntarse cual es su vínculo con la educación, principalmente aclarando sus objetivos, como veremos en el próximo capítulo.

1.2 Educación y sus objetivos

Tratar de pensar acerca los objetivos de la educación, implica de cierta forma tener que pensar en las posibilidades de que la sociedad se libere de los menosprecios sobre “la profesión de enseñar”. Menosprecio este, que según

Adorno, va asociado tradicionalmente en la sociedad, a la autoridad del profesor y su carácter disciplinario. (1998, p. 68.) La propuesta de Adorno está en un cambio desde la escuela, que pasa por una verdadera *experiencia* de aprendizaje, incluso de materias tradicionales como por ejemplo el latín, y no ocupar el tiempo en recreaciones sin sentido que tan sólo busca mantener una apariencia innovadora. (1998, p.77.)

Adorno va respondiendo la pregunta fundamental, del para qué de la educación, a partir de lo que es su propia experiencia vital, buscando lo que él llama la superación de la barbarie. Sin lugar a dudas su generación ha experimentado la barbarie como lo dice el autor: "en el sentido literal, indescriptible y verdadero del término". Esta dice Adorno nos muestra el fracaso de la escuela, ya que representa todo lo contrario a la formación[4] que puede dar sentido a la existencia de esa institución. En la medida en que es la sociedad la que genera esa barbarie, esto minimiza las posibilidades de resistencia de la escuela, sin embargo, él cree que desde ella se podrá dar un cambio favorable, como veremos más adelante. (Adorno, 1998, p. 78.)

La barbarie representa una contradicción evidente frente a la "civilización técnica altamente desarrollada", en la que se vive actualmente. Un sector de seres humanos ha quedado por detrás de esa civilización, "poseídos por una voluntad de agresión primitiva", un odio primitivo, en términos psicoanalíticos, se podría hablar de un dominio del tánatos, que pondría en peligro toda la existencia de esa civilización. Adorno identifica una tendencia natural a la destructividad de la civilización, y la barbarie representa ese peligro de forma inmediata; por consiguiente ante esta amenaza, actuar en su contra se convierte en el objetivo principal de la educación. (1998, p.105.)

En un diálogo con Hellmut Becker[5], Adorno considera que la acción contra la barbarie en materia educativa no es tan evidente como tendría que ser, porque en las concepciones dominantes sobre todo en Alemania, se insiste en que:"las personas deben contraer obligaciones, o la de que tienen que adaptarse al sistema vigente, o la de que han de orientarse de acuerdo con ciertos valores objetivamente válidos y dogmáticamente impuestos". (Adorno, 1998, p. 106.) En la época de la

[4] Adorno no hace referencia a que la escuela deba formar el alumno, como si fuera modelar una persona, al contrario, tiene que facilitar el desarrollo de potencialidades para que éste con libertad, actúe como persona de bien.

[5] Becker, fue en ese momento (1969) director del Instituto para la Investigación en Educación de Berlín.

barbarie oficializada por los nazi, el contraer obligaciones y adaptarse al orden establecido por el dogma vigente, llevaron a la aceptación incondicional del sistema perverso, por consiguiente no es por este camino que se liberarían de la barbarie.

No se puede pretender eliminar de los seres humanos ese impulso agresivo ya que por naturaleza[6] "nadie estará enteramente libre de rasgos bárbaros, por lo que importa es dirigir estos rasgos contra el principio de la barbarie, en lugar de dejarlo correr hacia la desgracia". (Adorno, 1998, p. 107.) El hecho de que existan estos determinantes en el comportamiento no significa que no se pueda cambiar, sino al contrario, estos se deben conducir en favor de la libertad.

Los movimientos estudiantiles de reivindicación significan para Adorno: "que estas personas no se han dejado arrebatar la espontaneidad, que no se han convertido en instrumentos complacientes de un orden preexistente". (1998, p.108.) Muestran el éxito de la escuela pública, al formar seres inconformados con el sistema y que buscan los medios para la transformación.

Por lo tanto, no toda medida de fuerza constituye barbarie, esta existe en la visión de Adorno:

> Allí donde se produce una recaída en la fuerza primitiva, sin que tal fuerza esté en una relación transparente con fines racionales de la sociedad, esto es, allí donde viene dada la irrupción de fuerza física. La violencia, en cambio, puede ser calificada como barbarie cuando, aun dándose en un nexo transparente con la consecución de circunstancias más humanas, lleva también a situaciones totalmente coactivas. (1998, p. 108.)

En efecto, los movimientos estudiantiles citados anteriormente no serían una expresión de barbarie, en la medida en que representan una fuerza, no necesariamente física, movidos por una conciencia libre y responsable de fines racionales acordes con la sociedad, y opuestas a coacciones totalmente ciegas.

No es el hecho de transgredir los límites de la legalidad, porque el orden establecido puede ser injusto, lo que define la barbarie, sino que lo es, la acción "con un exceso de fuerza y objetivamente no necesaria de la policía en un caso de estos", como afirma Becker, porque en la situación de los estudiantes, no se trata de acciones motivadas por "una conciencia informe, inmediatamente agresiva", lo que se podría llamar una racionalidad distorsionada. (Adorno, 1998, p. 108-ss.)

---

[6] Naturaleza en este caso hace referencia a los instintos básicos citados por S. Freud en el *Esquema de Psicoanálisis*, Eros o instinto de vida y Tánatos o instinto de destructividad.

Pero se debe tener presente que la reflexión y la racionalidad, por si solas, no son una prueba contra la barbarie, ya que estas pueden estar al servicio de un dominio ciego. La posición de Adorno queda bien clara, cuando afirma que no se trata de reflexiones en abstracto, sino en reflexiones transparentes en su finalidad humana, es decir que pongan en tela de juicio la finalidad de las acciones, tomando como referencia lo humano de las relaciones. (1998, p. 109.) Sin duda que en la racionalidad instrumental existe reflexión acerca de los medios, pero en este caso se trata de una reflexión orientada por una racionalidad ética, en relación con un cuestionamiento de los fines.

La apertura a esta racionalidad comprometida éticamente con los fines se opone a la competencia que promueve la llamada educación tradicional. En ésta se premian las estrategias para superar al otro, bajo el mito de que la escuela debe formar para una sociedad competitiva. Contrariamente a esto, una educación sobre todo en las llamadas materias humanas, de acuerdo a la experiencia de Adorno de su época escolar, facilita la aplicación de lo aprendido, y sobre todo la reflexión sobre los puntos débiles de lo que se hace o se aspira, como también en relación con las objetivaciones a las que se tiende como superación de representaciones primitivas[7]. Por consiguiente la escuela debería: “dotar a las personas de un modo de relacionarse con unas determinadas materias”; y esa relación se ve interrumpida cuando se instala la competencia. Se buscaría en este caso la superación del propio sujeto, en su formación y en la profundización en el campo de conocimiento elegido. (Adorno, 1998, p.110-ss.)

La barbarie responde a factores subjetivos, que según Freud tienen origen en la acción represiva de la cultura, que genera sentimientos de culpa y agresividad; pero además de acuerdo a Adorno es el resultado de factores objetivos que él llama simplemente como el fracaso de la cultura. Existe, según el autor, una promesa no cumplida por parte de la cultura, una promesa que podríamos llamar de vida buena e integración entre las personas. En realidad, el resultado de ésta ha sido la división de las personas, principalmente a partir de la distinción entre trabajo corporal y trabajo espiritual. Se pierde así la confianza en la cultura misma, ante la cual los jóvenes y adultos se preguntan ¿para qué saber más?, si la esperanza de lograr a través de ésta un estado de paz y plenitud, ha desaparecido. En consecuencia, en

[7] Un ejemplo de representación primitiva está dado por la idea de la superioridad de unos hombres frente a otros, como consecuencia de la fuerza física o de rasgos físicos.

lugar de encaminar el odio a la no satisfacción de esas expectativas, este se dirige a la promesa misma, desprestigiando cada vez más la propia cultura. Sin embargo, Adorno cree en la posibilidad de un ambiente de transformación desde el sistema educativo, “si las personas son incitadas a elevar clarificadoramente a conciencia contextos y circunstancias tales como la del fracaso de la cultura, la de la perpetuación socialmente forzosa de la barbarie y mecanismos de desplazamiento”; a esto apunta cuando habla de ilustración y clarificación, como forma de revelarse de forma consciente contra el conformismo, contra lo *corderil* que es también una forma de lo bárbaro. El hecho de contemplar lo aborrecible producto de acciones humanas, y no hacer nada en su contra, concuerda con las mayores injusticias. (Adorno, 1998, p. 111-ss.)

El sistema educativo tendría como objetivo fundamental la superación de la barbarie, donde las personas comiencen a través del proceso educativo, a generar e interiorizar más que la aversión, la vergüenza por la brutalidad hacia los demás, es decir en contra de la violencia física. No basta con el rechazo por no compartir ciertas razones, sino que es necesaria la profunda sensibilidad que nos impacienta contra la barbarie. Eso se traduce en primer lugar en un esclarecimiento de la propia educación, que debe madurar en esa dirección. Es necesario en efecto eliminar cierto tabú sobre la diferencia, el refinamiento o espiritualidad, en el ámbito de la educación, donde cierta apariencia social de “chico sano” o de “chica espontánea”, no permite percibir el verdadero alcance de la vergüenza, para poder actuar en razón de ello. (Adorno, 1998, p. 112-ss.-114.)

El proceso de formación de la conciencia moral responde a una relación con la autoridad, en la que se debe evitar la formación de un superyó[8] demasiado represivo, que por su propia rigidez enajene el sujeto de la propia realidad, y para eso se debe renunciar a la influencia de comportamientos autoritarios. La supresión de la barbarie va a depender entre otros factores, de las posibilidades “de erradicación de todo tipo posible de autoridad no esclarecida, sobre todo en educación en la primera infancia”. (Adorno, 1998, p. 113.) Siguiendo al psicoanálisis de Freud, los filósofos frankfurtianos reconocen una gran importancia a la influencia socio-cultural en la infancia, como un determinante fundamental del comportamiento

[8] En términos psicoanalíticos, el superyó representa la conciencia moral e ideal del yo, como parte constitutiva del aparato anímico.

adulto; pero esto no significa un fatalismo determinista que no tenga posibilidades de transformación, mediante el proceso educativo.

De esta forma, la escuela debería comprometerse con este fin, porque como dice Adorno:

> La superación de la barbarie por parte de la humanidad es el presupuesto inmediato de su supervivencia. A él debe servir la escuela, por limitados que sean su ámbito y sus posibilidades, y para ello necesita liberarse de los tabúes bajo cuya presión se reproduce hoy la barbarie. El *pathos* (pasión) de la escuela, su seriedad moral, radica hoy en el hecho de que, en el marco de lo existente, ella es la única que puede trabajar de modo inmediato, si toma conciencia de ello, en el sentido de la superación de la barbarie por parte de la humanidad. Cuando hablo de barbarie no me refiero, claro es, a los Beatles, aunque su culto pertenezca a ella, sino a lo extremo: al prejuicio delirante, a la represión, al genocidio y a la tortura; sobre esto no debe quedar la menor duda. (1998, p.78.)

En consecuencia, la tarea de la escuela es actuar a nivel de esa toma de conciencia[9], en oposición radical a la barbarie, y de toda su herencia nefasta. Desde el cuidado de su propia misión, puede la escuela resistir a los “argumentos teórico-sociales”, que la han conducido en diferentes épocas históricas, a consentir con muchas brutalidades.

Para comenzar, no alcanza para Adorno con el hecho de apelar a valores eternos, porque la respuesta no puede estar dada con la indiferencia, ni tampoco con la exaltación de las cualidades de las minorías perseguidas, y sí en buscar las raíces en los perseguidores con sus acusaciones infundadas, que son el verdadero centro del problema. A partir de la experiencia con los líderes nazis y su poder sobre lo colectivo, el autor, alertando para el peligro de una repetición, insiste en que se debe fortalecer la resistencia a la colectivización, como supremacía y obediencia ciega a la voluntad exterior. A ese yo que se disuelve en lo colectivo, y responde con una voluntad totalmente heterónoma. (Adorno, 1998, p.80-85.)

Tradicionalmente se ha confundido la virtud de la fortaleza con la educación para la dureza, entendida como indiferencia frente al dolor, en la que no se distingue el dolor propio del dolor ajeno. El que es duro consigo mismo cree poseer el derecho de ser duro con los demás, haciéndolos víctimas de su propia represión y frustración. Esa insensibilidad, conduciría a un defecto moral, a una tranquilidad de

[9] Toma de conciencia se entiende en este sentido, como sinónimo de concientizar, que no basta con informar, sino que exige un cambio de comportamiento en virtud del saber adquirido.

conciencia, producto de la no percepción del mal realizado o recibido.[10]Es ahí donde la educación no debería premiar como en el pasado, el dolor y el pretendido heroísmo de soportarlo. No es cuestión de reprimir el miedo, pero tampoco de exagerarlo más allá de lo que le corresponde a la situación. Por este camino tomando conciencia del miedo, se estaría de cierta forma neutralizando el efecto destructivo, que puede surgir de ese miedo inconsciente. (Adorno, 1998, p. 85-ss.)

Existe un problema de encuentro consigo mismo que la filosofía mediante la educación debe ayudar a resolver. Los que sin ningún cuidado descargaron el odio y la agresividad en los campos de concentración, lo hicieron porque sin ninguna sensibilidad golpearon hacia afuera, sin pensar en profundidad sobre sí mismos. De esta forma, Adorno apunta a que "la educación sólo podrá tener sentido como educación para la autorreflexión crítica". Por lo tanto, la educación debe proporcionar esa oportunidad de encuentro consigo mismo, que la filosofía, desde su perspectiva reflexiva y crítica, tiene que contribuir a solucionar. (Adorno, 1998, p.81.)

En lo que se refiere a la educación después de Auschwitz, Adorno habla de dos ámbitos: primero la atención especial que se debe a la educación en la infancia, por las razones que señalaba Freud, y junto a ésta atender a la ilustración general, como generadora de un clima espiritual, socio-cultural, que no permita la repetición de ese horror. Se pide en esta instancia una especie de catarsis o principio liberador, donde se tome conciencia de los motivos que llevaron a tales acciones. Ahora bien, en lo que se refiere a la infancia, no es sobreprotegiéndolos, manteniéndolos al margen de la "dureza de la vida", que se evitarían la repetición de los errores del pasado, sino que la experiencia ha demostrado que son éstos los que se adhieren más fácilmente a la barbarie, una vez que salen del medio que los protege, por consiguiente la alternativa sólo puede estar en la concientización desde la edad más temprana. (Adorno, 1998, p. 81-90.)

Esta educación es sobre todo educación política, que permita abordar abiertamente estos problema, y sobre todo sin miedo de chocar con cualquier poder establecido, dando siempre lugar a un análisis crítico, al que podríamos citar como una fortaleza de la participación democrática. Claro está que no se puede ignorar que la educación tiene por objetivo la adaptación, ésta debe orientar las personas para la vida, en las relaciones sociales y con el ambiente en general, pero no puede

[10] Ver el concepto de conciencia tranquila como inferioridad moral, tratado por el filósofo Carlos Vaz Ferreira en la obra *Fermentario.*

quedarse en la pura adaptación, como función conservadora de lo que está establecido, sobre todo con sus peores aspectos, lo que llevaría a cuestionarse el propio sentido de la educación. Entonces, educación, como sostiene el autor, para la conciencia y la racionalidad, implica adaptarse al mundo y a la vez enfrentarse críticamente a él. Es necesario, afirma Becker, capacitar a individuo de manera tal, que éste conserve sus cualidades personales; es necesario adaptarse pero sin perder su identidad. (Adorno, 1998, p. 91-96-ss.)

Todo fenómeno educativo depende del contexto histórico en el que se sitúa, y en el momento desde el cual habla Adorno, y se podría decir también en la actualidad, predomina un conformismo uniformador; lo que los críticos del pensamiento posmoderno llaman postura neoconservadora, porque en sus críticas no hay alternativas de cambio. Entonces desde las instituciones educativas, que van desde la familia, pasando por la escuela y la universidad, deberían tender antes de aumentar la adaptación, a reforzar la resistencia, lo que exige ser consciente de lo que debe cambiar. (Adorno, 1998, p. 97.)

Existen personas hoy en día que presentan una postura de oposición y hostilidad frente a la formación cultural, sin embargo, no es posible resistir con seriedad, sin una ilustración y clarificación de los caminos, que sirven de guía para poder elegir. (Adorno, 1998, p.100-ss.) Esta forma de entender la educación nos conduce a otro problema, que parece estar implícito en todo el desarrollo del pensamiento de Adorno, y que se presenta como la relación entre la libertad y la educación. Por consiguiente, se tratará de aclarar si debemos hablar de educación para la autonomía moral, o si es posible más profundamente una emancipación, como veremos a continuación.

1.3 Educación ¿para la emancipación o para la mayoría de edad?

Dada la herencia marxiana de los filósofos de la “Escuela de Frankfurt”, se podría pensar que Adorno defiende una educación formadora de sujetos emancipados. Sin embargo, buscando en K. Marx el concepto de emancipación, vemos que éste es incompatible con la sociedad capitalista en la que nos encontramos, porqué exige necesariamente un cambio radical de la realidad socio-política en su conjunto. La emancipación de que habla Marx es una emancipación

real, práctica, que desde la perspectiva del ser social y sus condiciones reales, afecta al ser humano integral.

Desde el Estado debemos exigir una justicia igualitaria, que permita a todos los ciudadanos oportunidades para esa emancipación real, y para que esto se dé debemos esperar que:

> El Estado elimine, a su manera, las distinciones establecidas por nacimiento, posición social, educación y profesión, al decretar que el nacimiento, la posición social, la educación y la profesión son distinciones no políticas; al proclamar, sin mirar en tales distinciones, que todo miembro del pueblo es igual partícipe de la soberanía popular, y al tratar desde el punto de vista del Estado a todos los elementos que componen la vida real de la nación. (Marx, 2005, p. 21.)

El Estado se constituye como universalidad en la medida en que supera las particularidades, y prevalece la emancipación política para todo el pueblo sin distinción.

Como miembro de la sociedad civil, afirma Marx que: “El hombre no se emancipó de la religión, pero sí recibió la libertad de religión. No quedó libre de la propiedad; recibió la libertad de propiedad. No fue liberado del egoísmo del comercio; recibió la libertad para dedicarse al comercio”. (2005, p. 36.) Es decir, la sociedad civil otorga libertades al hombre, pero no lo emancipa si no logra concientizarlo, para superar los límites del individualismo y del egoísmo a que conlleva, y que tiene como consecuencia la enajenación del hombre de su propia condición de ser humano. De esta forma se tendría que colocar al hombre en la situación que le corresponde, ya que “cualquier emancipación constituye una restitución del mundo humano y de las relaciones humanas al propio hombre.” (Marx, 2005, p. 37.) La realidad humana se expresa en la toma de conciencia del ciudadano, del ser social consciente, que logra sintetizar las necesidades del género humano en las decisiones individuales, porque como lo dice Marx:

> Sólo será plena la emancipación humana cuando el hombre real e individual contenga en sí mismo al ciudadano abstracto; cuando como hombre individual, en su vida empírica, en el trabajo y en sus relaciones individuales, se haya transformado en un ser genérico; y cuando haya reconocido y organizado a sus propias fuerzas como fuerzas sociales, de manera que nunca más separe de sí esta fuerza social como fuerza política. (2005, p. 37.)

Esto significa que la emancipación humana depende de una transformación profunda, en la que el sujeto se integra a lo colectivo, y tomando conciencia de lo fútil de sus características prácticas en las que se auto-aliena con el egoísmo y el dinero, se aleja y se esfuerza por eliminarlas. (Marx, 2005, p. 39.)[11]

Si bien la educación puede pretender como fin último la emancipación humana, está claro que para Adorno se debe intentar ayudar en la superación de la minoría de edad (*Unmündigkeit),* en otras palabras hacer con que la educación conduzca a la mayoría de edad (*Mündigkeit).* El propósito de la educación es entonces, la autonomía del individuo en el sentido kantiano, rompiendo la naturalización con la que se presentan las relaciones en el sistema social establecido, y percibiendo su dimensión histórica, con otras posibilidades de acción. (Adorno, 1998, p.43.)

Con la intención de aclarar este concepto, Adorno recurre directamente a Kant, a lo que éste establece en la obra "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?". En este trabajo la minoría de edad se define y se distingue de la mayoría de edad, a partir del tipo de participación que desempeña la función de la voluntad. La minoría de edad es autoculpable, cuando esta responde no a la falta de comprensión de la situación en la que se encuentra, sino en la falta de disposición, y más específicamente se podría decir de voluntad, para seguir su propio camino, sin tener que esperar que el otro decida por él mismo. Por consiguiente, "la ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad autoculpable"; entonces, ilustración en este caso pasa a ser indicativo de autonomía moral. En la vida democrática se hace necesaria la participación consciente de los ciudadanos, y como dice el autor para que "no resulte la sinrazón", se debe partir del supuesto de que tienen suficiente capacidad y coraje para usar su propio intelecto, e inclinarse por el mejor camino. (Adorno, 1998, p. 115.)

Ahora bien, esta capacidad no es algo que esté dado de forma innata, sino que debe ser desarrollada mediante el proceso educativo. Es posible "hacer capaz a alguien", y para eso la escuela debe estar preparada para posibilitar un aprendizaje, que motive la evolución hacia la autonomía. Para el logro de ese objetivo fundamental, la escuela tiene que proporcionar una oferta diversificada, es decir, "una oferta educativa plural y muy diferenciada en todos los niveles, del preescolar a

[11] El concepto de emancipación aquí desarrollado tiene como base *A questão judaica,* pero se podrá ver también en otras obras de K. Marx.

la formación continua, para desarrollar así en cada individuo particular la autonomía o mayoría de edad". (Adorno, 1998, p. 116.) Se habla así de una forma de educación integral, que se construye en la medida en que el ambiente, incluyendo especialmente a las instituciones educativas, motive adecuadamente su logro efectivo.

En este sentido, teniendo en cuenta el proceso psíquico, se ha de reconocer que la capacidad del individuo, incluyendo la capacidad expresiva otorgada por el lenguaje, no es una disposición natural, por más que exista una base natural. Esta es en gran medida, el resultado de las condiciones sociales, donde la falta de libertad de una sociedad, determina los presupuestos de la autonomía necesarios para una sociedad libre. (Adorno, 1998, p. 117.) Como por ejemplo, en las instancias de participación social creadas por la propia escuela.

Teniendo en cuenta entonces, la posibilidad de capacitar a la personas, se podrá preguntar junto a Adorno, hacia donde debe llevar la educación. En primer lugar, se debería, según Becker, renunciar a un modelo rector elaborado de antemano, y en su lugar tratar de preparar a los alumnos para actuar en el mundo. Esto supone desarrollar en la persona "cualidades caracterizables como la capacidad de ser flexible y de comportarse de modo autónomo con madurez y sentido crítico." (Adorno, 1998, p. 94.) En efecto, el dinamismo social exige esta formación, pero que por supuesto no está libre de patrones de referencia, sólo que con la diferencia de que éstos no deben seguirse ciegamente.

Partiendo de una idea de democracia, Adorno sostiene la necesidad de formar una conciencia íntegra, autónoma, lo que en este caso no se limita a la transmisión de conocimiento, ni mucho menos a dar forma a las personas desde criterios que corresponden a un modelo externo. La educación surge así, con un compromiso político, ya que debe promover la liberación de la minoría de edad, posibilitando el tipo de participación exigido en una sociedad democrática, la que se considera como una comunidad de personas autónomas. (Adorno, 1998, p. 95.)

No se trata de insistir o crear un modelo de persona autónoma, ya que se debe tener en cuenta que especialmente durante la pubertad, todos los modelos son cuestionados, y que a la vez es típico de esta edad que se genere una especie de adicción a otros, que no podría ser superada ofreciendo además otros modelos, como dice Becker: "al igual que tampoco la tendencia inmanente al nacionalismo puede ser detenida con discursos patrióticos". Sería sí necesaria la ilustración, o

clarificación de la conciencia, a través de la práctica educativa. (Adorno, 1998, p. 96.)

Si se busca en la historia del siglo XX, más específicamente en los hechos ocurridos durante la segunda guerra mundial, las causas responsables de lo sucedido, se podrá asociar que: “el terror sádico-autoritario depende de la pérdida de autoridad”, sin embargo según Adorno, las obligaciones reivindicadas a través de un “no debes”, como forma de combatir y evitar esos errores, serían una ilusión si con ello se pretende mejorar el mundo y las personas. Por más que se perciba el hecho de que determinadas personas apelen a las normas para respaldar sus discursos, no existen garantías de convicción en su cumplimiento. En muchos casos apelar a ellas es tan sólo un medio para mantener la reputación de buen ciudadano, en el juego social de las apariencias. Igualmente, pueden producir un efecto contrario a las expectativas que derivan de las normas, generando odio y rencor. Para Adorno, asimismo, puede haber una autoridad exterior que determine estos comportamientos, y esto como él dice:

> Significa heteronomía, un hacerse dependiente de órdenes, de normas que no se justifican ante la propia razón del individuo. Lo que la psicología llama super-yo, la conciencia moral, es reemplazado en nombre de la obligación por autoridades exteriores, facultativas, intercambiables, como ha podido observarse del modo más claro en la propia Alemania tras el derrumbe del Tercer Reich. Sólo que precisamente la disposición a ponerse de parte del poder e inclinarse externamente, asumiéndolo como norma, ante lo más fuerte, constituye la idiosincrasia típica e los torturadores, una idiosincrasia que no debe volver a levantar la cabeza. Por eso resulta tan fatal la recomendación de obligaciones. Las personas que de mejor o peor grado las aceptan se ven reducidas a un estado de permanente necesidad de recibir órdenes. La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego. (1998, p. 82-ss.)

Resulta, entonces, que la norma no siempre se incorpora de forma reflexiva, sino que la conciencia moral[12] puede mantener su heteronomía infantil, su minoría

[12] Los estudios de J. Piaget permiten acompañar el proceso evolutivo del niño, y en él ir descubriendo los diferentes criterios morales, que a su vez permiten comprender el desarrollo de la conciencia moral. En este sentido su investigación se centra en el respeto a las reglas del juego social, desde la perspectiva del mismo niño. Piaget sostiene que participar del ámbito moral, consiste en respetar un cierto sistema de reglas. (Piaget, 1971, p. 9) Éste se propone observar las relaciones establecidas entre los niños en los juegos, para saber como adquieren la conciencia moral autónoma

de edad, haciendo con que el individuo responda incondicionalmente a la voluntad de la autoridad. La conducta de dependencia del sujeto genera su falta de responsabilidad, al pretender justificar cualquier acción como siendo el resultado de órdenes recibidas, sin que signifique ningún remordimiento, ninguna autocensura, ante una atrocidad cometida. Así, sólo la autonomía de la conciencia, permitirá un desasosiego frente a esas situaciones, sin que se deje llevar de forma ciega por la voluntad exterior.

En algún momento se pensó que era en el medio rural donde se daban las condiciones para la conservación de aquellas tendencias primitivas a la violencia, pero hoy en día se puede ver esa inclinación arcaica en los centros urbanos, principalmente en las grandes ciudades. Afirma Adorno que es una tendencia regresiva a nivel global, formada por rasgos sádicos reprimidos. (1998, p. 84.) El autor visualiza una sociedad que en el sentido freudiano se constituye en torno a una cultura represiva, que sufre como consecuencia una violencia sin límites.

La preocupación de Adorno está en la forma en que se ha organizado el mundo, a tal punto de que su organización se ha convertido en su propia ideología. De forma tal que se establece una cosmovisión o teoría, que pesa sobre la libertad de las personas, y se impone con mayor fuerza que el propio sistema educativo. No significa que no se le pueda hacer frente, pero hay que tener en cuenta su importante influencia como enceguecedora de la conciencia, si se pretende defender la autonomía. Mayoría de edad o autonomía, son para Adorno concientización y racionalidad. Ahora bien, la racionalidad se establece como criterio para el examen de la realidad, o dicho de otro modo como criterio ordenador, y éste supone regularmente un movimiento de adaptación, con el que tenemos que ser cuidadosos como vimos en el capítulo anterior. (Adorno, 1998, p. 96.)

---

de respeto a las reglas. Desde una edad temprana (4 años aproximadamente), se percibe la influencia de niños mayores, quienes inician a los más pequeños en el respeto por la ley, y éstos afirma el autor “tienden de todo corazón a esta virtud, eminentemente característica de la dignidad humana, que consiste en practicar correctamente las normas del juego”, en cambio los mayores presentan más flexibilidad teniendo el poder de modificar las reglas. (Piaget, 1971, p. 10),
Piaget logra explicar cómo llega el niño a la autonomía moral, a partir de las relaciones humanas centradas en la cooperación, y del desarrollo de la noción de justicia. En el estadio de la moral heterónoma, el niño responde a una conciencia moral autoritativa, representada por los mayores, y en la que establecen por las faltas cometidas, una sanción expiatoria. En cambio en el estadio de la moral autónoma, en el que existe un reconocimiento recíproco, se espera un tipo de sanción diferente, que responda a la ruptura del lazo, y que de esta forma conduzca a la toma de conciencia y el arrepentimiento, como experiencia de vida colectiva.

El hecho de rechazar el autoritarismo como mecanismo de dependencia y barbarie no implica renunciar a ciertos fenómenos de autoridad, que asumen según Adorno: “un significado muy distinto en la medida en que ya no son ciegos, no se derivan del principio de la violencia, sino que son conscientes, y sobre todo: que tienen un momento de transparencia también para el niño”. Esto significa que sobre todo el niño necesita de momentos de autoridad, que podríamos llamar de legítimos, en el que se establecen límites, se señalan caminos para su comportamiento. Esta actitud no pretende ser un sometimiento autoritario a la violencia, pero sí una seguridad en la que éste se apoya de manera consciente, y que contribuye a la superación de la barbarie. (Adorno, 1998, p. 114.) La omisión en este caso representa una violencia nefasta en términos educativos.

Para ser autónomo no significa protestar contra cualquier tipo de autoridad, ya que por ejemplo, en un contexto social determinado, existen algo así como una autoridad objetiva, otorgada a una persona por hecho de entender más que otra de determinada materia. Esta postura de autonomía no pasa entonces por una rebelión indiscriminada desde la niñez, como observa Adorno, a partir de los estudios empíricos realizados por Else Frenkel- Brunswik:

> Éstos han probado que son los llamados niños buenos los que de mayores se convierten en personas autónomas y capaces de ofrecer oposición y resistencia antes y más frecuentemente, que los niños refractarios, que de mayores se reúnen inmediatamente en las mesas de los bares con sus maestros y sueltan los mismos discursos. El proceso –caracterizado por Freud como la evolución normal- es el siguiente: los niños se identifican, por lo general, con una figura paterna, con una autoridad, por tanto, la interiorizan, se apropian de ella, y seguidamente experimentan, en un proceso muy doloroso y del que no se sale sin cicatrices, que el padre, la figura paterna, no corresponde al ideal del yo que aprendieron de él, lo que les lleva a separarse de él y a convertirse así, y sólo así por esta vía, en personas mayores de edad, o lo que es igual, emancipadas. (1998, p.120-ss.)

Entonces, en la evolución del comportamiento humano, el surgimiento de la persona autónoma se debe en términos psicoanalíticos, a un proceso de identificación y separación de las figuras parentales. Existe pues, una interiorización de la autoridad, que en el caso de los niños más rebeldes terminarían por asimilar y reproducir el comportamiento adulto, mientras que los llamados “niños buenos”, se convierten en personas con mayor capacidad de oposición y resistencia, es decir de

transformar su comportamiento con un sentido crítico más desarrollado y flexible. Por consiguiente, no sería la indocilidad inicial del niño, lo que definiría la formación autónoma del adulto.

En este sentido, Becker dice que es necesario independizarse de la autoridad, y esto sólo puede lograrse en el encuentro con la autoridad. Lo que significa que el rol del profesor es necesario en este proceso, pero teniendo en cuenta que su objetivo es lograr hacerse superfluo, cuando el alumno se conduce por su propio camino, de forma crítica y responsable. (Adorno, 1998, p. 121.)

Existe un gran número de adultos que no han logrado superar la minoría de edad, a pesar de sus esfuerzos por conservar la apariencia social, y de la falta de conciencia acerca de esta postura; no han hecho más que interiorizar la identidad del padre opresivo, sirviéndose de la violencia, de la fuerza física, reflejada también en el discurso, como camino de reafirmación social. En realidad, esto no pasa de un enmascaramiento del fracaso, por no haber podido desempeñar íntegramente su papel social. De esto no están exonerados algunos intelectuales, y en este caso las posibilidades de barbarie son aún mayores, ya que cuentan con otras habilidades, de las que se sirve la racionalidad instrumental, para cumplir con fines poco transparentes. (Adorno, 1998, p.122.)

El sistema educativo tiende muchas veces a mantener la minoría de edad, cuando implanta una formación inmediata para los requerimientos del trabajo, que tiende a automatizar, sin orientar con perspectivas de pensamiento autónomo, acorde con el dinamismo de la sociedad actual. Sería entonces, deseable en la formación profesional, la incorporación de relaciones autónomas concretas como promotoras del cambio social, tratando de evitar relaciones de dependencia, que pretendan sólo ajustes y adaptación. (Adorno, 1998, p. 123.)

La educación técnico-profesional -en la mayor parte de los casos- responde a un modelo de autonomía, que se configura en el modelo de individuo burgués. Éste se manifiesta en una preparación para el trabajo, y en la capacidad de readaptación, para acompañar el dinamismo del mundo en el que se desempeñan. Pero por otro lado, este individuo no es capaz de participar autónomamente en otros ámbitos sociales. Por ejemplo: al perder todos los domingos en el estadio, y lo que es aún peor, seguir el incentivo de la hinchada, a un comportamiento violento y sin sentido. (Adorno, 1998, p. 123.)

Frente a esta propuesta, se puede pensar acerca de cual es el proceso que hace posible la mayoría de edad, y que en cierta medida la pone en riesgo cuando se enfrenta a las debilidades del yo, en lo que se refiere a la voluntad de resistencia. A esto corresponde tener presente el dinamismo a través del cual se da la ilustración, ya que siguiendo a Kant si bien “no vivimos una época ilustrada”, pero sí “una época de ilustración”, en consecuencia, ésta no es algo ya alcanzado, y sí un proceso en formación, con el que hay que colaborar. Así se observa que en la sociedad actual aún predomina la heteronomía, es decir la falta de autodeterminación en la vida de los hombres, lo que se refleja directamente en las decisiones de las instituciones educativas, sobre todo en relación con la educación política y cuestiones semejantes, que inciden en la formación de la persona madura. Este problema también exige una oposición de la gente para su transformación, y para eso se necesita instrumentar los medios que conduzcan a un esclarecimiento de la conciencia. Según Becker, la escuela debería propiciar mecanismos para la participación del alumno, tanto de forma individual como grupal, en la toma de decisiones que incluyan los planes de estudio, lo que propiciaría una mayor motivación, en la medida en que los alumnos perciben el resultado de sus propias elecciones. Como dice el autor “una suerte de cogestión”, a través una especie de “juegos emancipatorios”, que darán mayor intervención al alumno, y como consecuencia, convirtiendo esta tarea en una acción de mayor valor. (Adorno, 1998, p. 123-ss.)

Si existe por parte de las personas, verdaderamente mayor interés en la formación de seres autónomos, tendrán que ejercer según Adorno, una influencia más enérgica en una educación encaminada a la contradicción y la resistencia, y esto en relación con todos los aspectos de la vida. El espacio educativo se convierte en una instancia de desenmascaramiento, como en el ejemplo citado por el autor:

> Pienso en la posibilidad de ir a ver películas comerciales con los últimos cursos de los institutos y, quizá también de las escuelas, mostrando luego sin más a los alumnos la clase de patraña con que han tenido que enfrentarse, lo falaz de todo eso. O en la de inmunizarlos, en un sentido similar, contra ciertos programas matinales, tan comunes en la radio, en donde los domingos a primera hora se les invita a escuchar una música radiante, como si viviéramos, como se dice tan bellamente, en un “mundo sano”, lo que no deja de constituir, por cierto, una genuina representación de angustia. También podría leérseles alguna vez una revista ilustrada,

> haciéndoles ver hasta qué punto se explotan en ellos sus carencias afectivas. O un profesor de música, no proveniente, por una vez, del movimiento de música juvenil, podría analizarles alguna canción de moda, mostrándoles por qué una canción de este tipo, o incluso una pieza del movimiento musical, es incomprensiblemente peor, hablando del modo más objetivo, que un cuarteto de Mozart o de Beethoven o que una pieza realmente auténtica de la nueva música. Intentos, en fin, de ir despertando, cuanto menos, la conciencia del hecho de que los hombres son siempre engañados, porque el mecanismo de la inmadurez y de la minoría de edad es hoy el *del mundo quiere ser engañado* elevado a escala planetaria. Que todos lleguen a ser conscientes de estos nexos es cosa que podría ser, tal vez, alcanzada en el sentido de una crítica inmanente, porque ninguna democracia normal puede oponerse explícitamente a una ilustración de este tipo. (Adorno, 1998, p. 125.)

Adorno pretende, de esta manera, que se desarrolle desde la escuela una percepción crítica de la realidad, donde el sentido de la ilustración, debe fundarse en la sospecha acerca de la trama e intereses ocultos en los diferentes ámbitos de la cultura. Se trata de concientizar acerca de las posibilidades de engaño que se desarrollan en el centro de la vida social, para mantener las personas en la minoría de edad. Con esta inmadurez están propensas a la instrumentalización, garantizando los privilegios de un sector de la sociedad. Esta es una educación capaz de llevar a una actitud de “descrédito” frente a lo existente, es decir, de no creer por el simple hecho de estar establecido y aparentar buenas intenciones.

Poniendo en práctica esta propuesta educativa, según Becker, se tendría un sistema educativo, que no respondería a la falsa idea de capacidades innatas, sino que con una oferta diferenciada y una educación compensatoria, ayudaría en la superación de los obstáculos sociales, posibilitando la mayoría de edad. Pero todo este proceso de superación, que se extendería también a la educación profesional, no seguiría un progreso lineal entendido como un cambio hacia algo siempre superior, sino que existe el peligro de un retroceso, la amenaza constante de que su conducta pueda ser dirigida desde fuera, y consecuentemente de caer en la minoría de edad. A esto agrega Adorno que debe sumarse la dura oposición, ante el hecho de querer mover las personas a la mayoría de edad, teniendo en cuenta que siempre surgen elocuentes abogados para defender lo malo, tratando de desmotivar el cambio con argumentos falaces. Es fácil generar impotencia, y reprimir las acciones eficaces acusándolas de utópicas, pero es desde estas situaciones que el

autor convoca a recobrar fuerzas y resistir, sirviéndose de esa experiencia en su propio beneficio. (Adorno, 1998, p. 126-ss.)

De esto se deduce, además, que se hace necesaria la concientización desde la propia historicidad del sujeto, como dice Becker: “sin capacidad de experiencia (praxis) no existe ningún nivel de reflexión realmente cualificado.” (Adorno, 1998, p. 101.) Cuando en el capítulo anterior se habló de autorreflexión, esta suponía una reflexión sobre lo que ya está en el sujeto en forma de experiencia. En esta dirección, la educación propuesta dispone al individuo para evitar la enajenación. Coincidentemente Bogdan Suchodolski, caracterizó la educación como “preparación para la superación constante de la alienación” (Adorno, 1998, p. 99.)

Educación entendida de esta forma significa conducirse hacia la experimentación con la propia vida, lo que supone un concepto de racionalidad o de conciencia, que va más allá de la capacidad formal del pensamiento; ésta se desarrolla en un pensamiento sobre la realidad, sobre contenidos con los cuales se relaciona el sujeto. Es un encuentro del yo con el no-yo, que no es solamente desarrollo lógico formal, sino capacidad de pensamiento, que se traduce en un hacer experiencias espirituales. Esta actividad resulta del plano intelectivo, y también de la imaginación como capacidad creadora. La fantasía permite trascender lo existente proyectando posibilidades de transformación, lo que no significa ignorar las dificultades en la relación entre teoría y práctica. Un sistema teorético presenta problemas, cuando se lo quiere expresar en decisiones concretas, para alcanzar los fines propuestos. Adorno deja clara la relación entre teoría y praxis afirmando que: “en tal caso la educación debe trabajar sobre esta quiebra y debe elevar esta misma quiebra a conciencia, en lugar de maquillarla y sustentar tales o cuales ideales de totalidad y espejismos parecidos.” Sólo con esta toma de conciencia se podrá enfrentar la realidad, con medidas efectivas. (Adorno, 1998, p. 101 a 104.)

La educación para la autonomía tendrá grandes desafíos, entre los cuales se destaca la educación para el individuo. Adorno evaluando la tradición alemana en este aspecto afirma que:

> No me cabe la menor duda de que el anti-individualismo que durante tanto tiempo ha dominado la discusión pedagógica alemana y del que aún se escuchan ecos, es reaccionario, fascistoide. Hay que proceder contra el anti-individualismo autoritario. Pero, por otro lado, tampoco debemos facilitarnos demasiado las cosas en este sentido. (1998, p. 102.)

El filósofo alude al término individualismo como individuación, no como individualismo egoísta. En este caso el alerta está en tener que defenderse contra la amenaza a la sociedad actual por parte de la masificación, que extrae su modelo de los sistemas autoritarios, donde la identidad personal se disuelve ante la voluntad exterior. La sociedad contemporánea premia, según el autor, a los que se dejan llevar por lo que hacen todos, siguiendo la forma impersonal de lo que se dice y de lo que se quiere. Esto responde a un proceso de debilitamiento en la formación del yo, que ya ha sido estudiado por la psicología.[13] (Adorno, 1998, p. 103.)

El resultado de una educación sin individuo, sin la acción de la conciencia moral autónoma, es la opresión y la represión; que como vimos anteriormente, serían las causas de la barbarie. Pretender formar las personas para la individualidad, y además para desarrollar su función en la sociedad, no es tarea fácil. Sólo a través de la educación puede un proceso de adaptación hacerse consciente, y al mismo tiempo autorreflexivo. Fomentar la fuerza de resistencia que elimina la conciencia turbia, es decir, una adecuación ciega a lo establecido, en el sentido de heteronomía, pasa a ser un objetivo esencial. La mayoría de edad implica, según lo señalado, conciliar una persona formada en la plenitud de sí misma[14], capaz de resistir con autonomía, y a la vez que se pueda adaptar de forma consciente para que funcione socialmente. Esta armonía en un ser humano de formación integral, que desarrolla plenamente sus capacidades, tanto en lo personal, como en el plano social, según Adorno, no resulta ya alcanzable en la sociedad contemporánea. (1998, p. 103-ss.)

A pesar de que haya resultado en un cierto pesimismo por parte del filósofo, se puede pensar en mantener la confianza en la educación. Las características de la sociedad actual generan la necesidad de una transformación educativa, rigurosa y crítica consigo misma, que tendrá en cuenta sobre todo la presencia de disciplinas comprometidas con el proceso de mayoría de edad. Por este motivo, se dará a

[13] En la obra *El miedo a la libertad,* Erich Fromm explica las formas despersonalizantes del yo entendidas como mecanismos de evasión. En ésta se explica el mecanismo de conformidad automática, donde el individuo se disuelve en el todo social, como forma de superar el miedo a tener que elegir, y asumir un vínculo nuevo y personal con el medio social.

[14] El pensador José Enrique Ródo defendió en 1900, en su obra *A*riel, una educación integral inspirada en el ideal clásico griego de formación, para evitar el surgimiento de espíritus estrechos, especialistas en un determinado saber e ignorantes en todo lo demás. Esto posibilitaría a la persona una participación en todos los ámbitos sociales.

conocer el plan de la T.E.M.S.[15] y la disciplina “Filosofía y Crítica de los saberes”, con sus fundamentos y objetivos, como veremos en el capítulo 2.

[15] Esta abreviatura se pasó a utilizar para designar la Transformación de la Educación Media Superior de Uruguay, año 2003; que resultó en el Plan de estudios 2004.

2 “Crítica de los saberes” en la transformación de la educación media superior uruguaya (T.E.M.S.)

El presente capítulo, pretende no sólo describir como se fue dando la Transformación de la Educación Media Superior, sino además descubrir el sentido de este currículum, que es un indicador importante aunque no suficiente para entender la propuesta de “Crítica de los saberes”.

Teniendo en cuenta que el sistema educativo uruguayo tiene una larga tradición en la educación filosófica, que ha resistido a los momentos más conflictivos de su historia política reciente, se considera que existe un respaldo importante, para la fundamentación realizada por aquellos que son responsables por la implementación de esta nueva disciplina. En este capítulo entonces, se buscará conocer el plexo de relaciones en el que se sitúa a “Critica de los saberes”, que en un oportuno momento justifica su necesidad y función, como veremos a continuación.

2.1 La comisión T.E.M.S. y una propuesta innovadora

En la historia del Uruguay, la Educación Pública ha sido reconocida por su buena calidad, tanto en ese país como en el exterior, y esencialmente por haber constituido un importante instrumento de movilidad social. Entendida como un medio de superación personal y familiar, ha sido valorada tradicionalmente por la sociedad uruguaya; y en la actualidad se enfrenta con múltiples desafíos, por la situación crítica en la que se vive y además por las disfuncionalidades del sistema, que se expresa principalmente en algunos niveles. Según la percepción de las autoridades

educativas, en el año 2003 expresaban que la Educación Media Superior General, reflejaba un verdadero “cuello de botella”, es decir, una estrechez en la fluidez en el egreso de jóvenes en ese nivel; y consecuentemente en la dificultad de perspectivas de progreso. Esta situación lleva a la elaboración de una propuesta para transformar la E.M.S. que se plasmó en un Plan Experimental 2004, a través de la cual se pretendía un cambio profundo y a largo plazo de algunas características de los bachilleratos generales, que resultarían “anacrónicas, disfuncionales y frustrantes para un porcentaje importante de jóvenes uruguayos”. Cambio éste que pretende eliminar de las prácticas educativas: “el enciclopedismo, los planteos rutinarios y memorísticos, la información desjerarquizada, sin pertinencia ni utilidad, así como la evaluación basada en la mera evocación de conocimientos, desconectada, por ende, del aprendizaje”. Así se pretendía para el éxito de esta propuesta, motivar a estudiantes y docentes, involucrando a los diversos agentes educativos con compromiso y creatividad. Existen antecedentes directos de este proceso, que compartiendo estos objetivos, impulsaron algunas innovaciones en la década de los años 90, en los planes que se conocen como: la Microexperiencia de Bachillerato de Educación Secundaria instaurada en algunos liceos en 1993[1], y la implementación de los Bachilleratos Tecnológicos por parte del Consejo de Educación Técnico Profesional, en 1997. Este nuevo plan espera principalmente mejorar el desempeño estudiantil, de manera tal que se logre aumentar el número de egresos en el tiempo de tres años, establecido para cursar el nivel de bachillerato. Por consiguiente, “la meta de la Comisión TEMS es comenzar a implementar una propuesta de calidad, integral, actualizada y variada, capaz de atraer y retener a los jóvenes uruguayos ubicados en la franja etaria de 15 a 18 años”. (Plan 2004, 2003, p. 1-ss.)

A pesar de las severas críticas que se hicieron a la forma de designación de sus integrantes y a la remuneración en dólares, la elaboración de la nueva propuesta correspondió a la Comisión de Transformación de la Educación Media Superior, creada con esa finalidad por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, con fecha 31 diciembre de 2001, y a su Secretaría Técnica. Dicha propuesta, que se convirtiera en Plan en 2004, es implementada en 2003 con fines experimentales, en un número reducido de centros educativos (once

[1] Conviene recordar que en Uruguay durante el último gobierno de facto, se implementa el llamado Plan 76, que tiene algunas modificaciones en el año 86, y la Microexperiencia de Bachillerato de Educación Secundaria es el primer intento de un cambio profundo, para atender las nuevas expectativas sociales.

liceos y seis escuelas técnicas). Esta comisión propone con la aprobación de las autoridades, llevar a la práctica tres modalidades educativas, que sintetizarían el cumplimiento de finalidades diversas y complementarias: “la formación integral para la vida, la ciudadanía activa, el trabajo y la prosecución de estudios superiores, a saber: Educación Media General, Educación Media Tecnológica y Educación Media Técnico-Profesional, siendo la primera de competencia del Consejo de Educación Secundaria y las otras dos del Consejo Técnico Profesional”. (CTEMS, cuaderno 17, 2003, p. 19)

Una transformación educativa, como la que se pretende, implica necesariamente un cambio de currículo. Frecuentemente se hace referencia al currículo como un Plan de estudios, entendido como un documento oficial, en el que se indican una serie de preceptos o disposiciones, en relación a la enseñanza que se debe desarrollar en un nivel de la escolaridad. Este documento a macro nivel se denomina currículo prescripto, donde se establecen las orientaciones generales y fundamentales en relación con el conocimiento a enseñar. Es decir, “el macro nivel corresponde al ámbito de los documentos oficiales a través de los cuales el Estado ordena y regula las prácticas de enseñanza en las disposiciones administrativas.” Por lo tanto, para que estas intenciones se hagan efectivas, este nivel determinará el meso nivel que corresponde a la organización del currículo en los centros educativos, y a su vez el micro nivel, entendido como aquella creación docente en el aula, a través de su plan de trabajo y su puesta en práctica. (CTEMS, cuaderno 17, 2003, p. 10-ss.)

En este sentido:

> El currículo es un **documento** donde se explicitan intenciones, prescripciones y recomendaciones sea a nivel macro, meso o micro. Sin embargo esta contextualización no agota lo que es el currículo porque es también un **proyecto** a desarrollar que implica a los actores de un centro educativo. La significación del currículo como proyecto lo ubica en un ámbito de investigaciones y evaluación para mejorar la oferta educativa que el centro educativo ofrece. Pero también el currículo implica la **práctica** a través de la cual se define y organiza la enseñanza y el aprendizaje, núcleo sustantivo que da sentido a las instituciones educativas. (CTEMS, cuaderno 17, 2003, p.14)

Por consiguiente, llevar adelante una transformación educativa implica movilizar todo el sistema educativo, comprometiendo a todos los actores educativos

y a la sociedad en general. No sería suficiente sólo un aparato legar, si no se generan los mecanismos necesarios, para el logro de una conducta efectiva de los estudiantes, de acuerdo a esas pautas, que deben ser el reflejo de expectativas, como también de necesidades personales y sociales reales.

La CTEMS explicita las intenciones que guían los diseños de 1º, 2º y 3º de la Educación Media General, de la siguiente forma:

> - Sean instrumentos para formar ciudadanos, preparar para estudios superiores y brindar una educación relevante para la transición hacia el mundo del trabajo;
> - Contemple el criterio de navegabilidad dado que los estudiantes optan en un sistema diversificado;
> - Responda a intereses y motivaciones de los jóvenes;
> - Sea relevante pedagógicamente en el marco de la formación permanente. (Plan 2004, 2003, p. 4)

En primera instancia, se destaca el carácter propedéutico del Bachillerato, tanto a lo que se refiere a la continuidad en estudios universitarios, como al ingreso al mundo del trabajo. Se contempla también la orientación vocacional hacia diversos caminos, con la flexibilidad necesaria para un cambio, cuando se presente la indecisión y la duda típica de la actitud exploratoria de los adolescentes. Así como también, que los jóvenes sientan motivación por el estudio a ver contemplados algunos de sus intereses. Y finalmente, se pretende llevar adelante una noción de educación permanente, como proceso que acompaña a la persona durante toda su vida, rechazando toda intención de “terminalidad” en la formación humana.

Conviene destacar por su particular importancia los criterios pedagógicos que orientan el nuevo diseño curricular. Estos establecen que:

> Entendiendo la enseñanza como aquella tarea que los docentes realizan ayudando y estimulando a los estudiantes para que desarrollen sus pensamientos y capacidades como base de conocimientos generativos que les permitan aprender en el futuro de manera autónoma. Integración desde una visión que entiende que los límites de las disciplinas establecidos en un currículo son arbitrarios aunque útiles para responder a las grandes cuestiones que los estudiantes requieren saber y los docentes pueden contestar. No obstante, en tanto la realidad no está fragmentada sino íntimamente relacionada –no solamente a nivel de la naturaleza sino de interdependencia cultural- , se entiende la necesidad de establecer espacios curriculares interdisciplinarios y otros que no son propiamente “materias”

> sino conocimientos a lograr mediante formas diversas como pueden ser proyectos a desarrollar. (CTEMS, Plan 2004, 2003, p. 17-ss)

En efecto, queda clara la aspiración de una educación que propicie la autonomía del educando, así como también la orientación hacia la integración de los saberes como una percepción globalizante de la realidad, desde la diversidad de aspectos y puntos de vista.

Un currículo con esta pretensión deberá atender la diversidad, y ofrecer nuevas orientaciones como son los casos de Bachilleratos de Artes y Comunicación y de Lenguas, brindando otras posibilidades de aprendizajes. Siguiendo este planteo, han optado por hacer de las competencias: “el eje articulador del diseño en procura de lograr desempeños de los estudiantes que conjuguen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores vinculando la teoría con la práctica y el bachillerato con el mundo del trabajo”. (CTEMS, Plan 2004, 2003, p. 18) Atendiendo a la diversidad de contenidos y a la formación de competencias se articularon los siguientes espacios y trayectos:

> La propuesta de Educación Media General implica un Primer año único de carácter exploratorio y orientador, organizado en tres espacios: equivalente (para posibilitar la navegabilidad y afirmar las competencias generales, transversales y fundamentales), exploratorio (a los efectos de permitir el descubrimiento de las vocaciones e intereses y la génesis de competencias vocacionales) y descentralizado (posibilitador de la contextualización). Asimismo, se establecen tres trayectos en los cuales las asignaturas se organizan por su coincidencia en el tipo de competencias longitudinales que pueden coadyuvar a desarrollar: trayecto I (competencias comunicacionales y expresivas), trayecto II (competencias científico tecnológicas y matemáticas) y trayecto III (competencias reflexivas y societales).
>
> Segundo y Tercer año ofrecen cinco orientaciones que atienden las diversidades: Arte y Comunicaciones, Ciencia de la Vida y la Salud, Científico-Matemático, Humanidades y Ciencias Sociales, y Lenguas. Los respectivos diseños se estructuran en espacios (equivalente, específico, optativo y descentralizado) y los tres trayectos ya explicados. (CTEMS, cuaderno 17, 2003, p. 23-ss.)

A la disciplina “Filosofía y Crítica de los saberes”, le fue asignado el trayecto III, como espacio específico en la orientación Humanidades y Ciencias Sociales, y equivalente en las demás; centrándose principalmente en las competencias reflexivas y societales.

El enfoque por competencias, como se dijo anteriormente, es el eje articulador del diseño curricular, y consecuentemente coloca al estudiante en el vértice del "triángulo didáctico", lo que implica desplazar de esta posición a los contenidos[2], haciendo de las clases "instancias reales de internalización de conocimientos significativos". Se entiende de esta forma, la adquisición de la capacidad necesaria para resolver problemas de la vida real, lo que significa la superación de la mera transmisión de información. (CTEMS, cuaderno 17, 2003, p. 24)

Según Perrenoud (1990), "la competencia es una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero que no se reduce a ellos", quiere decir que un sujeto necesita movilizar e integrar conocimientos, pero además debe saber aplicarlos estratégicamente según la situación en la que se encuentre. De acuerdo a lo expresado por la CTEMS, estas capacidades se pueden desarrollar a través de los contenidos diversos y plurales, que se adquieren en el proceso de los tres años de EMS, como constitución del perfil de egreso. La idea de competencia para Braslavsky (2001) hace referencia a "un procedimiento internalizado que incorpora conocimientos conceptuales y que está (…) en permanente proceso de revisión y perfeccionamiento, al mismo tiempo que permite resolver un problema material o espiritual, práctico o simbólico, haciéndose cargo de las consecuencias". Por lo tanto entiende la educación, como proceso conceptual de transformación permanente, donde el alumno aplica lo aprendido en un marco de responsabilidad, es decir asumiendo las consecuencias de sus elecciones. De acuerdo a esta autora, la educación debería contribuir a formar las competencias, que se clasifican de la siguiente forma:

a. intelectuales (procesos cognitivos internos necesarios para operar con símbolos, representaciones, conceptos y abstracciones, reconociendo entre ellas las competencias analíticas, creativas y metacognitivas);
b. prácticas (saber hacer, organizar, distribuir);

[2] Se ha dicho en las salas docentes que en épocas anteriores, los profesores sobre todo recién egresados, veían los contenidos a impartir, pero no el aprendizaje de los alumnos.

> c. interactivas y sociales (capacidad de actuar colectivamente en grupos y de interactuar en espacios públicos);
> d. éticas y estéticas (saber discernir ante valores éticos y estéticos);
> e. afectivas (capacidad de enfrentar la incertidumbre y de protagonizar procesos colectivos hacia lo desconocido).

Con la intención de adquirir esas competencias, el estudiante debe contar con el tiempo necesario y el aporte de diferentes asignaturas, que permitan la articulación entre apropiación real de conocimientos junto al desarrollo de las habilidades del pensamiento, y el saber sobre las posibilidades de aplicación, adecuada a las características de cada situación. En otras palabras, “se trata de lograr un conocimiento en acción resultante de un saber riguroso, un saber hacer práctico y un saber explicar lo que se hace, es decir: la integración de la solución de problemas, la creatividad y la metacognición”. (CTEMS, cuaderno 17, 2003, p. 25)

Ante esta situación educativa corresponde a los profesores atenuar su protagonismo, en el sentido de convertirse en un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje, dando prioridad a los procesos realizados por los estudiantes y estimulando la responsabilidad ante esos aprendizajes. Resultarían así docentes satisfechos en su tarea y alumnos realizados por el logro de un aprendizaje responsable y significativo. En este sentido, la CTEMS apuesta a la creatividad y apertura al cambio por parte del docente, de quien se espera el planteo de situaciones problemáticas, que implican la movilización de saberes, como instrumentos para resolver problemas de la vida. De esta forma, el docente buscará e innovará las metodologías, que apuntan a las posibilidades del alumno de enfrentar tales desafíos. Tales propuestas tenderán al planteo de provocaciones intelectuales, como pueden ser el trabajo en proyectos e investigaciones. Sostienen además que:

> Los estudiantes deberán trabajar más, esforzarse en forma sostenida y continua, correr nuevos riesgos, cooperar e involucrarse en sus aprendizajes, proyectar, investigar y cuestionarse cada certeza. Ambos (profesores y alumnos) deberán estar dispuestos a efectuar rupturas epistemológicas. (CTEMS, cuaderno 17, 2003, p. 26)

Sin lugar a dudas, parece evidente el incentivo a la actividad del alumno, pero encaminada en un proceso que implica todos los elementos de la situación educativa, con una transformación directa tanto de alumnos como de profesores.

Este aprendizaje que va más allá de la mera transmisión de información, buscando formar capacidades complejas que permiten la integración de conocimientos y su aplicación acompañando el dinamismo de las situaciones, tanto a nivel académico como la diversidad de funciones que presenta la vida; necesita de un apoyo institucional. Por consiguiente, según esta propuesta:

> El Centro educativo deberá habilitar un creciente protagonismo de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, única forma de desarrollar esas capacidades complejas basadas en un conocimiento riguroso. Ese protagonismo deberá ser orientado y apoyado, educando para la toma de decisiones académicas y personales, para que los alumnos profundicen en el proceso de elaboración de su proyecto de desarrollo personal y visualicen metas y se sientan direccionados y estimulados en su esfuerzo por alcanzarlas. (CTEMS, cuaderno 17, 2003, p.31)

Esto significa, que desde la institución educativa de estimulará la creciente autonomía del estudiante, bajo el rol orientador del profesor, quien lo acompañará no de frente sino al costado, en su proceso de crecimiento.

Toda esta propuesta de transformación educativa de la EMS, aspira a que los estudiantes egresen, habiendo logrado la siguiente formación:

- Dominio de las competencias comunicativas que le posibiliten la adquisición y expresión de los conocimientos y sentimientos.
- El empleo del lenguaje de las disciplinas así como los métodos, técnicas e instrumentos de investigación para la apropiación, comunicación y aplicación del conocimiento.
- Una adecuada integración de valores, saberes, actitudes y habilidades que contribuyan al desarrollo armónico de los jóvenes como individuos y seres sociales que les permitan acceder a nuevas posibilidades educativas y laborales.
- Una preparación para la vida y el ejercicio de la ciudadanía que conlleva, entre otros, el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la formación ética.

Otros objetivos:

- Formación en sólidos conocimientos disciplinares que permitan el desarrollo de competencias que formen para la vida, la ciudadanía, el trabajo y habiliten para la realización de estudios de nivel terciario.

> - Formación de actitudes solidarias, compromisos construidos en equipo, sana convivencia, fortalecimiento del carácter del joven y hábitos de trabajo.
> - Desarrollo y profundización de la autonomía intelectual, el pensamiento crítico y la capacidad de problematización.
> - Comunicación eficaz en contextos culturalmente significantes a través de la profundización de las competencias comunicativas.
> - Profundización de las competencias societales de modo tal que pueda:
>
> - analizar e interpretar los fenómenos sociales ubicándolos en las dimensiones espacial y temporal;
> - pensar alternativas a los problemas sociales proponiendo argumentos tendientes a transformar la sociedad, reconociendo su complejidad, y
> - empatía para reconstruir el pasado así como para distinguir permanencias, cambios, relaciones de causalidad y secuenciaciones. (CTEMS, Plan 2004, 2003, p. 29)

De los objetivos citados anteriormente, se deduce la intención de implantar una educación permanente e integral, centrada en la formación de la persona humana, preparándola para la vida personal, y para la vida social principalmente como ciudadano activo del sistema democrático.

Teniendo en cuenta que la TEMS abarca los tres últimos años de enseñanza media, con alumnos entre 15 y 17 años y que la disciplina Filosofía es una asignatura obligatoria en todas las orientaciones y opciones, la CTEMS realizó diferentes consultas a actores sociales. Como respuesta a una de estas, aparecen documentos elaborados por la Asociación Filosófica del Uruguay (AFU), y por la Inspección de Filosofía, respectivamente. Como consecuencia la CTEMS se interesó en implementar la idea surgida en el documento de la AFU, de un “espacio para articular la función filosófica”, y solicitó la ampliación de la idea establecida. (Langón, 2002, p. 1)

El documento de la AFU valora el carácter formativo de la disciplina Filosofía y, por consiguiente, su necesaria inclusión en el currículo. En primer lugar, establece a partir de la fundamentación de los programas de la disciplina, el valor de la Filosofía en la EMS, “en tanto promueve el desarrollo de jóvenes críticos, creativos y solidarios imprescindibles a una sociedad democrática” y agrega que “la creación de conceptos y la reflexión sobre los mismos es una de las tareas específicas de la

filosofía". (AFU, 2002, p. 2-ss.) En efecto, la formación de jóvenes para la participación democrática, se da sobre la base de la actitud filosófica sobre las concepciones, que constituyen los diferentes caminos para el ejercicio consciente de la libertad.

Pero por otro lado la AFU, no deja de realizar un análisis crítico de algunos supuestos manejados por la CTEMS. Destacando primeramente que la forma de "medición" del éxito de un sistema educativo formal, debería darse "por la calidad de la formación que aporta a *todos,* no por el número de sus diplomados o por la titulación que aporte a *algunos."* (AFU, 2002, p. 5) Esta afirmación apunta principalmente al diagnóstico del fracaso del Bachillerato de ese momento, por el bajo número de egresados. En la historia uruguaya figuran importantes actores sociales, que no por haber dejado de recibir un diploma, han sido menos relevantes en su participación socio-política. Es decir, sin querer sustraerle importancia al número de egresados, se intenta destacar que esto no es un elemento decisivo, para evaluar la calidad de la educación recibida en el sistema formal.

No se trata entonces, de "una cuestión técnico-económica (¿cúal es el modo "optimo" más barato, más eficiente- de producir egresos de la EMS?)", sí de pensar en cuestiones específicamente educativas, sobre "para qué la educación a ese nivel", o sea establecer su función, que contenido enseñar y como cumplir con sus objetivos. Se entiende de esta forma que la democracia no puede entenderse como el número de ingresos al Bachillerato, y la equidad como el número de egresos del mismo. A este nivel, democracia y equidad responden a una racionalidad instrumental, es decir, son medios para el logro de fines. Lo que significa entender estos conceptos de la siguiente forma:

> *Equidad* implica que la *educación* sea *igual calidad para todos*- es decir, que lo que se hace todos los días en las aulas y centros educativos sea *formativo para todos* los estudiantes que *están* en el sistema a ese nivel (y no sólo para aquellos que egresen titulados); e implica que lo que ahí se haga sea de *utilidad* para la vida de *todos.*
>
> *Democracia* no puede ser confundida con el mero proveer condiciones de *acceso* y de *permanencia* en el sistema educativo. Tiene que ver también, por un lado, con que (a todos los niveles) *el sistema educativo* funcione con los criterios básicos de democracia: participación en la toma de decisiones, publicidad de todos los actos, debate, discusión o diálogo público, control "popular", etc.; y por otro con que se prepare a los jóvenes para la participación en la vida democrática tanto proveyéndolos de los

> conocimientos, actitudes, aptitudes y procedimientos requeridos, sino que se lo haga también *democráticamente,* tanto en la vida del aula como en la del Instituto. (AFU, 2002, p. 6-ss.)

Por lo tanto, equidad y democracia son los medios necesarios en el sistema educativo, para propiciar el acceso de todos los estudiantes a una educación de calidad, así como también, no sólo permanecer en el mismo, sino además desarrollar las condiciones para la formación ciudadana, desde la participación democrática.

Teniendo en cuenta que el sujeto nace dentro de una determinada cultura, se ha de reconocer que la educación cumple una función de endoculturación, a través de la cual ésta les brinda a sus integrantes, no sólo recursos de ajuste e integración en modos de relación consigo mismo y con el mundo, sino además formas de enfrentarse a lo nuevo, al dinamismo de la realidad. Y es en este contexto que se hacen necesarias las posibilidades de "de *criticar*, de *crear e innovar,* de *cambiarse y* de *cambiar."* En otras palabras, la AFU, establece que:

> Se educa para transmitir una posibilidad de ser plenamente humano y de convivir con otros, como base para el desarrollo personal autónomo. Al menos reconocer que la educación debería, entonces, ser coherente con los fines de desarrollar las capacidades autónomas, críticas, creativas y solidarias de las personas. (2002, p. 7)

De esta forma, el ideal de educación que se establece, entendida como aspiración realizable, es de aquella que permite el desarrollo de un ser humano autónomo, realizándose tanto en ámbito personal como en el social.

En el marco de esta transformación educativa que da prioridad a las competencias, surge "Crítica de los saberes", incluida con una función típicamente liberadora; a pesar de la reconocida expectativa de las autoridades del momento de atender a las necesidades requeridas por el mercado. (Langón, 2006, p. 2)

"Crítica de los saberes" es un espacio presente en todas las orientaciones, "que propone poner en cuestión los saberes asimilados y, una vez resignificados, promover su integración y articulación" (CTEMS, Plan 2004, 2003, p. 20). Su finalidad es entonces, convertirse en un camino de reflexión y problematización sobre los saberes aprendidos, promoviendo su reconstrucción racional; cuya fundamentación veremos de forma más detallada en el próximo capítulo.

2.2 Fundamentación por parte de la Inspección Docente de Filosofía de la disciplina “Filosofía y Crítica de los saberes”

Se podría decir que esta disciplina es una necesidad de nuestro tiempo. Afirma Langón:

> Nuestra época de desconcierto, de conmoción, es un tiempo que exige filosofar, pues en todos los campos pone en crisis lo seguro. Sin embargo no es época de filósofos, siempre intempestivos, extemporáneos, de otro tiempo. O de otro espacio: desubicados, utópicos. Porque miran por debajo de su época sus raíces ocultas, o más allá de ésta anticipan su futuro; siempre críticos, siempre insatisfechos siempre en su inquieto querer, paleolíticos y astronautas. Vivimos tiempos de ganadores. Vivimos tiempos de perdedores. No es este tiempo para un pensar radical como se quiere el filosófico. Para conservar no ya la riqueza sino las condiciones estructurales que permiten perpetuarla y ampliarla (siempre con la pobreza, el sacrificio y la muerte de los más) hay que amurallarse en un saber único e inmovilizar, atar, sujetar, detener todo pensamiento crítico. (Langón, 2006, p. 2-3)

En efecto, las contradicciones de nuestra época, se hacen evidentes en las afirmaciones de Langón. Si por un lado la inestabilidad de las situaciones y del saber, y la incertidumbre generada, exigen filosofar, -es decir un cuestionamiento continuo, que descubra las raíces del saber para un ser racional que aspira comprender su circunstancia-, por otro lado parece no haber lugar para tal problematización, ya que el sistema socio-económico oculta muy bien sus intereses, ante los cuales parecería que el conformismo es la única postura posible. Los grandes engranajes de esta sociedad en palabras de Langón, son los “ganadores”, aquellos que se han apoderado de la situación usándola a su favor, y para quienes no es conveniente una visión crítica de los “perdedores”.

De esta forma sólo se escucha una voz, una sola línea de pensamiento, donde: “habría que limitarse a aprender a aprender y a seguir aprendiendo los que muchos aprendieron hace tiempo: *a no volar,* a no interrogar, a no dudar, a no protestar, a no innovar, a no crear. A *no pensar.* Lo contrario es peligroso y no es redituable”. (Langón, 2006, p.3) Con esto la intención es llevar a conservar lo establecido, como única posibilidad real de existencia; sobre todo tomando como referencia aquellas posturas que evalúan la educación, a partir de las reglas del mercado, que a su vez responde a la globalización económica.

En este horizonte, la voz de Langón parece adquirir cada vez más importancia, porque como él lo dice:

> Es desde ese *lugar perdido y ganado* que vamos construyendo nuestro *mirar,* nuestro *pensar,* nuestro *decir* y nuestro *hacer,* en este nuestro *mundo*, donde estamos y donde están nuestros *espantos y problemas. Nuestros*: de los latinoamericanos, de los prescindibles, de los seres humanos; por eso de los filósofos. Los que todavía nos atrevemos a querernos *filósofos* (en una situación que *exige* – pero *no quiere*- pensar) vamos ocupando el *lugar negado* del pensar, vamos construyendo espacios y escenarios para lo humano, soplando en las grietas del sistema y queremos *enseñar filosofía y enseñar a filosofar.*
>
> La situación actual es asombrosa. Exige, pues, filosofar. Vamos *a mirar,* desde nuestro *lugar,* algunas características de la actual situación mundial, para *pensar* la articulación entre filosofar y educar en este contexto, para explotar filosóficamente algunas de las condiciones de una educación productora de subjetividades autónomas, críticas, creativas y solidarias que puedan convivir en un mundo humano. (Langón, 2006, p. 2-3)

Por consiguiente, es desde nuestra situación concreta, desde nuestros problemas que podemos filosofar. Este es el lugar para una educación liberadora, que desde la conciencia crítica de su realidad, permita la participación también crítica en un contexto mundial.

Es motivo de espanto, según Langón, el desarrollo actual del área de la comunicación, junto al conocimiento científico y tecnológico, pero como contrapartida lo es también que se acentúe cada vez más el número de miserables, en un mundo con inmensas posibilidades de producción y de riquezas. Esta es la realidad en el que se expande “un tipo de subjetividad sumisa”, que ha perdido la sensibilidad necesaria para conmoverse ante lo desconocido, o para reaccionar ante la injusticia; la pérdida de esa capacidad de asombro conforma “un tipo de subjetividad *antifilosófica”.* Esta subjetividad incapaz de cuestionar, está apta para adaptarse a las decisiones que son tomadas la mayoría de las veces por tecnócratas, por aquellos que “saben”, y que tienen que determinar las acciones de los que “no saben”. La actitud *antifilosófica* se extendería a todo el mundo a partir de la acción de organismos financieros internacionales, responsables del equilibrio global del sistema económico. Esto los habilitaría a actuar con dictámenes de educadores, para promover reformas educativas en diferentes países, haciéndolos competentes en el mercado internacional. Y además, como afirma Langón: “espanta

no menos que estas entidades procuren *dictar cátedra de ética*, decirnos dónde está el bien y dónde el mal, regir nuestra conducta y nuestra conciencia". Desde esta situación de "crisis filosófica" que afecta el mundo actual, se pretende hacer de la educación más filosófica, "más radicalmente crítica y debatiente", y más democrática, dando a los seres humanos mayor poder de decisión y transformación. (Langón, 2006, p. 3-4)

Langón cree que desde la educación filosófica uruguaya, se puede articular un filosofar radical y democrático como referente latinoamericano, que sirva de resistencia a esa globalización sostenida por la actitud antifilosófica. Uruguay no tiene escuelas filosóficas propias o una atención importante a los pensadores nacionales, pero sí tiene una cierta "sensibilidad filosófica", propia de los uruguayos, que se refleja directamente en la educación media con la creciente mejora de los docentes, y la mayor recepción de los alumnos. Se puede decir que en este aspecto, Uruguay responde al proceso histórico de la escuela pública primaria, que adquiere tempranamente un gran desarrollo con amplia cobertura, y una gran valoración social. Como también al interés que siempre ha existido entre los educadores, por los contenidos filosóficos. Esta articulación entre educación y filosofía es una de las causas, según Langón, de la resistencia en ese país a las reformas educativas que pretendan extender esa mentalidad antifilosófica, es decir, "que tiendan al debilitamiento del pensamiento autónomo, crítico, creativo y solidario". (2006, p. 4-ss.)

Es en este sentido, que se percibe un gran potencial de resistencia "frente a una globalización deshumanizadora", que se basa en la tradición uruguaya "en su esfuerzo consciente por producir efectos positivos en las subjetividades, sensibilidades y mentalidades sociales", en el que afloran valores fundamentales de la nación oriental, con su visión humanista. Si en el actual contexto ha disminuido la capacidad de desarrollar un pensamiento propio, entonces dice Langón, debemos "dar una respuesta apropiada y filosófica". Y agrega:

> La necesidad humana de filosofar, conlleva hoy la de transformar filosóficamente la educación, en una educación para la constitución de subjetividades filosóficas, esto es, capaces de conmoverse y movilizarse, de solidarizarse, de preguntar, de cuestionar, de desobedecer, de pensar autónomamente, de crear y de proponer, de debatir y dialogar… (2006, p.6)

En efecto, es ante el predominio de esta concepción nefasta para la persona humana, que convendría el surgimiento de una educación con toda la fuerza del filosofar, propiciando el surgimiento de seres críticos y reflexivos, que actúen con la autonomía necesaria, para no someterse al sistema establecido.

Es esta una razón suficiente para aceptar la posibilidad de un cambio en la educación, respaldado por la filosofía, desde la propia práctica de enseñar filosofía y "educar filosóficamente". Es decir, educar para filosofar desde los problemas, con la ayuda rigurosa de los contenidos de la filosofía. En la visión de Langón, este cambio sólo se dará pensando a partir de la relación entre educación y democracia. Lo que significa abandonar la concepción tradicional de la filosofía, como tarea de un grupo selectos de intelectuales, a quienes compete la tarea de reflexionar, para exponer sus saberes al servicio de los demás integrantes de la sociedad. Esta educación "serviría de *fundamento y modelo* a la *reiteración de una sociedad antigualitaria",* lo que significa, simplemente reproducir el orden social. En cambio, la práctica de la "enseñanza de la filosofía" ha conciliado los conceptos de enseñar y aprender, como una relación democrática productiva, donde:

> El maestro *enseña, señala, marca* un camino, un modelo: el alumno *aprende,* a través de esa enseñanza (o contra y pese a ella), algo que va más allá de ésta. En esto, sin embargo, la *educación liberadora* logra lo que *quiere*: engendrar un aprendizaje que se autonomiza de la enseñanza que recibe, que trasciende lo enseñado, que hace su propio camino construyéndose y construyendo nuevos espacios relacionales. (Langón, 2006, p. 1)

En consecuencia, esta educación genera caminos hacia la libertad, donde se percibe un proceso creciente de autonomía intelectual, acorde con el viejo objetivo de preparar para la vida; o sea preparar para ir más allá de la situación concreta, enfrentando la complejidad de los nuevos problemas y sobreviviendo con éxito a ellos.

En el espacio educativo se instala la duda frente a los saberes, una inestabilidad necesaria para cuestionar los contenidos, que fueron aceptados en algún momento como seguros, desde un diálogo público y abierto en condiciones de simetría. Esta es una instancia "donde el *aula filosófica* se parece el *ágora democrática",* donde la actitud dialógica es necesaria "para ir construyendo colectivamente nuevos ámbitos de pensamiento", en un proceso que apunta a un rigor cada vez mayor. (Langón, 2006, p. 2)

Como se ha dicho, la subjetividad antifilosófica parece extenderse por el mundo, tal vez guiada principalmente por la intención económica de conservar el sistema establecido, dándole cierta flexibilidad para incluir un mayor número de consumidores. Entonces, es hora de salirle al encuentro, fomentando posibilidades de comprensión de la realidad, mejorando las relaciones humanas, e intensificando la participación social como expresión de libertad.

La educación para poder transformarse y enfrentar esta situación, deberá asumir lo que los pensadores de la AFU llaman la "función filosófica", articulada en la filosofía y en las demás disciplinas, lo "que implica desarrollar la *potencialidad problematizadora* de cada disciplina del curriculum y exige *articular* crítica y creativamente estas problematizaciones". El lugar curricular desde el cual se la ha instrumentado es el de *Crítica de los saberes*. (Langón, 2006, p. 3)

La filosofía y la función filosófica tienen como finalidad principal, "contribuir a la conformación de un tipo de subjetividad"; la que resulta de "la formación de hombres integrales, críticos, libres y creativos".[3](AFU, 2002, p. 21) Existe, entonces, en esta visión, una concepción liberadora de la educación, de gran alcance tanto en la formación personal, como en sus consecuencias sociales.

Se llama la atención en especial para el sujeto que se quiere formar, el cual debe contar con los criterios necesarios para pensar por sí mismo, para relacionar los conocimientos y problematizarlos, en función de las grandes preocupaciones de la humanidad y de su propia cotidianidad. Este es un requerimiento esencial a partir de las características actuales del mundo, como son: "la proliferación, dispersión y fragmentación de los saberes que circulan, la primacía de los técnicos y los expertos conjuntamente con la creciente privación de nuestro derecho a la reflexión". El afrontar esta situación es una tarea que afecta directamente la educación filosófica, la que se propone el objetivo de formar sujetos autónomos, teniendo como efecto específico, -pero no exclusivo de ella-, el desarrollo del pensar crítico. En este cuestionar la realidad se hace referencia:

> A la capacidad de hacernos cargo racionalmente de nuestras afirmaciones, de saber dar y pedir razones para construir un juicio autónomo, de buscar argumentos alternativos válidos, de reconocer y construir razonamientos correctos por medio de procedimientos específicos que se pueden aplicar a

[3] Programas de filosofía vigentes. Fundamentación.

> todos los conocimientos científicos así como a la vida cotidiana. (AFU, 2002, p. 22)

Esto significa encaminarse a la madurez moral, tratando los problemas con el rigor intelectual, y la sensibilidad necesaria para asumirlos con responsabilidad. Seguir este camino implica atender a una racionalidad, que tiene en cuenta el peso de los argumentos con un sentido ético, para dilucidar los problemas. La libertad que adquiere el sujeto en este proceso tiene un gran impacto social:

> Porque conspira contra los modos de pensar dogmáticos, autoritarios y reduccionistas. Porque "habilita a pensar mejor" en el sentido de Vaz Ferreira, y "a considerar mas aspectos de las cuestiones"[4].Porque es un modo de pensar "autocorrectivo" y "sensible al contexto" en el sentido de M.Lipman. (AFU, 2002, p. 22)

En efecto, el sujeto abre su mente a otros aspectos y otros puntos de vista, y vuelve críticamente sobre los resultados, contemplando las características de la situación en cuestión.

El pensar crítico orienta en la búsqueda de la verdad, a través de un diálogo abierto, que contempla las diferencias en un ámbito de respeto mutuo. En ese sentido la AFU se identifica con la "Declaración de Paris por la filosofía", cuando afirma:

> Reafirmamos que la educación filosófica, al formar espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión y de intolerancia, contribuye a la paz y prepara a cada uno para asumir sus responsabilidades frente a las grandes interrogantes contemporáneas, principalmente en el dominio de la ética.[5]

De este modo, la filosofía se convierte en un medio de resistencia y de liberación de aquellas actitudes que amenazan la paz, como lo son los mecanismos de dominación, que actúan muchas veces a favor de intereses ocultos, contrarios a la dignidad humana. Además, siguiendo esta perspectiva, se puede entender que la filosofía contribuye a la democracia, "en tanto en ambas se supone una racionalidad capaz de construir en común síntesis abiertas que no excluyen el conflicto y la diferencia". (AFU, 2002, p. 22)

---

[4] C. Vaz Ferreira. "Lógica viva".
[5] 1995, en el marco de jornadas internacionales de UNESCO "filosofía y democracia en el mundo".

Despertar la actitud filosófica implica sentirse afectado por los problemas, es decir, conmoverse a partir de la admiración o asombro que causa lo desconocido, para desde ahí buscar saber. (Langón, 2006, p. 1)

Por este sendero, la función filosófica establece una relación específica de los hombres con los saberes, y de la relación enseñanza-aprendizaje, a partir del impacto de lo real que impulsa el sujeto a querer saber. A esta relación, Langón la caracteriza de la siguiente forma:

> - Relación con los saberes en que estos son hechos conscientes, asumidos, problematizados, criticados (discernir en ellos lo valioso y lo no valioso),aplicados, considerados en sus consecuencias, ampliados, comparados, relativizados, relacionados, enriquecidos, profundizados, modificados, cambiados, recreados, etc.
> - Los saberes son relacionados específicamente con su origen cultural, advirtiendo la existencia de otras culturas, con sus modos específicos de saber y relacionarse con sus saberes; dia-logos intercultural;
> - Esta relación con los saberes, implica una relación dia-logal entre las culturas y una relación igualitaria, complementaria y de colaboración entre los seres humanos;
> - La *enseñanza* es básicamente *apuntar* hacia este tipo de relaciones interhumanas, interculturales y con los saberes; lo que implica indicar el valor y los caminos para “apropiarse” de culturas y saberes que no se posee, de modo de facilitar un aprendizaje filosófico;
> - El aprendizaje es básicamente un *aprender a filosofar* en el sentido amplio de aprender a *sentir,* a *valorar* y a *pensar.* Se aprende *con y a través* de lo que se señala y se conoce (no lo que señala y se va conociendo; que sería como quedarse con el dedo que apunta…), pero el aprendizaje no se queda en eso. No hay relación directa, simple o mecánica entre enseñar y aprender. Pero sí hay una relación. Esta relación debe tener el mismo carácter *dialógico* indicado. (Langón, 2006, p.3-ss.)

Esto significa que se establece una relación flexible y abierta con los hechos, tratando de tomar conciencia, interpretándolos y modificándolos en ese proceso, para comprender la profundidad de los mismos. Además, la existencia de estos hechos no es aislada, sino que depende de un contexto cultural que ha de tenerse en cuenta en esa relación. Las diferencias que puedan aparecer a nivel intercultural deben aproximarse -pero no negarse-, a partir de una racionalidad compartida, que permita el entendimiento. Y finalmente, se entiende que enseñar implica señalar el camino a seguir, desde un tipo de relación deseable, a nivel intercultural y con los

saberes, que no significa que el hecho de apuntar el camino los separe del lugar, sino que en una relación educativa efectiva se tienen que situar y aprender en lo señalado. No se debe caer en discursos moralizadores, que indican el camino sin estar ellos mismos en él.

Langón cree, además, que se pueden crear y transformar espacios ya existentes, que van más allá del aula (centros educativos, academias, instituciones barriales y de la sociedad civil, sindicatos, etc), en espacios filosóficos. Esta transformación filosófica "consiste en hacerlos lugares igualitarios en los cuales sea posible avanzar –en discusión y en diálogo- *a través de* diversas sensibilidades, valoraciones y racionalidades". Iguales se refiere a las condiciones de participación de los interlocutores, pero en respeto a la diversidad; desarrollándose a nivel personal y comunitario. (Langón, 2006, p. 3-ss.)

En esta propuesta la educación coincide con la orientación vazferreireana: "lo que puede hacer la enseñanza bien entendida, es dejar a las personas habilitadas para pensar: *no suprimir el pensamiento, sino enseñar a utilizarlo". (Lógica viva,* 1957, p. 146, in: Langón, 2006, p.10) Es esta la tarea principal, enseñar el camino para que el alumno aprenda a ir más allá de lo que pueda transmitir el profesor, contando con los instrumentos necesarios para un pensamiento autónomo.

El centro de la relación educativa no está en los saberes enseñados por el maestro, sino en "el *mensaje* que el *maestro trans-mite* al discípulo *a través de* los saberes que *enseña*, y que permite la constitución de éste como *sujeto* y la construcción de sus saberes", es decir, lo fundamental está en la posibilidad de apropiación crítica de los saberes por parte del alumno. El maestro aprovecha los saberes que el discípulo ya trae, y lo que hace es permitir una nueva relación con los mismos. Aprende a recrear, a transformar, a desarrollar los saberes, en una cierta discontinuidad entre lo que se enseña y lo que se aprende, porque en definitiva el maestro enseña a que el alumno sea libre frente a ellos. (AFU, 2002, p. 11-ss.)

Lo que se sugiere entonces, es "aprender a filosofar", entendiendo que el conocimiento no es un simple proceso acumulativo de información, sino "la permanente construcción, deconstrucción y reconstrucción de ordenaciones y valoraciones de esos datos; orden *relativo* porque construido". Por lo tanto, es una elaboración conceptual en permanente cambio, que permite la autorreflexión, y en consecuencia se corrige y supera en su propio movimiento. Se hace fundamental establecer criterios, reglas claras "para *orientarse* entre los saberes", y para eso hay

que recurrir a la tradición filosófica, al legado de la historia de la filosofía que brinda los “pensamientos” necesarios para su elaboración. (AFU, 2002, p. 12)

De este modo, no existe oposición entre filosofar y los contenidos de la filosofía, ya que se necesita de éstos como fundamento de reflexión. El filosofar sin filosofía se pierde en discusiones que pueden resultar estériles y sin sentido, de la misma forma que filosofía sin filosofar se quedaría en una historia de la filosofía, que se limita a describir saberes establecidos. Tanto una situación como la otra resultarían poco productivas, para el tipo de individuo social que se pretende educar.

Atendiendo a lo que se dijo anteriormente, principalmente en relación con la función filosófica, la Inspección Docente de Filosofía, propone un espacio curricular para pensar los saberes, que se convertiría en la disciplina “Crítica de los saberes”. Según la propuesta de dicha Inspección, el plan de estudio de la Transformación del Bachillerato debería incluir “la existencia de un espacio inter y trans-disciplinario, recíproco y complementario del que resulta de la organización del currículo por asignaturas”. (Calabria, 2003, p.1)

Se trataría de superar la parcialidad de las asignaturas, permitiendo al alumno transitar por lo multidisciplinar, para formar su concepción teórica del universo, acompañada de convicciones prácticas que lo orienten responsablemente desde perspectivas éticas y políticas. Sería un espacio de encuentro entre diferentes asignaturas o saberes, que da lugar al acuerdo o al desacuerdo frente a las opiniones y sus argumentos, así como también a un análisis profundo de los criterios que las respaldan; donde lo establecido se abre a discusiones y a posibilidades de entendimiento “en y desde la disparidad”. En esta tarea se puede esperar un ámbito educativo en el que se logre “superar la fragmentación de los saberes”, que ha sido foco de crítica al sistema educativo formal. Las diferencias no se eliminan como un simple aspecto formal que hace la inconsistencia lógica de un argumento, porque estas son el resultado del mundo real, “procedente de divergencias criteriales, axiológicas, de perspectivas, etc., no explícitas”. Por consiguiente, no se puede esperar un acuerdo definitivo, sino sólo aquellos que son posibles y deseables racionalmente dentro de “nuestro ideal democrático y respetuoso de las diferencias”. (Calabria, 2003, p. 1-ss.)

Se piensa ya desde ese momento, en incorporar campos problemáticos y no contenidos ordenados en unidades temáticas. Es decir, se pretende un tratamiento

de cuestiones que expresen problemas, que a su vez requieran un “análisis conceptual”. (Calabria, 2003, p. 3)

En este espacio curricular ocupado por la disciplina “Crítica de los saberes”, se trabajará a partir de problemas “en comunidad de investigación”, dando prioridad a la producción del alumno, en proyectos, investigaciones, y demás trabajos que integren la participación de las otras disciplinas. Este espacio tendría la función de articular los saberes, con base los problemas, desde el punto de vista filosófico.

El trabajo en dicha disciplina tendría las siguientes características:

> ♦ **planificado**: deberá ser planificado anualmente, con participación del cuerpo docente del Instituto de que se trate, contando con el apoyo y el aval de la Inspección de Filosofía y del equipo de Dirección del Centro.
>
> ♦ **coordinado**: un profesor de filosofía especialmente calificado será el responsable de la planificación específica, de la ejecución, coordinación y seguimiento de la labor a realizarse en ese espacio.
>
> ♦ **con participación de profesores de distintas** (en lo posible, todas) **las disciplinas**; esta participación no se reducirá a responsabilizarse cada uno de algunas de las sesiones de este espacio, seminario o taller, sino que también asesorará en otras y podrá considerar aspectos específicos de lo allí tratado en las aulas de su disciplina.
>
> ♦ **con metodologías activas** como se indicó más arriba.
>
> ♦ **en vínculo estrecho con la comunidad**. Este espacio debe ser pensado articulado con experiencias de acción solidaria en vínculo con el medio, en que los jóvenes prestan un servicio a partir de las necesidades de los "destinatarios".
>
> ♦ **debe ser un espacio que produzca resultados**, de modo que los jóvenes logren recuperar o desarrollar su autoestima y alcanzar el reconocimiento de sus pares y de la comunidad demostrando y demostrándose **que son capaces de actuar y de hacer**. (AFU, 2002, p.26)

De este modo, la tarea parte de un plan de trabajo que evitaría el desvío de los objetivos, y comprometería a los docentes de las diferentes asignaturas y la dirección del liceo, en una tarea coordinada. Además, esto debe dar resultados concretos, que el alumno percibirá como beneficioso en su formación. Para su logro entre otros aspectos, se requiere innovaciones metodológicas, y un acercamiento mayor de los docentes compartiendo sus trabajos e inquietudes.

Pensando en la “función filosófica”, como eje principal, la Inspección Docente de Filosofía, fundamenta el programa de “Crítica de los saberes”. Dejando claro desde un comienzo, que esto no significa negar el lugar y los fines específicos

de la asignatura “Filosofía”. Lo que sí afirma, es que en este nuevo espacio se trata de:

> Abrir las posibilidades de la reflexión filosófica **hacia un espacio articulador de los saberes.** Se entiende aquí el término **"saberes**" en el sentido amplio de *“informaciones, normas, valores, métodos, técnicas, usos, costumbres, roles, etc.”*. O sea, la problematización que se pretende realizar no queda reducida al plano **gnoseológico**, sino que implica también el plano **axiológico** y **práctico**, concebido en interrelación dialéctica. (Programa de Crítica de los Saberes, 2003, p. 1)

En consecuencia, lo que se hace en este caso es ampliar la reflexión filosófica a otros saberes que constituyen la realidad humana. Entendiendo la educación desde la “función filosófica”, se percibe que ésta es una responsabilidad de todas las asignaturas, y del sistema educativo como un todo. De ahí viene la necesidad de problematizar en otros ámbitos.

Articulando los saberes de esta forma, se tiende a reformular toda la relación enseñanza aprendizaje. Lo que resulta del siguiente modo:

> No se apunta a trasmitir conocimientos ya hechos, a ser preservados y repetidos por los estudiantes, sino a **poner en movimiento el proceso de constitución de la subjetividad autónoma del alumno.** Se parte de los saberes que el alumno (y también el docente) trae, para producir una ruptura en el modo en el que éste se relaciona con los saberes, para poder vincularse libremente con ellos; para generar las condiciones de transformarlos y transformarse, y de constituirse en **subjetividad autónoma** capaz **de apropiarse críticamente de los saberes enseñados**; para adquirir el poder de distanciarse de ellos, de recrearlos y desarrollarlos creativamente. Este aprendizaje no tiene tanto que ver con los conocimientos como con las personas y los modos en que éstas se relacionan con otras personas, con el mundo, con los saberes y consigo mismo. (Programa de Crítica de los Saberes, p. 1)

Aquí se expresa con claridad el deseo de desarrollar la autonomía intelectual del alumno, conduciéndolo a una apropiación crítico-reflexiva de los saberes. Actitud ésta que comienza, con una toma de conciencia de la propia realidad, que se constituye desde ya, -en un mundo de la vida-, con una serie de saberes establecidos. Se organizan de este modo, “criterios para orientarse en la vida y entre los saberes”. En esta tarea se hace necesario servirse de los saberes, como contenidos acumulados en la historia de la humanidad, que permiten el rigor reflexivo deseable. De la misma forma, no se trata de transmitir conocimiento, sino

aprender a pensar a partir de esos conocimientos, -desde esas disciplinas-, pensar libre y autónomamente, tanto en el plano epistemológico como también en el de los valores. Se pretende generar patrones propios, conscientes y fundamentados, que sirvan de referencia al propio alumno que los crea, para organizar la práctica. En su elaboración se tendrán en cuenta dimensiones axiológicas, como por ejemplo: en el campo de la ética o de la estética. (Ibíd., p.1)

De acuerdo a esta fundamentación, y centrando el programa de trabajo en problemas, se formulan los objetivos de esta asignatura, y se organizan sus ejes temáticos.[6]Estructurar la clase con base en problemas, no significa quitarle contenidos, sino al contrario, para dar fundamento a esas interrogantes, es necesaria la producción filosófica, que se ha formado a lo largo de la historia, como también "la lectura fermental de textos filosóficos", es decir un tipo de lectura capaz de generar nuevas ideas e inquietudes. (ANEP/ CES/ INS. FIL., 2002, p.19) Del mismo modo que no se debe dejar de lado la experiencia del alumno, con sus intereses, vivencias y circunstancias en el sentido de Ortega y Gasset (1966, p. 322); éstas son -sin reducir la tarea a ellas-, un punto constante de referencia para el docente.

El pensamiento filosófico en clase se apoya en lo que Langón llama sus ejes fundamentales: "precisión conceptual, información, y rigor en la argumentación". Son estas las variables que necesariamente se tendrán en cuenta en la orientación de la clase por parte del docente de filosofía, en las diferentes franjas de actividad que se desarrollan en el aula: "problematización, información, reflexión, discusión, evaluación". Estas franjas marcan el camino para que el alumno pueda desarrollar ciertas capacidades propias del pensamiento filosófico, que serían las siguientes:

> *Formular buenas **preguntas.**
> *Enunciar con **precisión** las propias ideas.
> *Dar **razones** que justifiquen las afirmaciones.
> *Descubrir los **supuestos** o premisas implícitas en las opiniones.
> *Percibir las implicaciones o **consecuencias** que derivan de una tesis.
> *Explicitar los **criterios** sobre los que se apoyan los juicios. (ANEP/ CES/ INS. FIL. 2002, p. 20)

Esto significa, que el alumno sea capaz de expresar los problemas con precisión y claridad, de servirse del discurso para argumentar explicitando

[6] Para conocer objetivos y ejes temáticos de 1ro B.D. ver anexo1.

supuestos, consecuencias y criterios, que se harán públicos en el diálogo; y a lo que podríamos agregar también, de hacerse responsable por lo que dice.

En esta dirección, se buscaría cumplir con el objetivo principal de la Educación Media Superior, que sería propiciar el desarrollo de la autonomía intelectual del alumno. Esta se entiende como:

> La conformación de un sujeto capaz de buscar selectivamente información, de desechar información irrelevante, de decodificar distintos sistemas simbólicos, de producir creativamente saberes y para eso contar con herramientas cognitivas y metodologías apropiadas y diversas para emprender proyectos de protoinvestigación, de revisar críticamente los saberes (conocimientos, valores, prácticas) recibidos, de integrar los saberes parciales en un sistema más abarcativo, en permanente proceso de construcción y reconstrucción. (ANEP/ CES/ INS. FIL. 2002, p.2)

Se parte en este sentido, de complejas relaciones que no son fáciles de alcanzar. El alumno deberá desarrollar un sistema de relaciones, a través del cual pueda lograr una integración activa y transformadora de la realidad. En cierta medida incorporar el viejo concepto cognitivo, que implicaba conocer para ejercitar la libertad y obrar correctamente.

Para llevar adelante esta propuesta, es una condición necesaria desarrollar el pensamiento crítico. Este pensamiento presenta como mínimo dos dimensiones complementarias:

> 1. como **técnica** que moviliza especialmente las estructuras del pensamiento lógico del sujeto. Es decir, como pensamiento habilidoso que domina una serie de competencias de razonamiento.
> 2. como **pensamiento "radical",** que "pone en cuestión". (ANEP/ CES/ INS. FIL. 2002, p. 5)

Es decir, la crítica es un medio intelectual habilidoso y eficaz para abordar la realidad, y además utiliza la duda como actitud liberadora, -de sospecha- ante lo dado.

Lipman, caracteriza el pensamiento crítico como:

> **Habilidoso,** porque pone en juego competencias cognitivas que viabilizan el "buen" pensar (que más adelante vamos a desagregar).
>
> **Responsable,** desde el punto de vista intelectual porque es capaz de dar razones en sustentarse y hacerse cargo de las consecuencias lógicas que de las opiniones se deducen. Desde el punto de vista ético, responsable pues asume las implicancias prácticas y sociales que ese pensamiento puede involucrar.

> **Buenos juicios,** en tanto el sujeto que los enuncia puede explicitar los **criterios** en que se apoyan y puede detectar los **supuestos** implícitos que habrá que dilucidar para poder progresar en la construcción conceptual. El calificativo de "buenos" no implica todavía un pronunciamiento sobre el valor veritativo de los juicios.
>
> **Autocorrectivo,** porque reconoce su carácter falible y se posiciona de manera flexible para rectificarse en atención a objeciones que el sujeto mismo descubre o que ponen los interlocutores con quienes se piensa en colectivo.
>
> **Sensible al contexto,** supone reconocer la relatividad del valor de un juicio en función del ámbito en que se aplica. (Lipman apud ANEP/ CES/ INS. FIL. 2002, p. 5)

Siguiendo este concepto, se puede afirmar que el pensamiento crítico, moviliza competencias cognitivas que permiten comprender los problemas, desarrollando un proceso argumentativo flexible a las diversas situaciones, y haciendo que el sujeto responda por las consecuencias de dicho pensamiento. Se trata así, de un pensamiento riguroso, lógicamente consistente, que evoluciona dialécticamente, y que se orienta según las implicaciones prácticas deseables.

Conviene aclarar ¿qué son esos saberes a los que se aplicarían el pensamiento crítico? Según Cullen, éstos son: "transformaciones, normas, valores, métodos, técnicas, usos, costumbres, roles, etc." O sea, "los procesos educativos constituyen procesos de producción, distribución y apropiación de sentidos y significados, que constituyen la red semántica y lógica de lo público". (Carlos Cullen, 1997, p. 161 apud ANEP/ CES/ INS. FIL. 2002, p. 1)

Por consiguiente, los saberes constituyen un amplio espectro de sentidos y significados compartidos que son el resultado del proceso educativo. El sujeto social puede integrarse respondiendo dogmáticamente a ellos, o puede desarrollar una actitud crítica, que lo habilita como partícipe activo, -transformador de la realidad-.

La Inspección de Filosofía, siguiendo al pensador C. Vaz Ferreira, en su obra "Lógica viva", propone "pensar por ideas a tener en cuenta" en lugar de "pensar por sistemas". Más específicamente esto quiere decir, que cuando se acepta el sistema filosófico de ante mano, como totalidad cerrada, muchas veces se intenta racionalizar la realidad, o sea forzar a que ésta se adapte a dicho sistema. En cambio, el "pensar por ideas" establece una relación mejor y más flexible para comprender la realidad, tratando de percibir la complejidad de lo real, sin quedarse

atrapado en ideas preconcebidas. Esta postura busca la rigurosidad en la reflexión, apuntando a la creatividad y originalidad del alumno, como forma de resistencia a concepciones dogmáticas. Se puede en este caso tener preguntas que expresan problemas a considerar, pero se debería iniciar el proceso reflexivo sin respuestas preestablecidas. (ANEP/ CES/ INS. FIL., 2002, p. 6-ss.)

Ahora bien, este pensamiento como técnica puede ser insuficiente para el desarrollo de un pensamiento crítico radical, por lo siguiente:

> Las habilidades de pensamiento pueden servir para explicar, justificar, legitimar y reproducir cualquier orden vigente. Las habilidades del buen razonamiento no garantizan el pensamiento problematizador. Se requieren además otras disposiciones. De otra manera se corre el riesgo de instalarse en una racionalidad instrumental ciega que no pone en cuestión los valores a los que sirve. (ANEP/ CES/ INS. FIL., 2002, p. 15)

En efecto, esta racionalidad puede aplicarse simplemente a una selección de medios adecuados para lograr el éxito, y sin embargo estar al servicio de lo inhumano (Adorno). En consecuencia, se debe tener presente un cuestionamiento de los fines, de los valores e intereses, que aún estando ocultos, determinan las acciones sociales.

El pensamiento de Cerletti y Kohan viene al encuentro con este punto de vista, cuando éstos afirman:

> Para hacer filosofía crítica se requiere siempre algo más que una buena lógica: se precisa una cierta distancia –intelectual- frente a los valores, saberes y prácticas dominantes, que resitúen, problematicen y configuren desde una nueva perspectiva. (...) La filosofía no sólo implica pensar desde determinada manera, no sólo implica un **cómo**, supone una disposición, un **por qué** y, también, proyecta un sentido, un **para qué.** La filosofía se propone pensar el fondo de lo que estamos viendo. Poner atención en lo que puede no ser visible pero sí fundante. Examinar los cimientos de ese edificio que llamamos realidad. No aceptar lo dado sin previo examen y puesta en cuestión. (...)La filosofía como un movimiento que interroga, interpela. Bien entendida es también un movimiento que provoca, perturba, molesta, fastidia. Debemos sospechar de una filosofía que se limite a administrar lo dado, que no genere inquietud sino comodidad. (Cerletti y Kohan, 1996, p. 123- ss., apud ANEP/ CES/ INS. FIL., 2002, p. 15)

De este modo, la filosofía implica una ruptura en las estructuras establecidas, para poder comprender más allá de lo aparente. Las herramientas lógico-formales son fundamentales para conducir correctamente el pensamiento,

pero son insuficientes. Se hace necesaria una inquietud moral frente a lo dado, una sensibilidad frente a los problemas, que resulte en apertura al diálogo, claridad conceptual y disposición al cambio.

Una vez que se desarrolle el pensamiento filosófico, a partir de la tarea en esta disciplina, se pretende que el alumno transcienda la conciencia ingenua prefilosófica, que la enseñanza de la filosofía instale "la **sospecha**… donde primaba la ingenuidad, cierto **malestar**… donde había comodidad, la **incertidumbre**… ocupando el lugar de la evidencia trivial, la **complejidad**… de lo que se creía simple, la **penumbra**… contrarrestando la excesiva claridad". (ANEP/ CES/ INS. FIL., 2002, p. 17) Este camino conduciría a una modificación deseable del pensamiento, hacia instancias más libres y más humanas.

El cumplimiento de estos objetivos se extendería a otras actividades como por ejemplo las "olimpíadas filosóficas". Éstas consisten en poder pensar más allá del aula, realizando "talleres de diálogo y producciones escritas individuales de las que pueden participar estudiantes de segundo ciclo de Educación Secundaria y de las Escuelas Técnicas, de instituciones públicas o privadas, así como jóvenes no incluidos en el sistema formal". Hay que tener en cuenta especialmente, que éstas no son instancias de competencia en el sentido tradicional del término. Se busca: "a través de juegos de colaboración y emulación tanto incentivar el pensamiento personal como pugnar, no por la derrota de un oponente, sino por aproximarse en común al planteo y superación de los problemas humanos". (ANEP/ CES/ INS. FIL. 2002, p. 23) De esta forma se partiría de querer desarrollar el pensamiento personal, pero centrado en el juego dialógico que fortalece las relaciones humanas, en la búsqueda común de soluciones para los problemas.

Esta disciplina se pone en práctica durante todo en Plan T.E.M.S., muchas veces yendo en contra de algunos supuestos y directrices del plan oficial. En la actualidad, Langón expresa su decepción con la política educativa del gobierno Tabaré Vázquez, de quienes esperaba un marco de transformación, con una discusión profunda que implicara la participación en un trabajo de todos. Sin embargo, reconoce como avance positivo la continuidad curricular de la disciplina "Crítica de los saberes", con una hora semanal, en el Plan (reformulación) 2006, en primer año de Bachillerato Diversificado, -atendiendo a alumnos de 15 años aproximadamente-, además de mantener las tres horas semanales de "Filosofía". No ocurre lo mismo con segundo y tercero de B. D., donde se mantienen sólo las tres

horas de “Filosofía”. Para este autor, “Crítica de los saberes” se puede evaluar como una experiencia positiva, ya que “permitió probar en la práctica una articulación filosófica de saberes, profundizar la formación crítica de los jóvenes y comenzar a formar docentes capaces de enfrentar el desafío con creatividad y solvencia”. El futuro de esta disciplina con sus frutos liberadores va a depender principalmente del trabajo docente en la medida en que eviten caer en “deformaciones y rutinas”. (Langón, 2006, p.1-ss.)

En este segundo momento del trabajo, se ha sintetizado el proceso de constitución de “Crítica de los saberes”, y se han interpretado sus principales objetivos, a partir de lo expresado en documentos, de quienes fueron los responsables por su presencia en el curriculum de Bachillerado Diversificado. En el próximo capítulo se buscará una aproximación entre esta propuesta con las experiencias de aula, y el concepto de autonomía –sinónimo de mayoría de edad-, expresado por T. Adorno.

3 Buscando en “Crítica de los saberes”, un aporte a la autonomía de la conciencia moral

En este último capítulo, se buscará explicitar, teniendo como marco conceptual de referencia el pensamiento de T. Adorno, las posibles contribuciones desde la práctica de “Crítica de los saberes”, para el desarrollo de la autonomía de la conciencia moral, de aquellos sujetos implicados en la relación educativa.

En marzo de 2004, la Inspección docente de Filosofía convoca a los profesores de la especialidad, de los liceos de todo el país, que se integrarían al nuevo Plan TEMS, para participar de jornadas de actualización en la ciudad de Montevideo. La idea inicial era compartir las experiencias ya realizadas específicamente en la disciplina “Crítica de los saberes”, y dialogar sobre las orientaciones y objetivos de esta nueva tarea.

Desde un comienzo el desafío pareció ser muy interesante, principalmente al escuchar la propuesta curricular llevada a cabo por una docente en el Liceo de la ciudad de Castillos, departamento de Rocha. Ésta comienza sus clases buscando aclarar y precisar conceptos; por este motivo propone a sus alumnos elaborar en un trabajo grupal, seguido de una puesta en común, un concepto de “Crítica” y una clasificación de los “Saberes”. Los pasos en las clases siguientes fueron encontrar con profesores de otras disciplinas, como por ejemplo Geografía, -docentes más abiertos al cambio-, la posibilidad de un trabajo en conjunto. En esta ocasión, se cuestionaron convencionalismos que llevan a una visión espacial estandarizada del mundo. Con esta tarea realizada, queda claro para los alumnos, lo que Adorno había visto como la necesidad de desarrollar un sentido crítico, que se aplique al orden científico particular, es decir de filosofar a partir de la ciencia. (1998, p. 35-ss.) Se estimula en este sentido, un pensamiento que desde los resultados técnicos-

científicos concretos, logre cuestionar más allá de éstos, buscando e identificando supuestos e intereses que puedan estar ocultos, y que motivan la acción de los científicos. Se permite de este modo una reflexión ético-crítica, sobre la consistencia de determinados valores y su jerarquía.

En el desarrollo de esta actividad se pretende una visión holista de los problemas, considerando la diversidad y complejidad de los mismos. De esta forma se evitaría siguiendo a Adorno el reduccionismo a una especialidad. (1998, p. 33-ss.) Conviene en este caso servirse del saber integral de la filosofía, de los aportes de la tradición filosófica como fundamento para pensar sobre el saber particular; sin esta percepción, el alumno no podría desarrollar su punto de vista y apuntar a otras valoraciones. Esta orientación filosófica permitiría evitar racionalizaciones, que se cierran en concepciones únicas y estériles acerca de la realidad. El filosofar necesita de la filosofía como sostiene Langón, para que resulte productivo intelectualmente, y no se disuelva en consideraciones superficiales y sin sentido, que desvirtúen tanto la reflexión personal, como el diálogo filosófico.

Otra propuesta desarrollada por una profesora de la ciudad de Salto, del departamento del mismo nombre, parte de la idea de “desnaturalizar” los problemas. Es decir, el punto central para la actividad de los alumnos en esta disciplina son los problemas[1], entendidos como preguntas que reflejan situaciones de la vida del alumno, y que también expresan cuestiones que preocupan a la humanidad en su conjunto. Se pretende que el alumno rompa la visión acomodada a las situaciones, que las percibe como tan naturales que ya no permiten identificar sus cualidades y diferencias. Se acostumbran a ver desde un saber establecido, o ya no se pueden ver por la influencia de un hábito que genera indiferencia. La ruptura con la pura adaptación y el automatismo implica conmoverse para sentirse afectado por los problemas, asumiéndolos en una instancia dialógica de participación, con el rigor reflexivo que merecen. Adorno reconoce en este sentido que se tiene que educar para la adaptación, porque ésta es la forma de desarrollar un criterio ordenador para comprender la realidad. La racionalidad, entonces, supone esa adaptación, pero la educación no puede quedarse sólo en ese aspecto, sino que principalmente debe preparar para la resistencia, para transformar las situaciones, enfrentándose críticamente con la realidad. (1998, p. 91- 96-ss.)

[1] La Inspección Docente de Filosofía orienta en este sentido, y propone un aula de filosofía centrada en problemas.

Compartiendo estas experiencias y siguiendo esta orientación, planificamos las clases a llevarse a cabo en los grupos de 1ro. de TEMS, del liceo de Río Branco, en el cual trabajo como profesor de Filosofía desde el año 1991. Elegimos la modalidad de talleres[2], con técnicas grupales en las que se reparten diferentes consignas a los subgrupos de la clase, que exigen reflexión, diálogo y producción escrita de argumentos, que sinteticen las diferentes visiones de los integrantes. Esto no significa igualar opiniones, sino al contrario, aprender a expresar y comprender las diferencias, apreciando la profundidad de los argumentos en consenso o disenso.

El primer taller desarrollado se sustenta en las experiencias anteriormente citadas, dando prioridad a la claridad y precisión conceptual, en torno a las ideas de "Crítica" y de "Saberes", estimulando una posible clasificación de éstos, teniendo como punto de partida, la experiencia cotidiana del alumno. Los problemas que identifican y destacan los alumnos son los siguientes: ¿Qué sé? ¿Qué puedo llegar a saber? ¿Cuáles son las características o criterios a tener en cuenta en una crítica admisible? o dicho de otra forma ¿cómo se puede validar una crítica? ¿Qué saberes se pueden criticar? y ¿Cuáles necesariamente se deben someter a crítica? En esta instancia, se ejercita principalmente la capacidad de autorreflexión, de análisis crítico, y de argumentación al verse comprometido con un proceso de fundamentación para validar las opiniones, en el que también está presente un sentido ético, debiendo recurrir a su propia experiencia y a la de los demás compañeros. Este es el camino en el que se ve lo productivo de la educación, para el desarrollo de la autonomía de la conciencia moral. Pero esta tarea no está exenta de dificultades, por que como ya lo había visto Adorno, existe una resistencia de los alumnos al esfuerzo intelectual (1998, p. 36), que en nuestra época responde a la búsqueda de un ahorro de tiempo en estas actividades, y de una utilidad inmediata.

El segundo taller se centró en el hecho de abordar las ideologías, desde una perspectiva crítica. El primer paso fue caracterizar el saber ideológico, identificando su presencia en diferentes ámbitos sociales. Se elabora mediante lluvia de ideas un concepto de ideología, seguido de una breve exposición del profesor sobre sus diferentes acepciones en la historia del pensamiento. Luego, se propone a partir del

[2] El concepto de taller proviene de las actividades prácticas del aprendizaje de oficios, y en este caso se incorpora como una modalidad de trabajo que garantiza la actividad del alumno, siguiendo el principio de J. Dewey de que "haciendo se aprende".

análisis de un texto de C. Vaz Ferreira “Enseñar a vacilar”[3], discutir la propuesta del autor de reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes, de las diferentes soluciones que se presenten ante un problema. De esto se deduce además la necesidad de “vacilar”, frente a las respuestas que se puedan dar a los problemas socio-políticos y morales, lo que resulta esencial para la autonomía moral. Espontáneamente van surgiendo ejemplos analizados y vinculados a la vida de los alumnos. Se percibe en esta actividad un camino para acercarse al objetivo planteado por Adorno, de combatir la indiferencia frente a problemas políticos, fomentando la apertura de espíritu y la sensibilidad suficiente para tomar conciencia de los problemas. Esto implica un proceso de transformación, donde la información es un requisito fundamental pero no suficiente si no está acompañado de un impacto afectivo. Asumir el cambio no puede ser una tarea sólo de los alumnos, sino que debe inquietar y ser seguido por parte de los profesores. (1998, p. 40-43) A pesar de que la práctica pueda regirse por reglas distintas a la teoría, esta última no adquiere sentido sin un vínculo entre ambas, en el caso contrario se podría caer en un discurso demagógico, que no cumpliría con su rol educativo. La filosofía se presenta en este caso como un camino de resistencia, delante de concepciones ideológicas de dominación. No se debe caer en el colaboracionismo de otras épocas, sino al contrario es necesario abrir la boca y denunciar. (1998, p.89) Si se ha de fomentar en esta dirección, una función para la filosofía, ésta sería como orientadora de una praxis correcta, es decir como guía con un sentido de justicia. (1998, p.118)

En el taller siguiente se pensó principalmente en atender el objetivo de articular los saberes, por ese motivo se realizaron reuniones previas de coordinación con los profesores de las asignaturas Geografía e Historia. De este encuentro surge la propuesta de un trabajo conjunto, en torno al tema “Revolución industrial: desarrollo científico y tecnológico”, a partir del papel desempeñado por Inglaterra. La primera parte del trabajo es coordinada por el profesor de Geografía, su propuesta consiste en comenzar por un análisis cartográfico, comparando la época de la Revolución industrial con la actual. Junto a la evolución política de Inglaterra, se muestra un cambio en la visión del mundo. El segundo momento correspondió a Historia, donde el profesor expone los principales cambios incitados por la revolución científico-tecnológica, asociada a la idea de progreso social. Y finalmente, se realiza

[3] Es un breve capítulo de la obra *Fermentario,* de ese autor uruguayo.

el taller de Crítica de los saberes, con el tema: “Ciencia y técnica como instrumentos de dominación”. Se reparten a los diferentes subgrupos, fragmentos de la obra “Ciencia y técnica como *ideología*” de Jürgen Habermas[4], solicitando una interpretación, acompañada de una discusión de las ideas principales. Se cuestionan supuestos de la sociedad actual como: -la ciencia libera-, -nos conduce a la felicidad-, -facilita la vida con mayor comodidad y menor esfuerzo-. Con la realización de la puesta en común por los representantes de los diferentes subgrupos, se discuten las ideas como: -el método científico como dominación creciente de la naturaleza, y como instrumento de dominación del hombre sobre el hombre-, -el sometimiento al aparato técnico, que se autolegitima por la promesa de una vida feliz/ una ausencia de libertad racionalizada-, -la sociedad consumista y sus consecuencias-, -los intereses que dominan un proyecto histórico-social representado por la técnica-. Esta tarea realizada responde a lo que Adorno sostiene como una educación que propicia la autonomía espiritual de los alumnos, entendida como capacidad para expresarse de acuerdo a la situación, a partir de la articulación histórica del problema. (1998, p. 38) Se pretende así combatir actitudes contrarias a la autonomía, como son el conformismo, la actitud memorística, y la ignorancia.

El hecho de fomentar la sensibilidad ante los problemas exige un cuestionamiento de fines. Una racionalidad que atienda estos objetivos no puede caer en un carácter puramente instrumental, sino que debe actuar con un sentido ético-moral. (Adorno, 1998, p. 88) Este taller pretendió también, desarticular los mecanismos de auto legitimación científico-tecnológica. En este proceso se trata de desarrollar una relación crítica en la aplicación de lo aprendido y una reflexión sobre el propio saber y sus argumentos “teóricos-sociales” (Adorno, p. 110-ss.), provocando la sospecha frente a la actividad de los científicos, a través del planteamiento de problemas como por ejemplo: ¿Cuáles son los intereses que defienden? El trabajo se desarrolló buscando “juegos emancipatorios”, que Adorno los define como mecanismos que dan a los alumnos cada vez mayor autonomía. (1998, p. 123-ss.) Este se expresa principalmente en un “juego argumentativo”, donde el alumno se sensibiliza con los problemas, escuchando los argumentos de los demás y elaborando sus propios argumentos. Al tratar de comprender el punto de vista del otro, se desarrolla la “capacidad de ser flexible”, y de comportarse de un

[4] Ver selección de textos en anexo 2.

modo autónomo con madurez y sentido crítico. (Adorno, 1998, p.94) Querer educar para la mayoría de edad exige condiciones de participación social en el desarrollo de las clases, que para un logro efectivo, necesariamente tendrán que extenderse a los demás ámbitos sociales. (Adorno, 1998, p.116-ss.) Langón pretendía que esta disciplina fuera algo así como irradiadora de un sentido crítico-dialógico, hacia otros sectores del liceo y de la sociedad en general, que también aspiran a la autonomía de la conciencia moral, como por ejemplo: asambleas docentes, sindicatos, asociaciones barriales, etc. Y además, cuando se defiende el ideal de democracia como estructura social deseable, orientadora del quehacer educativo, se debe entender que ésta sólo se constituye como una comunidad de personas autónomas. (Adorno, 1998, p.95) En este sentido la educación formal, se integra e identifica con otros movimientos sociales, que buscan fines racionales acordes con las necesidades de la sociedad, y que muchas veces se mal interpretan como expresión de barbarie. (Adorno, 1998, p.108) Pueden ser ejemplos claros de esta situación, los movimientos estudiantiles, y en el caso específico de Brasil, el “Movimiento de los sin tierra”, conocido como MST, una vez que se orienten en la consecución legítima de sus derechos, movidos por la conciencia ciudadana, reivindicatoria de su participación social.

Dando continuidad al trabajo interdisciplinario, en el siguiente año lectivo, se reitera en 1ro. B.D. el taller con Geografía e Historia, sólo que de esta vez centrándose en el tema “Japón y su evolución socio-económica en los últimos años”. Desde la disciplina Geografía, los alumnos analizan las características de Japón con condiciones difíciles para la vida del hombre, de escasos recursos naturales, y dificultades en el relieve y en el clima. Luego continúan con la tarea en Historia, partiendo de la situación de posguerra, y su evolución hasta convertirse en una potencia mundial. En el proceso de reconstrucción se destaca la forma de vida en lo que se refiere al trabajo, así como también la inversión en el desarrollo científico, y en las últimas décadas en la atención a la calidad tecnológica. De este modo se afirma que las dificultades geográficas y la situación de posguerra, se ven compensadas a partir del impulso científico-tecnológico. A esto se suma la inversión en educación formando mano de obra especializada, lo que se conoce como capital humano.

Una vez planteado este camino se comienza a trabajar en “Crítica de los saberes”, cuestionando supuestos que hacen referencia a la ciencia como portadora

de felicidad. La discusión se centra principalmente en la relación entre los conceptos: “Política, ciencia y estructuras sociales de poder”. El texto de referencia es el ya citado “Ciencia y técnica como *ideología*” de J. Habermas; desde el cual se pretende desarticular críticamente las afirmaciones anteriores, y fundamentar nuevas perspectivas de interpretación de la realidad. En la interacción grupal se busca capacitar al alumno para la autorreflexión sobre su actividad, y la responsabilidad frente a los problemas sociales. Se pretende desmitificar la herencia positivista que dogmatizó las ciencias, comprendiendo los límites y dificultades de una racionalidad técnica.

En los ejemplos citados anteriormente de los talleres desarrollados, se tuvo en cuenta principalmente el propósito de educar para el “individuo”, como afirmaba Adorno (1998, p. 33-103), es decir, para la conciencia moral autónoma, en su existencia auténtica, mediante un proceso autorreflexivo sobre sí mismo, como ser en situación y sus acciones concretas; para analizarlas críticamente y poder trascenderlas teniendo presente el punto de vista del otro y sus valoraciones. De esta forma la acción de los educadores estará contribuyendo a la “mayoría de edad” de los alumnos. La educación de esta forma tiende a convertirse en un mecanismo liberador del sujeto moral. Y éste se hace posible siguiendo a Adorno, cuando se fomenta la toma de conciencia sobre los mecanismos de dominación social, que pretenden mantener a las personas en la “minoría de edad”, es decir, pasibles de un regreso a la barbarie, o de encaminarlas a un retroceso cultural. (1998, p. 125-ss.) La insistencia en partir de los problemas cotidianos que afectan a los alumnos, como primer punto de reflexión, no es insignificante, sino que busca fundamentarse en la afirmación de Adorno, de que se debe concientizar desde la propia historicidad del sujeto, desde su praxis concreta. (1998, p. 101) Es la biografía del sujeto un referente sustancial, para la toma de conciencia de su experiencia vital, como referente fundamental para situarse activamente en el mundo. Lo que implica saber, sensibilizarse y orientarse en la vida, desde una perspectiva transformadora de la realidad.

Para 2do. año de T.E.M.S. la orientación de los programas de “Crítica de los saberes” indicaba tratar de acompañar el proceso de elaboración de los saberes, realizando una deconstrucción de los mismos, y luego una reconstrucción racional. Esto significa que se debería reflexionar sobre los saberes establecidos socialmente y ya asimilados por el sujeto, buscando su proceso de formación, y luego buscar una

reinterpretación, identificando fundamentos para su validación, o en la ausencia de éstos para su consecuente refutación.

Teniendo en cuenta la experiencia ya obtenida por los alumnos en la disciplina, el punto inicial sería problematizar. Se sugiere comenzar en torno al concepto de “identidad”, ya que éste comprende la constitución del yo y de la conciencia moral. Este taller tiene como tema central “Identidad nacional”, y se organiza solicitando a los alumnos reunidos en grupos de cuatro o cinco integrantes, la búsqueda cooperativa de posibles respuestas a la siguiente pregunta: ¿Qué significa ser y sentirse oriental (uruguayo)? A partir de los aportes de los diferentes grupos, se profundiza el diálogo desde la interpretación de un texto que habla sobre la nación como “un principio espiritual”. Capacitando al alumno mediante un proceso autorreflexivo según lo citado anteriormente por Adorno, (1998, p.33.), se permite que éste perciba como se van adoptando los valores en un contexto social determinado, y como se va formando un concepto sobre sí mismo y su entorno. En este mismo camino, el joven puede además observar la interiorización de pautas de autorregulación, que determinan su postura y comportamiento social, que muchas veces en la vida cotidiana permanecen inconscientes. Por este motivo, para finalizar este taller se consideró pertinente, convocar a los alumnos para que busquen los orígenes posibles de esos saberes que constituyen su identidad. Se parte del principio de que conociendo con sentido crítico el proceso de donde provienen los saberes y como se forman, se hace posible el surgimiento de una actitud más libre y responsable, frente a los hechos de su vida. Esta búsqueda reflexiva que se pide en cada labor desarrollada, no es una convocatoria sólo a los alumnos, sino que integra también al profesor o profesores, que deben contar también con suficiente apertura a una educación permanente; a un proceso continuo de madurez moral, en el que se viene insistiendo desde el comienzo de este trabajo.

El segundo taller, en este nuevo curso, va a dar continuidad a la reflexión en relación con la formación en valores, y la problemática de los prejuicios. El problema aquí considerado es el siguiente: ¿Cuál es la incidencia de los prejuicios en el proceso educativo? y ¿qué consecuencias presenta en la formación de la persona humana? El primer paso a cumplir fue precisar conceptos, para esto los alumnos debieron responder a la pregunta: ¿A qué llamamos prejuicios? El saber que se pueda tener sobre esta idea será sometido a un análisis grupal y luego a una reelaboración en conjunto. Una vez que se ha aclarado el significado del término, la

siguiente etapa en el trabajo grupal es identificar cómo se llega a elaborar los prejuicios, y qué instituciones intervienen directamente en el proceso. Los alumnos piensan en ejemplos concretos desde su forma de vida, y además elaboran una propuesta para una posible solución de estos problemas, que trate de contrarrestar sus efectos negativos, tanto en el desarrollo personal como en las relaciones sociales. En un consenso bastante amplio, los alumnos señalan los fracasos en la educación como su principal causa.

Por consiguiente, los daños de los prejuicios se pueden localizar ya en la propia valoración de la filosofía, que Adorno identifica como consecuencia de las dificultades en la formación cultural, que afecta en particular a los alumnos incluso a nivel de cursos superiores y en el ingreso al campo laborar. (1998, p. 44) Para muchos estudiantes tener como referente el pensamiento de los llamados filósofos “difíciles”, para fundamentar su pensamiento, además de ser una tarea penosa, se asocia inmediatamente con una actividad absurda, sobre todo cuando cuesta un tiempo razonable, que se podría dedicar a la ciencia aplicada. Pues bien, Adorno, siguiendo el pensamiento kantiano, plantea algo diferente; ve a la filosofía como un camino de liberación de “dogmas heterónomos”, en el que se prioriza la experiencia vital, el compromiso con lo humanizante, sobre el aparato técnico. (1998, p. 40)

En la tarea sobre el tema de los prejuicios, buscar la autonomía de la conciencia moral se presenta como algo fundamental, cuando el sentirse afectado es algo urgente, ante situaciones como por ejemplo una noticia de hace un tiempo atrás, que nos llega desde Brasilia y que fue trabajada con los alumnos, que dice lo siguiente: Jóvenes de clase media alta matan a un indígena que dormía en la calle arrojándole alcohol y luego prendiéndole fuego. La respuesta que dieron a lo ocurrido fue tan horrenda como lo ocurrido, éstos respondieron que “habían pensado que se trataba de un mendigo, y que la intención era divertirse, no matarlo”. Frente a este hecho, sin duda que no es menos vigente hoy en día, de lo que lo fue en su momento, la propuesta de Adorno de superar la barbarie como objetivo prioritario de la educación. (1998, p. 78-105) El proceso educativo tiene la necesidad de orientar correctamente esa voluntad de agresión primitiva, que no puede tener cabida en una sociedad que pretende civilizarse. En este caso la sola información no cumple este objetivo, para que exista una concientización, es decir, una visión que estimule la acción transformadora, se requiere “sensibilizar”, fomentar la vergüenza por la brutalidad hacia los demás, el repudio a la expresiones de injusticia, que afecten a

los seres humanos en lo que le es fundamental y necesario. (Adorno, p. 112-ss. -114)

Esta exigencia se hace incompatible con la aceptación incondicional de un sistema que puede ser perverso, ya que la simple adaptación al dogma vigente puede resultar en un colaboracionismo con la barbarie. (Adorno, 1998, p. 106) En su lugar se debe instalar la resistencia, que al ser propiciada por la autoridad garantice un sentido crítico-responsable, que señale caminos de forma consciente, sin caer en el autoritarismo; para Adorno la omisión en este sentido conduce a un daño educativo. (1998, p. 114) Una rebeldía sin fundamento, motivada por una acción puramente impulsiva, también lleva a la barbarie. Por consiguiente, no es con la no intromisión de la autoridad del profesor, que muchas veces hace a los discursos retóricos de liberación, que se colabora con el proceso educativo de la conciencia moral, sino al contrario, esto se logra con reglas claras, llenas de sentido, y un manejo democrático del poder. La indiferencia y falta de compromiso docente, se expresa en la no intervención en la experiencia del alumno, donde al no establecer orientación alguna, que pueda ser discutida, recreada, negada o superada, se comete el error de creer que se está dejando actuar con libertad, cuando en realidad se puede estar fomentando el terreno de la barbarie, negando la posibilidad de la formación de sujetos autónomos. A este respecto Adorno cita a Else Frenkel-Brunswik, quien afirma a partir de estudios realizados en Estados Unidos, que los llamados niños buenos son los que en la adultez se convierten en personas capaces de ofrecer resistencia, es decir, de actuar con autonomía; con mayor frecuencia “que los niños refractarios, que de mayores se reúnen inmediatamente en las mesas de los bares con sus maestros y sueltan los mismos discursos”. (1998. p. 120- ss)

Al tener que cumplir con los requisitos académicos de los alumnos, se debió pensar también en una propuesta de evaluación escrita, a partir de este tema y acorde con los objetivos. El desafío fue pensar primeramente los criterios orientadores de la propuesta, y luego elaborar un diseño que permitiera percibirlos. Se pensó que ésta no podría ser una simple prueba de medición, y sí la continuidad del proceso de aprendizaje, que resultara en un diagnóstico para el alumno, de acuerdo a ciertas pautas de referencia.

En este sentido resultan como elementos a evaluar:

- Nivel de interpretación y argumentación.

- Claridad conceptual.
- Creatividad y aporte personal.
- Expresión escrita/ sintaxis y ortografía.

Una vez que se dan a conocer estos criterios a evaluar, tomando como referencia algunos textos, se presenta la siguiente propuesta:

Crítica de los saberes, 2do. T.E.M.S.

“(...) Las palabras causan una grabación permanente, un congelamiento de la realidad, a través del cual se filtrará todo aprendizaje y percepción en el futuro. Esta filtración es un impedimento para el amor. Si nuestro aprendizaje nos ha hecho sentir aversión por los negros, los judíos, o los mejicanos, o por aquellos que tienen distintas costumbres o distintas vestimentas, entonces nuestras posibilidades de amar a esos seres humanos serán mínimas.” (*Amor*, Leo Buscaglia, p. 147)

“El hombre se ama a sí mismo cuando logra verse tal cual es, cuando valora auténticamente lo que ve (...)” (Buscaglia, p. 136)

“Todos los animales están sometidos al imperio de la naturaleza, algunos tienen además costumbres propias: mas sólo en el hombre resplandece la razón. Este medio (razón) debe concurrir con los demás para la adquisición de la virtud, y luchar, si para ello es preciso, contra las costumbres y la naturaleza.” (*Política,* Aristóteles, p.144-ss.)

A partir de estos textos y de su experiencia, cumpla con esta consigna:

a) Interprete estos fragmentos identificando y explicando las ideas principales.

b) Según lo expresado anteriormente relacione y caracterice los conceptos: *educación, amor, valores y prejuicios.*

c) Reflexione y responda: ¿cuál sería la función y la responsabilidad de las instituciones educativas, frente a la formación de los prejuicios?

d) Exprese en forma de preguntas, algunos problemas que le sugieran los textos, fundamentando su importancia.

En esta evaluación, se trató de considerar la posibilidad de que el alumno pudiera expresarse sobre un tema trabajado, estimulando la reflexión con sentido crítico y rigor conceptual. El alumno debió interpretar, relacionar los problemas, buscar posibles orígenes, e ir más allá de ellos con nuevas elaboraciones y perspectivas. Situándose y comprometiéndose con los problemas, el estudiante siente la necesidad de argumentar correctamente, para validar su punto de vista

frente a los demás y consigo mismo; y a la vez servirse de esta situación para rever sus posturas con un sentido ético.

Siguiendo esta línea de trabajo, y teniendo en cuenta la orientación del programa oficial, de centrarse en el estudio de instituciones generadoras de saberes, se planifican los talleres a llevarse a cabo en 3ro. de T.E.M.S., de éstos conviene destacar dos, que tienen como núcleo temático compartido con las disciplinas Geografía e Historia, el contenido “Cultura y zonas de conflicto”.

El primero se inicia con el tema “La escuela y su función frente a la diversidad cultural”. La escuela como institución muy arraigada a la sociedad, exige un supuesto básico aceptado por el sentido común, de que “es necesario ir a la escuela”. Para comenzar el taller, se pretende cuestionar las razones de esta afirmación, y por este motivo se realiza en subgrupos de aproximadamente cuatro alumnos, la discusión sobre la base del texto “El mito de la escuela”, de Alejandro Ortiz Rescanière, donde un anciano quechua Don Isidro Huamaní, le justifica a ese antropólogo, por que de niño no le gustaba ir a la escuela.

El objetivo principal de este taller es conducir a una reflexión, que lleve a que los implicados en el diálogo identifiquen y problematicen el compromiso de la escuela ante lo multicultural. Teniendo como principales problemas las preguntas: ¿cuál debería ser la función de la escuela frente a la diversidad cultural? y a partir de ahí ¿cómo se podrían cumplir esas metas?

Los estudiantes plantean sus dudas en lo que se refiere al encuentro entre formas de vida diferentes, expresando lo siguiente: cuándo existen esas diferencias ¿cómo tenemos que actuar?, ¿debemos buscar formas de integración? o ¿deberíamos aislarlos de la influencia de otras culturas? Estas cuestiones van encaminando a los estudiantes a consideraciones cada vez más complejas, que van promoviendo lo que Adorno llama un comportamiento de modo más autónomo, con madurez y sentido crítico. (1998, p. 94)

En el segundo taller, se retoma el objetivo de articular los saberes, con las disciplinas ya citadas, en torno a los problemas que se generan sobre “Culturas, relaciones, diferencias e integración”. La tarea específica de “Crítica de los saberes” fue problematizar las “relaciones interculturales”, con los objetivos de identificar las diferentes concepciones éticas, que orientan las relaciones interculturales, y discutir las posibilidades de solución para los conflictos. En este sentido se organiza el taller, dándole a cada subgrupo de alumnos dos textos para reflexionar y dialogar, uno de

R. Rorty que plantea el comunitarismo ético, y otro de J. Habermas sobre el universalismo ético. Siguiendo de algún modo lo que Adela Cortina denomina una "ética domesticada", los estudiantes trataron de situar el predominio de estas concepciones en diferentes países, y su incidencia en determinados conflictos. Luego de la puesta en común de las ideas de cada subgrupo, se elaboran y seleccionan las principales preguntas, aclarando los criterios de jerarquía y clasificación. Lo que permitió que posteriormente se buscaran y discutieran las posibles respuestas. Se cuestionan en ese proceso los modos deseables de comportamiento, cuando se tiene que convivir con personas y naciones, con estilos de vida diferentes al nuestro.

Todo el trabajo desarrollado en "Crítica de los saberes" pretendió establecerse como un cambio, que resultara en una experiencia de aprendizaje efectivo. A pesar de que como sostenía Adorno las transformaciones en la escuela muchas veces no pasan de una aparente innovación, (1998, p.77) como por ejemplo los viajes didácticos citados por el autor, que resultan poco productivos, o lo que en nuestra vivencia podemos identificar como reformas educativas, con pretensiones democráticas, que surgen en países latinoamericanos, pero que en el fondo se subordinan a intereses de un sector de la sociedad, incluyendo la postura autocrática y desinformada de algunos sindicatos.

Se percibe por lo tanto, que las experiencias de aula ofrecidas por "Crítica de los saberes", se han convertido en importantes instancias para la búsqueda de la autonomía de la conciencia moral de los alumnos, y de los profesores.

Conclusión

Dar cierre a este trabajo no implica que la tarea haya finalizado, ni mucho menos que por este camino se pretenda encontrar la única solución para los problemas. Ya que la tarea en sí misma es investigar desde la perspectiva de un participante que busca inquietar, despertar y fomentar nuevos problemas que dan sentido a la puesta en práctica de la disciplina “Crítica de los saberes”.

Los valiosos fundamentos teóricos que orientaron esta reflexión, tomados de T. Adorno, se pueden sintetizar recordando algunas ideas ya expresadas. Se ha de entender esta nueva disciplina como un espacio filosófico, que como tal permita llegar a un saber integrador de conceptos y puntos de vista, que no se pueden limitar a una sola especialidad. Los contenidos de donde se parte deben ser relevantes para la “formación viva”, que tienen que ver con las posibles especializaciones de los alumnos, pero que a la vez permitan meditar sobre lo que hacen y autorreflexionar sobre sí mismos, logrando ver más allá de lo que ya ha sido determinado como un saber.

Se tiende a eliminar la falsa seguridad y naturalidad de algunos saberes, que al parecer más fáciles, no aportan nada relevante en la formación del alumno, sino al contrario generan expectativas ilusorias acerca de la realidad. La búsqueda de lo que aparentemente cuesta menor esfuerzo, generalmente acompaña actitudes antifilosóficas de espíritus conformistas, que memorizan y repiten modelos establecidos, que se traducen en un comportamiento muchas veces incapaz de resistir a influencias externas nefastas para la vida social.

Hacer frente a estas cuestiones, que de alguna forma conducen a la barbarie, -a un odio primitivo infundado-, exige un rol activo esencial de la filosofía, como saber crítico riguroso que permite identificar lo justo, lo adecuado a ciertos principios legítimos, que no se limita a una pura reflexión sobre lo real, -que en otro

momento buscó tan sólo satisfacer “el deseo de saber”-, sino como concreción moral que determina una praxis social, que se compromete con los problemas históricos de cada cultura o sociedad. En este contexto, la educación responde con la idea de que se puede “hacer a los sujetos capaces”, logrando la autonomía necesaria para resistir, con la imperiosa ilustración que permite abandonar la “minoría de edad autoculpable” en el sentido kantiano. Valiéndose de su desarrollo intelectual y moral, el sujeto podrá elegir el mejor camino, en un ámbito que incluye también la responsabilidad social, es decir, el tener que responder por las consecuencias sociales que se imponen desde los hechos.

La escuela en este plexo de relaciones debe estar preparada para posibilitar aquel aprendizaje que permita la evolución de los alumnos hacia la autonomía. Esto significa que deberá presentarse una orientación clara, que estimule la toma de conciencia con cierta flexibilidad en la percepción, una vez que se expresa con rigor y sentido crítico, para acompañar el dinamismo social. Por lo tanto, este perfil de formación de los sujetos aspira a la incorporación de relaciones autónomas, que establezcan una transformación social efectiva de acuerdo a formas de vida deseables, evitando la pura adaptación y el conformismo. Por ese motivo Adorno insistía en una influencia u orientación desde el espacio educativo, hacia la contradicción y a la resistencia, como oportunidad de liberación en todos los ámbitos de la vida. Sólo la autonomía de la conciencia permitirá una inquietud ante las situaciones, que sea generadora de una actitud de rechazo a cualquier fuerza externa opresiva. Una teoría cumple su función cuando se puede expresar en forma de decisiones concretas, que tienden a transformar la realidad con posibilidades de solución para los problemas. El camino de la educación permite de esta forma, hacerse autorreflexivo, eliminando la vaguedad y oscuridad de conciencia, y propiciando la mayoría de edad. Esto viabiliza por lo tanto, que los sujetos se integren activamente a la sociedad, y a la vez puedan reafirmar su sentido de responsabilidad ante los caminos elegidos.

Estas ideas que surgen de la interpretación del pensamiento de T. Adorno en su “Teoría Crítica”, van al encuentro con la visión orientadora del plan 2004 y con los objetivos de “Critica de los saberes”. La CTEMS había establecido que la tarea docente consiste en ayudar y estimular a los estudiantes en el desarrollo de su pensamiento y capacidades, como base de conocimientos que propicien un aprendizaje futuro de manera autónoma. Considerando además que los límites entre

las disciplinas del curriculum son puramente arbitrarios, y cumplen una función meramente organizativa de los saberes, el plan establece la acción interdisciplinaria, que refleje una visión integradora de la realidad. Lo que supone también, “un conocimiento en acción”, sobre la base de un saber riguroso, un saber hacer práctico, y al mismo tiempo que se sepa explicar con discernimiento crítico lo que se hace.

A esto se agrega la postura de la AFU, que coincide con la fundamentación de los programas de la Filosofía, en los que se reivindica el valor de esta disciplina, como promotora del desarrollo de jóvenes críticos, creativos y solidarios, reconocido como indispensable para el sostén de una sociedad democrática. De la misma forma que se deben atender los objetivos básicos, de preparar para la vida y la acción ciudadana, lo que implica desarrollo de autonomía intelectual, sentido ético y capacidad de cuestionamiento sobre los problemas.

“Crítica de los saberes” entonces, conjuga las aspiraciones de los caminos citados anteriormente, una vez que se propone problematizar los saberes asimilados, y mediante una reflexión crítica, otorgarles un nuevo significado que los articule e integre. Lo que implica además, promover el desarrollo de sujetos competentes en instrumentos intelectuales básicos y la aproximación al pensamiento filosófico, para lograr la autonomía moral. Esto significa prepararse para enfrentar los problemas en su complejidad, y buscar el éxito en estas experiencias.

En esta línea de pensamiento se considera una visión de hombre, un deber ser de sujeto, el que se constituye como capaz de percibir las posibilidades con las que se encuentra en la vida, -como expresión de madurez moral-, enfrentándose a ellas con criterios de validez moral, que atiendan también a las expectativas de los demás. Esta distinción entre lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto, permitirá que el alumno se apropie críticamente de los saberes, en un modo de vida que se problematiza para fundar una subjetividad autónoma.

Para ello es necesario estar dispuesto para la negación, o sea para no ser arrastrado por el todo social, en un sometimiento a fines exteriores ya establecidos por el orden vigente. Por el contrario se debe salvar la individualidad con su sentido de autonomía, que hace al sujeto sensible para poder espantarse ante lo real, extrañándose con el mundo y sus problemas. Por consiguiente, este es el tipo de relación que se pretendió establecer en los talleres de “Crítica de los saberes”, que responde en su proceso educativo al ideal de madurez moral, propuesto por Adorno.

En estos el alumno tuvo que cumplir con varios objetivos que llevaron a resultados positivos, que se pueden interpretar como corroboradores de los fundamentos teóricos mencionados anteriormente. Estos van desde lograr expresar su pensamiento e interpretar el de los demás con claridad y precisión en el uso del lenguaje, hasta la reflexión con rigor y sentido crítico, teniendo en cuenta la instancia de diálogo como requisito fundamental para reafirmar el sentido de lo real. No se trata de formarse fuera del sistema para luego ingresar a la sociedad, sino al contrario, el sujeto se va formando a sí mismo desde su situación social y experiencia personal, desarrollando las capacidades anteriormente mencionadas.

El alumno se va dando cuenta en las discusiones que necesita mantener cierta distancia de lo que él quiere ver en los problemas, para poder establecer un vínculo argumentativo, donde comprendiendo otras posibilidades de interpretación podrá encontrar caminos de entendimiento, o podrá generar conflictos que lleven a nuevos caminos y perspectivas. Pero todo esto teniendo presente la necesidad de compromiso con la dignidad humana, contraria a la barbarie; donde las diferencias se contemplan en el diálogo bajo el peso de los mejores argumentos, haciéndose responsable por lo que dice y por lo que hace. Esta experiencia se confirma además, en conversaciones establecidas con alumnos egresados de bachillerato, que en esa oportunidad seguían estudios universitarios, quienes afirmaban sentirse con confianza, e incluso mejor preparados que otros compañeros que habían estudiado en el plan 1976, -sin “Critica de los saberes”-, para desarrollar trabajos que exigían investigación, análisis crítico y elaboración personal. En estos ejemplos citados, los alumnos cursaban la Facultad de Derecho o el Instituto de Formación Docente, donde decían tener que demostrar dichas competencias en las propuestas de evaluación, presentadas en forma de exámenes semestrales o finales. Con esto se debe dejar claro que no se trata de preparar solamente para la universidad, estos ejemplos fueron circunstanciales, en todo caso la educación debe responder al objetivo mayor tantas veces citado de “educar para la vida”, lo que no se podría evaluar en este momento.

Queda evidente por lo tanto, que el objetivo educativo planteado por Adorno de colaborar con la civilización, coincide con las actividades desarrolladas en esta disciplina a partir del sentido moral que propician. Ir de la teoría a la práctica y retroalimentarla con la experiencia vital, que se desarrolla con la interacción dialógica, y se hace cada vez más rigurosa con las posibilidades de análisis crítico

que se pretenden fomentar desde el aula de “Crítica de los saberes”, es un camino con resultados deseables para la autonomía de la conciencia moral. Es en este sentido que se ve como productiva la puesta en práctica de esta disciplina, y se reconocen sus aportes en el proceso formativo principalmente del carácter moral de los alumnos, como participantes crítico-transformadores de la sociedad y de sus propias vidas. Buscarán nuevos caminos, pero desde una racionalidad ética, en la que deberán tener el cuidado necesario con un proceso de humanización, que compromete a todas las personas.

Referencias

ADORNO, Theodor W. **A atualidade da filosofia.** Disponible en: **<**http://adorno.planetaclix.pt/tadorno3.htm> (11de 11) 14/2/2007 14h09min:52.

_____**.** HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____**. Educación para la emancipación.** Madrid: Morata, 1998.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Cuadernos de trabajo. n. 1- 3 y 17.** Comisión T.E.M.S Montevideo: Tradinco, 2002- 2003.

_____**. Plan experimental de transformación para la educación media superior 2004.** Comisión T.E.M.S. Mimeo, octubre de 2003.

_____. Consejo de Educación Secundaria / Inspección Docente de Filosofía. **Fundamentación de programas/ aportes a la comisión T.E.M.S.** Montevideo: Mimeo, 2003-2004.

_____**. Libros del profesor, Liceo de Río Branco**, Primero de TEMS, 2004-2005.

ARISTÓTELES. **La política.** 5. ed. Madrid: Alba, 2002.

ASOCIACIÓN FILOSÓFICA DEL URUGUAY. **Revista Contextos**, **Documento sobre educación media superior y educación filosófica.** Montevideo: Aragón, mayo de 2002.

BUSCAGLIA, Leo. **Amor.** 16. ed. Buenos Aires: Emecé, 1993.

CALABRIA, Robert. Sobre el espacio para pensar los saberes. In: _____**. Cuaderno de trabajo n. 17 TEMS.** Montevideo: ANEP, Julio de 2003.

CERLETTI, Alejandro y KOHAN, Walter. **La filosofía en la escuela** (secundaria), Buenos Aires: UBA, 1996.

CORTINA, Adela. **Ética mínima.** 6. ed. Madrid: Tecnos, 2000.

CULLEN, Carlos. **Crítica a las razones de educar.** Buenos Aires: Paidós, 1997.

DEWEY, John. **Democracia y educación.** 2. ed. Madrid: Morata, 1997.

FREUD, Sigmund. **Los textos fundamentales del psicoanálisis.** Barcelona: Altaya, 1993.

FROMM, Erich. **El miedo a la libertad.** 26. ed. Buenos Aires: Paidós, 1992.

GATTI, Lucianno Ferreira. Theodor Adorno e a Industria Cultural. **Revista Mente Cérebro e Filosofía.** n. 7 São Paulo: Duetto, 2009, p. 24 a 33.

HABERMAS, Jürgen. **Ciencia y técnica como "ideología".** Madrid: Tecnos, 1997.

_____**. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.** Madrid: Cátedra, 1989.

HORKHEIMER, Max. Sobre a verdade. In: _____. **Teoria crítica: uma documentação.** São Paulo: Perspectiva, 1990.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? In: _____. **A paz perpétua e outros opúsculos.** São Paulo: Edições 70, 1990.

_____**. Sobre pedagogia**. Textos. Montevideo: Universidad de la República, 1978.

LANGÓN, Mauricio. **Educación filosófica en el Uruguay contemporáneo.** Montevideo: Mimeo, 2006.

_____**. Filosofía y saberes en el bachillerato uruguayo, hoy.** Montevideo: Mimeo, 2002.

LIPMAN, Matthew. **Filosofía para niños.** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. 1997.

_____**. Aprender a pensar, pensar en aprender.** Barcelona: Gedisa, 1994.

MARX, Karl. A questão judaica. In: _____**. Manuscritos económicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ORTEGA Y GASSET, José. **Obras completas.** Madrid: Revista de Occidente, 1966. Tomo I.

PIAGET, Jean**. El criterio moral en el niño.** Barcelona: Fontanella, 1971.

RODÓ, José Enrique. **Ariel.** 2. ed. Buenos Aires: Kapelusz, 1966.

SORIA, Ana Carolina Soliva. Dialética do Esclarecimento. **Revista Mente Cérebro e Filosofía.** n. 7 São Paulo: Duetto, 2009, p. 34 a 41.

VAZ FERREIRA, Carlos. **Fermentario.** Montevideo: Cámara de representantes, 1957-63.

_____**. Lógica Viva.** Buenos Aires: Losada, 1962.

Anexos

Anexo 1

a) Objetivos generales

Sin pretender ser exhaustivos ni taxativos, el espacio **"Crítica de los saberes"** tendrá por objetivos generales que el alumno desarrolle las habilidades y competencias siguientes:

- Comprenda, distinga y evalúe críticamente las diversas formas, áreas y disciplinas del saber humano.
- Comprenda y relacione las diferentes perspectivas metodológicas y los aportes sustantivos de diversas disciplinas en torno a problemas que sean de su interés.
- Considere y vivencie el carácter social, cultural e histórico de la producción y difusión del conocimiento.
- Identifique la dimensión ética y política del conocimiento.
- Desarrolle las disposiciones y destrezas para la investigación y el cuestionamiento.
- Aborde el problema multidimensional del sujeto, como sujeto de conocimiento y como subjetividad desde el conocimiento.
- Produzca creativamente
- Desarrolle la capacidad metacognitiva en torno a sus propios procesos de aprendizaje.
- Despliegue la capacidad de pensar y sentir los problemas locales y globales que afectan hoy a la humanidad desde una perspectiva multicultural.
- Incorpore el valor que en los saberes poseen el desacuerdo, el conflicto y la incertidumbre.
- Ejercite la capacidad autocorrectiva
- Transfiera a otros ámbitos las competencias desarrolladas
- Profundice su capacidad de percibir y apreciar estéticamente.

b) Objetivos específicos

- Identificar, cuestionar y proponer criterios de validación para los diversos saberes

- Justificar argumentativamente conceptos y metodologías utilizadas en los procesos de investigación.
- Manejar críticamente las fuentes de información
- Desarrollar la disposición al diálogo y la tolerancia ante los diversos puntos de vista en la búsqueda colectiva del conocimiento.
- Buscar alternativas novedosas para abordar y resolver problemas
- Apreciar el coraje y la honestidad intelectual
- Ser capaz de concebir y construir desde el presente futuros deseables.

. **Ejes temáticos y su abordaje**

Ejes	**I** • El sentido del pensamiento crítico • Saber y creer • Dimensiones del saber: gnoseológica, axiológica y práctica • El hombre y los saberes • La cultura y los saberes • Las relaciones de poder y los saberes • La tradición de las “dos culturas” (científica-humanística): encuentros y desencuentros • Los saberes y las disciplinas • Los saberes y las asignaturas	**II** • Los problemas de percepción, memoria, imaginación, inteligencia, razón: - en la vida cotidiana - en la investigación científica - en la sensibilidad estética - en la praxis	III • Producción de conocimiento integrado

Problematización	**I** - ¿Sobre qué tengo opiniones? - ¿Sobre qué se apoyan mis opiniones? - ¿De dónde vienen mis opiniones? - ¿Qué es una opinión? - ¿Por qué dudar de mis creencias? - ¿Qué es un prejuicio? - ¿Qué significa que sé algo? - ¿Por qué el saber y no la ignorancia? - ¿Podemos estar seguros de nuestros saberes? - ¿Qué tipos de saberes podemos distinguir? - ¿Hay distintas justificaciones para los diversos tipos de saberes? - ¿Qué cosas valoramos? - ¿Qué reconozco como bueno o malo? - ¿Qué reconozco como bello o feo? - ¿Es malo lo feo? - ¿Por qué decido a hacer cosas de determinada manera y no de otra? - ¿Qué valoro como útil? - ¿Por qué opino que algo es bueno moralmente?; ¿y bello?; ¿útil?; ¿santo? - Si nadie valora una cosa, ¿puede ser valiosa? - ¿Qué saberes manejo en un día de mi vida? ¿Son de distinto tipo? - ¿Qué relación hay entre los saberes y las disciplinas? - ¿Qué relación hay entre las disciplinas y las asignaturas? - ¿En qué medida lo que aprendemos influye en lo que somos?; ¿y lo que hacemos? - ¿En qué medida lo que leemos influye en lo que somos? Si leyésemos otros libros, si nos contaran otras historias, ¿seríamos diferentes? - ¿Puedo pensar lo ausente?; ¿lo posible?; ¿lo imposible?	II - En nuestra manera de percibir, ¿se proyecta nuestra manera de ser? - ¿Es lo mismo mirar y ver? - ¿Perciben igual las personas de diferentes culturas? - ¿Qué consecuencias tendría el carecer de toda posibilidad de percepción?; ¿y de alguna? - Si tuvieras que elegir: a) perder un sentido, ¿cuál sería éste?; b) sólo tener uno, ¿cuál sería éste? - ¿Cómo percibimos nuestro cuerpo? - ¿Se escucha el silencio? - ¿Qué ventajas tendría ser invisible? - ¿Me parece real lo que percibo? - ¿Es la realidad lo que percibo?, ¿o mi percepción construye la realidad? - ¿Percibo lo que observo? - ¿Percibir es lo mismo que observar? - ¿Qué relación hay entre percepción y observación científica? - ¿Estaría bueno vivir sin memoria? - ¿Puede ser mejor recordar que olvidar? - ¿Qué recordar? / ¿Por qué recordar? - ¿Qué relación entre memoria y percepción?; ¿entre memoria y afectividad?; ¿entre memoria e inteligencia?; ¿y con la imaginación? - ¿La memoria y la imaginación completan la percepción?; ¿cómo? - Un hombre solo, ¿necesitaría memoria? - ¿La memoria es una reconstrucción del pasado? - ¿Los recuerdos son fieles? - Cuando recordamos, ¿reproducimos o reconstruimos el pasado? - ¿Existen recuerdos independientemente de la reconstrucción social del pasado? - Cuando se realiza el proyecto futuro que imaginé, ¿es ya memoria pasada? - ¿La memoria es fuente de infelicidad? - ¿Soy yo lo que recuerdo de mí? - ¿Soy yo lo que otros recuerdan de mí? - Lo que soy ahora, ¿es mi pasado? - ¿Cuál es la relación entre la memoria y la identidad personal?; ¿con la identidad colectiva?; ¿y con la Historia? - ¿Qué relación hay entre imaginación y creación artística?; ¿y con la investigación científica?	III - ¿Con qué criterios de selección decido el problema que voy a investigar? - ¿Qué tipos de fuentes puedo usar para la producción intelectual? - ¿Con qué criterio selecciono y desecho las distintas fuentes? - ¿Cuáles son las fuentes relevantes y por qué? - ¿Cómo reconozco los supuestos no explicitados de las fuentes? - ¿Cómo organizar mejor mi producción? - ¿Cómo puedo ordenar mi plan de argumentación?

Anexo 2

Primero de T.E.M.S. 16 de setiembre de 2004.

Fragmentos de la Obra *Ciencia y técnica como "ideología",* de Jürgen Habermas.

"La técnica es en cada caso un proyecto histórico-social; en él se proyecta lo que una sociedad y los intereses en ella dominantes tienen el propósito de hacer con los hombres y con las cosas." (1997, p.55)

"(…) las relaciones de producción existentes se presentan con la forma de organización *técnicamente necesaria* de una sociedad racionalizada." (1997, p.56)

"El método científico, que conducía a una dominación cada vez más eficiente de la naturaleza, proporciona después (…) los instrumentos para una dominación cada vez más efectiva del hombre sobre el hombre, a través de la dominación de la naturaleza." (1997, p. 58)

"(…) la tecnología proporciona también la gran racionalización de la falta de libertad del hombre y demuestra la imposibilidad técnica de la realización de la autonomía, de la capacidad de decisión sobre la propia vida. Pues esta ausencia de libertad no aparece ni como irracional ni como política, sino más bien, como sometimiento a un aparato técnico que *hace más cómoda la vida y eleva la productividad del trabajo."* (1997, p. 58)