

PROGRAMA DE DOCTORADO:

“Processos educatius en situacions de canvi”

Bienio 97/99

¿Qué pasa en la clase de filosofía?

Hacia una didáctica narrativa y de investigación.

Tesis doctoral presentada por

Alejandro Sarbach Ferriol

Para optar al grado de Doctor en Pedagogía.

Directora de la tesis: Dra. Begoña Piqué Simón
Departament de Didàctica i Organització Educativa
Facultat de Pedagogia
Universitat de Barcelona

Barcelona, noviembre de 2005

¿Qué pasa en la clase de filosofía?

Hacia una didáctica narrativa y de investigación.

¿Qué pasa en la clase de filosofía?

Hacia una didáctica narrativa y de investigación.

Tesis doctoral presentada por
Alejandro Sarbach Ferriol

Directora de la tesis: Dra. Begoña Piqué Simón
Departament de Didàctica i Organització Educativa
Facultat de Pedagogia
Universitat de Barcelona

Barcelona, noviembre de 2005

ÍNDICE

Reconocimientos, 15.

INTRODUCCIÓN: Justificación y objeto de la tesis, 19.

1. Aproximaciones al objeto de la tesis, 23.

2. Justificación autobiográfica, 34.

PRIMERA PARTE

Antes de entrar a clase.

CAPÍTULO I: Marco general. Supuestos teóricos, metodológicos y didácticos, 49.

1. Supuestos teóricos, 55.

1.1. La cuestión epistemológica, 56.

1.2. Una perspectiva discursiva, 62.

1.3. La psicología adolescente: el problema de la identidad, 70.

2. La opción metodológica: una orientación cualitativa y etnográfica, 81.

2.1. Presupuestos básicos de las metodologías cualitativas, 82.

2.2. La investigación educativa, 87.

2.3. El diseño de la investigación, 97.

3. El marco didáctico, 105.

3.1. La perspectiva hermenéutica, 106.

3.2. Didáctica narrativa y de investigación, 113.

Bibliografía, 130

CAPÍTULO II: La filosofía como asignatura en el bachillerato, 133.

1. Filosofía y enseñar filosofía: discontinuidad o mutua constitución, 138.
2. Transmisión o actividad filosófica, 144.
3. Profesores y alumnos, 159.
4. La filosofía como asignatura, 170.
5. ¿Para qué la filosofía?, 176.
6. Notas finales: la asignatura como experiencia, 184.

Bibliografía, 188.

SEGUNDA PARTE

En clase.

CAPÍTULO III: El diario de clase, 193.

1. Presentación del diario de clase, 197
2. Observaciones y reflexiones, 201

CAPÍTULO IV: Entrevistas a profesores, 219.

1. Diseño de las entrevistas y análisis, 225.
 - 1.1. Contenido de las entrevistas. El protocolo, 226.
 - 1.2. El proceso de categorización y análisis, 228.
 - 1.3. Continuos de estilos didácticos, 231.

2. Observaciones sobre las entrevistas y análisis particular.

- 2.1. Entrevista a G., profesora del IES nº 1, 236.
- 2.2. Entrevista a A., profesora del IES nº 2, 241.
- 2.3. Entrevista a P., profesor del IES nº 3, 248.
- 2.4. Entrevista a E., profesora del IES nº 4, 255.
- 2.5. Entrevista a X., profesor del IES nº 5, 261.
- 2.6. Entrevista a L. profesora del IES nº 6, 267.
- 2.7. Entrevista a J. profesor del IES nº 7, 273.

3. Análisis general de las entrevistas y conclusiones, 279.

CAPÍTULO V: Entrevistas a grupos de alumnos, 289.

1. Diseño de las entrevistas y análisis, 295.

- 1.1. Registro, categorización y análisis, 297.
- 1.2. Cuadro de categorías y subcategorías, 299.

2. Entrevistas: análisis particular y observaciones.

- 2.1. Entrevista a alumnos del IES nº 1, 303.
- 2.2. Entrevista a alumnos del IES nº 2, 310.
- 2.3. Entrevista a alumnos del IES nº 3, 316.
- 2.4. Entrevista a alumnos del IES nº 4, 322.
- 2.5. Entrevista a alumnos del IES nº 5, 328.
- 2.6. Entrevista a alumnos del IES nº 6, 332.
- 2.7. Entrevista a alumnos del IES nº 7, 338.
- 2.8. Entrevista a alumnos del IES nº 8, 343.

3. Análisis general, 353.
 - 3.1. Extracto general y cuantificación, 354.
 - 3.2. Observaciones finales, 367.

CAPÍTULO VI: Sobre los discursos, 377.

1. Sobre el discurso discente, 384.
 - 1.1. Una perspectiva positiva de la identidad adolescente, 385.
 - 1.2. Sentido y referencias propias: la cuestión motivacional, 390.
 - 1.3. Esquemas de referencia, 393.
2. Sobre el discurso docente, 402.
 - 2.1. Supuesto saber, función posibilitadora y saber narrativo, 403.
 - 2.2. Superestructuralidad, supervivencia y creatividad, 406.
 - 2.3. Identidad docente: autoestima y reconocimiento afectivo, 414.
 - 2.4. Esquemas básicos de actuación docente, 419.
3. Notas finales: lo que pasa en la clase, 424.
4. Bibliografía, 435.

TERCERA PARTE

Preparando la clase de mañana.

CAPÍTULO VII: Propuesta de orientación didáctica, 439.

1. Comunidad de investigación: orientaciones y estrategias, 444.
 - 1.1. Apertura y obturación del discurso discente. La “escucha activa”, 446.
 - 1.2. El estilo expositivo: formas de obturación, 451.
 - 1.3. La “Investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación, 469.
 - 1.4. Orientaciones para la construcción de una *comunidad de investigación*, 477.
2. Formatos y actividades, 500.
 - 2.1. Comenzando el curso, 501.
 - 2.2. Diálogos, debates o conversaciones, 506.
 - 2.3. Investigación en grupos reducidos: el programa de M. Lipman, 520.
 - 2.4. Formatos narrativos, 523.
 - 2.5. Formatos cooperativos, 543.
 - 2.6. Análisis y comentario de textos, 550.
3. Trabajar con Internet: ventajas y limitaciones, 554.
 - 3.1. La “socialización informática”: los jóvenes y las posibilidades didácticas, 555.
 - 3.2. Trabajo en red y comunidad de investigación filosófica, 557.
 - 3.3. Utilización de la página web: balance de una experiencia, 559.
4. Perspectivas para la formación del profesorado: una “mochila curricular”, 567.
 - 4.1. Construyendo una “mochila curricular”, 567.
 - 4.2. La recuperación de las prácticas y las referencias, 569.
 - 4.3. El “profesor investigador” y las “microteorías”, 580.

5. Programación y evaluación: objetivos y procesos, 584.

5.1. La experiencia durante el curso, 587.

5.2. Concluir el curso, 590.

6. Orientaciones finales, 593.

Bibliografía, 596.

CAPÍTULO VIII: Conclusiones, 597.

GLOSARIO, 617.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL, 631.

Reconocimientos.

Mi primer reconocimiento es para la Dra. Begoña Piqué Simón, directora de esta tesis, colaboradora inestimable y gran amiga: su apoyo continuado hizo posible que reiniciara este proyecto y lo llevara a buen término. Junto a sus valiosas orientaciones, destaco su actitud respetuosa en el momento de proponer ideas, su entusiasmo al subrayar aciertos, y su prudencia al sugerir correcciones, poniendo siempre de manifiesto un gran sentido del humor. Estas cualidades hicieron del trabajo conjunto una experiencia enriquecedora y gratificante.

Agradezco a la Dra. Virgínia Ferrer i Cerveró sus aportaciones en los comienzos de la construcción de esta tesis. Con ella amplié las bases teóricas, y fortalecí mi reconocimiento del valor que puede tener la filosofía para los adolescentes.

Agradezco de manera entrañable las aportaciones de mis alumnos, especialmente a Raül Alcón López, directo colaborador en las transcripciones de las entrevistas; y a todos los alumnos que, conocedores de mi proyecto, me animaron y aportaron en el máximo de sus posibilidades. Ellos son los verdaderos protagonistas de esta tesis.

Un reconocimiento muy especial a los profesores de filosofía: Gloria de la Llave, Asunción Escorsa, Pedro García, Emilia Olivé, Xavier Alsina, José Vidal González, Luísa Trueba y Josep Ma. Gutiérrez González, por su fundamental colaboración. Ellos me ofrecieron generosamente la materia viva de esta investigación, y me abrieron las puertas de sus aulas para que pudiera acceder al pensamiento y al trabajo de sus alumnos.

Dedico esta tesis a mis amigos, que durante mucho tiempo soportaron abnegadamente mis comentarios y las referencias continuadas al trabajo de investigación que estaba realizando.

A Zulima Sarbach, mi madre, que desde diez mil kilómetros de distancia siguió con amorosa atención mis preocupaciones y desvelos.

A Yaco, mi perro, que nunca dejó de estar a mi lado mientras escribía en el ordenador, y que, pacientemente, me sacó a pasear tres veces al día.

La última fase de la investigación y redacción de la tesis, ha sido posible, en parte, gracias a una licencia retribuida de media jornada, concedida por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.: 4182 de 26.7.2004).

Pero, cuando llegaron a lo de las letras, dijo Theuth: “Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría.” Pero él le dijo: “¡Oh artificiosísimo Theuth! A unos les es dado crear arte, a otros juzgar qué de daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad. PLATÓN, *Fedro* (275a).

Cifuentes escribe (1997):

“...; la pregunta básica sigue siendo: ¿Qué ocurre en el alumno cuando el profesor está tratando de explicarle en clase de filosofía un concepto filosófico? O visto desde la perspectiva del profesorado de filosofía: ¿Cómo debo transmitir la información, usar mi lenguaje para que el alumno entienda un concepto o problema filosófico?”.

Yo agregaría una tercera pregunta:

¿Qué ocurre en el profesor cuando el alumno puede o intenta decir lo que piensa sobre una cuestión filosófica que se trata en clase?

Creo que esta es la pregunta didáctica principal, y las otras dos le quedarían subordinadas.

INTRODUCCIÓN.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETO DE LA TESIS.

INTRODUCCIÓN.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETO DE LA TESIS.

1. Aproximación al objeto de la tesis.
2. Justificación autobiográfica.

1. Aproximaciones al objeto de la investigación.

Después de varios años de práctica docente como profesor de filosofía en BUP y COU (ahora Bachillerato), comencé a sentir la necesidad de revisar con detenimiento las formas, los contenidos y los resultados de mi trabajo en el aula. Durante los primeros cursos entendí las deficiencias y la insatisfacción con los resultados como inevitables, dado el carácter incompleto de mi formación y mi escasa experiencia como docente. Pero llegó un momento en el que observé que había rasgos básicos de mi práctica en el aula que permanecían sin modificar, y que los resultados continuaban siendo insatisfactorios, a pesar de la acumulación de experiencia y la realización de diversos itinerarios de formación. Reparé entonces que estaba, como habitualmente se dice, en crisis. Y que sacaba provecho de esta situación difícil o me sumergía en una rutina sorda a las demandas reales del aula, y comenzaba a construir estrategias de “supervivencia”.

Identifiqué, en primer lugar, una situación paradójica, cuya única responsabilidad –y diciendo esto no quiero eludirla– no recae únicamente en los docentes¹, sino además es el resultado de un conjunto de factores institucionales que la hacen posible.

La paradoja es la siguiente: mientras que es consustancial a la reflexión filosófica el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, las formas didácticas y los contenidos que suelen darse en las clases de filosofía promueven un aprendizaje memorístico y escindido de la realidad vital de los alumnos.

Es condición del llamado pensamiento crítico (Lipman, 1997) el hecho de que sus contenidos sean contruidos de manera creativa por el propio alumno. Una enseñanza para su desarrollo debería promover la autonomía intelectual, la capacidad de efectuar relaciones complejas y tener visiones holísticas, el rigor y la coherencia en los juicios y razonamientos, el método y la destreza para la programación y la evaluación de los procesos de indagación.

¹ Me refiero a las docentes y a los docentes. Consciente de la dificultad por subsanar los rasgos sexistas del lenguaje, a lo largo de toda la tesis he optado por mantener el uso frecuente del masculino gramatical para referirme a las asignaciones genéricas. De esta forma, por ejemplo, cada vez que utilizo los términos “profesor” o “alumno”, y sus formas plurales, me refiero tanto a las mujeres como a los varones que ocupan estas posiciones.

Observé en la práctica de mis compañeros y en la mía propia, características de un modelo de enseñanza academicista o “bancario”, en el cual el docente “deposita” contenidos acabados en los alumnos, y éstos los reciben pasivamente, comprendiéndolos, o memorizándolos. Los resultados de la aplicación de este modelo se sitúan en la antípoda del pensamiento crítico y creativo.

Esta última observación no puede ser considerada de manera absoluta. A pesar de su orientación contraria al desarrollo del pensamiento crítico la educación bancaria no puede impedir totalmente en el pensamiento de los alumnos la presencia de procesos creativos y la búsqueda de relaciones significativas. En todo caso, sólo pone trabas a su desarrollo, y provoca, indirectamente, la búsqueda de estímulos críticos en ámbitos no escolares. Es ésta una tendencia, diría, casi inevitable, salvo en casos de degradación intelectual extrema. Cuando se habla de la “escuela de la vida” como contrapuesta a la escolarización formal, se está haciendo referencia a la información cerrada y estática que se recibe en la institución escolar, y al descubrimiento, fuera de ella, de significados reales y efectivos.

La formulación de los diseños curriculares de la asignatura de filosofía hace hincapié en dos objetivos fundamentales: la transmisión de un legado cultural, base de los valores y las formas de convivencia de nuestra sociedad, y el ejercicio, por parte de los alumnos, de habilidades reflexivas y críticas mediante el uso de un pensamiento que se procura sea autónomo y responsable.

¿Cómo se puede compatibilizar, especialmente el segundo objetivo, con una forma de enseñanza academicista?

Es frecuente que el aprendizaje de la filosofía se reduzca a la memorización de información sobre pensadores, sistemas y conceptos, generalmente aprendidos de un manual o de un dossier que los profesores preparamos recortando fragmentos de varios textos. Y en su fase más práctica los alumnos aprenderán, como mucho, a realizar comentarios de textos, que normalmente resultan de aplicar una pauta estándar; sobre la que, a su vez, se realizarán los exámenes de selectividad.

Procuré indagar en los posibles factores “institucionales” que podrían estar en el origen de esta paradoja, es decir, en el hecho de enseñar filosofía mediante formas didácticas que niegan la propia naturaleza del pensamiento filosófico. Pensé, de una

manera no concluyente y sin pretensión alguna de exhaustividad, en los siguientes factores:

- *La formación del profesorado.* La carrera de filosofía es esencialmente academicista. No contiene, además, ninguna asignatura de formación pedagógica. Si a esto le sumamos aquella suerte de ley universal de toda práctica docente, que de manera no escrita, pero no por ello menos real, nos habla de la reproducción de los modelos didácticos que se han experimentado en la propia formación, y de las enormes dificultades para modificar dichos modelos, tendremos un primer factor decisivo que nos da cuenta del predominio de las prácticas academicistas en los profesores de filosofía.
- *El seminario de filosofía.* La dinámica propia de los seminarios, y en particular el de filosofía, responde a una concepción propedéutica (pre-universitaria) del bachillerato. De allí que su funcionamiento habitual de reuniones consiste principalmente en el establecimiento de acuerdos en cuanto a programas, exámenes y criterios para clasificar –que no evaluar–. Suele estar excluido todo trabajo de reflexión sobre los recursos didácticos, evaluación del estado específico de los alumnos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. Situación que se ha agravado considerablemente en los últimos años con la frecuente disolución del seminario de filosofía en el departamento de ciencias sociales.
- *La cultura docente de especialista.* Amparado en la reivindicación de la “libertad de cátedra”, y en la importancia de la formación especializada llevada a cabo por licenciados universitarios, los estudios secundarios, a diferencia de los primarios, se han sostenido sobre una cultura docente que prima la función del especialista. Este rasgo de la cultura institucional del bachillerato incluye dinámicas individualistas, en las que la clase es un dominio cerrado del profesor de la materia, y excluye de la práctica docente toda preocupación por la formación integral de los alumnos, al menos como objetivo explícito y programado. La continua crisis de los estudios medios ha llevado a que se implanten recursos paliativos, como por ejemplo, la “acción tutorial”. Pero en tanto que el trabajo de los tutores es algo externo e independiente del desarrollo de las asignaturas, este efecto paliativo resulta de dudosa eficacia.

Desde esta situación crítica respecto de mi práctica docente, y a pesar de reconocer que muchos factores “institucionales” escapaban a mis posibilidades de intervención, pensé que una revisión sistemática del trabajo en el aula, apoyada en el trabajo conjunto con otros profesores, sí podría generar aquellas orientaciones y correctivos que permitieran avanzar en una práctica docente más coherente.

Buscando respuesta a estas inquietudes realicé dos cursos de doctorado en el Departamento de didáctica y organización educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona². Puesto a realizar un estudio de post-grado prefería situarme en el ámbito de la didáctica y no en el de la filosofía; aunque, naturalmente, sería en el de la didáctica de la filosofía. A lo largo de estos dos cursos pude precisar mejor mis intereses. Lo que en un principio fue sólo la necesidad de revisar mi práctica profesional con el objeto de encontrar recursos para su corrección y mejora, gradualmente se fue convirtiendo en el diseño de un proyecto de investigación que tuvo como finalidad la formulación de una propuesta de orientación didáctica.

Primera formulación del objeto de la tesis: tres por uno.

¿Cuál es el tema de la tesis? Esta es una pregunta que, en los últimos tiempos, he debido responder con frecuencia; pregunta, por cierto, nada fácil de responder. La tesis trata sobre la didáctica de la filosofía..., sobre cómo enseñar filosofía...

La dificultad tanto de la pregunta como de esta respuesta –demasiado general y claramente evasiva–, se esconde en otra pregunta: ¿Es realmente posible enseñar filosofía?

De forma paralela a esta última pregunta podríamos formular esta otra: ¿Es posible enseñar a pensar?. Aprendemos a pensar desde pequeños, de manera espontánea, por inmersión cultural. Otra cuestión es que, después de haber aprendido a pensar –que sería como decir después de haber aprendido a “ser humanos”–, en algún ámbito educativo nos intenten enseñar a pensar bien, o a pensar mejor.

¿Es posible decir que a filosofar también aprendemos desde pequeños? Hay pedagogos, o estudiosos de la psicología infantil, que no dudarían en responder

² “Processos educatius en situacions de canvi”, Bienio 97/99.

afirmativamente. Otras personas que trabajamos en la enseñanza de la filosofía, también compartimos esta idea. Es más, estamos convencidos de que muchas de las actitudes básicas de la actividad filosófica, como la curiosidad, el asombro o la ingenuidad, presentes en el pensamiento infantil, gradualmente se van perdiendo debido a los diferentes procesos de socialización, y también, en parte, debido a la propia instrucción escolar.

La conclusión sería pues que la filosofía no se enseña puesto que, en alguna medida, ya se ha aprendido. Lo que sí quizá se podría es enseñar a filosofar bien o a filosofar mejor. Podríamos sustituir entonces la pregunta ¿es posible enseñar filosofía? por esta otra: ¿Cómo enseñar a filosofar mejor?. Con esta última se han producido dos desplazamientos importantes: hemos dejado de utilizar el sustantivo “filosofía” y lo hemos sustituido por la actividad “filosofar”; y además, el adverbio “mejor” supone la existencia de un saber o de una habilidad previa en el sujeto que aprende, que no puede dejar de ser tenido en cuenta porque es la condición de posibilidad de todo aprendizaje posterior. De esa forma nos aproximaríamos a una perspectiva “mayéutica” de la enseñanza de la filosofía.

Toda esta reflexión nos lleva al núcleo de la dificultad inicial: la cuestión de cómo enseñar filosofía, es decir la cuestión didáctica, no puede separarse de la naturaleza misma de la actividad filosófica. Esta doble implicación entre método y contenido, en realidad, es una característica compartida por todas las enseñanzas “activas”, y las diferencia de las enseñanzas “instructivas”. Pensemos en dos ejemplos de enseñanza y aprendizajes que son “activos” por definición: la danza y la artesanía –también podríamos agregar la adquisición de segundas lenguas–. La forma que un profesor de danza enseña a bailar no es algo que pueda separarse de su propia forma de bailar, ni el método aplicado por un artesano para transmitir sus habilidades a los aprendices se diferencia de su propio arte. En realidad, tanto la danza como la artesanía, no son enseñables, lo único que se puede enseñar (o mostrar) es el resultado final: el bailarín enseña su baile y el artesano sus piezas, y los espectadores disfrutamos; pero ello no nos hace ni bailarines ni artesanos; en todo caso seremos espectadores con criterio para comprender y valorar estas manifestaciones artísticas, pero espectadores al fin.

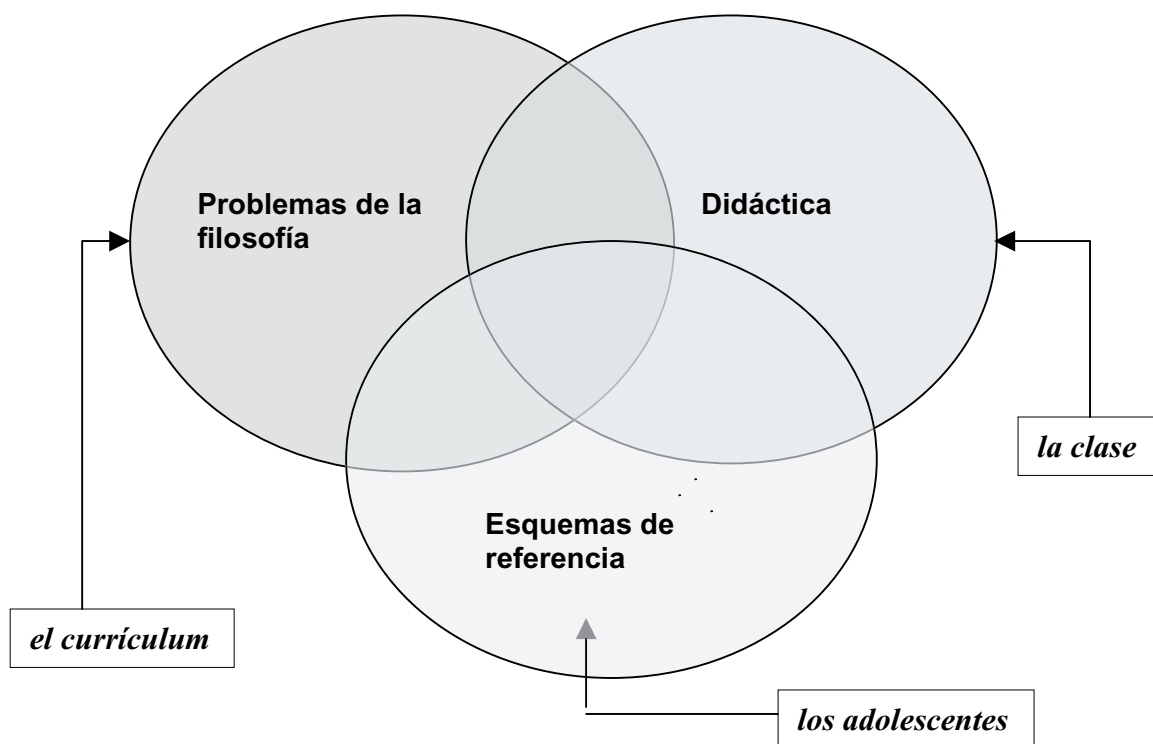
Para que realmente haya aprendizaje estas actividades deben incluir tres áreas interdependientes: una experiencia histórica acumulada (aquella que se puede sintetizar

en un manual), un docente que *la ha hecho propia* y es capaz de utilizarla para *recrearla* de manera personal, y un discente que *comparte* esta recreación para desarrollar *sus propias capacidades* que, de manera previa y germinal, *ya trae consigo* al aula o al taller.

Siguiendo esta manera de entender la enseñanza de la filosofía como actividad, definí tres áreas amplias y específicas que delimitarían el campo de la investigación y la redacción de la tesis:

- Los contenidos del saber filosófico en general, especialmente aquellos que resultan herramientas adecuadas para desarrollar en los alumnos un pensamiento crítico y creativo.
- El pensamiento de los alumnos, que incluyen sus referencias filosóficas previas; y también aquella peculiar manera de situarse ante el mundo y ante los demás derivada de su condición de adolescentes.
- Las orientaciones y los recursos didácticos para poder desarrollar en la clase procesos dinámicos y activos.

Si imagino estos tres campos temáticos dispuestos espacialmente, su intersección representaría, de manera precisa, mis intereses de investigación.



Desplazamientos del foco de la investigación.

Esta primera formulación del objeto de la tesis, a medida que fue avanzando la investigación, tanto de campo como bibliográfica, como es natural se fue redefiniendo, ganando en mayor precisión e incorporando nuevas perspectivas. Una muestra de ello fue el cambio de título: originalmente el proyecto de tesis fue presentado bajo el título *La filosofía que viven los adolescentes (De la indagación sobre los esquemas de referencia en alumnos de secundaria a la realización de una propuesta didáctica para la clase de filosofía.)*, y finalmente lo cambié por *¿Qué pasa en la clase de filosofía? (Hacia una didáctica narrativa y de investigación)*.

Inicialmente la indagación por las referencias filosóficas previas de los alumnos, en vistas a desarrollar una propuesta didáctica narrativa y de investigación, ocupó el área focalizada del proyecto. Esta perspectiva producía una cierta disfuncionalidad respecto de la intención de revisar críticamente la práctica docente y desarrollar una propuesta de orientación didáctica. Se daba una discontinuidad entre lo que se proponía como una suerte de investigación etnográfica o sociológica sobre el pensamiento de los alumnos adolescentes y la construcción de una propuesta para la acción docente. En definitiva, aquellas tres áreas que quedaban tan claramente representadas en el dibujo anterior no acababan de encontrar una articulación operativa clara.

La vía de solución vino dada de una manera más o menos fortuita, y de la mano de una experiencia aparentemente colateral. Desde hace algunos años he ido incorporando, de manera paralela al desarrollo de la investigación, la utilización de herramientas telemáticas, a partir de construir y utilizar con los alumnos una [página web de la asignatura](#), que incluye foros de debate virtual, y secciones en las que los alumnos pueden “colgar” sus trabajos. Especialmente durante la utilización de los foros varias circunstancias me llamaron la atención: los alumnos participaban de una manera muy diferente a como lo hacían en clase, participaban como lo podrían hacer cuando están con su grupo de amigos; comprobé que mis intervenciones tenían diferentes efectos sobre esta dinámica de expresión abierta y libre: a veces no producían ninguna interferencia, e incluso llegaban a estimularla, y otras claramente obturaban la expresión, provocando el silencio y el foro entonces quedaba desierto. Estas observaciones, y las reflexiones que me suscitaron, aunque inicialmente revistieron la

forma de indagaciones técnicas o instrumentales, curiosamente terminaron influyendo en la definición del objeto principal de la tesis.

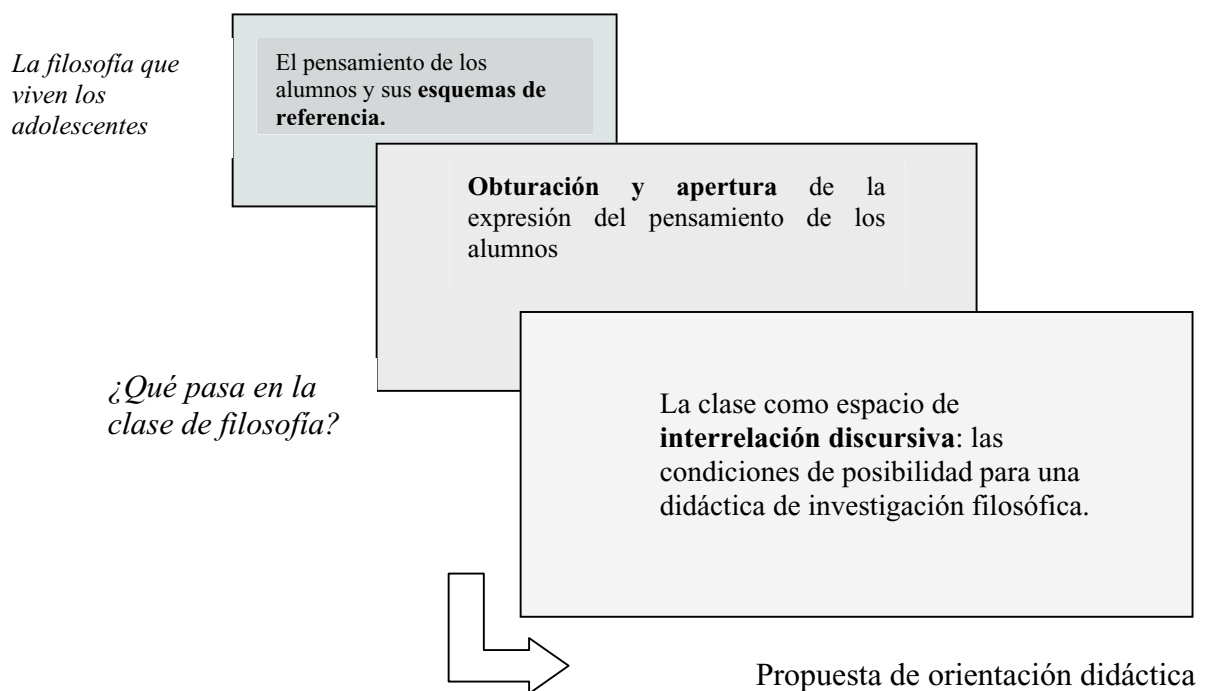
Entonces me formulé la siguiente pregunta: ¿Antes de indagar por las referencias previas que componen el pensamiento de los alumnos no tendría que preguntarme por aquellas condiciones, tanto de la práctica docente como del desarrollo de la clase en general, que posibilitan o dificultan su expresión? Es decir, si lo que buscaba era construir orientaciones didácticas para una forma de enseñar filosofía basada en la investigación que los alumnos pueden realizar sobre su propio pensamiento, y utilizar los contenidos filosóficos como medio para conseguirlo, ¿no debía construir orientaciones didácticas que favorecieran la expresión del pensamiento discente y modificaran aquello que lo obtura?

El foco de la investigación se estaba ampliando, centrándose ya no sólo en las referencias filosóficas previas de los alumnos, sino también en la relación entre el discurso docente y la expresión de estas referencias. Estaba a un paso de considerar la clase de filosofía como un espacio de interrelación discursiva. Es este espacio como tal, es decir la clase, el que comienza a centrarse como objeto de investigación. Fue entonces cuando propuse como idea guía de la tesis la pregunta: “¿Qué pasa en la clase de filosofía?”. No se trataba de olvidar el pensamiento de los alumnos y ocuparme ahora de la acción docente, sino más bien de integrar tanto al discurso docente como al discente en un espacio de interrelación discursiva en el cual pudiera favorecerse o dificultarse aquellas condiciones de posibilidad para el desarrollo de un trabajo de investigación filosófica por parte de todo el grupo clase, y en el que, naturalmente, la materia priorizada debería ser el pensamiento de los alumnos, expresado y dinamizado con la ayuda de los contenidos de la tradición filosófica.

Este desplazamiento del foco de la investigación (no sé si “desplazamiento” es la palabra correcta, puesto que no se ha tratado de abandonar determinados objetos para abrazar otros, sino que la definición de los nuevos objetos incluyeron a los anteriores, pero desde perspectivas redefinidas) se podría sintetizar en la sucesiva primacía de tres conceptos operadores: “esquemas de referencia” del pensamiento de los alumnos, en los inicios de la investigación, luego “efectos de obturación o apertura” del discurso discente, y finalmente “las condiciones de posibilidad” de la dinámica inter-discursiva en la clase de filosofía.

Las líneas básicas de la propuesta de orientación didáctica no surgieron a la manera de una fruta que madura, y que, como resultado de un largo proceso, finalmente cae. Desde un comienzo puse en juego conocimientos e intuiciones previas que, a lo largo de la investigación, se fueron modificando o ampliando, pero que, en todo caso, no mucho después de modificar el título principal me permitieron formular el subtítulo, como hipótesis entonces, y como orientación confirmada al final: *¿Qué pasa en la clase de Filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación.*

Represento este gradual desplazamiento y evolución del foco de la investigación, en definitiva del tema de la tesis, en el siguiente cuadro:



El resultado final

¿Qué pasa en la clase de filosofía?, es una pregunta que naturalmente nunca se puede terminar de responder; es una pregunta que ha orientado el proceso de construcción de esta tesis y que permanecerá abierta hasta incluso su finalización.

La tesis se ordena en tres partes: La primera se titula *Antes de entrar a clase*. Aquí expondré el marco general que incluye los supuestos teóricos, metodológicos y didácticos; también presentaré a la filosofía como asignatura del bachillerato desde diferentes mediaciones: didácticas, metodológicas, discursivas, curriculares e institucionales. En la segunda parte, titulada *En clase*, presentaré el trabajo de investigación propiamente dicho, que contiene tres vertientes: el diario de clase, las entrevistas a profesores de filosofía y las entrevistas a grupos de alumnos. Dentro de esta segunda parte, tomando como base algunos elementos de las observaciones anteriores, y relacionándolas con reflexiones realizadas a lo largo de mi trayectoria docente, expondré indicios propios del discurso docente y del discurso discente, como así también una descripción de la clase donde estos discursos se interrelacionan. En la tercera y última parte, titulada *Preparando la clase de mañana*, desarrollaré la propuesta de orientación didáctica, que incluye orientaciones y estrategias generales para la construcción de una “comunidad de investigación”; una serie de formatos y actividades; algunas observaciones sobre la utilización de herramientas telemáticas en entornos presenciales; una propuesta de formación docente que he llamado “mochila curricular”; y un apartado final sobre programaciones y evaluaciones. La tesis se cierra con un capítulo de conclusiones generales, una relación bibliográfica y un glosario.

He de reconocer la presencia de múltiples aportaciones; la mayor parte de las ideas aquí propuestas son deudoras de autores, respecto de los cuales seguramente no habré aportado modificaciones o aportaciones sustanciales a sus ideas originales. Otras son el resultado de la recuperación de mi propia experiencia, mediada siempre por la continua y no siempre reconocida aportación del pensamiento de los alumnos, con sus preguntas, observaciones críticas y argumentaciones continuadas.

Señalo cuatro aportaciones que son las que posiblemente he tenido más presente durante el desarrollo de la tesis:

- La propuesta de construir una “comunidad de investigación” en el aula (E. Lipman, 1980, 1991: programa *Philosophy for childrens*, “Filosofía 6 – 18” en Catalunya) y el trabajo de investigación filosófica mediante una didáctica no expositiva y que contenga materiales y estilos narrativos.
- Una relación hermenéutica con los textos (H. Gadamer, 1975, 1986): el texto que interpela, posibilita y abre (no obtura) la expresión del pensamiento de los alumnos.
- Una orientación didáctica basada en la *escucha activa* de las referencias filosóficas previas de los alumnos y su utilización como material central en la investigación filosófica. (E. Pichon Rivière, 1977; J. Bleger, 1984).
- Una perspectiva vinculada a la investigación narrativa, que defino como recuperación autobiográfica de la relación del docente con el discurso filosófico, y a la que di en llamar “construcción de una mochila curricular”.

Las tres primeras hacen referencia a los aspectos relacionados con el trabajo en el aula, y la cuarta a los procesos de formación docente.

Además de estas referencias básicas presentes durante estos años de trabajo como profesor investigador, seguramente también se han manifestado, de manera consciente a veces, y otras de forma inconsciente o implícitas, todas aquellas lecturas, experiencias profesionales y circunstancias vividas desde épocas muy pasadas; diría desde cuando ya en una lejana pre-adolescencia comencé a sentir una inclinación especial por la actividad docente.

Las metodologías etnográficas o cualitativas consideran al propio investigador como la herramienta principal en la investigación. He pensado que la recuperación autobiográfica de mis propias referencias era una forma de ganar recursos para la tarea investigadora, además de ser consecuente con uno de las ideas centrales de la propuesta: la necesidad de recuperar como propios, saberes que, aunque se poseen, no han perdido su condición de ajenos; convertir contenidos fríamente aprendidos en *narraciones* que tienen el atractivo de las experiencias vividas. Conseguir esto no sólo me permitiría ser mejor investigador, sino también mejor docente. La posibilidad de avanzar en este cometido me llevó a desarrollar la recuperación autobiográfica que se *narra* en el siguiente apartado.

2. Justificación autobiográfica de la investigación.

Comencé a escribir esta justificación autobiográfica en el mes de junio de 1998, mientras realizaba los cursos de doctorado, y como trabajo práctico de la asignatura *Etnografía aplicada a la investigación educativa*, impartida por las profesoras Cristina Alonso y Remei Arnaus. Eran los comienzos de mi proyecto de tesis doctoral; de esto ahora hace siete años. Aún la continúo escribiendo.

El lector puede optar por saltar estas páginas, dado que lo que aquí se narra no resulta imprescindible, ni mucho menos. Si no lo hace, podrá encontrar en su desarrollo muchos de los antecedentes teóricos y vivenciales que explican y justifican el contenido de esta tesis. Quizá la mejor manera de reconocer este hecho es, si se tiene la paciencia de llegar hasta el final, regresar nuevamente hasta aquí y releer estas páginas iniciales: podrá completar así el contenido de una confidencia, que no deja de ser la *narración* de una historia muy personal.

Con esta recuperación autobiográfica intentaré traer a la conciencia actual todos los marcos de referencia posibles que, a lo largo de mi vida, fueron evolucionando, sustituyéndose unos a otros, muchas veces de manera acrítica, desplazando otros, y pocas veces o nunca recordados.

Mi “conciencia investigadora” actual –le llamo así no porque me refiera a algo diferente de lo que es la conciencia a secas, sino porque intento hablar de aquella conciencia que se auto-observa como herramienta de investigación, y que además lo hace para aumentar sus recursos– se podría comparar con un foco que ilumina mis últimos conocimientos, experiencias y aprendizajes emocionales; para seguidamente sumergirse en la penumbra, como por la base de un gran iceberg que sostiene, en silencio e ignorada, toda aquella masa de referencias construidas durante muchos años.

Hoy me propongo hacer un esfuerzo arqueológico para traer a la superficie aquello que sea posible. No me mueve una finalidad terapéutica: no pretendo corregir ninguna conducta actual a partir de reconocer viejos traumas. Sólo busco construir una base, un punto de partida, desde donde comenzar a caminar en mi investigación. Podría hacerlo trabajando una buena lista bibliográfica y construyendo un marco teórico. Sin duda que esto llegará. Pero ahora prefiero recordar lo ya leído o vivido, realizar una suerte de reminiscencia platónica, recuperar un saber que no está en ningún mundo inteligible sino en mi propio pasado. En un sentido “etnográfico” se trataría de intentar ajustar lo más posible la herramienta principal que soy yo mismo, actualizando posibilidades oxidadas por el tiempo.

1. Una adolescencia inquieta por los problemas sociales: de la vocación religiosa a la militancia política.

Época: de los 10 a los 18 años (1962 - 1970)

El mundo y la vida: construcción de una visión idealista y trascendente del mundo y de la vida.

El conocimiento: el conocimiento al servicio de la sociedad.

Durante mi infancia, quizá por reacción o rebeldía hacia un ambiente familiar laico y anticlerical, me dediqué a cultivar un sentimiento y una práctica religiosa, que por entonces veía como preparación para el sacerdocio. Es posible que tuviera la necesidad de diferenciarme del resto de mi familia –éramos cuatro hermanos para disputar el amor de mis padres, y yo situado en un poco relevante tercer lugar: no disfrutaba de los privilegios de los mayores, ni tampoco las preferencias del más pequeño–.

No considero relevante determinar con certeza los orígenes afectivos de aquella visión del mundo y de la vida, base de todas mis opciones vitales y teóricas que fui realizando más adelante. Pero está claro que debía construir referentes o encontrar sentidos que trascendiesen la inmediatez no siempre fácil de mi vida cotidiana. Mi reino debía no ser de este mundo, llámese salvación cristiana o revolución socialista. Comenzó a forjarse muy tempranamente una matriz intelectual de marcado carácter

idealista, que creo no me abandonaría nunca, y lo que es más importante, de la que nunca fui demasiado consciente. (Los idealistas por lo general no se consideran a sí mismos como tales, el mundo de sus ideas es el mundo auténticamente real; si los demás afirman lo contrario, o actúan dándole la espalda a la única verdad trascendente, es porque tienen la desgracia de vivir encadenados en la oscuridad de la caverna).

Naturalmente mis padres no autorizaron mi ingreso en un seminario tal y como yo deseaba: debía acabar mis estudios secundarios, por supuesto en una escuela pública y no religiosa, y después tendría libertad para decidir. Yo sabía que en los estudios para sacerdote era fundamental la filosofía y la teología. Una manera de compensar la frustración causada por la prohibición de mis padres fue sumergirme en la biblioteca del despacho de abogado de mi padre. Así llegaron a mis manos, con apenas once años de edad, obras como la *Suma Teológica* de Tomás de Aquino o el *Proslogion* de San Anselmo. Recuerdo que una de mis primeras preguntas “personales” que hice a mi padre, aquellas que indican un tipo de relación más directa y menos infantil, fue qué diferencia existía entre lo *subjetivo* y lo *objetivo*. No recuerdo su respuesta, pero sí la expresión desconcertada de su cara. De todas formas, lo realmente significativo, más que la pregunta –que seguramente en su momento no fue más que un interrogante semántico, entre muchísimos otros aparecidos durante unas lecturas bastante ininteligibles para mí, e impropias para mi edad–, es que hoy recuerde especialmente esa pregunta: la relación entre el sujeto y el objeto, entre yo y el mundo, la preeminencia de un término u otro, el valor de la idea o de la realidad material. Cuestiones básicas de la historia de la filosofía; pero también, en sus formas más elementales, interrogantes que subyacen de manera más o menos expresa en las afirmaciones de muchos niños.

Las previsiones de mis padres se cumplieron: una vez comenzados mis estudios secundarios aquella vocación religiosa fue desapareciendo; o, mejor dicho, lo que mis padres no previeron es que esta vocación más que desaparecer se fue transformando en una vocación social primero, y política después. Era la segunda mitad de la década de los 60: Concilio Vaticano II, Encíclica *Populorum Progressio*, Congreso eucarístico de Medellín. Todo un sector de las juventudes de la “Acción Católica” comenzaba a realizar una lectura del Evangelio a la luz de una realidad social de pobreza y marginación presente de manera clamorosa en el Tercer Mundo, y en particular en América Latina. Fue el nacimiento de la Teología de la Liberación.

Mi proceso de integración a este proceso fue gradual. De una práctica exclusivamente religiosa comencé a vincularme a grupos de la FAO (Naciones Unidas) que realizaban trabajos de “desarrollo comunitario” en zonas y barrios socialmente deprimidas. También era la época de J. F. Kennedy y su política desarrollista para Sudamérica que se concretaba en la llamada “Alianza para el progreso”. Sin embargo aquella “matriz idealista” promovió en mí una fácil y rápida radicalización. En poco tiempo pasé de un trabajo asistencial, casi misionero, a hablar del “cambio de las estructuras” primero, de “revolución social” después, y finalmente a justificar la violencia de los oprimidos como única salida ante la violencia institucionalizada de los opresores. También era la época del Che.

2. Sociología y revolución: el proyecto político entendido como recuperación histórica, primera crítica a la ideología.

Época: de los 18 a los 23 años (1970 - 1975)

El mundo y la vida: continuidad acrítica de la ontología anterior: de la trascendencia religiosa a la trascendencia histórica.

El conocimiento: marxismo y dialéctica: interrelación dialéctica entre sujeto y objeto, entre teoría y práctica, entre conocimiento y revolución.

Tenía 17 años cuando murió mi padre. Marché a estudiar a Buenos Aires. Me matriculé en la facultad de Sociología de la Universidad del Salvador. Recuerdo un seminario sobre los *Manuscritos* de Marx, dictado por el profesor Sánchez Aiscorbe, un jesuita especializado en Hegel y que entonces nos hablaba del concepto de “trabajo alienado”. Fue mi primer contacto académico con la *dialéctica*. Aunque en realidad, durante quinto de bachillerato, ya había llegado hasta mis manos un documento que hablaba de la “revisión de vida”, un difundido método de reflexión cristiana, que consistía en el desarrollo de tres pasos: *ver*, *juzgar* y *actuar*. En unos calurosísimos días de verano, en mi pueblo natal, recuerdo haberme pasado horas descifrando la explicación del método de revisión de vida en clave dialéctica. Ver la realidad era la tesis, confrontarla con los valores evangélicos era la antítesis, y comprometerse en la acción para transformarla era la síntesis. Estos rudimentarios, y desde hoy entrañables conceptos filosóficos, cobraron consistencia en las clases de Sánchez Aiscorbe. La ontología idealista se enriquecía con un método que me impulsaba, ya no de manera emocional sino “científica”, a la acción.

El tiempo dedicado a la vida académica fue más bien escaso. Al poco tiempo de haber comenzado mis estudios universitarios el compromiso y la actividad política me fueron absorbiendo cada vez más, hasta que finalmente el marco universitario sólo fue una excusa para la agitación y el activismo. Durante esos años leí atentamente los clásicos del marxismo, *Razón y Revolución* de Herbert Marcuse, las tesis de Mao Tse Tung, el *Qué hacer* de Lenin, y sobretodo los documentos elaborados por aquellas organizaciones políticas que, habiendo incorporado la metodología de análisis marxista, intentaban recuperar la experiencia histórica de los sectores más combativos del sindicalismo obrero.

De esta época destaco tres elementos: primero, una aproximación práctica al psicoanálisis (como muchos jóvenes argentinos de clase media con conflictos emocionales me embarqué en una larga y no sé si muy efectiva terapia psicoanalítica); segundo, un rechazo acrítico del “neo-positivismo lógico” y del método “hipotético-deductivo” de Karl Popper –digo acrítico por su carácter ideológico: consistía principalmente en la crítica al antimarxismo y la servidumbre de estas posiciones epistemológicas a los “intereses imperialistas”–; y tercero, la participación en el intento de construir un proyecto político revolucionario que, cuestionando el mecanicismo ideológico de la izquierda tradicional, recuperase la experiencia histórica real de las bases del movimiento obrero.

Durante aquellos años de juventud, estos tres elementos impregnaron de tal manera la constitución de mis marcos de referencia que, aunque olvidados durante mucho tiempo, aún permanecen; y es aún hoy que me descubro utilizando formas de análisis, puntos de vista o esquemas conceptuales originarios de aquella época. Ejemplo de ello es aquella posición crítica ante todo lo que sea aplicación mecánica de esquemas ideológicos para interpretar la realidad; y, en contrapartida, el aprendizaje de una metodología de análisis que se basaba en la recuperación de los procesos históricos: no se podía desarrollar una práctica política eficaz y auténticamente revolucionaria a espaldas de la experiencia histórica concreta de los auténticos agentes del cambio, es decir del activismo obrero. Y esto nos llevaba a priorizar la “escucha” por sobre el adoctrinamiento, a articular el discurso político desde la experiencia real del sujeto más que desde marcos ideológicos externos a esa experiencia –más adelante llegaría a reconocer que esta posición encerraba una profunda contradicción: su criticidad y su respeto por el sujeto sólo eran metodológicos, sus fundamentos reales continuaban siendo abstractos e ideológicos; hasta el punto que, de no haber fracasado, estoy convencido de que aquellos proyectos políticos hubieran devenido sistemas radicalmente autoritarios e integristas.

Esa “escucha” política fue rápidamente asumida, familiarizado como estaba con la escucha psicoanalítica. Ésta fue también la base que me llevó, años más tarde, a reconocerme en la crítica radical a las ideologías que se realizó desde los movimientos sociales alternativos; que llevó a identificarme, ya como estudiante de filosofía en Barcelona, con la recuperación del *perspectivismo* nietzscheano realizada por Michel Foucault y su “arqueología del saber”; y que, en la actualidad, hace despertar todas mis simpatías hacia la *etnografía* y su aplicación en la investigación educativa.

3. El exilio: de la revolución social a la revolución personal, primera crítica a la política.

Época: de los 23 a los 26 (1975 - 1978)

El mundo y la vida: primera crítica a la trascendencia: la transformación social sólo tiene sentido si se realiza desde las necesidades personales

El conocimiento: el conocimiento individual, la psicología social: marxismo y psicoanálisis, Pichon Rivière y Bleger, los esquemas de referencia.

El golpe de estado del General Videla fue en marzo del '76. Un mes después debí huir de Buenos Aires a riesgo de correr el mismo destino que sufrieron treinta mil jóvenes desaparecidos durante esos años. Sin embargo hoy pienso que mi auténtico exilio fue interior, y que se inició poco más de un año antes que comenzara la dictadura: una fuerte necesidad de ser coherente con aquellas formas de pensar y de sentir, que me alejaban o incluso me hacían entrar en contradicción con la rigidez ideológica de la izquierda radical, me llevó a abandonar la militancia política y a iniciar la construcción de un proyecto de vida reconciliado con una identidad personal costosamente construida durante mi adolescencia.

En este sentido, el exilio de mi país significó una marcha en un doble sentido: me había alejado no sólo de un régimen autoritario, sino que, previamente, también me había alejado de los que intentaban combatirle desde un proyecto en el que seguramente no cabrían ni las diferencias, ni las disidencias, sólo el dictado de las “vanguardias”. Es por ello quizás que, desde que vivo en Barcelona, jamás me sentí un exiliado, en el sentido estricto de como se suelen sentir los exiliados. Fue en estos años cuando comencé a realizar una profunda crítica a aquella práctica política enajenada del mundo personal, sobre todo emocional; y a entender que la transformación de la sociedad sólo tiene sentido si se realiza a partir de las necesidades individuales y presentes.

La transición democrática que me recibió en Barcelona fortaleció y enriqueció este proceso, y favoreció una rápida transformación de mis puntos de vista. Quizá demasiado rápida, puesto que muchos de estos cambios, lejos de ser el resultado de una reflexión detenida y tranquila, fueron más bien la reacción impulsiva ante la necesidad de abandonar unos marcos de referencia que me asfixiaban. Esto trajo como consecuencia que muchos elementos positivos fueran negados en bloque, y que hoy deba hacer un esfuerzo por recuperarlos, intentando resituar aquellos acontecimientos del pasado en una trama de significados más ecuanimes y más críticos.

Este giro de lo político a lo personal se vio reflejado en mis lecturas. Necesitaba encontrar respuestas a mis inquietudes personales, pero sin abandonar del todo aquella dimensión social que ya formaba mi manera de ver las cosas. Antes de decidir que mi destino debía ser Barcelona viví escondido unos seis meses en la Patagonia argentina. Allí volví a leer con atención a Erich Fromm. Entonces ya no fue un autor más en una lista bibliográfica sino que se convirtió en una referencia básica, incorporada y ya nunca más abandonada. Muchas veces me ha pasado aquello de leer un autor en unas circunstancias vitales que no favorecieron una incorporación significativa. Y después de un tiempo, cuando las circunstancias fueron otras, el mismo autor es descubierto como si fuese leído por primera vez. No sé si fue el silencio patagónico, o el extensísimo paisaje del valle del Río Negro, lo que me llevó a reconocer una perfecta síntesis entre aquella dimensión social, racionalista y rigurosa de la tradición marxista, y aquel humanismo que reivindica el individuo y la libertad por sobre todas las cosas. Era posible pensar en la sociedad sin olvidar al individuo, podía ser crítico sin olvidarme de mí mismo, podía buscar la justicia sin dejar de pensar que la libertad nos constituye. También la felicidad y el amor contaban. Ningún sacrificio redentor servía para salvar a nadie, y la única salvación que importaba era aquella que nos hacía individuos más autónomos y más libres.

No reparé hasta hace muy poco tiempo, que esta concepción del individuo y de la libertad encerraba un excesivo racionalismo, un cierto descuido de lo emocional, y del valor de la necesidad y el cuidado del otro; en definitiva, una manera muy masculina de entender la libertad y la vida humana.

De la Patagonia pasé a Montevideo. Allí estuve casi un año más. Aún sin saber qué sería de mi vida me matriculé en la carrera de psicología y realicé el primer curso. Aquí continué mis lecturas decantándome decididamente por la llamada “psicología social”, una escuela o corriente fundada por el psiquiatra y psicoanalista argentino Pichon Rivière y su discípulo Bleger. La síntesis entre Marx y Freud seguía presente. Dos conceptos fundamentales quedaron de esta época: los “grupos operativos”, y la idea de

“esquemas de referencia”. A la base de toda conducta neurótica hay esquemas rígidos o estereotipias; el proceso terapéutico consiste en la transformación de estos esquemas, consiguiendo su flexibilización, su revisión crítica, su recreación significativa. El ámbito o encuadre terapéutico es la interrelación dentro de un pequeño grupo operativo, orientado por un terapeuta que hace las veces de moderador.

Este modelo operativo ejerció en mí un fuerte impacto. Quizá debido a que tuve la suerte de vivir en Montevideo una experiencia realmente enriquecedora junto a un grupo de compañeros y un moderador excelentes. Tal es así que durante toda mi posterior experiencia docente en Barcelona siempre vuelvo a aquellos elementos e intento utilizarlos como orientación didáctica. Mi encuentro con la propuesta de “comunidad de investigación” en el proyecto de Lipman de “filosofía para niños”, desde otra perspectiva, enriqueció y renovó aquellas aportaciones de entonces. Esta línea de estudio y reflexión, junto a mis lecturas dispersas sobre técnicas de dinámica de grupo, constituyen otra vertiente, fundamental por cierto, de esta base o punto de partida de mi tesis doctoral.

Durante mi estancia en Montevideo realicé durante unos cuantos meses un trabajo eventual como guía de viajes en una agencia de turismo. Este dato puede parecer irrelevante en una recuperación autobiográfica como la que estoy realizando ahora. Sin embargo, una vez acabada la tesis, al reparar en muchos de los ejemplos y metáforas escogidas, reconozco la importancia que tuvo la significación del *viaje* en una determinada concepción pedagógica que cristalizará tiempo después –también podría decir que aquel trabajo que consistía en mostrar lugares de Montevideo y Uruguay a los turistas, ya contenía un fuerte componente pedagógico.

4. Recuperación de las inquietudes académicas: entre la psicología y la filosofía, el psicoanálisis.

Época: de los 26 a los 32 (1978 - 1984)

El mundo y la vida: Crítica a las categorías. Morey, Savater, Nietzsche, Foucault

El conocimiento: Profundización de la visión idealista y dialéctica. Eduardo. Radicalismo ideológico (los movimientos alternativos).

Al poco tiempo de llegar a Barcelona (noviembre del 77), y una vez pude resolver los problemas básicos de subsistencia tales como trabajo, vivienda y residencia legal, pensé en reiniciar mis estudios universitarios. Me matriculé en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UB, con la idea de estudiar Psicología. Entonces el primer curso era común a Psicología, Filosofía y Pedagogía. Para la misma época entré en contacto con Oscar Masota, psicoanalista argentino, iniciador de la corriente lacaneana en Barcelona, y comencé a trabajar en uno de sus grupos de estudio. Este reencuentro con el psicoanálisis fue importante en dos sentidos: a pesar de mi relación continua con la teoría freudiana, era la primera vez que iniciaba un estudio sistemático de la misma, y la primera aproximación a su lectura lacaneana; y en segundo lugar, los consejos de Oscar Masota me llevaron a abandonar la idea de estudiar psicología y a decidirme por la filosofía. De esta manera recuperaba una antigua inclinación

vocacional, de la época cuando hacía quinto de bachillerato, y que la inquietud por estudiar algo más práctico y afín con mis inclinaciones políticas me llevó entonces a sustituir por la Sociología.

De mis años de carrera recuerdo tres aportaciones fundamentales: una lectura profunda e interesantísima de la *Crítica de la Razón Pura* de Kant, dirigida por el profesor Sales –tiempo después, con el mismo profesor, trabajé las *Meditaciones Metafísicas* de Descartes– una lectura sumamente didáctica de la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel, a cargo del profesor Valls; y sobretodo, dada su gran influencia en toda la visión del mundo, de la sociedad y del sujeto humano que durante estos años fui construyendo, el curso de *Introducción a la Antropología* impartido por Miquel Morey. Este curso me introdujo principalmente en el pensamiento de Nietzsche, y me llevó a leer la obra de Michel Foucault, que en aquel momento consideré todo un descubrimiento. A propósito de la crítica nietzscheana a la racionalidad occidental escribía en un cuaderno, y que hoy leo con una cierta ternura, “es necesario construir un pensamiento no categorial, ...detenerse en el momento previo a la aparición de la categoría”. Hoy observo que ésta era una tarea poco menos que imposible: realmente, ¿qué podía considerarse un “pensamiento no categorial”, quitado de aquella especie de confusión mental que se produce después de fumar un buen *cannabis*? Me entusiasmaba reconocer el nihilismo de la abstracción conceptual como negación de lo individual, de la diferencia, en definitiva de la vida. Sin embargo no me daba cuenta que este reconocimiento se hacía también desde un pensamiento abstracto y racional. Cuando en la actualidad vuelvo a leer a Nietzsche mi entusiasmo se desplaza más bien hacia su visión perspectivista de la verdad ; y ello es porque sintoniza más con una posición gnoseológica que, sin negar la racionalidad la relativiza, esto es, la pone en relación con otras facultades, que también tienen valor cognitivo, como la afectividad o la creatividad.

Aquella radicalidad epistemológica tuvo su correlato en la práctica política o social. Al poco tiempo de llegar a Barcelona realicé una aproximación ideológica, indudablemente acrítica, a asociaciones vinculadas a la izquierda anarquista y a la llamada “autonomía obrera”. Aunque estas vinculaciones duraron muy poco tiempo, visto desde hoy resulta tan evidente el retorno a la cosmovisión que caracterizó mi militancia en Argentina, como sorprendente que esto se produjera luego de aquella experiencia que anteriormente di en llamar de “doble exilio”. La explicación puede estar en las peculiaridades que caracterizan a los procesos acríticos: cuando se realizan cambios sin reflexionar con detenimiento sobre sus causas y consecuencias, sobre las circunstancias y las necesidades que les acompañan; cuando estos cambios son movidos por impulsos vitales o exigencias de supervivencia, pero sin reflexionar de manera consciente sobre todo ello; es posible que, tiempo más tarde, renazca lo que habíamos dejado por negativo, y olvidemos aquello que, pudiendo ser positivo, sucumbió bajo el peso del rechazo generalizado.

En esta época de rebrote radical apareció en Barcelona un antiguo compañero de secundaria de nombre Eduardo S. Inteligentísima persona, autodidacta, y con una capacidad dialéctica sorprendente. Recuerdo discusiones que duraban hasta la madrugada sobre las cuestiones más puras y duras de ontología y epistemología. Eduardo era un defensor de las posiciones idealistas más radicales; y lo era, en última instancia, por una necesidad profunda de defender la libertad humana. Desde una

posición de moderada crítica kantiana, yo intentaba, sin conseguirlo, poner en entredicho su compacto discurso. Es posible que en estas largas discusiones haya abordado con mayor profundidad problemas de ontología y epistemología que en muchas de las clases de la facultad.

5. La docencia como profesor de filosofía en un instituto: ¿gestión o didáctica?, ¿el centro o el aula?

Época: de los 32 a los 40 (1984 - 1992)

El mundo y la vida: Crítica al idealismo y a las utopías. Crítica a las ideologías. El valor del asociacionismo, de la eficacia profesional y de la ética personal.

El conocimiento: recuperación desprejuiciada de la tradición empirista, neopositivista y racionalista crítica.

La finalización de la carrera, las oposiciones a agregado de instituto y el inicio de mi profesión como docente marcaron un lento proceso que hoy lo observo paralelo al que realizó el conjunto de la sociedad española a partir del intento de golpe de estado de Tejero, y que muchos no dudan en indicarlo como el acontecimiento que marcó el final de la “transición”. Es frecuente oír que fue el desencanto la característica principal de esta década de los 80. Personalmente, más bien, me inclino a pensar en estos años como un tiempo de búsqueda y consolidación de un sistema democrático de convivencia; aquel sistema que, obviamente, la derecha franquista desconocía, e incluso, en sus versiones más extremas, repudiaba; pero –todo se ha de decir– que algunos sectores de la izquierda tampoco estaban demasiado acostumbrados a practicar.

En el campo de mi práctica político-social poco a poco fui abandonando las antiguas posiciones radicales; revaloricé el trabajo de las entidades asociativas que impulsaban procesos de pedagogía social, dirigidos a las instituciones públicas, entidades educativas, medios de comunicación, y colectivos sociales en general; con la finalidad de luchar por la consecución de aquellos derechos civiles, especialmente los del colectivo homosexual, aún no desarrollados en esta incipiente democracia, y contra toda forma de discriminación social.

Esta práctica se vio acompañada por una revisión profunda de mis esquemas ideológicos y vivenciales, tales como: la crítica a la política en su aspecto de representación superestructural que impide la participación directa de los colectivos sociales y de los ciudadanos; la crítica a la ideología como sistema cristalizado y absoluto que pretende interpretar la realidad desde una actitud dogmática; y, en consecuencia con lo anterior, la crítica a los proyectos utópicos, vistos como coartadas para conseguir la homogeneización del pensamiento y la justificación de propuestas autoritarias y antidemocráticas. A cambio, revaloricé la ética personal y el valor de la pedagogía social en la consolidación de valores democráticos, tales como la tolerancia, el diálogo y el respeto de los derechos humanos.

En estos años tenía plaza de profesor de filosofía en el IB Pablo Ruiz Picasso, en Ciutat Meridiana, Barcelona. El trabajo conjunto en la preparación del material didáctico, la programación de las clases y la evaluación de los cursos con mis

compañeras de seminario fue de una gran importancia para mi formación como docente de la filosofía. Recuerdo una circunstancia que duró bastantes meses y que fue muy significativo en mi evolución teórica. Discutíamos sobre cómo explicar el idealismo platónico. Una de mis compañeras, Pilar F., había escrito una breve introducción a un tema del dossier que estábamos preparando para los alumnos de 3º de BUP, y lo había titulado “La filosofía platónica como modelo de todo idealismo”. Había algo en este título que no acababa de convencerme: podíamos decir que Berkeley, desde su perspectiva empirista, con su “ser es ser percibido”, era realmente idealista, o por supuesto Hegel con su despliegue dialéctico del Espíritu Absoluto. Pero Platón..., proponerlo como modelo de todo idealismo...; en definitiva no había hecho más que separar lo inteligible del mundo sensible, condición indispensable para el desarrollo posterior del pensamiento teórico y, a la postre, de la ciencia. De la discusión me quedó un sabor amargo. Sentía que en el fondo no estábamos discutiendo sobre Platón sino sobre lo que era en sí misma toda filosofía idealista. Y en aquel momento me quedé con la ingrata sensación que el problema residía en un déficit de formación y de lecturas por mi parte. Pasado un tiempo, una tarde estábamos en casa de Pilar preparando la redacción definitiva del dossier. Cada uno traía apuntadas las posibles correcciones para comentar, y discutir si cabía introducirlas. Yo propuse dudas sobre la utilización del término “objeto” para referirnos a aquella realidad que existe por sí misma, por fuera del sujeto. Desde una perspectiva kantiana pensaba que el objeto no sólo es posible pensarlo, sino que además se constituye como tal, gracias a la actividad categorizadora del entendimiento. La respuesta sonriente de Pilar fue: *¡qué idealista que eres!...* En ese momento me sentó bastante mal, a pesar de que indudablemente había sido dicho en tono de broma y sin ninguna intención de cuestionar nada. Pero había puesto el dedo en la llaga. Aquella extraña sensación anterior no había tenido su origen en un déficit formativo, sino que, como reparé más tarde, por primera vez un marco teórico digamos escolar o académico, la letra de un dossier o de un libro de texto, entraba en mi carne y se relacionaba con mi pasado, con mi práctica, con mi visión del mundo. Veía la enorme dificultad que tenemos para integrar el pensamiento de dos mil años de humanidad con nuestras pequeñas cosmovisiones de cada día. Y si a nosotros como profesores nos costaba hacerlo, cuánto más difícil resultaría promoverlo en los alumnos. Entre medio de todos estos cabildeos comenzaba aparecer la inquietud por la didáctica de la filosofía. Aquí estaba el verdadero déficit de formación.

Un día Pilar, también en tono de broma, dijo algo así como que –no recuerdo fielmente sus palabras– un idealista era aquella persona que siempre prima sus ideas por sobre la realidad, ya sea física o humana; y cuando las personas, como parte de esa realidad, se resisten a acomodarse a sus ideas, el problema siempre es de la realidad y no de sus propias ideas. Yo entonces era director del instituto, un director entusiasta con las nuevas ideas de reforma, y por consiguiente condenado al enfrentamiento con gran parte del claustro. Aquel comentario de Pilar fue otro contundente y positivo mazazo, principalmente a mis ímpetus “reformadores”.

Antes he insinuado, al pasar, el tema de la didáctica. Ahora me he referido a mi trabajo como gestor de un instituto. Participé cuatro años de una junta directiva, y fue entonces cuando hice un master de dirección y gestión de centros educativos, organizado y con profesores del Departamento de didáctica y organización escolar de la

Facultad de Pedagogía, precisamente ante quienes hoy presento y defiendo la presente tesis.

En esta época, mi relación con compañeros de profesión, relacionados con la filosofía de la ciencia y con perspectivas más bien “cientificista” me llevó a reconciliarme con aquellos antiguos “enemigos”: el *neopositivismo lógico* y el *racionalismo crítico* de Popper, que en mis épocas juveniles habían sido descalificados por “estar al servicio de la derecha y los intereses del imperialismo”, además de despreciar el pensamiento freudiano, pecado grave para la intelectualidad rioplatense. Este fue un reencuentro desprejuiciado y tranquilo, por lo que pude entender un poco mejor el contenido real del pensamiento de estos autores; sobre todo me entusiasmó el anti-dogmatismo de Popper.

6. Última época: triunfa la didáctica y el aula.

Época: de los 40 a los 45 (1992 - 1998)

El mundo y la vida: Repliegue existencial: el SIDA, la muerte, la vejez, la paternidad, la amistad, la pareja.

El conocimiento: descubrimiento de la etnografía y los modelos cualitativos de investigación, crítica a la racionalidad masculina, nuevo sentido del cuidado y lo emocional.

El tiempo y el espacio pocas veces habían determinado de manera decisiva mis sentimientos o mi manera de ver el mundo. De la misma manera que nunca tuve –como en cambio sí tuvieron otros compatriotas– nostalgia por la tierra lejana; tampoco me hizo excesiva mella la conciencia definitiva del cambio de edad y de su rastro en el cuerpo y en el espíritu. Muestra de ello es que, una vez que hice de Barcelona mi lugar en el mundo, la idea de regresar a la Argentina siempre me fue bastante ajena –y si alguna vez apareció en mi mente lo hizo para disfrazar la nostalgia por los hechos vividos en una infancia relativamente feliz, y a la que obviamente no podía regresar–. Siempre rehuí integrarme en la colonia rioplatense, como también he rehuido rodearme de personas de mi generación; principalmente si, en sus actos o en sus palabras, se dedican a confirmar su pertenencia a ella.

Sin embargo con el inicio de la cuarentena, algo cambió, sobretodo respecto al tema del tiempo. Mis amigos, por lo general eran más jóvenes que yo, y en el instituto solía tener más facilidad de comunicación con los alumnos mayores que con los profesores de mi edad. Creo que la novedad no estaba tanto en el hecho de sentirme más viejo, sino en el sentir que esta “juventud tardía” era definitiva, es decir, no tenía recambio. No sentía tristeza por el tiempo pasado, sino más bien temor por perder la oportunidad de vivir ahora aquello que si no era ahora no lo sería nunca; y mi diferencia con los más jóvenes, más que en la manera de pensar o de actuar estaba en esa conciencia de un futuro que ya comenzaba a tener un límite. Ese límite era, naturalmente, la vejez y la muerte.

Supongo que en relación con todo esto se dio la aparición, de una manera específica y más o menos recurrente, de temas de reflexión tales como la soledad, o la paternidad. Supongo también que en el origen de todos estos pensamientos estaba la necesidad de llenar una falta, o desplazar un horizonte, que de a momentos se hacía demasiado nítido.

La irrupción del SIDA, la muerte de personas muy próximas, no hicieron más que favorecer la presencia de estos temas de reflexión. También provocaron una nueva manera de mirar y de valorar las relaciones de amistad y el papel que juegan en nuestras vidas. La familia nos trae a la vida, quizá sea por ello que no resulte demasiado difícil saber actuar dentro de ella; pero es la vida la que nos trae a los amigos, y quizá sea también por ello tan difícil de cuidarlos y mantenerlos: la densidad de nuestra relación con ellos dependa del grosor y la riqueza de las experiencias vitales compartidas.

Hago mención de todas estas cuestiones tan personales porque tendrán una influencia importante en mi evolución vital y teórica; y porque también, de alguna forma, están determinando mi situación presente. Situación que pretende ser el punto de llegada de esta pequeña historia, pero también el punto de partida de una experiencia novedosa para mí como es la de ser, además de docente, investigador.

En síntesis, lo propio de estos últimos años ha sido un repliegue existencial hacia cuestiones más íntimas y personales. Esto no quiere decir que se hayan diluido las preocupaciones sociales o teóricas, sino que el punto de mira comenzó a ser otro. Un punto de mira que revaloriza lo emocional, que pone en tela de juicio una racionalidad excesivamente priorizada, y que comienza a descubrir e identificarse con muchos elementos de un cierto discurso feminista, reconocido en parte desde hacia tiempo, pero nunca vivido como propio, o al menos como algo que no concierne únicamente a las mujeres.

Destaco en este último proceso dos aportaciones fundamentales: por una parte la aproximación al pensamiento y al proyecto didáctico de la “filosofía para niños” de Lipman, y por otro, el descubrimiento —digo “descubrimiento” por lo que ello comporta de sorpresa y entusiasmo— de la aplicación de “modelos etnográficos o interpretativos” a la investigación educativa.

En el plano profesional, en relación con aquella tensión entre la didáctica y la gestión, entre el aula y el centro, que había caracterizado el período anterior, está claro que durante estos últimos años me fui decantando por la didáctica, concretamente de la filosofía, y por el trabajo en el aula. La manera como se desarrolló y como terminó mi experiencia como director en el IB Picasso, un posterior traslado en comisión de servicio forzosa al IB Emperador Carles, la visualización del significado y la aplicación de la reforma en mi último destino, el IES Josep LLuis Sert de Castelldefels, donde ahora tengo mi plaza, fueron todos factores que influyeron para irme alejando de mis anteriores inclinaciones y preocupaciones por la gestión de centros. Debo reconocer que la idea de participar activamente en la gestión y el desarrollo de un proyecto educativo es algo que me sigue entusiasmando. Pero una cosa es, en abstracto, el gusto por una tarea, y otra la opción de realizarla en unas circunstancias muy determinadas.

Paralelamente a este alejamiento de los temas de gestión, fueron ocupando un primer plano las cuestiones relacionadas con el trabajo en el aula, la didáctica de la filosofía, y sobretodo el interés por aquellos recursos y conocimientos que ayuden a comprender y facilitar la relación con los y las alumnas adolescentes. Es esta focalización de mis intereses profesionales la que me llevó en definitiva a plantearme hacer un curso de doctorado, y también a escribir esta tesis.

PRIMERA PARTE

Antes de entrar a clase.

CAPÍTULO I

MARCO GENERAL: SUPUESTOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS.

CAPÍTULO I

MARCO GENERAL: SUPUESTOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS.

1. Supuestos teóricos.

1.1. La cuestión epistemológica.

La relación sujeto - objeto.

El perspectivismo.

1.2. Una perspectiva discursiva.

¿Qué es el discurso? La clase como entramado discursivo.

Condiciones de posibilidad y construcción de identidades.

1.3. La psicología adolescente: el problema de la identidad.

El desarrollo cognitivo.

El conocimiento social.

El desarrollo psico-social.

2. La opción metodológica: una orientación cualitativa y etnográfica.

2.1. Presupuestos básicos de las metodologías cualitativas.

Universal vs. singular: la cuestión de la generalización.

Subjetivo vs. objetivo.

Información vs. significado.

2.2. La investigación educativa.

La investigación en la acción.

El modelo ecológico.

2.3. El diseño de la investigación.

La implicación docente en el escenario de la investigación.

Las fuentes de información.

3. El marco didáctico.

3.1. La perspectiva hermenéutica.

“Modelos de objetivos” y “Modelos de procesos”.

El horizonte hermenéutico: el papel de la pregunta.

Implicaciones didácticas.

3.2. Didáctica narrativa y de investigación.

Narratividad.

Comunidad de investigación filosófica.

Bibliografía.

Marco general: supuestos teóricos, metodológicos y didácticos.

Un supuesto es un juicio que se justifica por sí mismo, y que a su vez sostiene el resto de una argumentación. Es propio de la reflexión filosófica la indagación por los supuestos. Generalmente el movimiento del pensamiento es retroactivo: se presenta un desarrollo teórico y luego se justifica mediante el análisis de las premisas que lo sostienen. En la vida cotidiana las cosas habitualmente no funcionan de esta manera: decimos, valoramos, argumentamos, tomamos decisiones; siempre a partir de principios o fundamentos supuestos. Pero precisamente por ser supuestos no suelen hacerse expresos, y muchas veces ni siquiera son conscientes.

La filosofía, como saber de segundo grado, como un pensar sobre el pensar, que reflexiona críticamente, buscando, entre otras cosas, la consistencia del decir, no permite mantener el carácter supuesto de los supuestos y exige de su análisis.

Con frecuencia la investigación filosófica que desarrollamos en clase con los alumnos consiste en detenernos ante una afirmación e indagar sobre los principios sobre los que se sostiene. Entonces sobrevienen las sorpresas: “he dicho lo que quería decir y estoy de acuerdo con ello..., pero ahora veo que no lo estoy tanto con el principio supuesto, sin el cual lo que dije no se sostiene”.

El ejercicio se suele completar analizando las implicaciones o consecuencias: visto de dónde viene el juicio proferido, veamos ahora hacia dónde se dirige. Entonces las sorpresas aumentan. Al finalizar este análisis he llegado a oír expresiones tales como “ahora pienso que he dicho algo diferente a lo que he dicho”. Esta aparente contradicción se explica porque en el proceso de investigación filosófica los enunciados revelan su significado a través del entramado de relaciones posibles. Es en la tensión entre el fundamento y la implicación, entre su anterioridad y su posteridad contextual, que el juicio muestra los diferentes niveles de su significado.

Esta tensión se presentará también a lo largo de la presente tesis doctoral. Comencé la investigación desde el contexto de una tradición filosófica, desde la construcción biográfica de un marco de referencias cognitivas y emocionales, en suma, desde una vida vivida y vuelta a vivir en la autoconciencia. Finalicé la investigación en un puerto que en gran parte no era el que esperaba, pero desde el cual pude contemplar todo el

recorrido, incluido el punto de partida; y en esta mirada hacia atrás pude reconstruir el auténtico significado de mi trabajo.

Ahora escribo la crónica de este viaje, y en su redactado, no puedo dejar de servir a la secuencialidad; puesto que en el momento del redactado no descubro el significado sino que lo explico –aunque a lo largo de la tesis me permitiré dejar testimonio de una aventura que no es lineal ni secuencial, sino multidireccional, a veces errática, muchas otras recurrente–.

Por ello, cuando ya he dejado de hablar de las cuestiones más personales sobre mi biografía como persona inquieta por la reflexión filosófica, que encuentra su ocupación profesional en la docencia, y sobre la justificación de la construcción de esta tesis (Introducción); escribo ahora sobre el punto de partida, sobre los supuestos, describo el equipaje y revelo su manual de instrucciones..., o también las reglas del juego. En ello consiste este capítulo I sobre los supuestos teóricos, metodológicos y didácticos. La travesía se tensa en un capítulo futuro (capítulo VII) sobre la propuesta didáctica: entre ambos extremos el desarrollo de la investigación desplegará sus posibles significados.

1. Los supuestos teóricos.

He agrupado los supuestos teóricos en tres apartados: la cuestión epistemológica, la perspectiva discursiva, y la cuestión de la identidad adolescente. Reitero la idea de que, cuando me refiero a “supuestos teóricos”, estoy pensando en aquel equipaje que me llevo conmigo antes de iniciar el viaje; y que la finalidad de hacerlo expreso es dejar al descubierto, dentro de lo posible, las perspectivas desde donde miro, o cuáles son las reglas del juego que darán sentido a los movimientos realizados durante la investigación. Por tanto, la selección, el orden y el agrupamiento no dejan de tener un punto de arbitrariedad.

Comenzaré con la cuestión más general, es decir, desde qué concepción de la ciencia y de su método propongo realizar este trabajo de investigación. Continuaré con la explicación de una perspectiva metodológica, que también contiene un punto de partida ontológico: la realidad es concebida como un entramado de discursos, y por tanto la investigación, en este caso de aquello que ocurre en el aula, la entiendo como observación de lo que en ella se dice, y al mismo tiempo como generación de nuevas realidades discursivas.

Para no prometer más de lo que finalmente ofrezco, y también para ser consecuente con los propósitos formulados al comenzar el proyecto de la tesis, debo aclarar que su finalidad es eminentemente práctica, es decir procura ser instrumento de revisión y de orientación para el desarrollo de una práctica docente más consecuente. En este sentido, la perspectiva discursiva ahora propuesta, es un supuesto teórico entre otros, desde el cual comienzo este recorrido. Sin embargo, no es mi aspiración hacer de esta tesis una investigación y un análisis exhaustivo de los discursos en la clase de filosofía, aunque la “perspectiva discursiva” sea uno de sus supuestos teóricos fundamentales.

No he querido dejar de incluir en este apartado de supuestos teóricos, aquella información sobre la realidad psico-social de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a la cuestión de la construcción de la identidad adolescente. Las aportaciones teóricas recogidas especialmente del campo de la psicología y la psicología social serán

recuperadas en el capítulo VI ¹, en el que reflexionaré sobre aspectos observados del discurso discente y docente, y de su interrelación en la clase. Esta recuperación posterior, en lo que respecta a la realidad particular de los adolescentes, sin pretender ser alternativa a las teorías consolidadas y reconocidas del discurso de la psicología, aportará reflexiones sobre la posibilidad de construir otras maneras de ver y de valorar aquello que dicen y hacen los alumnos, sobre todo a partir de escucharles atentamente y procurar devolverles su autoría y protagonismo.

1.1. La cuestión epistemológica.

Existe *únicamente* un ver perspectivista; y *cuanto mayor sea el número de ojos*, de ojos distintos que sepamos emplear para ver una misma cosa, tanto más completo será nuestro “concepto” de ella, tanto más completa será nuestra “objetividad”. Pero eliminar en absoluto la voluntad, dejar en suspenso la totalidad de los afectos, suponiendo que pudiéramos hacerlo: ¿cómo?, ¿es que no significaría eso *castrar* el intelecto?...

NIETZSCHE, F.: *La genealogía de la moral*.

Seguramente que si el objeto de estudio de esta investigación perteneciera a cualquier ámbito de las ciencias naturales, podría obviarse, con toda tranquilidad, un apartado que indicase los presupuestos epistemológicos. Se daría por sobreentendido que estamos ante una investigación científica y, a partir de aquí, quedaría claro a qué modelo de conocimiento se adscribe el saber producido: un conocimiento objetivo, generalizable, empíricamente contrastable y/o *falsable* ². Problemas tales como la naturaleza de la relación entre el sujeto y el objeto de investigación, los criterios de

¹ Capítulo VI, *Sobre los discursos*, página 377.

² MARIO BUNGE: *La ciencia, su método y su filosofía*. Ed. S.XX, Buenos Aires, 1978, p. 9-15

verdad, fiabilidad o consistencia que se tendrían que aplicar a sus conclusiones, la naturaleza teórica o práctica de la investigación, sus implicaciones éticas, etc., seguramente quedarían excluidas del campo de intereses del investigador. Cuatro siglos de *ciencias positivas* han consolidado, de manera progresiva, los avances y la aplicación tecnológica de las ciencias de la naturaleza; hasta el punto que resulta totalmente innecesaria una reflexión epistemológica que justifique sus premisas y su metodología. En todo caso, el esfuerzo por desarrollar una reflexión de segundo grado suele llegar tan sólo hasta la demarcación de aquel tipo de saber que se excluye del modelo científico.

La juventud de las ciencias humanas o sociales y las especiales características de sus objetos de estudio obligan a que cualquier investigación que pertenezca a este ámbito deba desarrollar de manera detallada los presupuestos epistemológicos que la orientan y que justifican sus correspondientes opciones metodológicas. Es posible que detrás de esta prolijidad teórica se esconda un cierto complejo de inferioridad ante el rigor, la eficiencia y la madurez de sus hermanas mayores. Las ciencias humanas y sociales deben conjurar además aquella demarcación que amenaza, ante la imposibilidad de un saber claramente cuantificable, generalizable y predecible, con la reclusión en aquel ámbito del saber de donde precisamente provienen: la metafísica o la filosofía.

Una respuesta ante esta amenaza de descalificación científica ha sido intentar importar al campo de las ciencias humanas los modelos y características de las ciencias naturales. Esto fue lo propio del llamado “positivismo”, que en el siglo XIX, tuvo en Augusto Comte su iniciador. No por obvio resulta menos curioso reparar que el positivismo no surge de la defensa del paradigma de las llamadas ciencias positivas, ni siquiera de sus investigadores; es más bien la expresión del esfuerzo de las jóvenes “ciencias del espíritu” por desmarcarse de la especulación metafísica y adquirir el rango de un saber objetivo y fiable. Sin embargo, este esfuerzo por instalar en el seno de las investigaciones humanas o sociales la cuantificación y la generalización nomológica redujo enormemente la capacidad para dar cuenta de fenómenos caracterizados por su gran complejidad. En esta línea reduccionista cabe situar por ejemplo la preeminencia de la estadística en la Sociología, o el reduccionismo fisiológico o conductual en la Psicología.

Los presupuestos epistemológicos de estas posiciones podrían resumirse en las siguientes afirmaciones: el objeto de estudio pertenece a una realidad empírica separada

y con una entidad propia respecto del sujeto investigador; la estructura de esa realidad esconde regularidades cuantificables y el conocimiento de su verdadera naturaleza resulta de desvelar estas regularidades, por tanto el esfuerzo del investigador se centrará en no “contaminar” la comprensión de los fenómenos con su subjetividad; del desarrollo de las investigaciones pueden derivarse aplicaciones prácticas, sin embargo es concebible un conocimiento teórico puro con independencia de la transformación de la realidad.

El reconocimiento de peculiaridades específicas en las ciencias humanas se ha dado a lo largo del siglo pasado en posiciones epistemológicas que pueden denominarse “críticas”, tales como la “Escuela de Frankfurt” o la tradición hermenéutica; en el campo específico de la psicología, la antropología o la lingüística cabe mencionar el “interaccionismo simbólico”, el “construccionismo” o el “estructuralismo”; en las nuevas orientaciones metodológicas, las perspectivas cualitativas, etnometodológicas y etnográficas. Este nuevo campo crítico coincide en el reconocimiento de que lo propio de la realidad humana o social es la significación y el sentido; un mundo de representaciones y de finalidades; pero no a la manera de las finalidades biológicas, sino como expresión de espacios que, aunque con un sinfín de determinaciones, lo son de libertad o de autodeterminación. La exigencia de establecer regularidades nomológicas y causalidades eficientes resulta inadecuada, o cuando menos insuficiente, si lo que se intenta es abordar fenómenos humanos o sociales, que más que *explicados*, sólo pueden ser *comprendidos* en su radical singularidad.

La presente investigación se sitúa de lleno en el ámbito de las ciencias humanas. Su naturaleza se define como práctica e interdisciplinar. Desde el punto de vista de los resultados se sitúa en el campo de la pedagogía, y más concretamente en el de la didáctica aplicada, en este caso, de la Filosofía. Sin embargo, su objeto de estudio y análisis es el entramado discursivo que se desarrolla en la clase del primer curso de esta asignatura en bachillerato; esto último la lleva a compartir perspectivas con la psicología social y el análisis etnográfico del discurso.

La aceptación de una perspectiva epistemológica no positivista, no deja de ser una opción personal del investigador, previa al diseño de la investigación, y que necesita ser debidamente explicitada. Centraré la descripción de esta opción epistemológica en dos aspectos que considero primordiales para explicar sus rasgos distintivos: en primer

lugar, la relación entre el *sujeto investigador* y el *objeto investigado*, y en segundo lugar, una concepción perspectivista referida al problema de la verdad del conocimiento.

La relación sujeto - objeto.

La reducción máxima de la distancia entre el sujeto y el objeto de conocimiento es una característica propia de las ciencias humanas, entre ellas las disciplinas pedagógicas. Esta peculiaridad exige revisar el paradigma tradicional positivista en un doble sentido: poniendo en cuestión, por una parte, la separación entre teoría y práctica, entre investigación pura e investigación aplicada; y por otra, la separación entre la actividad investigadora y la realidad investigada.

Para comenzar con un ejemplo, se podría afirmar que la clínica médica no es auténticamente una ciencia, ya que su finalidad no es explicar la realidad del organismo humano sino restablecer su salud. La medicina sería en todo caso una aplicación práctica de aquellas disciplinas teóricas, que sí son verdaderas ciencias, tales como la biología, la anatomía, la fisiología o la química. Sin embargo, considero que, visto desde la realidad concreta de la investigación científica, esta distinción es un puro artificio discursivo: grandes avances teóricos resultaron de la práctica terapéutica, y gran parte de las investigaciones, digamos teóricas, se realizan con la única finalidad de resolver problemas clínicos. Respecto de esta distinción entre ciencia teórica y práctica, aquello que en la mayoría de las ciencias naturales puede ser artificialidad, se convierte en error epistemológico cuando se aplica al campo de los saberes que tratan de lo humano, entre ellos la pedagogía, y específicamente la didáctica.

En la clasificación que hace Aristóteles de los saberes³, la filosofía *teórica* se diferencia de la filosofía *práctica* y *poética*, porque el objeto de estudio permanece incólume, y el sujeto no persigue otra finalidad que no sea su puro conocimiento. Ante esta clasificación, podemos formularnos la siguiente pregunta: ¿realmente puede haber proceso cognoscitivo alguno que no implique necesariamente la transformación del objeto de conocimiento, al mismo tiempo que la transformación del sujeto cognoscente? Responder negativamente a esta pregunta implica reconocer que todo saber, sea del

³ Cfr. ARISTÓTELES, *Tópicos*, Z, 6, 145 a 15 y sig.

campo que fuese, suele tener un carácter eminentemente práctico; dado que, o bien hay una intencionalidad de aplicación tecnológica; o por el contrario, si no la hay, el proceso de conocimiento del objeto implica necesariamente su transformación y la transformación del sujeto que conoce. Tanto más si el objeto de conocimiento pertenece al ámbito de lo humano. En un sentido estricto, el saber teórico, como saber que preserva el objeto de toda transformación y cuya finalidad es intrínseca al proceso del propio saber, se podría considerar inexistente.

La tradición idealista europea, iniciada en el *criticismo* kantiano, reconoció que el sujeto cuando aprehende cognoscitivamente el objeto, al mismo tiempo lo produce como tal. La dialéctica marxista señaló el camino de retorno: el sujeto se reconoce y constituye a través de la producción del objeto (al menos debiera ser así en una relación no alienada). Esta perspectiva dialéctica de la relación entre el sujeto y el objeto es completada con la idea de que el conocimiento de la realidad se obtiene necesariamente mediante su transformación, es decir mediante la “praxis”.

Si en el dominio de las ciencias naturales, aquella distancia entre el sujeto y el objeto, propia del paradigma positivista, puede ser más o menos sostenible, en cambio, en las ciencias humanas, no habría saber posible que, en un sentido aristotélico, no tuviese un carácter moral y tecnológico. Esto significa que no habría proceso cognoscitivo alguno en el que no se plantee una interrelación estrecha entre el sujeto y el objeto, en el que la noción tradicional de objetividad no se pusiera en entredicho, en el que la pretensión de desinterés teórico no se viese cuestionada, en el cual el sujeto no formase parte indisoluble del escenario de la investigación, y a su vez, ésta no dependiese estrechamente de las circunstancias espacio-temporales en las que se realiza.

El perspectivismo.

La segunda referencia presente en las bases epistemológicas del presente trabajo de investigación es la concepción perspectivista referida al problema de la verdad del conocimiento, y cuya expresión más representativa fue, seguramente, la crítica que Nietzsche realizó a la racionalidad ilustrada occidental.

Nietzsche propuso una visión moral del ser humano y su destino, que quizás pudiera ser cuestionada en muchos aspectos; pero también desarrolló una posición

epistemológica y ontológica de indudable riqueza. Siguiendo a Heráclito, reconoció el carácter esencialmente cambiante de la realidad; pero agregó un aspecto decisivo: el cambio, la pluralidad, la diversidad compleja es el rasgo propio de la vida. Todo intento de reducir esta realidad vital a la universalidad abstracta del concepto o de la ley significa negar la vida. Esto último fue precisamente lo propio del *nihilismo* que, para el autor de la *Gaia ciencia*, nació con Sócrates y Platón, y encontró su correlato religioso en el monoteísmo judeo-cristiano.

Situarse en esta posición epistemológica implica una serie de consecuencias: el intento de acceder a una verdad única y objetiva es seguramente reduccionista. Esto no significa renunciar a la verdad, sino reconocer que la verdad es una suerte de *simulacro* que se debe mantener siempre que sea útil para la vida; y, por otra parte, la complejidad de la realidad vital y cambiante admite una multiplicidad de accesos o perspectivas. Esta visión perspectivista de la verdad no ha de ser confundida con un relativismo ingenuo del tipo “cada uno tiene su verdad” o “todo depende del punto de vista de cada uno”. Lo que se puede decir sobre lo que sucede expresa una perspectiva; el criterio de verdad no consiste en la correspondencia del enunciado con el hecho observado, sino en la mayor cantidad de perspectivas que el discurso puede expresar. Esto lleva a reconocer que, curiosamente, el discurso metafórico, con toda su riqueza polisémica, sería el más adecuado para aproximarnos a la comprensión de una realidad que es esencialmente compleja y cambiante.

Desde una recuperación parcial de esta posición perspectivista reconozco una serie de supuestos epistemológicos, presentes en el diseño metodológico del presente trabajo de investigación, y en su posterior desarrollo de conclusiones y propuestas:

- Los criterios tradicionales de validez, como la correspondencia con la realidad empírica o la coherencia lógica del discurso explicativo, son insuficientes; e incluso pueden llegar a ser distorsionadores si se los pretende aplicar, de manera excluyente, a la realidad compleja y cambiante de la vida del aula y de la vida individual y social de los adolescentes.
- Se puede reconocer en la realidad que se intenta *comprender* –más que *explicar*– una dimensión que va más allá de los estrictos criterios de la racionalidad pura. Esta dimensión consiste en la captación de aquello que es “razonable”, aquello que tiene

en cuenta las relaciones entre las personas, sus circunstancias específicas, sus necesidades peculiares, y muchas veces imprevisibles, los aspectos emocionales o creativos de sus acciones. Una dimensión que sólo puede ser contemplada desde una mirada que podría describirse como no convencional, –de alguna forma femenina–, que no prioriza la racionalidad sobre lo emocional, lo universal sobre lo particular, la teoría sobre la práctica, la explicación del mundo sobre el cuidado de los individuos y la mejora de su entorno social.

- Las perspectivas únicamente pueden referirse a realidades singulares. Precisamente la generalización elimina las perspectivas y tiende a homogeneizar la variedad y la riqueza de la realidad vital bajo la potencia explicativa de la ley. La validez y la consistencia de la investigación educativa se sostienen en la fiabilidad respecto de aquello que sucede en el aula; y la posibilidad de su aplicación en otros escenarios estará dada más que por la aplicación deductiva de conclusiones generales, por el aprovechamiento de una experiencia singular para la comprensión de realidades que no pueden dejar de ser a su vez diferentes y singulares.

1.2. Una perspectiva discursiva.

El distanciamiento del paradigma de las ciencias naturales, fundamentado éste en la conjunción de las matemáticas y la experimentación, no comporta renunciar a las exigencias de rigurosidad y sistematicidad propias del saber científico. Sin embargo, el campo epistemológico de los nuevos modelos que comienzan a esbozarse desde las ciencias humanas, ya no se conformará en torno a la objetividad empírica y la regularidad nomológica, sino desde el reconocimiento de una nueva forma de constitución lingüística de lo real.

La “*Gestaltheorie*”⁴, realizó un peculiar análisis de los procesos perceptivos, que luego será recogido por diferentes corrientes de la psicología social y de la antropología para desarrollar modelos explicativos de las interrelaciones humanas. El campo perceptivo se organiza conforme a estructuras previas a la captación sensorial de la realidad; la información recibida desde el “exterior” es de naturaleza fragmentaria e incompleta, siendo el sujeto quien completa, ordena y otorga significado al material sensible. En cierta forma se podría decir que el sujeto es el que construye la realidad; o bien, en derivaciones teóricas posteriores, que las *cosas* son trozos de la realidad material que devienen *objetos* cuando son atrapados y moldeados por las estructuras simbólicas del lenguaje y el pensamiento humanos. Esta última idea ya nos aleja un tanto de lo que es estrictamente la “teoría de la forma” y nos acerca a las perspectivas lingüísticas de la psicología social y de la antropología. Me refiero al “interaccionismo simbólico” y al “construccionismo social”.

El “interaccionismo simbólico”, inspirado en Mead⁵, otorga especial importancia a la producción de significados para comprender el comportamiento humano. Este comportamiento no puede ser explicado como la mera respuesta ante estímulos objetivos, sino más bien el resultado de la asignación significativa que, a su vez, se produce en la interrelación con otros individuos. El sujeto humano en su relación con los demás humanos interpreta el mundo de manera simbólica, y en este proceso construye su propia identidad.⁶

El “construccionismo social”⁷ reconoce la importancia de los significados y de la interacción social en el comportamiento humano; profundiza este reconocimiento, y subraya el carácter “productivo” que tenemos los humanos respecto de la realidad que nos rodea. Los sujetos construimos el mundo no únicamente en un sentido material, sino

⁴ La escuela de la Gestalt es una corriente de pensamiento que surge en Alemania al final del siglo XIX, pero que alcanza su apogeo durante la década de los años veinte e inicio de los treinta del siglo XX. Formada por un grupo amplio de autores, entre los cuales destaca Kofka, Köhler o Wertgeimer, comporta una reacción contra el asociacionismo o atomismo wundtiano.

⁵ MEAD, G.H. (1932) *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

⁶ BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

⁷ GERGEN, K. (1985) *The social constructionist inquiry: context and implications*. A: Kenneth; Keith Davies (ed.) *The social construction of the person*. Nova York: Springer-Verlag.

principalmente en un sentido simbólico. Esta construcción simbólica del mundo tiene al lenguaje como su materia prima fundamental.

Finalmente corresponde mencionar a las corrientes llamadas estructuralistas y post-estructuralistas que pusieron en cuestión, ya no sólo la naturaleza separada y objetiva de la realidad, sino también la posición autónoma de los sujetos. Los individuos, sus interrelaciones y las instituciones que las contienen, forman parte de dinámicas discursivas, a partir de ellas se constituyen y producen identidades. El mundo humano es un mundo de significados, de manera que no es pensable una realidad independiente del lenguaje, es decir, de los discursos.⁸

¿Qué es el discurso? La clase como entramado discursivo.

En un sentido general, se entiende por “discurso” al conjunto de significados que, articulados conforme a reglas sintácticas y de formación, circulan *produciendo* y *justificando* instituciones, espacios de interrelación, posiciones e identidades. Esta definición del concepto de discurso podría ser una más entre muchas otras –ciertamente no todas coincidentes– de las que hay en este amplísimo campo “lingüístico-construccionista”, ocupado por la psicología social, la antropología o la filosofía estructuralista de la segunda mitad del siglo XX.

En esta definición se afirma que el discurso “produce” y “justifica”: dos acciones que, en el primer caso, lo define como causa y, en el segundo, como efecto. Dos dimensiones que resultan inseparables: al mismo tiempo que la circulación de significados construye realidades sociales, por ejemplo instituciones o formas de relación social, estos significados son sancionados y promovidos por las entidades sociales para su justificación, pervivencia y reproducción.

Esta definición se refiere también a tres niveles de la realidad social: instituciones, espacios de interrelación y posiciones o identidades. El gradiente que va de los primeros

⁸ PARKER, I. (1996) *Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana*. En: Gordo-López; Linaza (ed). *Psicologías, discursos y poder*. (pág. 79-92). Madrid: Visor.

WETHERELL, M.; POTTER, J. (1996). *El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos*. En: ídem anterior. (pág. 63-78)

a los últimos está dado por el grado de generalidad o de particularidad del flujo de los discursos. Pero, en definitiva, la materia discursiva, en mayor o menor grado de condensación, circula como un magma continuo: envuelve, sostiene y da sentido en sus manifestaciones institucionales; se particulariza y expresa en la voz y las acciones de los individuos, que a su vez se identifican como ocupantes de determinadas posiciones simbólicas.

Esta definición del discurso es aplicable al mundo educativo. Un mundo en el cual los flujos de significados producen y al mismo tiempo son producidos por instituciones, (por ejemplo, el Departament d'Educació, o un determinado Instituto de enseñanza secundaria, o un determinado seminario de filosofía); por ámbitos de interrelación (la clase, la hora del patio, los claustros de profesores, las actividades extraescolares); por posiciones o identidades (alumno, profesor).

En el presente trabajo de investigación intento realizar el corte y el análisis por el centro de este entramado discursivo: *la clase de filosofía*; y abro su desarrollo a partir de preguntarme por lo que pasa en ella. Un preguntarme por los acontecimientos, es decir, por los “enunciados” que, como afirma Foucault⁹, pueden ser comprendidos en tanto que acontecimientos. La pregunta por lo que pasa en la clase de filosofía es intercambiable con esta otra: qué se *dice* en ella. El foco se sitúa en un ámbito concreto de interrelación, y lo que allí se observa es un juego complejo de acciones y de significados, de posiciones e identidades; que se comprenden y cobran sentido a partir de dos niveles: la interrelación de sus participantes, y la relación contextual con niveles más amplios o menos densos del flujo discursivo –instituciones, ámbitos de interrelación o identidades–. En este sentido, cuando miramos y escuchamos lo que sucede en la clase, esperamos mirar y escuchar no sólo lo que sus participantes hacen y dicen sino también lo que ellos esperan que los otros hagan y digan.

La verdad del discurso no está en su relación con instancias externas (por ejemplo, determinada acción docente se la podría clasificar como propia de una orientación didáctica “academicista”), o en una supuesta función encubridora que le hace sospechoso de finalidades también externas (los contenidos que se enseñan podrían

⁹ FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber*. México: Ed. Siglo XXI (1970)

expresar, por ejemplo, una voluntad de reproducir valores dominantes...). En el primer caso, el análisis del discurso se realiza desde una perspectiva *prescriptiva*, en el segundo, desde una perspectiva *crítica*.

La presente investigación, a pesar de no poder evitar en ocasiones la prescripción o la crítica, prioriza indagar por el entramado de sentidos, aquellos que emergen de la relación contextual, y que arrojan luz sobre las condiciones de posibilidad de los acontecimientos; absteniéndose, en lo posible, del juicio normativo o de la interpretación objetivadora.

Desde estas consideraciones, formulo inicialmente dos enunciados, que pueden ser considerados simultáneamente como supuestos teóricos y también como objetos de observación y de análisis: el entramado discursivo que se pone en juego durante la clase, al mismo tiempo que construye y reproduce *identidades*, también conforma determinadas *condiciones de posibilidad* para el desarrollo de los procesos educativos. A partir de estas afirmaciones me propongo indagar por aquellas identidades que, de manera compleja, contradictoria e interdependiente, tales como la de los alumnos o la de los profesores, se constituyen y se ponen de manifiesto en el desarrollo de la clase. Por otra parte, también oriento mi curiosidad “hermenéutica” hacia aquellas formas *a-priori*, que dibujan el campo de posibilidades de la tarea educativa y las formas de interrelación en general.

Condiciones de posibilidad y construcción de identidades.

Las condiciones de posibilidad se refieren a los límites del espacio pedagógico en el aula. Como todo límite demarcan el alcance de la acción; y también, en cuanto al contenido, el número finito de alternativas posibles. El límite de algo no sólo indica donde algo se acaba, sino también el contorno de su forma, aquello que nos permite su identificación. De esta manera, el entramado discursivo constituye la forma en tanto que condición de posibilidad de un determinado espacio pedagógico, y también la estructuración de identidades que en éste se implican. Preguntarnos por las condiciones de posibilidad de lo que ocurre en el aula es indagar por aquellos *a-prioris* que determinan hasta dónde podemos llegar, las formas posibles de lo que hagamos y, también, quiénes acabamos siendo o como qué nos acaban reconociendo.

A modo de ejemplo realizo una primera enumeración de condiciones posibles:

En lo que respecta al discurso discente:

- El momento vital de los alumnos en tanto que sujetos que realizan el tránsito de la infancia a la edad adulta (adolescencia).
- La socialización horizontal que se despliega en la peculiaridad comunicativa del grupo de amigos.
- La relación contradictoria de los jóvenes con el mundo adulto, actualizada en un espacio de socialización vertical, que también lo es de negociación y simulación.

En lo que respecta al discurso docente:

- El mayor o menor grado de enajenación o de reconocimiento creativo que puede darse en la relación entre el profesor y el saber de su especialidad.
- La posición superestructural del profesor que articula dialécticamente su poder como depositario del saber, y su fragilidad y dependencia de la realidad discente.

En lo que respecta al discurso institucional:

- Un contexto institucional externo que impone una aportación de sentido y cubre los vacíos, también de sentido, en la dinámica interna de la clase.

Como reverso del desarrollo de estas condiciones de posibilidad, los participantes del campo discursivo, en nuestro caso la clase de filosofía, construyen y ponen en juego sus respectivas identidades. Dicen quiénes son después de haber preguntado y escuchado la respuesta a los demás; respuesta que contiene otra pregunta, en una reflexión recursiva inagotable: no hay respuestas definitivas, nunca sabemos totalmente quiénes somos, o siempre somos diferentes; y si tenemos la impresión de ser los mismos, más que por lo que podamos ser, es por que nos reconocemos *diciendo...*, siempre cosas diferentes.

El interrogante que puede plantearse aquí es por qué se define el campo discursivo para su observación y análisis como “la clase de filosofía”, y no simplemente como “la clase”. ¿Es que los alumnos y los profesores construyen una identidad especial en la clase de filosofía, diferente a la que pueden tener en la clase de matemáticas o en la de historia?. La respuesta sería: sí y también no. Los discursos docente y discente despliegan elementos comunes que obviamente permite identificarlos como tales. Pero también se puede precisar que el despliegue discursivo en la clase de filosofía tiene

rasgos diferenciales –como los tiene la clase de cualquier otra asignatura– Esto, que puede ser válido para la comprensión de los discursos, también puede serlo para el correlato de las identidades: los mismos alumnos, después de que suena el timbre y salen de la clase de una asignatura para entrar en otra, se podría decir que ya no son los mismos alumnos. Incluso esta diversidad podría reconocerse si comparamos las clases respectivas de dos grupos de alumnos diferentes que realicen la asignatura de filosofía. Esta curiosa y paradójica condición de los flujos discursivos, que como el río de Heráclito, identifican y al mismo tiempo diversifican, significa un reto metodológico, tal como lo trataré en un apartado posterior de esta introducción teórica, que no puede ser afrontado desde una posición que entienda la investigación como la búsqueda de regularidades nomológicas, y su validez como la correspondencia con realidades objetivas y permanentes.

No obstante, es posible intuir que detrás de esta diversidad y movilidad se puedan realizar preguntas básicas. Aquellas preguntas, que en un sentido hermenéutico, están en el corazón del texto. Aquellas que aparecen cuando no buscamos tanto el significado del texto como descubrir aquel interrogante respecto del cual el texto es respuesta¹⁰. Y si, en el decir de Foucault, consideramos aquello que se dice en la clase como un texto cuyos enunciados tienen valor de acontecimientos, es posible que podamos intuir la pregunta a la que la acción y el decir de alumnos y profesores intentan responder.

De una manera esquemática los alumnos se preguntarían por “¿quién soy?” (el cuestionamiento básico de la identidad adolescente); los profesores se preguntarían por “¿qué se espera que yo sea?” (la preocupación docente básica por la manera de responder a múltiples demandas, a cómo actuar, esto es, la cuestión didáctica y su posición en el aula); finalmente la institución, –también presente en la intimidad de la clase a través de normativas, prescripciones, textos– se preguntaría por la legitimidad de los procesos educativos (precisamente su razón de ser sería arbitrar formas de legitimación).

Es posible que en esta suerte de indagación arqueológica por los meandros de los discursos y las identidades nos encontremos con percepciones y valoraciones previas,

¹⁰ GADAMER, H (1975), *Verdad y Método I*, Salamanca: Ediciones Sígueme. p. 447.

auténticos *prejuicios*, que no funcionan simplemente como agregados o decoraciones discursivas, sino como auténticos soportes conductores del discurso.

Entre estos *prejuicios* podemos señalar las siguientes ideas:

- Los procesos de enseñanza - aprendizaje son lineales y progresivos, no hay derivas ni rupturas.
- Esta linealidad tiende al cumplimiento de objetivos finales, diseñados de manera previa y externa a los procesos: no hay construcción interna de finalidades o metas, ni comienzos abiertos, ni lugar para el imprevisto.
- La posición del saber coincide con la posición docente, por ende, su ausencia coincide con la posición discente: no hay lugar para el intercambio, la construcción compartida, los aprendizajes reversibles.

El análisis del discurso, entendido como “caja de herramientas”¹¹, supone reconocer estos prejuicios desde una doble perspectiva: en primer lugar, no son valoraciones críticas puestas al servicio de un modelo pedagógico ideal al que habría que orientar la transformación de la práctica docente (si fuera así estaríamos saliendo del análisis del discurso y entrando en la construcción de otro discurso, ahora prescriptivo); en segundo lugar, también deben ser entendidos como “condiciones de posibilidad”, es decir que su reconocimiento permite explicar, no necesariamente modificar, la práctica docente.

Llevado a una posición extrema, pretender la eliminación de estos *prejuicios*, en tanto que condiciones de posibilidad, implicaría la *explosión* del sistema discursivo. Pensemos en la ausencia total de linealidad progresiva, en la eliminación total de objetivos, es decir en la exclusiva improvisación, en la inexistencia de una posición de supuesto saber como referencia al menos relativa; si llegáramos a concebir todo esto como realidad efectiva, seguramente nos encontraríamos con la nada del hecho educativo. El *nihilismo escéptico* no está mal como sospecha que permite poner en suspenso las convicciones y relativizar los entusiasmos; pero puede resultar catastrófico cuando se le concibe como horizonte regulativo.

¹¹ La idea del libro o de la teoría como “caja de herramientas” está extraída de Michel Foucault (cfr. *Poderes y Estrategias*). Permítaseme esta extrapolación al análisis del discurso educativo.

1.3. La psicología adolescente: el problema de la identidad.

Los alumnos de primero de bachillerato tienen mayoritariamente entre 16 y 17 años. Se encuentran todavía en ese período del ciclo vital llamado adolescencia; aunque en una fase avanzada, ya próximo a convertirse en un jóvenes adultos. Esto hace que, si se define a la adolescencia como el período en que el niño realiza el tránsito de la infancia a la madurez, nuestros jóvenes alumnos ya comienzan a definir sus rasgos adultos, aunque aún conservando restos de su pasado infantil.

En general, el tránsito de la infancia a la edad adulta significa el desarrollo de numerosas y profundas transformaciones. Esta situación de tránsitos, pérdidas y adquisiciones genera en el adolescente una situación de particular vulnerabilidad. Dolto y Percheminier¹² la comparaban con el cambio de la cáscara de un cangrejo, una imagen muy clara para representar la vulnerabilidad transitoria que se da entre el abandono de la identidad infantil y la construcción de la identidad adulta.

Esta construcción de la identidad adulta es llevada a cabo por el adolescente buscando una continuidad entre su identidad infantil que comienza a perder y los nuevos cambios físicos, cognitivos y sociales que comienza a experimentar. Si se da un progresivo acoplamiento entre la percepción que tiene de sí mismo con el reconocimiento positivo de los nuevos rasgos por parte de su entorno social, la evolución del joven puede resultar más o menos armoniosa, y transitar de una situación de “identidad aplazada” al desarrollo pleno de su “identidad adulta”.¹³

Normalmente las cosas no suelen ser tan sencillas. El adolescente tiene que elaborar la pérdida simbólica de la sobrevalorada imagen paterna que tenía durante la infancia, y a su vez los padres tienen que elaborar la pérdida del hijo-niño que comienza a hacerse mayor. Desde una perspectiva ecológica los cambios que vive el adolescente y la construcción de su identidad están determinados por las interrelaciones de su *nicho*

¹² DOLTO, F.; DOLTO, C.; PERCHEMINIER, C. (1999). *Paroles pour adolescentes ou le complexe du homard*. París: Gallimard.

¹³ MARCIA, J. (1980) “Identity in adolescence”, a: J. Adelson (ed.) *Handbook of adolescent psychology* (p. 159 – 187) Nueva York: Wiley.

ecológico. (El nicho ecológico sería el conjunto de interrelaciones que el individuo, como sistema abierto y autopoyético, establece con el resto de sistemas que le rodean) ¹⁴

Este complejo proceso se manifiesta en relaciones no siempre fáciles entre el adolescente y el mundo adulto, marcadas por la ambivalencia –por ejemplo, necesidad de autonomía y al mismo tiempo de protección, afecto y rechazo, decisiones terminantes y arriesgadas e inseguridad–, y las dificultades para comunicarse. Este panorama problemático, que inicialmente puede localizarse en la relación con los padres, se extiende a todo el mundo adulto, incluido profesores; y si bien tiene como escenario inicial el hogar familiar, acaba extendiendo sus efectos también al aula.

El desarrollo cognitivo: el estadio de las operaciones formales.

Para Inhelder y Piaget ¹⁵ el carácter fundamental de la adolescencia es la inserción del individuo en la sociedad de los adultos. Esta inserción requiere instrumentos intelectuales y afectivos diferentes de los que usan los niños, es decir, necesitan de una nueva estructuración lógica que se identifican con la capacidad para realizar *operaciones formales*.

La novedad central en el pensamiento del adolescente será la capacidad de reflexionar más allá del presente, es decir, tomar como objetos de sus razonamientos situaciones que pueden no haberse encarnado aún en la realidad. El adolescente construye *teorías* que le llevan a razonar sobre él mismo y sobre la sociedad.

Las características generales del pensamiento formal, que gradualmente comienzan a ponerse de manifiesto en los adolescentes son:

- A partir de captar hechos, razonar sobre posibilidades, suponer “mundos posibles”. Cuando la expresión del pensamiento de los alumnos tiene la posibilidad de expresarse, suele poner de manifiesto una gran capacidad creativa a la hora de imaginar situaciones alternativas a las propuestas por el discurso docente o las teorías explicadas en los textos. En estos casos, la actitud del profesor suele ser

¹⁴ BRONFENBRENNER, U. (1982) *La ecología del desarrollo humano* (cap. II: “Conceptos básicos”). Barcelona: Paidós.

¹⁵ INHELDER, B; PIAGET, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

correctiva; cuando a veces convendría sacrificar la corrección en aras de la creatividad, en todo caso permitir que el pensamiento se exprese para que llegue por sí mismo a encontrarse con el error o la contradicción

- Esta capacidad para pensar en “mundos posibles” se suele proyectar hacia el futuro, mediante el análisis de consecuencias y la propuesta de predicciones. Estos recursos cognitivos embrionarios, sería conveniente que fuesen promovidos, sin priorizar tanto la corrección de los contenidos, sino más bien como ejercicio creativo de la capacidad para proponer hipótesis, realizar inferencias deductivas e imaginar alternativas. De esta forma fortalecer ese “balbuceo” que el adolescente realiza de una manera espontánea de aquello que en otro nivel puede plantearse como método “hipotético deductivo” o científico.
- En los momentos más avanzados de este proceso evolutivo, que es posiblemente donde se encuentran la mayoría de nuestros alumnos de bachillerato, se llega a la capacidad para el desarrollo del pensamiento de segundo grado, al pensamiento que tiene por objeto el propio pensamiento. Esta de más decir que es precisamente éste el rasgo distintivo de la reflexión filosófica.

La presencia de todos estos recursos cognitivos no puede ser considerado como rasgo inherente y normativo de un determinado período del ciclo vital. Con el tiempo el mismo Piaget matizó sus supuestos generales, aceptando que el medio social puede mediatizar considerablemente las pautas del desarrollo evolutivo. Diríase que las transformaciones apuntadas por Inhelder y Piaget son más progresivas, menos generalizadas y más dependientes de los problemas concretos, de la intervención socio-educativa y del contexto en general.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que todas estas nuevas capacidades intelectuales, por parte de los adolescentes, se van adquiriendo en un proceso gradual. El acceso a ellas no implica pericia en su utilización desde el primer momento; por el contrario, los jóvenes necesitan poner a prueba sus nuevas herramientas cognitivas, experimentar sus posibilidades y sus límites. Esto produce muchas veces un uso desmesurado y contradictorio. Es así como podemos captar muestras de un gran sentido común, y al mismo tiempo la defensa a ultranza de teorías que pretenden explicar lo que sucede de una manera descabellada o fantasiosa. Recupero una cita de García Pleyán

(1970), que sintetiza esta capacidad de los adolescentes para *construir* el mundo desde sus peculiares perspectivas y teorías:

Aquí vemos una de las novedades que oponen la adolescencia a la infancia: la libre actividad de la reflexión espontánea, su facilidad en la elaboración de teorías abstractas. Como dice Piaget, «comparado con un niño, un adolescente es un individuo que construye sistemas y teorías». Otra característica importante de la actividad mental del adolescente es su *egocentrismo intelectual*. Éste se manifestará por la creencia en la omnipotencia de su reflexión, como si el mundo debiera someterse y adaptarse a sus sistemas, y no los sistemas a la realidad. Posteriormente, ese egocentrismo casi metafísico va encontrando su corrección en una reconciliación entre el pensamiento formal y la realidad. La actividad intelectual del adolescente irá alcanzando el equilibrio cuando éste comprenda que la función propia de la reflexión no es la de contradecir la experiencia, sino la de interpretarla y, en el fondo, adaptarse a ella.¹⁶

Subrayo la última idea del párrafo: al mismo tiempo que el adolescente construye teorías y concibe el mundo desde su perspectiva personal, como casi todos los aspectos de la vida de los jóvenes en esta edad, también este proceso es de transición, es decir, que las teorías al tiempo que se defienden con firmeza, son puestas a prueba y acaban sometiéndose al dictamen de la realidad objetiva. Piaget describía la adolescencia como la “edad metafísica”, y éste es precisamente un rasgo presente en nuestros alumnos que puede ser considerado como una condición de posibilidad más, en el ámbito de las características psicológicas individuales, para la investigación y la reflexión filosófica.

Otra perspectiva para el estudio del desarrollo de las capacidades cognitivas en los adolescentes es el punto de vista del “procesamiento de la información”. Destaco aquí, en el marco de esta corriente, las explicaciones de Limón y Carretero (1996)¹⁷ sobre las *Teorías previas*. Los adolescentes construyen teorías que suelen permanecer implícitas, es decir que las ponen de manifiesto en sus actuaciones, e incluso en algunas manifestaciones verbales, aunque por lo general no son materia de reflexión consciente. Como producto de esta falta de toma de conciencia, estas teorías pueden resultar incoherentes y caer en contradicciones. Suelen ser además resistentes al cambio. Su papel como guías para la acción, su carácter implícito y los valores que puedan

¹⁶ GARCÍA PLEYÁN, C. (1970). *Psicología, hoy*. Barcelona: Teide. p. 103

¹⁷ LIMON, M; CARRETERO, M. (1996). “Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias?”. En: CARRETERO, M. *Construir y enseñar. Las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique.

comportar determinan que no se cambien si no se encuentran otras teorías más satisfactorias en los aspectos intelectuales o vivenciales. Por otra parte, aunque los adolescentes, gracias a sus aprendizajes, hagan avances y aproximen sus conocimientos implícitos al conocimiento científico, este resultado no está asegurado. Este concepto de “teorías previas” propuesto por Limon y Carretero es próximo a la idea de “esquema de referencia” que, recogido de la psicología social de Pichon Rivière (1977), se señala como uno de los operadores centrales de esta investigación y su propuesta didáctica.

Otro aspecto interesante de las observaciones de estos autores es el reconocimiento de que un nivel de pericia superior en un cierto dominio puede implicar una desventaja en lugar de una ventaja. Esta situación se produce fundamentalmente cuando el adolescente conoce ya el problema y, por lo tanto, responde de manera automática sin darse cuenta de la existencia de informaciones nuevas. (Otra idea que se puede relacionar con el concepto de “estereotipia” propuesto por Pichon en el ámbito de la psicología de grupos, y que aquí recupero para la propuesta de orientación didáctica)

El conocimiento social.

La adolescencia también se caracteriza por una mayor comprensión de situaciones relacionadas con las personas, con sus ideas, sentimientos y conductas, en definitiva una mejor comprensión del mundo social. El desarrollo de este conocimiento social se manifiesta en la paulatina adquisición de las siguientes capacidades:

a) Conocimiento del yo y los otros. Mientras que los niños valoran a los demás a partir de lo que ven, y hacen clasificaciones más o menos estables, los adolescentes, en cambio, comienzan a ser capaces de tener una concepción de los demás más interaccionistas, tener en cuenta las características personales y los factores situacionales. Son capaces de ver que en cada individuo puede haber una mezcla de características a menudo contradictorias, dando lugar a impresiones falsas sobre aspectos aparentes. Desarrollan la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva de las otras personas, reconociendo la existencia de diferentes perspectivas delante de una misma cuestión. La capacidad de ponerse en el punto de vista de las otras personas

facilita la empatía, el control de la agresividad y la investigación de soluciones a los conflictos sociales.

Este rasgo fundamental, si bien encuentra en esta edad las condiciones para su desarrollo, como todos los demás, necesita ser promovido y cultivado. Los adolescentes conservan aquel mecanismo primario del aprendizaje por imitación; lamentablemente no siempre encuentran en el mundo adulto, ya sean padres o profesores, esa capacidad de empatía y comprensión del punto de vista del otro, que les pueda servir de modelo o de referente. Sin embargo, su desarrollo es la base para la asimilación de valores como la tolerancia o el respeto a la diversidad. Resulta poco eficaz la transmisión discursiva de estos valores; los adolescentes tienen la capacidad para su desarrollo efectivo y práctico, para ello necesitan ejercitarlos y ver cómo los adultos también lo hacen.

b) Es propio de esta edad comenzar a interesarse por cuestiones que trascienden las realidades inmediatas, tales como las instituciones sociales o políticas, las costumbres, los sistemas normativos, la información sobre hechos que ocurren más allá del instituto y del barrio. Buscan información, evalúan y construyen valoraciones, toman partido. Es muy frecuente constatar el aparente desinterés de los alumnos por la política, lo cual podría parecer contradictorio con lo anterior. Sin embargo, a poco que se preste atención se podrá ver que la indiferencia no es tal, sino que, por el contrario, normalmente ocultan razones, las que, cuando pueden ser expresadas, ponen de manifiesto elaboradas argumentaciones.

c) Inhelder y Piaget (1975) definen la etapa adolescente como el momento en que la persona pasa a considerarse igual a los adultos y a juzgarlos en un plano de igualdad y reciprocidad. Este comportamiento se corresponde con lo que Piaget había denominado moral *autónoma* frente a la moral *heterónoma* de la infancia guiada por el respeto y la obediencia a los adultos.

Kohlberg ¹⁸, desde una perspectiva evolucionista similar a la de Inhelder y Piaget, propone seis estadios del desarrollo moral que se agrupan en tres niveles respectivos, denominados *pre-convencional* (estadios 1-2), *convencional* (estadios 3-4) y *post-*

¹⁸ KOHLBERG, L. (1976). "Estadios morales y moralización. El enfoque evolutivo". En: TURIEL, E.; ENESCO, I; LINAZA, J. (comp.) (1989). *El mundo social en la mente infantil* (Pág. 71 - 100). Madrid: Alianza.

convencional (5-6). En general, en el nivel *pre-convencional*, las reglas y expectativas sociales son externas al *yo*, los individuos actúan movidos por la intención de evitar los castigos y obedecer acríticamente la autoridad. En el nivel *convencional*, el *yo* se identifica con las reglas y expectativas de los demás y las interioriza. Finalmente, en el nivel *post-convencional*, los valores se definen según los principios escogidos por la propia persona, sin presión de la autoridad o las reglas.

Los adolescentes se situarían mayoritariamente en el segundo nivel, aunque algunos se pueden encontrar en el primer o en el último. Este hecho comporta que la mayoría de los jóvenes muestran principios morales que dependen del punto de vista de otras personas, o sea, actúan teniendo en cuenta su propio beneficio (estadio 3) o, en un gran porcentaje, la aprobación de las demás personas (estadio 4), especialmente, su grupo de compañeros. No hemos de olvidar, por otra parte, que una misma persona puede elaborar razonamientos morales clasificables en diferentes estadios y niveles y que, en adolescentes de más de dieciséis años, las investigaciones encuentran juicios que mezclan rasgos de los estadios 4 y 5 (final del nivel *convencional* y comienzo del *post-convencional*).

La perspectiva evolucionista del desarrollo moral ha sido cuestionada por la dificultad de determinar estadios morales a partir de la edad de los individuos, verificando la importancia que pueden tener los factores educativos o ambientales, con independencia del período del ciclo vital por el que estén pasando las personas.

De todas formas los niveles y estadios morales de Kohlberg, que este autor describe a partir de comprobar diferentes soluciones a una serie de dilemas morales, pueden ser de utilidad, no tanto para acertar en una descripción precisa del pensamiento moral de nuestros alumnos, sino como base práctica para desarrollar estrategias de reconocimiento y de reflexión sobre diferentes grados de madurez o de sensibilidad ante cuestiones éticas o relacionadas con la vida humana en general.

El desarrollo psico-social.

Decía que los adolescentes recorren un período de transición en el que tienen que abandonar su identidad infantil y comenzar a construir una identidad adulta. Esto implica hacer elecciones respecto de: valores y creencias, metas educativas y

profesionales, orientaciones de género. No se debe olvidar, por otra parte, que la identidad en general se construye a partir de la “imagen” que nos devuelven los demás en nuestras interrelaciones cotidianas; en consecuencia, los adolescentes construyen su nueva identidad en relación interdependiente a una red de vínculos familiares, de amistad, a un entorno educativo y socio-cultural. Además, la construcción de la identidad adolescente tiene como reverso una situación de crisis que, aún cuando no pueda ser considerada una patología, comporta inseguridad, miedo y ansiedad, sentimientos propios de aquella vulnerabilidad transitoria antes mencionada.

El concepto de identidad está estrechamente ligado a las ideas de “autoconcepto” y de “autoestima”. El autoconcepto se construye a partir del conjunto de percepciones que el individuo se hace de uno mismo, y la autoestima sería el resultado de la evaluación que el individuo mismo realiza de esas percepciones. Si los adolescentes están en el período caracterizado por la capacidad de “crear teorías”, diríase que el “autoconcepto” es la teoría que construyen respecto de sí mismos. En este sentido, todas las facilidades y dificultades que suelen tener respecto de la aplicación de sus facultades cognitivas, que comentábamos con anterioridad, pueden ser también consideradas respecto de la construcción del autoconcepto y la autoestima, en definitiva de la identidad. Los adolescentes piensan que son lo que son en función de cómo perciben aquello que los demás les retornan de su propia imagen.

Esta dialéctica entre la valoración de sí mismos y la percepción de la valoración de los demás, sumado al descubrimiento de cambios físicos, intelectuales y emocionales, y la escasa pericia para gestionar todas estas nuevas capacidades, lleva a que el adolescente aumente su introspección. A diferencia del niño, cuyas valoraciones estaban determinadas por las acciones propias y de los demás, en el adolescente comienzan a contar principalmente los pensamientos y las intenciones; el adolescente desarrolla una compleja “vida interior”. Toma conciencia de la multiplicidad de aspectos que integran el Yo, y de la posible existencia de conflictos, ambivalencias, contradicciones. Reflexiona sobre diferentes maneras posibles de ser o comportarse, y dibuja un Yo ideal. Se proyecta hacia el futuro.

Todo esto tiene un efecto fundamental que influirá en su manera de actuar, en sus sentimientos y actitudes, también en la manera de plantearse la actividad escolar: percibe que puede actuar de diferentes maneras, que tiene alternativas y que puede

escoger por él mismo. (En aquellas sociedades o culturas en las que las posibilidades de elección están reducidas al mínimo para el conjunto de la población, y los itinerarios vitales se encuentran fuertemente determinados por las normas sociales, el período de la adolescencia se reduce a un rápido tránsito de la infancia a la edad adulta, tal como lo explica Mead a partir de sus investigaciones en la isla de Samoa.¹⁹)

Con frecuencia los padres o los profesores se quedan asombrados ante un estudiante que durante su trayectoria en la primaria se había mostrado como un alumno aplicado y con excelentes resultados, y que ahora en el bachillerato su rendimiento escolar ha caído en picado y que incluso presenta serios problemas de relación. En muchos casos esta situación puede ser explicada porque para este joven el mundo ha dejado de tener una única vía –aquella trazada por sus padres, y que resultaba fácil de transitar–, para convertirse en un enjambre de itinerarios posibles, respecto del cual es él mismo quien debe decidir el rumbo a seguir. El cuadro se completa si tenemos en cuenta que en cada decisión el adolescente tendrá que poner en juego aquello que sabe o reconoce, mal o bien, de sí mismos y de sus capacidades. Se da la paradoja de que comienza a ser consciente de que puede escoger entre varias posibilidades justamente en el momento en el cual se encuentra más confundido respecto de su capacidad para realizar una cosa u otra, en definitiva, cuando tiene menos claro quién es él y qué es lo que puede llegar a ser.

Seguramente que no siempre se da un cuadro tan extremo. En el mejor de los casos se produce un acoplamiento gradual entre lo que él piensa que es y puede hacer y todo aquello que los demás esperan que sea y haga. Cuando el mundo adulto que le rodea tiene una actitud positiva y de apoyo, la autoestima se ve favorecida, aumenta la confianza en sí mismo y se atreve a experimentar sin miedo a equivocarse, aprendiendo de sus propios errores. Por el contrario cuando la autoestima es baja se suele presentar un cuadro de inseguridad, autocrítica exacerbada y ansiedad. En su relación con los demás pueden darse situaciones de sumisión y dependencia a su grupo de referencia, o por el contrario, actitudes autoritarias o de dominación (respecto de esto último se debe tener en cuenta que, en muchos casos, la baja autoestima puede manifestarse de modo engañosos, mediante una aparente seguridad o con actitudes agresivas). En relación con

¹⁹ MEAD, M. (1928) *Coming of age in Samoa*. Nueva York: New American Library. [Trad. cast.: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona: Laia, 1972.]

el cumplimiento de las metas educativas el rendimiento suele ser por lo general bajo. En muchos casos se suele dar el llamado “efecto Pigmalión” o de las “profecías cumplidas”: los alumnos acaban dando de sí aquello que los profesores piensan y esperan que den.

Erikson (1968)²⁰ señala que en el proceso de construcción de su identidad el adolescente puede seguir dos caminos: uno, en el que de manera más o menos armónica puede ir consiguiendo una correspondencia entre el reconocimiento de los demás y la valoración que el adolescente realiza respecto de sus propias transformaciones, sería la “consecución de la identidad”; y otro, en el que el adolescente no consigue formar un concepto de sí mismo que encaje de modo realista con sus características personales y con el medio en el que vive. Si falta el reconocimiento de los demás, la identidad cede su lugar a la confusión, o lo que Erikson denomina “difusión de la identidad”. Las consecuencias de la difusión de la identidad suelen ser: tendencia al aislamiento por miedo a que se produzca una interrupción en la continuidad de la identidad infantil, que comienza a entrar en crisis; pérdida de la perspectiva temporal puesta de manifiesto en el miedo al cambio, en la resistencia a planificar el futuro; sentirse incapaz de aprender y no poder concentrarse; autopercepción de una identidad negativa que se expresa mediante la rebeldía, el inconformismo o el rechazo de valores.

J. Marcia (1980)²¹ propone una categorización de los estatutos de identidad, algo más compleja que la dicotomía anterior. Este autor agrega a la “consecución de identidad” y “la difusión de identidad” de Erikson los conceptos de “identidad hipotecada” y de “moratoria o aplazamiento”. En la identidad hipotecada el adolescente no se plantea opciones ni realiza elecciones de una manera autónoma, sino que toma decisiones basadas en las ya realizadas por otras personas significativas, generalmente adultas, como padres, hermanos mayores o profesores. La moratoria o aplazamiento es cuando el adolescente atraviesa su situación de crisis, y no establece compromiso en firme con ninguna opción determinada, en vista a hacerlo por sí mismo más adelante.

Los diferentes niveles de construcción de la identidad pueden relacionarse con otros rasgos de personalidad del adolescente. Así la “difusión de la identidad”, como la

²⁰ ERIKSON, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires: Paidós.

²¹ MARCIA, J. (1980) “Identity in adolescence”, a: J. Adelson (ed.) *Handbook of adolescent psychology* (p. 159 – 187) Nueva York: Wiley.

“identidad hipotecada” suelen ir acompañados de un menor nivel de razonamiento moral, una mayor dependencia de los criterios y las orientaciones de los adultos, y por tanto una menor autonomía en la toma de decisiones. En cambio, la “identidad conseguida” o la “moratoria de identidad” van acompañados de una mayor autoestima y autonomía.

2. La opción metodológica: una orientación cualitativa – etnográfica.

Su pintura [la de Paul Cézanne] era paradójica: perseguía la realidad sin renunciar a la superficie sensual, sin otra guía que la primera impresión de la naturaleza, sin seguir trazados, sin ningún contorno que encerrara los colores. sin ningún arreglo pictórico o de perspectiva. (Merleau-Ponty, 1964)²²

Luego del recorrido realizado por aquellas cuestiones que pueden ser identificadas como los presupuestos teóricos de la presente investigación, haré otro tanto con la opción metodológica que ha orientado su realización efectiva. Para ello me detendré en los aspectos básicos de las metodologías cualitativas en general, luego me referiré a su aplicación específica en la investigación educativa, para finalmente proponer un esbozo del diseño previo que ha marcado el rumbo de esta tesis.

La presente investigación se desarrolla desde una opción clara por las metodologías cualitativas, y desde una posición crítica respecto de las posibilidades que pueden ofrecer los métodos de las ciencias naturales para comprender la complejidad de los acontecimientos humanos. Declarar esta opción por las metodologías cualitativas no significa que en determinadas circunstancias las ciencias humanas no puedan recurrir a estrategias habituales en las ciencias de la naturaleza, o viceversa, éstas últimas no puedan aprovecharse de las conclusiones y los recursos propios de las ciencias humanas o sociales. De hecho, es cada vez más frecuente reconocer investigadores, que pertenecen a ambas áreas de la actividad científica, y que no prestan demasiada atención a una polémica que, en la segunda mitad del siglo pasado, alcanzó cotas de gran beligerancia. No obstante, considero importante definir con claridad los principales rasgos metodológicos de la presente investigación, sin que ello signifique abundar en los términos de una polémica no siempre muy provechosa.

²² Citado en: MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1999), *Investigación cualitativa, una guía práctica y filosófica*, Barcelona: Hurtado.

2.1 Presupuestos básicos de las metodologías cualitativas.

La opción metodológica aquí propuesta hace referencia a tres dilemas, que la complejidad del estudio de la realidad humana obliga a dar respuesta: situar las estrategias de investigación en la búsqueda de aquello que puede ser generalizable, es decir en lo universal, o bien dirigirse hacia la comprensión intensiva de lo particular; reconocer la importancia de la objetividad como criterio de cientificidad, o admitir que en el estudio de los fenómenos humanos y sociales cuentan, de manera prioritaria, las subjetividades, tanto de los sujetos investigados como del sujeto investigador; y, en tercer lugar, relacionado con los dos dilemas anteriores, priorizar la búsqueda de información referida a hechos contrastables, o bien la interpretación de significados que adquieren relevancia explicativa por su inserción en contextos semánticos más amplios.

Universal vs. Singular: la cuestión de la generalización.

Ante la variabilidad *intrasubjetiva* o *intersubjetiva* de las realidades humanas o sociales, el investigador puede optar por una estrategia *nomotética*, que busca la regularidad expresable en enunciados generales, que opta por la extensión de los resultados antes que por la *intensión*; o bien por una estrategia *ideográfica*, que opta por la *intensión* o densidad de los acontecimientos.

A diferencia de las orientaciones cuantitativas o positivistas, el investigador cualitativo se acerca al campo sin hipótesis predeterminadas que necesiten de su confirmación empírica. Mediante un proceso complejo y dinámico el investigador define un tema de investigación. Este tema dibuja, de manera flexible y respetuosa, una superficie sobre el campo. La investigación consistirá en excavar desde la superficie hacia las profundidades de las prácticas, y sacar a la luz significados y acontecimientos acumulados; de tal manera que la significación de los hechos observados irá adquiriendo grosor en la recuperación de su profundidad diacrónica.

Es el camino y la actitud inversa del llamado método “hipotético-deductivo”. En lugar de formular hipótesis generales, deducir implicaciones contrastadoras, para luego contrastarlas con la realidad empírica; por el contrario, desde una orientación cualitativa

o etnográfica, se trataría de acceder al campo sin hipótesis, con la sola inquietud por *comprender* lo que pasa allí. La observación empática de muchísimos indicios permitirá reconstruir conceptualmente interpretaciones que den cuenta de una realidad compleja y dinámica.

La búsqueda de la “densidad” de los acontecimientos aleja radicalmente al investigador cualitativo del paradigma positivista, de la búsqueda de razones causales, de la pretensión de formular generalizaciones predictivas, y le sitúa en la línea de comprender el sentido del acontecimiento, en su singularidad más radical.

El investigador tradicional se propone limitar el sujeto de investigación antes de que empiece la investigación: postula una o más hipótesis que centran el estudio y que indicarán al investigador qué se debe excluir de la investigación. La tarea del investigador cualitativo es más ambigua. Maurice Merleau-Ponty habla de este proceso en un ensayo titulado "*Cézanne's doubt*". Esta obra presenta la dificultad del investigador cualitativo utilizando el pintor Paul Cézanne como un fenomenologista prototípico, o como diríamos nosotros, un investigador cualitativo:

Su pintura era paradójica: perseguía la realidad sin renunciar a la superficie sensual, sin otra guía que la primera impresión de la naturaleza, sin seguir trazados, sin ningún contorno que encerrara los colores. Sin ningún arreglo pictórico o de perspectiva. (Merleau-Ponty, 1964)

Son sobre todo esas superficies estéticas o sensuales las que explora el investigador cualitativo. Lo hace siguiendo los trazos de la investigación según aparecen, es decir, sin seguir minuciosamente ningún guión de investigación predeterminado.²³

Estas diferentes perspectivas sobre la importancia de la universalidad o la singularidad de los acontecimientos y de los enunciados que dan cuenta de ellos, se reflejan en las peculiaridades del método. Las metodologías experimentalista buscan precisar variables independientes, aislarlas y controlarlas; como así también manipular el campo para impedir que variables extrañas u ocultas puedan interferir en la experimentación. Esto exige aleatorizar las muestras, producir situaciones artificiales de registro (situaciones de laboratorio), el tamaño de las unidades de análisis tiende a ser molecular (no molar), y principalmente las escalas de medida son cuantitativas. En cambio las metodologías observacionales o cualitativas tienen un menor o nulo control de las variables independientes, una menor o nula aleatorización de las muestras, las

²³ MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1999), *Investigación cualitativa, una guía práctica y filosófica*, Barcelona: Hurtado. p.41

situaciones de registro son naturales, las unidades de análisis tienden a ser molares, y el tipo de datos que se manejan son de carácter principalmente cualitativos.

Estas diferencias se relacionan con la respectiva preocupación o importancia de la validez interna o externa de los resultados de la investigación. La experimentación procura principalmente la validez interna: un riguroso control de las variables independientes y de la situación experimental en general permite replicar y generalizar los resultados; por el contrario, la artificialidad de la situación experimental producirá una escasa adecuación al acontecimiento real y concreto, es decir, una baja validez externa o de aplicación. Las investigaciones cualitativas procuran, en cambio, desarrollar la capacidad para aplicar los resultados a las situaciones reales que se quieren estudiar, es decir, dan mayor importancia a la validez externa o “ecológica”; por el contrario, el esfuerzo por comprender la singularidad intensiva de los acontecimientos les impiden realizar generalizaciones, sólo factibles desde altos niveles de validez interna.

Subjetivo vs. Objetivo.

La perspectiva positivista excluye deliberadamente la subjetividad del científico, y también la del sujeto observado. Esta actitud se funda en el presupuesto epistemológico, ya comentado en el apartado anterior, que afirma la existencia de una realidad objetiva, independiente del sujeto que investiga, y la explicación de su naturaleza real sólo es posible evitando la contaminación subjetiva del investigador. El realismo ontológico tiene su correlato necesario en el objetivismo epistemológico.

El punto de vista cualitativo, en cambio, tiene en cuenta la subjetividad del investigador, precisamente como condición y herramienta privilegiada para comprender acontecimientos tejidos por subjetividades lingüísticas – es decir humanas –; de las que, por otra parte, el investigador no puede sustraerse. La subjetividad del investigador no es arbitraria o caprichosa, no está reñida con una actitud rigurosa. La consideración de la figura del investigador como herramienta principal, en el contexto de una investigación cualitativa, le lleva a trabajar sus propias facultades, tales como la paciencia, el saber escuchar, la memoria, la curiosidad, el interés, la imparcialidad, y cuando la investigación lo exige, el distanciamiento. El investigador es una

“herramienta” que debe ser reajustada permanentemente mediante un trabajo reflexivo; de allí el carácter fundamental de aquellos instrumentos metodológicos tales como el *diario de investigación* o las *notas de campo*.

El aceptar el valor que tiene la subjetividad del investigador no excluye el reconocimiento de sus riesgos. Esta subjetividad permite la interpretación de los acontecimientos humanos, pero también puede ser fuente de interpretaciones distorsionadas o derivadas de preconceptos. Por esta razón, resulta de fundamental importancia, primero, la aplicación de técnicas de “triangulación”, que consisten en, respecto de una misma área de investigación, diversificar las observaciones y los registros; y segundo, la realización de validaciones “émicas” de los análisis e inferencias que se obtienen a partir de los registros. Esto último significa que, una vez realizados los registros (generalmente entrevistas en profundidad y observaciones participantes) y los correspondientes análisis, se vuelva al campo para retornar a sus participantes las conclusiones extraídas y recibir de ellos sus impresiones sobre el estudio realizado.

Este último punto nos lleva al segundo aspecto del dilema “objetividad - subjetividad”: la consideración de la subjetividad del sujeto investigado. Las orientaciones positivistas tienen al respecto una posición “ética”²⁴, es decir, dan prioridad a las significaciones del investigador. En cambio, las investigaciones cualitativas procuran perspectivas fundamentalmente “émicas”, es decir tienen en cuenta de una manera relevante las significaciones de los sujetos investigados o participantes. El valor de lo que dicen los sujetos no está tanto en la verdad o falsedad de lo que dicen, sino sencillamente en “lo que dicen” y en su relación semántica y pragmática con el resto de significaciones que están en juego dentro del campo que se observa. La investigación se realiza desde dentro de dicho campo, e intenta comprender la trama de significados que hacen inteligibles el conjunto de relaciones, formas de comunicación, actitudes, expectativas.

Las técnicas más frecuentes en la investigación cualitativa son las *entrevistas en profundidad* (entrevistas abiertas, poco estructuradas, en las que la relación entre el

²⁴ Los términos *étic* y *émic* son abreviaturas de los términos lingüísticos ingleses *phonetics* y *phonemics*, los cuales aluden respectivamente, a la caracterización puramente física de los sonidos de una lengua y a su caracterización según la segmentación que hace el usuario.

entrevistador y el entrevistado es horizontal y democrática), y la *observación participante* (en la que el investigador se implica activamente en la dinámica interna del campo de investigación, y además no oculta ante los sujetos observados su condición de investigador)

Información vs. Significado.

Las ciencias positivas buscan explicar hechos objetivos, y por lo tanto su preocupación principal es recoger información sobre estos hechos. Desde una perspectiva cualitativa los acontecimientos humanos pueden ser interpretados como si se tratasen de textos. Las personas actuamos conforme a determinadas finalidades o intenciones; estas finalidades o intenciones son pensadas o dichas, es decir, se manifiestan lingüísticamente. [El papel del discurso como acontecimiento ya fue comentado en el apartado anterior]. En este sentido una investigación cualitativa no podría centrarse, por ejemplo, en los movimientos físicos de los participantes, a no ser que estos movimientos puedan ser interpretados en término de significados, es decir como acciones.

Un investigador cualitativo es un “hermeneuta” de la situación que observa. Esto significa que es capaz de analizar fragmentos de significados o “unidades textuales” a partir de interpretarlos en un *contexto de ocurrencia*. El significado de una unidad textual emerge a partir de su relación con contextos antecedentes (significados referenciales) y contextos consecuentes (significados funcionales o intencionales); es decir, que un acontecimiento es comprendido cuando se consigue situarlo en la trama de los “porqués” y los “paraqués” que justifican su ocurrencia. Para que esta interpretación se realice desde una perspectiva “émica” debe necesariamente contener la interpretación que del acontecimiento realiza el propio participante.

El mundo interior de los demás suele visionarse como algo ambiguo al principio. Una de las maneras de conseguir que estos mundos interiores sean menos ambiguos, o para decirlo de forma más afirmativa, que se puedan comprender en toda su ambigüedad es mediante cuentos o historias. Estas historias se desarrollan en el tiempo y el significado de un acontecimiento se comprende gracias a la comprensión de lo que le precede y lo que le antecede. En palabras de

Arendt, las "telarañas de significado" alcanzan este complejo entretejido de acontecimientos.²⁵

Resultan sugerentes las figuras del detective o del arqueólogo como metáforas del investigador cualitativo: generalmente utilizan como punto de partida indicios, hechos singularísimos que van abriendo puertas y van permitiendo reconstruir tramas cada vez más complejas, pero también más claras y preñadas de significado.

En el mundo de lo humano la comprensión de los acontecimientos es fundamentalmente semántica, no física o empírica; el significado y la intención sustituyen a la causalidad eficiente, la comprensión profunda de las particularidades a la generalización nomológica.

2.2 La investigación educativa.

El concepto de "investigación" puede ser pensado desde dos perspectivas: una didáctica y otra en relación con la praxis docente. La perspectiva didáctica pone a la investigación como criterio para distinguir la mera instrucción del aprendizaje por indagación y descubrimiento. Este último se produce cuando el alumno tiene la posibilidad de recorrer el proceso investigador para comprender la génesis del conocimiento científico; pero, principalmente, asumir su carácter provisional, y la importancia del error en su progreso. En cambio, la instrucción prescinde de la práctica investigadora y promueve el aprendizaje de los resultados como productos acabados e inamovibles.

La segunda perspectiva de la función de la investigación en los procesos educativos viene dada por su papel en la transformación de la práctica docente. Un profesor sólo podrá promover una educación no instructiva, es decir basada en la investigación, en la

²⁵ MAYKUT, P. – MOREHOUSE, R. (1999), *Investigación cualitativa, una guía práctica y filosófica*, Barcelona: Hurtado. p. 41

medida que haga de su propia práctica objeto de investigación, convirtiendo el aula en auténtico laboratorio.

Respecto a esta perspectiva no debería haber fronteras entre el docente y el investigador social. La investigación en el aula es sustantiva, es decir, no se puede separar de los fines y efectos educativos (Stenhouse, 1985). El investigador educa y el educador investiga. La investigación está en la base de su formación y también de su didáctica. Es una tarea compartida; como la del guía de viaje que muestra, orienta y posibilita el descubrimiento de mundos nuevos: al mismo tiempo que él los descubre y redescubre, *des-cubre* ante sus alumnos su propia investigación.

La investigación educativa entendida como orientación didáctica prioritaria en el aula será abordada de manera general en el presente capítulo; y como concreción práctica en el marco de una propuesta de orientación didáctica para la clase de filosofía, en el apartado “Estrategias para la construcción de una *comunidad operativa de investigación*” del Capítulo VI. La investigación concebida como herramienta fundamental para los procesos de formación docente será una perspectiva desarrollada en el apartado “La mochila curricular” también del Capítulo VI.

Ahora me centraré en la cuestión de la “investigación educativa” aplicada al complejo mundo de interrelaciones sociales que se da en el ámbito del aula. Para ello tendré en cuenta un conjunto de autores con peculiaridades diferenciadas, pero que sus respectivos rasgos comunes han llevado a que la tradición pedagógica de los últimos años los agrupase en los llamados modelos de “investigación-acción” y modelo “ecológico”.

La investigación en la acción.

La *investigación-acción*, como modelo de investigación educativa, y a la vez de orientación para la acción docente, se formula inicialmente como un proceso en espiral que recorre dialécticamente los siguientes pasos: planificación, acción, observación, y reflexión.

En el seno de la institución educativa un núcleo docente determina un problema, asume la tarea de programar su actividad docente para resolverlo o transformarlo, observa cómo esta programación se desarrolla, reflexiona sobre las conclusiones de esta

observación, a partir de estas reflexiones modifica la programación inicial, y así continua indefinidamente en esta suerte de espiral dialéctica en la que investigación y acción se enfrentan y se superan en nuevas síntesis. La consecuencia de esta dinámica no es otra que la generación de procesos de cambio en los docentes y en la institución educativa en la que están inmersos. (Kemmis y McTaggart, 1988)

El término de *investigación-acción* (*action-research*) fue acuñado en 1946, por el psicólogo social Kurt Lewin. Esta perspectiva fue desarrollada en el campo de la investigación pedagógica, entre otros autores, por L. Stenhouse y J. Elliot.

a) La investigación curricular de Stenhouse.

La corriente pedagógica de la “investigación en la acción” (Stenhouse, 1985) tiene un supuesto epistemológico de base: existe una relación dialéctica entre realidad y conocimiento, entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. Se conoce transformando la realidad; y cuando la realidad se transforma, con ella el sujeto conoce y se transforma a sí mismo.

Esta idea de investigar en la acción tiene una serie de implicaciones: la investigación debe ser pública y compartida con los demás profesores; no es escindible de la función educativa (de la misma manera que la investigación médica no se puede separar de la función de curar), evitando de esta manera convertir a los alumnos en “conejiillos de india”; la investigación en la acción tiene como objeto el *curriculum*, esto es, el conjunto de contenidos, formas de transmisión, prácticas y transformaciones de la conducta.

El hecho de convertir el *curriculum* en objeto de investigación hace que éste se construya de manera recursiva, y que se considere siempre su carácter hipotético. Todo contenido curricular se propone para ser verificado, se reconoce su provisionalidad, se promueve de manera compartida entre profesores y alumnos como “sabiduría que no se tiene”, es decir como conocimiento científico.

Mi concepto de la investigación y del desarrollo del *curriculum* se basa en la proposición según la cual todos los *curricula* son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje. La función de la investigación y del desarrollo del *curriculum* consiste en crear *curricula* cuyas conclusiones resulten articuladas y explícitas y queden, por tanto, sometidas a evaluación por parte de los profesores. Tales *curricula* son

medios en los que las ideas se expresan en formas que las hacen comprobables por los profesores en los laboratorios que denominamos aulas. Y mi afirmación sería la de que cuando los *curricula* no resultan articulados e hipotéticos sino que son implícitos y se hallan tradicionalmente sancionados, entonces los alumnos son la materia de experimentos sin control ni vigilancia. Esta es la condición de la mayor parte de la población escolar.²⁶

b) Características de la “investigación-acción” según Elliot.

El sujeto de la investigación es el propio docente (Elliot, 1990), y su desarrollo se justifica en la solución de problemas prácticos relacionados con el quehacer pedagógico efectivo. La posición del investigador es fundamentalmente exploratoria: mantiene sus posiciones teóricas previas en suspenso, además de ser receptivo y permeable a los elementos que emergen de la observación y estar dispuesto a modificar esas posiciones teóricas previas.

A su vez, la investigación-acción se aproxima a las perspectivas metodológicas cualitativas, (ya mencionadas en el apartado “2.1 Presupuestos básicos de las metodologías cualitativas” del presente capítulo), en la medida que busca las descripciones concretas en lugar de inferir leyes causales o correlaciones estadísticas.

La “investigación-acción” también se aproxima a la perspectiva discursiva (ya comentada en el apartado “1.2 Una perspectiva discursiva” del presente capítulo) al darle especial importancia a los significados, interpretaciones e intenciones que imprimen los participantes a sus acciones.

Se transcriben a continuación las ocho características que para Elliot definen la “investigación-acción”²⁷:

1. La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen.
2. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica sino que indica,

²⁶ STENHOUSE, L. (1985), *idem ant.* p. 100.

²⁷ ELLIOT J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid: Ediciones Morata.

de manera más general, el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión.

3. La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
4. Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un "guión" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás. Este "guión" se denomina a veces "estudio de casos". La forma de explicación utilizada en los estudios de casos es naturalista en vez de formalista. Las relaciones se "iluminan" mediante la descripción concreta, en vez de a través de enunciados de leyes causales y de correlaciones estadísticas. Los estudios de casos proporcionan una teoría de la situación, pero se trata de una teoría naturalista presentada de forma narrativa, en lugar de una teoría formal enunciada de forma proporcional.
5. La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.

Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. Las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo, como expresiones de:

- (a) la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma.
- (b) las intenciones y los objetivos del sujeto;
- (c) sus elecciones y decisiones;
- (d) el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción.

"Lo que ocurre" se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He ahí, por qué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción.

6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.

Por eso, los relatos de investigación-acción pueden ser validados en el diálogo con los participantes. Un informe de investigación vertido en el lenguaje de las disciplinas abstractas nunca es producto de la auténtica investigación-acción.

7. Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos. La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y

explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación-acción.

8. Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor-investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.
Los participantes deben tener libre acceso a los datos del investigador, a sus interpretaciones, relatos, etc., y "el investigador" debe tener libre acceso a "lo que sucede" y a las interpretaciones y relatos que se hagan sobre ello. Por eso la investigación-acción no puede llevarse a cabo adecuadamente si falta la confianza basada en la fidelidad a un marco ético, mutuamente aceptado, que rijan la recogida, el uso y la comunicación de los datos.

El modelo ecológico.

El llamado "paradigma ecológico"²⁸ forma parte del espacio epistemológico y metodológico cualitativo, y hace su aparición en el escenario de las ciencias sociales durante los últimos años de la década de los setenta, de la mano de autores como Tikunoff, Doyle, Koeler, y Broffenbrenner.

El modelo ecológico comparte con las perspectivas metodológicas cualitativas y etnográficas las siguientes características:

- Utilización de categorías de observación y análisis que surgen de los propios fenómenos observados en el aula, no de hipótesis o teorías externas o previas (investigación "naturalista").
- El modelo de investigación es participativo (posición "émica" del investigador); focalización holística y molar de los procesos observados.
- Análisis longitudinales y diacrónicos.
- Validación de aplicación o ecológica.
- Especial atención a los contenidos significativos o "textuales" de los acontecimientos registrados.

El rasgo que singulariza al modelo ecológico es la especial consideración del aula como un espacio social de intercambio, interrelación y negociación, dentro de un contexto institucional que genera condiciones y que explica lo que sucede en las aulas y

²⁸ PÉREZ GÓMEZ, A.: "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1985), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal editor. pp. 125 - 138.

en las clases. El foco de la investigación ecológica más que dirigirse hacia la determinación, por ejemplo, de la eficacia de ciertos comportamientos y estrategias docente, apunta a iluminar sobre aquello que realmente ocurre en el aula, sobre el por qué los alumnos y los profesores se comportan de una determinada manera en el aula.

a) El modelo semántico contextual de Tikunoff.

La aportación de Tikunoff a la perspectiva ecológica en el campo de la investigación educativa es la propuesta de *variables interdependientes o contextuales* que permiten explicar de manera situacional, es decir de forma no extrapolable, el complejo entramado de interrelaciones que se dan en el aula. Estas variables contextuales operan sobre procesos de negociación en los que los participantes –alumnos y profesores– negocian significados. En este sentido los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo pueden ser comprendidos a la luz de la configuración que estas variables contextuales realizan sobre las posiciones semánticas de profesores y alumnos. Ésta es una perspectiva novedosa que se aleja del punto de vista cognitivo tradicional de que el aprendizaje está en función de las estrategias docentes o de los estados motivacionales del alumnado exclusivamente. Los procesos son negociaciones realizadas en el aula y muchas veces se ponen en juego elementos alejados o discontinuos de las finalidades estrictamente educativas.

Se proponen tres tipos de variables contextuales:

- Las “variables situacionales” que se refieren al clima físico y psicosocial donde tienen lugar los intercambios. Estas variables incluyen los *objetivos* y *expectativas* con los que acuden al escenario del aula tanto profesores como alumnos; a los que habría que agregar los objetivos institucionales. De esta forma se podrían plantear tres subsistemas de conflicto, acuerdo y negociación entre todos los participantes: alumnos, profesores e institución educativa. A estos objetivos y expectativas se habría de agregar el *escenario* o marco de convivencia, tal como lo define Bronfenbrenner: un *espacio* en el que se desarrollan *actividades*, desempeñando *roles* diferenciados, durante períodos determinados de *tiempo*. “¿Qué significa una determinada organización espacial del aula? ¿Y la distribución intencional del tiempo? ¿Quién asigna los roles, cómo se asumen y cómo evolucionan o se

transforman?” Preguntas cuyas respuestas apuntan a analizar el funcionamiento de estas variables situacionales.

- Las “variables experienciales” se refieren a los significados que los participantes traen consigo *a-priori* de los acontecimientos educativos. Este concepto de variable experiencial se aproxima a los constructos conceptuales de “esquema de referencia” en los alumnos²⁹, y de “esquemas básicos de actuación docente” en los profesores³⁰, que utilizamos en el presente trabajo de investigación. “No es un conocimiento pasivo o un bagaje latente, sin relevancia. Por el contrario, cada sujeto operacionaliza y activa sus esquemas y contenidos de pensamiento para procesar las nuevas informaciones y experiencias que vive. Estas se interpretan a la luz de aquéllos mediante un juego en espiral de movimientos de asimilación y acomodación.”
- Las “variables comunicativas” se refieren a aquellos significados que se construyen y se modifican a lo largo de los procesos educativos y de interrelación. Estas construcciones y modificaciones, que operan sobre los significados previos (variables experienciales) se producen de manera intrapersonal, interpersonal y grupal.

b) El modelo ecológico de Doyle.

Doyle, representante destacado del paradigma ecológico, y referente para las investigaciones que en la actualidad se desarrollan desde esta perspectiva, pone como centro del modelo el carácter intencional y evaluador del contexto escolar como generador principal de significaciones para profesores y en particular para los alumnos.

“La evaluación se produce periódicamente. Puede definirse como un *intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones*. Este intercambio, estos procesos de transacción, establecen un conjunto importante de características de aprendizaje, determinan los movimientos del alumno y del grupo y configuran la forma cómo se experimenta el conocimiento científico en el aula”

²⁹ Ver Capítulo VI, apartado 1.3: *Esquemas de referencia*, página 393.

³⁰ Ver Capítulo VI, apartado 2.4: *Esquemas básicos de actuación docente*, página 419.

“El intercambio adquisiciones-calificaciones tiene consecuencias importantes a largo plazo con respecto al acceso del estudiante a futuras oportunidades educativas u ocupacionales y sus resultados son bien evidentes a corto plazo en la determinación del papel del estudiante en el sistema social de la clase, en su rol familiar y social y en la propia consideración o auto concepto. (Doyle, 1978b, 1979a)”³¹

La negociación en torno al intercambio de actuaciones y calificaciones estructura la dinámica académica. En el alumno el objetivo primordial es disminuir el riesgo y la ambigüedad de estas negociaciones. Ambigüedad porque los criterios para la negociación nunca están totalmente definidos, y riesgo por la posibilidad de no tener éxito. Se trata de un proceso complejo en el cual los objetivos y expectativas de los alumnos no siempre coinciden con los objetivos oficiales; las situaciones de conflicto, muchas veces encubiertos, producen estrategias paralelas dirigidas a obtener resultados exitosos, no siempre coincidentes con las finalidades manifiestas de aprendizaje.

“Aquí, y ahora, y en cada aula de forma peculiar, mediante un proceso de negociación abierto o solapado, fluido o tormentoso, se negocian las normas del comportamiento ecológico y los significados colectivos de acontecimientos, personas y procesos. Se define la importancia de cada elemento, los roles de los participantes y el sentido de los acontecimientos.”

“¿Qué fuerzas, qué factores y qué elementos entran en juego para dicha negociación y en qué medida intervienen para provocar su fluidez y carácter situacional? ¿Qué peso ejerce la peculiaridad institucional del aula, la definición externa de programas, horarios, la organización del espacio académico, el bagaje experiencial de profesores y alumnos, la normativa reglamentaria de la escuela...?”

“Para Doyle son tres los tipos de demandas de aprendizaje que se derivan de la necesidad de «navegar» en la vida del aula:

- a) Aprendizaje de indicadores de situación y construcción de esquemas personales de interpretación estrechamente vinculados a la situación.
- b) Aprender a seleccionar las estrategias de procesamiento del material académico requerido en función de la peculiar forma de definir la estructura de tareas.
- c) Aprendizaje de estrategias de comportamiento cognitivo y social que permitan la navegación con éxito a través de las demandas de la vida del aula.”³²

El paradigma ecológico pone de manifiesto dos aspectos que pueden resultar sorprendentes, y que tiene el valor de reflejar situaciones profundas y encubiertas de las

³¹ PÉREZ GÓMEZ, A.: “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1985), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal editor. pp. 125 - 138.

³² Idem ant.

complejas tramas de interrelación social que suelen darse en la vida del aula: por parte de los alumnos, muchas veces el éxito académico no es el resultado de auténticos procesos de aprendizajes ni es consecuencia del cumplimiento de los objetivos propuestos por la asignatura de manera oficial; y por parte de los profesores, la eficacia de la acción docente se encuentra inevitablemente mediada por las variables situacionales y por la negociación de actividades-calificaciones, mediación que en gran medida se produce de manera no consciente e involuntaria.

Con relación al primer aspecto (causa del éxito o el fracaso académico de los alumnos), Pérez Gómez³³, en su explicación del paradigma ecológico señala:

“El éxito académico llega a situarse como el centro de la vida del aula hasta tal extremo que frecuentemente el alumno aprende y desarrolla estrategias para compensar su ignorancia. Un alumno puede alcanzar exitosos intercambios de actuaciones-calificaciones utilizando estrategias que en realidad corto-circuitan los pretendidos procesos de aprendizaje. Manifiestan un comportamiento aparentemente exitoso que no descansa en una comprensión real del contenido. Se aprenden rutinas, fórmulas de simulación, de exhibición de los indicadores de éxito sin la posesión real de los procesos y elementos subyacentes. En definitiva, estrategias variadas para rodear las demandas (Davis y McKnight, 1976; Mehan, 1974).”

Con relación al segundo aspecto (la mediación situacional de la eficacia docente):

“Así, parece estéril tratar en teoría de la eficacia de un comportamiento docente determinado o de un tratamiento instructivo específico. Su eficacia real se encuentra siempre situacionalmente mediada. Y no es ésta una mediación liviana. Desde la perspectiva ecológica esta mediación es el eje de los procesos de enseñanza-aprendizaje y debe ser, por ello, el centro de los estudios e investigaciones sobre la enseñanza. Todo factor actúa integrado en la estructura de tareas académicas y marco ecológico que el grupo social define en el forcejeo donde se negocia de forma explícita o encubierta las características del intercambio de actuaciones-calificaciones y la ordenación y reglamentación del comportamiento colectivo concomitante.”³⁴

³³ Idem ant.

³⁴ Idem ant.

2.3. El diseño de la investigación.

Luego de exponer los modelos de investigación que más han influido en mis opciones metodológicas, me dispongo a señalar aquellos aspectos concretos que han ido definiendo el curso del presente trabajo de investigación. No es mi pretensión presentar un diseño propio ni original; pero si intentaré, al menos, dibujar un mapa de actuaciones que, recogiendo la experiencia y las orientaciones de los metodólogos reconocidos, pueda también adaptarse a las peculiaridades de mi entorno profesional, y ser coherente con mi propio itinerario, y con mis preferencias teóricas y axiológicas.

Esta es una de las ventajas de los modelos cualitativos y etnográficos: al considerar como prioritario el reconocimiento de los significados, referencias e intenciones de los participantes –entre ellos naturalmente los del investigador–, la exigencia de coherencia con los presupuestos metodológicos curiosamente se pone de manifiesto en la libertad para adaptarlos según las perspectivas personales del investigador, considerado como la “herramienta” principal del proceso. Libertad que sólo exige una condición básica: realizar un reconocimiento propio y una declaración previa, ya desde los inicios de la tarea investigadora, de todos aquellos presupuestos y perspectivas que el investigador trae consigo antes de comenzarla.

Iniciaré la exposición del diseño de la investigación con una reflexión sobre la implicación docente en el escenario de la investigación. Seguidamente haré una descripción de las principales fuentes de información utilizadas y sus respectivas aportaciones.

La implicación docente en el escenario de la investigación.

Uno de los rasgos propios de los modelos cualitativos, tal como ya he indicado, es la implicación activa del investigador en el escenario que se estudia. Desde un punto de vista metodológico, esta implicación se pone de manifiesto en la utilización predominante de técnicas de investigación tales como la “observación participante” o las “entrevistas en profundidad”. También se suele acudir a informantes que pertenecen al campo de investigación, y que dan información de primera mano, incluidas sus

propias significaciones y valoraciones respecto de los acontecimientos observados. El origen de esta orientación metodológica se ha de buscar en los estudios etnográficos realizados por antropólogos occidentales que abordaban el estudio de culturas “exóticas” mediante la inmersión y la participación personal en las dinámicas cotidianas de las correspondientes comunidades. Sin embargo es relevante señalar, por lo que concierne a la posterior reflexión que realizaré sobre la investigación educativa, que la determinación expresa del carácter participante de la investigación, precisamente tiene su justificación en el hecho de que el investigador siempre es un sujeto ajeno a la cultura observada. Si la investigación fuese realizada por un nativo, evidentemente no tendría sentido referirse a ella como observación “participante”; en todo caso, sería una “auto-observación”. Esta es una posibilidad que, en el campo de las investigaciones cualitativas aplicadas al ámbito de las ciencias sociales, habitualmente no se considera factible; salvo una peculiar excepción: la investigación educativa.

¿Qué sucede cuando, en la investigación educativa, el investigador es el profesor que investiga su propia acción y forma parte de lo que sucede en el aula? Esta es una pregunta que me he planteado en los comienzos del trabajo, cuando por razones materiales ajenas a mi voluntad (originariamente esta investigación había sido pensada como una observación de las clases de otro profesor de filosofía, pero finalmente no pudo ser así por no contar con el tiempo y los recursos necesarios) opté por centrar la observación en mis propias clases, y surgieron así una serie de dificultades e incógnitas respecto del rigor y la validez de las observaciones. (En gran parte las respuestas a estas incógnitas vinieron de la mano de los autores enrolados en el ya comentado modelo de “investigación-acción”.)

Aunque el modelo metodológico continuaba siendo cualitativo, parecía que el proceso debía ser el inverso: paradójicamente era necesario alejarse para comprender mejor lo próximo. Era algo así como un alejarse sin alejarse. Como aquel que decide marchar de vacaciones a su propio barrio; para ello, sale de casa y comienza a recorrerlo, mirando los escenarios más habituales y rutinarios como si fuera la primera vez. Para comprender esta experiencia de “extrañamiento” se podría pensar también en otro ejemplo: En los días previos a recibir la visita de un amigo o un familiar que, por primera vez, conocerá nuestros lugares habituales de residencia, no podemos evitar, cada vez que hacemos los recorridos de siempre, mirar como si fuera nuestro futuro

visitante quien estuviera mirando. Entonces se produce una curiosa experiencia de redescubrimiento de los lugares, una captación de perspectivas o de detalles, mil veces vistos, pero en realidad nunca verdaderamente mirados.

Los consejos canónicos de la investigación cualitativa incluyen no escoger escenarios familiares o de realidades respecto de las cuales nos encontremos especialmente comprometidos ³⁵. La investigación educativa en la propia aula obviamente no cumple con esta recomendación. A pesar de ello, el precepto continúa siendo válido: el sentido común nos dice que lo más próximo siempre es lo más difícil de ver. Por ello resulta imprescindible plantearse estrategias de “extrañamiento” para poder redescubrir el escenario de la propia práctica docente.

No obstante, soy de la idea que, aunque parezca lo contrario, esta experiencia de extrañamiento no resulta tan difícil de llevar a cabo. Muchas veces, en la vida de cada día, cuando los hábitos y las rutinas están consolidadas, un pequeño cambio nos permite situarnos en una posición diferente y ver las cosas de otra manera. Para un profesor acostumbrado a dar sus clases de una manera más o menos regular y sin grandes modificaciones o imprevistos, el sólo hecho de decidir un día comenzar a escribir en un diario todo aquello que pasa en cada hora de clase, seguramente le llevará, casi involuntariamente, a ver la realidad del aula de una manera diferente. Normalmente vemos lo que pasa a nuestro alrededor con “gafas” de docente de una determinada asignatura; si comenzamos a utilizar, además, unas “gafas” de “investigador en acción”, seguramente el paisaje se presentará desde nuevas e insospechadas perspectivas.

De todas formas, aunque no en el sentido que podría plantearse desde un modelo cuantitativo, el problema de la *validación* de la investigación no deja de estar presente. Por muy novedosas que sean las gafas utilizadas, siempre existirá el riesgo de que las visiones y valoraciones personales, consolidadas y cristalizadas después de muchos años de docencia, acaben imponiéndose como *aprioris* que distorsionan la investigación.

Otro de los requisitos propios de la investigación cualitativa que podría verse afectado por esta implicación directa del docente en el campo de investigación es la suspensión fenomenológica de todos los juicios previos; el poder acercarse al campo

³⁵ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, p.36, Barcelona / Buenos Aires: Paidós.

con una actitud lo más próxima posible a la ingenuidad del recién llegado o del inexperto; contar con esa paradójica pericia etnográfica que otorga el desconocimiento y la consecuente capacidad de asombro. El investigador cualitativo suele llegar al campo sin hipótesis a confirmar, poseyendo sólo orientaciones generales que serán continuamente reformuladas y profundizadas en un proceso básicamente inductivo.³⁶ ¿Cómo obtener resultados semejantes en unas circunstancias en las que la inocencia ya ha sido perdida hace mucho tiempo?

La respuesta a estos interrogantes e incertidumbres se dieron de una manera práctica a partir de utilizar determinadas herramientas y estrategias metodológicas. Las más importantes han sido:

- La presencia de un colaborador-tutor (en este caso la inestimable colaboración de la Dra. Begoña Piqué, directora de esta tesis), que pueda prestar una rigurosa mirada correctora, dentro de la complicidad comprensiva que exige la metodología cualitativa.
- La redacción continuada de un “diario de investigación” en el que queden reflejados la mayor cantidad posible de acontecimientos relacionados con el transcurso de la investigación, no sólo de la observación de lo que sucede en el aula.
- También adquiere una importancia de primer orden el acceso a otras vías de información que realicen una función trianguladora respecto de la investigación que se realiza en el campo, como por ejemplo, entrevistas en profundidad a otros colegas, acceso a documentación escrita producida en otras aulas, con otros alumnos, etc.

Las fuentes de información.

El desarrollo de este trabajo de investigación, además de la lectura y el análisis de texto bibliográficos tiene como fuentes principales de información tres herramientas metodológicas: un diario de investigación, que finalmente será procesado y analizado

³⁶ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, p.32, Barcelona / Buenos Aires: Paidós.

como “Diario de Clase”³⁷; entrevistas en profundidad a profesores de filosofía³⁸; y entrevistas a grupos de alumnos³⁹.

a) El diario de la investigación.

Tal como señala Carles Riba⁴⁰ “los diarios auténticos son textos en los cuales protagonista y autor coinciden. En su momento fueron escritos por un potencial sujeto de investigación que, en general, en el momento de ponerlos sobre el papel, no sospechaba que sus palabras serían leídas por un científico social”. Cuando se dan estas características el diario puede formar parte del llamado *corpus textual*, ofrecer información indirecta de lo que sucede en el campo (el autor del diario ofrece al investigador su particular versión de lo que sucede y de su participación directa), y ser sometido al llamado “análisis de contenido” (es decir a la fragmentación del corpus textual en unidades textuales, la agrupación categorial y la inferencia de conclusiones).

En el caso de los diarios realizados por los propios investigadores estas características no están presentes. Ciertamente hay diarios escritos por investigadores de campo que presentan una forma poco sistemática de registro narrativo. Las famosas anotaciones de Piaget sobre sus hijos, base de su construcción teórica, serían un ejemplo. El diario de Darwin, que documenta su vuelta al mundo a bordo del Beagle, tiene un valor similar en el ámbito de la biología.

A partir de estas precisiones se pueden distinguir dos tipos de diarios: los *autodiaris* o *endodiaris*, que son los auténticos diarios con valor documental, de observación indirecta, y que interesan especialmente a la metodología cualitativa; y los *halodiaris* o *exodiaris*, diarios con valor de registro narrativo, escritos por un investigador sobre el tema y los sujetos que está investigando.

El diario de investigación aquí propuesto, en un sentido estricto, y desde una perspectiva de metodología cualitativa, no puede ser tomado como un *documento de observación indirecta*, al cual pueda aplicarse una categorización y un análisis similar al

³⁷ Ver Capítulo III: *El diario de clase*, página 193.

³⁸ Ver Capítulo IV: *Entrevistas a profesores*, página 219.

³⁹ Ver Capítulo V: *Entrevistas a alumnos*, página 289.

⁴⁰ RIBA CAMPOS, C. (2004), *Metodologies i tècniques d’investigació social*, Barcelona: UOC.

resto del corpus documental. Se trata más bien de un “halodiarario” que combina las observaciones de la propia práctica docente con las observaciones de aquellos sucesos que se dan en el aula, acompañado de reflexiones sobre los mismos.

Nótese que nos estamos refiriendo a un “diario de investigación”, no a un “diario de campo”. Por tanto, en éste se apuntan todas las incidencias que puedan ser consideradas relevantes, tales como: reflexiones realizadas a partir de las lecturas bibliográficas, valoraciones y tomas de decisiones sobre la marcha de la investigación, sistematización de conclusiones parciales o redacción de las llamadas “microteorías”⁴¹, y naturalmente también el registro de las incidencias ocurridas en el aula. De hecho las primeras notas del diario de investigación fueron realizadas varios meses antes de que comenzase el registro de las incidencias producidas en aula, apuntándose entonces los preparativos teóricos y metodológicos previos. Se trataría entonces de una suerte de “cuaderno de bitácora” que, a pesar de ser considerado como la fuente de producción teórica, de inspiración metodológica y de orientación general de la investigación más importante, en un sentido estricto, no puede ser incluido dentro del corpus documental que debe ser sometido a categorización y análisis.

Este diario de investigación no está reproducido de forma textual en el desarrollo de esta tesis; lo he considerado un instrumento de trabajo, de un valor, por cierto, fundamental. Sin embargo, su contenido está distribuido entre el “Diario de clase” y la mayor parte de los capítulos.

b) Informantes y validación: las entrevistas a profesores y a alumnos. Protocolos.

El término informante (Riba, 2004), como otros de los modelos de metodología cualitativa, tiene su origen en la etnografía. En principio un informante es, tal como lo indica el término, cualquier persona que suministra información al científico social en relación con el objeto que estudia.

La importancia metodológica de los informantes, además de la provisión de información, es la validación *émica* del análisis de contenido realizado sobre la observación participante. Estas dos funciones pueden ser efectuadas por personas diferentes, pero también por las mismas. Algunos metodólogos utilizan nombres

⁴¹ Ver Capítulo VII, apartado 4.3: *El “profesor investigador” y las “microteorías”*, página 580.

distintos para cada una de ellas: los *consultantes* serían los “informantes informadores”, y dejan reservado el término *informantes* para los “informantes validadores”, es decir aquellos a los que se acude para validar, confirmar o ratificar las categorizaciones, descripciones e interpretaciones a las que ha arribado el científico en un punto avanzado del recorrido de investigación.

En la presente investigación, la observación participante, realizada mediante entrevistas a participantes ajenos a mi propia clase, y su posterior análisis y validación, ha seguido los siguientes pasos:

- Entrevistas en profundidad, según un protocolo abierto, de estructuración orientativa, y con una dinámica prevista como escasamente dirigida⁴², realizadas a siete profesores de filosofía de bachillerato.
- Entrevistas grupales, según un protocolo mixto⁴³ –primera parte de intercambio abierto y moderadamente dirigido, segunda parte de respuesta escrita a un cuestionario pasado de manera individual–, realizadas a grupos de alumnos que pertenecen a clases en las que los profesores entrevistados imparten la asignatura de filosofía.
- Transcripción de las entrevistas para su incorporación al conjunto del “corpus documental” y su posterior categorización, análisis e inferencia de conclusiones.
- Retorno del análisis a los informantes para su validación. La función de *informante* en algunos casos es realizada por la misma persona que en su momento hizo de *consultante*. La validación de las entrevistas realizadas a grupos de alumnos ha presentado una dificultad mayor: no ha sido posible devolver y comentar la información con todos y cada uno de los grupos entrevistados. Por esta razón se han realizado encuentros parciales con grupos reducidos de alumnos, que no coincidieron necesariamente con los alumnos entrevistados.

c) Aportación específica de cada una de las fuentes.

En relación con los objetivos de la investigación, si bien todas las fuentes de información propuestas (diario, entrevistas, y diario de clase) han realizado aportaciones

⁴² Ver Capítulo IV, apartado 1.1: *Contenido de las entrevistas. El protocolo*, página 226.

⁴³ Ver Capítulo V, apartado 1.1: *Registro, categorización y análisis*, página 297.

combinadas y complementarias, es posible indicar presencias y destinos predominantes. Así, en las entrevistas a profesores, el grueso de la información y de las posibles inferencias ha estado referido al análisis del discurso docente; las transcripciones de las entrevistas a grupos de alumnos han apuntado al análisis y las inferencias del discurso discente; y, finalmente, las reflexiones del diario, además de contener, naturalmente, los ámbitos anteriores, el grueso de su aportación se ha volcado a la elaboración de “microteorías” y al desarrollo de formatos de actividades para la propuesta didáctica.

3. El marco didáctico.

La investigación que se presenta en esta tesis, desde el primer momento aspiró a ser un instrumento de reflexión y de síntesis sobre mi práctica docente como profesor de filosofía, y al mismo tiempo ofrecer pautas generales de orientación didáctica que pudieran significar una aportación en el campo de la práctica docente de esta asignatura en el bachillerato.

Tal como he puesto de manifiesto en apartados anteriores, investigación y didáctica se presentan como dos términos inseparables: no resulta concebible, en el marco de la perspectiva epistemológica y metodológica aquí propuesta, una investigación educativa que, desde sus comienzos, no sea pensada en función de la transformación y la mejora de la práctica docente; como así también, la formulación de una propuesta didáctica que no contenga necesariamente a la propia actividad investigadora como uno de sus aspectos vertebradores del trabajo en el aula con los alumnos.

Por esta razón, habiendo explicitado en primer lugar los supuestos teóricos que fundamentan la investigación, definido después la opción metodológica que orienta su diseño, la secuencialidad lógica de este capítulo sobre el marco general de la tesis me lleva a este tercer apartado en el que precisaré aquellos aspectos didácticos generales, que sirven de base a la propuesta desarrollada en el capítulo VII.

Para precisar este marco didáctico he tomado en consideración dos fuentes básicas: la *perspectiva hermenéutica* de Gadamer que, al arrojar una luz especial sobre la relación didáctica que se puede promover entre el alumno y el texto filosófico –un texto que se posiciona como interlocutor, que interpela y abre la expresión del pensamiento propio del alumno–, complementa y profundiza las posibilidades de una segunda fuente: el *discurso narrativo* y la dimensión creativa de la *investigación filosófica*, tal como propone Lipman en su programa *Philosophy for childrens*.

3.1 La perspectiva hermenéutica.

El que un texto transmitido se convierta en objeto de la interpretación quiere decir para empezar que plantea una pregunta al intérprete. La interpretación contiene en esta medida una referencia esencial constante a la pregunta que se le ha planteado. Comprender un texto quiere decir comprender esta pregunta. Pero esto ocurre, como ya hemos mostrado, cuando se gana el horizonte hermenéutico. Ahora estamos en condiciones de reconocer éste como el *horizonte del preguntar*, en el marco del cual se determina la orientación de sentido del texto. GADAMER ⁴⁴

“Modelos de objetivos” y “Modelos de procesos”.

J. Elliot distingue la “pedagogía por objetivos” de la “pedagogía como proceso”, siguiendo la crítica que Stenhouse realiza a la primera. Los alumnos desarrollan un “pensamiento de calidad” a través y *en* el proceso de *comprensión*. Proponer objetivos *apriori* significaría, según Stenhouse, predeterminar y distorsionar dicho proceso.

En general, pensaba [Stenhouse] que el modelo de objetivos deforma la naturaleza del conocimiento educativo. Afirmaba que las principales ideas y conceptos de una disciplina del conocimiento son problemáticos en sí y están abiertos a interpretaciones originales y divergentes. Constituyen dimensiones del significado que los estudiantes deben explorar de manera creativa, un medio cultural dinámico para apoyar el pensamiento imaginativo, más que objetos inertes que deban ser dominados.

Desde esta perspectiva, la comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco *en el* proceso de aprendizaje. Es imposible describir los resultados del aprendizaje en cuanto tales con independencia de los procesos. Los resultados no son más que cualidades de la mente desarrolladas de un modo progresivo en el proceso. No son especificables de antemano, normalizables, ni estados finales prefijados del aprendizaje. La consideración del aprendizaje como proceso dirigido hacia la consecución de algún estado final fijado de antemano supone la deformación de su valor educativo, porque no es su eficacia instrumental para producir resultados "cognitivos", definidos con independencia del proceso, lo que lo convierte en educativo, sino la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso. ⁴⁵

⁴⁴ GADAMER, H. (1975), *Verdad y Método I*, Salamanca: Ediciones Sígueme. p. 447

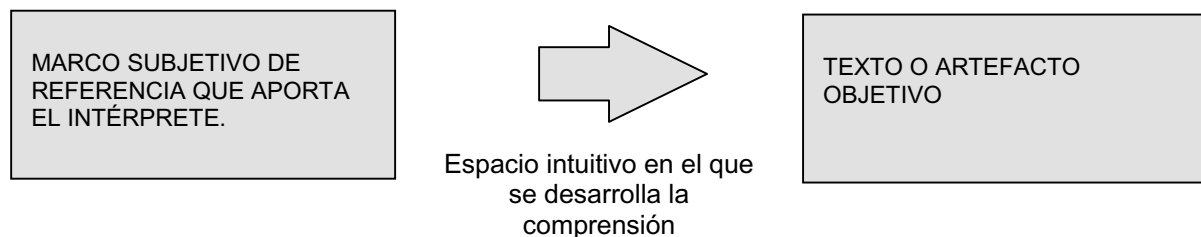
⁴⁵ ELLIOT, J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid: Ediciones Morata.

Esta perspectiva se relaciona con la teoría hermenéutica de Gadamer. Existe una distancia inevitable entre la subjetividad del intérprete y el documento, texto o discurso a interpretar. Esta distancia es recorrida por el proceso de interpretación y comprensión, y no hay otra posibilidad que la de interpretar y comprender el texto desde las circunstancias históricas de las que el sujeto participa, desde la tradición de la que su pensamiento forma parte. A estas referencias subjetivas pertenecen los *prejuicios*, entendiendo como tales a aquellas ideas que el sujeto trae consigo de manera previa a la formulación del juicio (no en el sentido peyorativo de saber distorsionado o falso propio del significado que a los prejuicios le asignó el pensamiento ilustrado).

Es una fórmula provocativa porque reivindico con ella un concepto positivo del prejuicio que la Ilustración francesa e inglesa habían expulsado del uso lingüístico. Cabe mostrar, en efecto, que el concepto de prejuicio no tiene originariamente el sentido exclusivo que nosotros le damos. Los prejuicios no son necesariamente injustificados ni erróneos, ni distorsionan la verdad. Lo cierto es que, dada la historicidad de nuestra existencia, los prejuicios en el sentido literal de la palabra constituyen la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia. Son anticipos de nuestra apertura al mundo, condiciones para que podamos percibir algo, para que eso que nos sale al encuentro nos diga algo. Esto no significa, evidentemente, que estemos cercados por un muro de prejuicios y sólo dejemos pasar por la estrecha puerta aquello que pueda presentar el pasaporte donde figura la frase: aquí no se dice nada nuevo. El huésped mejor recibido es justamente el que promete algo *nuevo* para nuestra curiosidad. Pero ¿cómo conocer al huésped que nos va a decir algo nuevo? ¿no es el fondo antiguo en el que estamos inmersos lo que determina nuestra expectativa y nuestra disposición a oír lo *nuevo*? El símil puede legitimar en cierto modo que el concepto de prejuicio, estrechamente relacionado con el concepto de autoridad, necesite de una rehabilitación hermenéutica. Es un símil sesgado, como cualquier otro. La experiencia hermenéutica no consiste en que algo esté fuera y tienda a entrar dentro. Más bien, somos captados por algo; y justamente en virtud de lo que nos capta y posee, estamos abiertos a lo nuevo, a lo distinto, a lo verdadero.⁴⁶

En este proceso las posiciones, perspectivas y prejuicios subjetivos deben ser puestos en juego, no evitados ni tampoco impuestos a la realidad. El sujeto transforma sus perspectivas al intentar ajustarlas durante la relación de comprensión; y principalmente al comprobar en el diálogo con otros sujetos que el texto ofrece interpretaciones alternativas posibles también de ser confrontadas a las interpretaciones propias.

⁴⁶ GADAMER, H. (1986), *Verdad y Método II*, Salamanca: Ediciones Sígueme. p. 218



Por consiguiente, este espacio intuitivo en el que se desarrolla la comprensión no puede estar predeterminado por objetivos previos y externos al proceso educativo, por el contrario se construye de manera diversa y original, los resultados dependen de los participantes, de su relación con el texto y de la interrelación que se establezca con otros participantes. La calidad de estos resultados estará dada por la calidad de estas relaciones.

Esta primacía del proceso por sobre de los objetivos educativos, Elliot la relaciona con la distinción propuesta por Aristóteles entre racionalidad técnica o *techne* y deliberación práctica o *phronesis*, y hace referencia a la denuncia que Stenhouse realiza de la concepción de la educación entendida como tecnología.

En su *Ética*, Aristóteles hace la distinción entre las actividades para confeccionar un producto y las que se orientan a hacer algo bien. La racionalidad técnica, o "*techne*", como la denomina, es la forma de razonamiento adecuado para fabricar productos, mientras que la deliberación práctica, o "*phronesis*", es la forma adecuada de razonamiento dirigida a hacer bien algo. Estas dos formas de racionalidad que subyacen a los modelos de "objetivos" y de "proceso" de planificación del *currículum*, respectivamente, tienen mucha historia a sus espaldas. Stenhouse denunciaba el encastillamiento de la racionalidad técnica en nuestro pensamiento sobre la educación y su transformación desde una práctica, en sentido aristotélico, en una tecnología.⁴⁷

El docente evalúa, no los resultados en función de objetivos preestablecidos, sino la calidad variable de los procesos de transformación del pensamiento mediante la comprensión; entendiendo la "comprensión" en el sentido "hermenéutico" antes señalado: aquel espacio intermedio en el que el significado del texto es producido desde la situación referencial del alumno y de la confrontación dialógica con sus compañeros.

⁴⁷ ELLIOT, J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid: Ediciones Morata.

Dar más importancia a la naturaleza del proceso que al cumplimiento de determinados objetivos pedagógicos y evaluar la calidad de los resultados de manera interna y no externa a dichos procesos; considerar que no existen estándares fijos y generalizables de excelencia educativa, sino que estos dependen de la relación específica que se establece entre el alumno “hermeneuta - investigador” y el corpus textual del discurso filosófico; todo ello, obliga a recomponer el papel del profesor de filosofía como generador de condiciones de posibilidades, como posibilitador.

Asimismo, el profesor de filosofía, desde esta perspectiva, deberá tener una actitud receptiva y flexible; y al compartir con los alumnos esta actividad de indagación, interpretación y producción de ideas, transformará también sus propios esquemas de referencia. El profesor es como un guía de viajes que disfruta mostrando lugares nuevos, compartiendo con sus alumnos el descubrimiento de rincones, que no por visitados infinidad de veces, dejan de ofrecer sorpresas y aspectos insospechados. Por el contrario, cuando el docente se instala en una posición académica él mismo se convierte en una prolongación poco estimulante del texto, del folleto o la guía de viaje. El auténtico guía acompañante comparte con los viajeros que tiene a su cargo la experiencia investigadora propia, y también transmite el entusiasmo y la satisfacción por los descubrimientos realizados. El texto del folleto muchas veces queda olvidado, y se vuelve a recuperar más tarde, con significados nuevos, en la lectura durante la tranquilidad de un descanso.

El horizonte hermenéutico: el papel de la pregunta.

Una situación habitual en la clase de filosofía es aquella en la que el profesor formula una pregunta, se pone en actitud de escuchar la respuesta de los alumnos y finalmente algún alumno profiere una respuesta. Esta descripción fenomenológica de una situación educativa puede tener un sinfín de significados según las condiciones en las que cada una de sus fases se realicen. En primer lugar la formulación de la pregunta debe ir acompañada de una actitud de escuchar; en el caso contrario la pregunta se convierte en una pregunta retórica, en una no-pregunta. La naturaleza misma de la pregunta debe conseguir que el pensamiento del alumno sea interpelado. Si, por ejemplo, se trata de una pregunta cuya finalidad es evaluar el grado de aprendizaje que

el alumno pudo haber realizado de una explicación realizada por el profesor en una clase anterior, las llamadas preguntas de repaso o de control, el pensamiento no es interpelado, en todo caso es puesta a prueba su capacidad para memorizar y retener el pensamiento de otro. Esto implica que el profesor debe, además de escuchar, procurar generar las condiciones para que el pensamiento del alumno realmente se exprese, es decir debe evitar *obturar* su expresión y promover las condiciones de *apertura*.

Esta es la razón por la que la dialéctica se realiza en preguntas y respuestas, y por la que todo saber pasa por la pregunta. Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. La verdadera pregunta requiere esta apertura, y cuando falta no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de la pregunta. Algo de esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las preguntas pedagógicas, cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte realmente. Lo mismo ocurre en la pregunta retórica, en la que no sólo no hay quien pregunte, sino que ni siquiera hay nada realmente preguntado.⁴⁸

Si se consigue que la pregunta pueda formularse siguiendo en lo posible las condiciones anteriormente propuestas, y además, se es capaz de conseguir que quien interroga, además del profesor de filosofía, puedan serlo sus compañeros, y principalmente el propio texto filosófico, se habrá instalado en la clase de filosofía un llamado “horizonte hermenéutico”. La pregunta deja de ser una herramienta didáctica secundaria, normalmente utilizada para el control y la evaluación, y se convierte en la vía regia para la interpretación y la comprensión. Ello presupone que se reconozca detrás de cada texto – en un sentido amplio: se podría sustituir la palabra texto por la de discurso o pensamiento de un autor, de una escuela, o incluso de una época – una pregunta; interpretar un texto es descubrir aquella pregunta de la cual el texto es respuesta.

En el momento en que se reconoce la pregunta, el significado del texto se comprende con relación al resto de posibles respuestas, incluidas las del alumno y de

⁴⁸ GADAMER, H. (1975), *Verdad y Método I*, Salamanca: Ediciones Sígueme. p. 440.

sus compañeros, que no son la del propio texto. Cuando digo que la pregunta abre un “horizonte hermenéutico” en la clase de filosofía me refiero a la aparición de alternativas y a la comprensión de los significados como confrontación de estas alternativas. En este sentido la construcción de un horizonte hermenéutico también puede ser entendida como “investigación de ideas”, y a la dinámica que se intenta desarrollar en la clase como “comunidad de investigación filosófica” en el sentido propuesto por Lipman, y que comentaré más adelante.

Así pues, el que quiere comprender tiene que retroceder con sus preguntas más allá de lo dicho; tiene que entenderlo como respuesta a una pregunta para la cual es la respuesta. Retrocediendo así más acá de lo dicho se pregunta necesariamente más allá de ello. Un texto sólo es comprendido en su sentido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente también otras respuestas posibles. En esta medida el sentido de una frase es relativo a la pregunta para la que es respuesta, por esto significa que va necesariamente más allá de lo que se dice en ella. Como se muestra en esta reflexión, la lógica de las ciencias del espíritu es una lógica de la pregunta.⁴⁹

Implicaciones didácticas.

La apertura de un “horizonte hermenéutico” en el aula, en el sentido que propone Gadamer, o la construcción de una “comunidad de investigación”, tal como lo entiende Lipman, exige una serie de condiciones. Leyendo la referencia que Elliot hace del *Humanities Project* de Stenhouse, encuentro que sus cuatro principios básicos pueden muy bien servir como orientación para plantearse la búsqueda de estas condiciones.

Con respecto al *Humanities Project*, Stenhouse sostenía que los siguientes principios de procedimiento son lógicamente coherentes con el objetivo del proyecto:

1. La actividad central del aula debe ser el diálogo en vez de la instrucción.
2. Debe protegerse la divergencia de puntos de vista.
3. El criterio que rija la actuación del profesor debe ser la neutralidad de procedimiento,
4. Los profesores tienen la responsabilidad de mantener la calidad y los niveles medios del aprendizaje, o sea, de plantear los criterios para criticar los diversos puntos de vista.⁵⁰

⁴⁹ Idem. anterior. P- 448

⁵⁰ ELLIOT, J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid: Ediciones Morata.

Una clase de filosofía basada en el diálogo y no en la instrucción permite la libre expresión de las referencias previas de los alumnos, la puesta en juego de las perspectivas y prejuicios, y el reconocimiento de una pluralidad de alternativas posibles para contrastar en la investigación sobre el discurso filosófico. No hay horizonte hermenéutico posible sin la manifestación y el reconocimiento de esta pluralidad; ello justifica los otros tres principios: el profesor debe cuidar y proteger la diversidad de puntos de vista, esta diversidad no debe ser obturada por un discurso docente conclusivo, y es tarea del profesor ofrecer recursos para que el desarrollo y la contrastación de los diferentes puntos de vista sean posibles. Subrayo en el segundo principio que Stenhouse no dice tolerar o permitir la diversidad, ni tan sólo respetar, sino que dice *proteger*. Entiendo que la utilización de este verbo conlleva dos presupuestos: la diversidad no es algo que pueda manifestarse de manera espontánea, sino que hay que promoverla, y que existen factores que la amenazan y por ello se hace necesario protegerla.

¿Cuáles pueden ser estas amenazas? Es posible reconocer que aquello que puede, en mayor medida, obturar la expresión y la confrontación de la diversidad de alternativas son las propias estrategias docentes. Gadamer se refiere de manera muy ilustrativa a las dificultades que solemos tener los docentes para impulsar en nuestras clases un auténtico diálogo; responsabilidad en parte compartida por un sistema educativo y un modelo de ciencia monologal, que hace que cuando intentamos modificarlo impulsando dinámicas dialogales, con frecuencia sólo conseguimos el silencio por parte de un auditorio acostumbrado a escuchar y tomar apuntes.

La conversación entre maestro y discípulo es sin duda una de las formas originarias de experiencia dialogal, y aquellos carismáticos del diálogo que hemos mencionado antes son todos maestros y enseñantes que instruyen a sus alumnos o discípulos mediante la conversación. Pero hay en la situación del enseñante una especial dificultad para mantener la capacidad de diálogo a la que sucumbe la mayoría. El que tiene que enseñar cree que debe y puede hablar, y cuanto más consistente y sólido sea su discurso tanto mejor cree poder comunicar su doctrina. Este es el peligro de la cátedra que todos conocemos. De mis tiempos de estudiante guardo el recuerdo de un seminario con Husserl. Los ejercicios de seminario, como se sabe, suelen promover dentro de lo posible el diálogo de investigación o al menos el diálogo pedagógico. Husserl, que en los primeros años veinte era profesor de fenomenología en Friburgo, se sentía animado por un profundo sentido de misión y ejercía en efecto una importante labor de enseñanza filosófica, no era un maestro del diálogo precisamente. En aquella sesión formuló al principio una pregunta, recibió una breve respuesta y dedicó dos horas a analizar esta respuesta en un monólogo ininterrumpido. Al

final de la sesión, cuando abandonó la sala con su ayudante Heidegger, le dijo a éste: «Hoy ha habido un debate muy animado». Son experiencias de este tipo las que hoy han llevado a una especie de crisis de la clase académica. La incapacidad para el diálogo está aquí en el profesor, y siendo éste el auténtico transmisor de la ciencia, esa incapacidad radica en la estructura monologal de la ciencia y de la teoría moderna. Se ha intentado una y otra vez en la vida universitaria aliviar la clase con el debate y entonces se ha hecho la experiencia contraria: es sumamente difícil pasar de la actitud receptiva del oyente a la iniciativa de la pregunta y la oposición, y rara vez tiene éxito. Hay en definitiva en la situación docente, cuando se amplía más allá de la intimidad de una conversación en el pequeño círculo, una dificultad insuperable para el diálogo. Ya Platón sabía de esto: el diálogo no es posible con muchos a la vez, ni en presencia de muchos. Los denominados debates en el podio o conversaciones en una mesa semirredonda son siempre diálogos a medias. Pero hay otras situaciones de diálogo auténticas, esto es, individualizadas, en las que el diálogo conserva su verdadera función. Yo distinguiría tres tipos: la negociación, el diálogo terapéutico y la conversación familiar.⁵¹

De aquí el reto de una orientación didáctica que llamaremos *narrativa y de investigación* estará en producir una nueva situación de diálogo auténtica –además de las ya indicadas por Gadamer como la negociación, el diálogo terapéutico o la conversación familiar–, que sea la actividad comunitaria, es decir dialogal, llevada a cabo por los alumnos y el profesor en la clase de filosofía, cuando realizan *investigación de ideas*.

3.2 Didáctica narrativa y de investigación.

Si los estudiantes no tienen la sensación de que algo ha quedado fuera o que está incompleto no sentirán la necesidad de ir más allá de la información procesada. En cambio, lo parcial, lo fragmentario y lo problemático nos lanza a desear completarlo o resolverlo. Escuchar o ver un relato, un escenario inacabados, nos conduce a través de los indicios y señas que va dejando en su propio camino de desarrollo. Por ello para que acontezca el pensamiento crítico en las aulas es necesario que se trabaje sobre materiales curriculares de gran potencialidad como los narrativos y a partir de una pedagogía compleja desarrollada a partir de la comunidad de investigación.⁵²

El “pensamiento de orden superior” (Lipman, 1991) integra dos dimensiones de la actividad intelectual humana: la inteligencia crítica y las potencialidades creativas. Dos

⁵¹ GADAMER, H. (1975), *Verdad y Método I*, Salamanca: Ediciones Sígueme. p. 206

⁵² LIPMAN, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones de la Torre. p. 118

dimensiones que pueden relacionarse con los aspectos fundamentales de la propuesta *Philosophy for childrens*: la utilización de textos narrativos y la construcción de comunidades de investigación filosófica en el aula. Tanto el carácter narrativo de mucho de los textos utilizados, como la dinámica de investigación impulsada en la clase, tienen el común denominador de la mediación crítica respecto de aquellas prácticas expositivas y academicistas que, aunque con frecuencia inevitables, suelen obturar la expresión del pensamiento de los alumnos y, en consecuencia, la reflexión crítica y creativa sobre su contenido.

La formulación de las bases teóricas para el desarrollo de una propuesta didáctica narrativa y de investigación es presentada seguidamente en dos subapartados: el primero trata del concepto de narratividad y sus implicaciones didácticas – para ello se expone una breve teoría sobre los *esquemas*, se dan ejemplos de situaciones narrativas, y se realiza una reflexión sobre lo que podría ser un modelo de “texto para el futuro”; el segundo sintetiza la idea de “comunidad de investigación filosófica” en relación con los modelos de acción docente desarrollados habitualmente por los profesores de filosofía.

Narratividad.

a) Esquemas y conceptos.

Se entiende por *concepto* a aquella representación mental que reúne las características comunes y esenciales de una determinada clase de objetos. La formación de un concepto consiste en abstraer estas características generales de las particularidades espacio-temporales de los individuos. En este sentido los conceptos son representaciones uniformizadoras que sirven para simplificar, mediante una poderosísima economía intelectual, la diversidad y complejidad de la realidad concreta. Gracias a los conceptos los humanos tenemos la capacidad simbólica de referirnos a los objetos del mundo, explicarlos mediante enunciados generales, y predecir sucesos. El pensamiento racional encuentra su fundamento molecular en la conceptualización de la infinidad de objetos y acontecimientos que se dan en el mundo espacio-temporal de la experiencia humana.

Podríamos decir que en el reverso cognoscitivo de los conceptos se encuentran los *esquemas*; idea propuesta por un gran número de autores, de difícil precisión, pero que tiene en su diversidad significativa una base común: la preocupación por reconocer la manera como los humanos somos capaces de realizar el camino de retorno una vez que conseguimos ascender a la abstracción; ya en posesión de esa formidable herramienta sintética cómo hacemos para descender al mundo de las representaciones empíricas y la utilizamos para designarlas, es decir re-producirlas como objetos cargados de significados.

Kant, en la *Crítica de la Razón Pura*⁵³, otorga a la imaginación esta función de producir esquemas; y define a los esquemas como esa instancia intermedia en la que se establece una semejanza o punto de contacto entre el concepto y la representación empírica. Para que un concepto pueda subsumir un objeto, es decir, darle un significado, tendrá que haber algo que le haga semejante al objeto. Ese algo sería el esquema. El “esquematismo trascendental” kantiano es una parte especialmente compleja de la teoría crítica; siéndolo aún más cuando Kant propone el problema de la relación de semejanza entre los conceptos puros del entendimiento o “categorías” y las representaciones empíricas. No entraré en el núcleo de la complejidad kantiana, y me limitaré a subrayar aquellos aspectos de la idea de “esquema” que pueden sugerir pistas para realizar una extrapolación hacia el mundo de la didáctica, y definir las características que debería tener una orientación entendida como “narrativa”, realizando una detenida y especial escala en la propuesta de Lipman.

Subrayo, entonces, en relación con la idea de “esquemas” las siguientes notas de su definición: su pertenencia al mundo de la subjetividad (es el sujeto el que, de una manera particular, construye puentes entre los conceptos que posee y las representaciones empíricas que debe interpretar); su carácter esencialmente temporal y dinámico (el esquema, a diferencia del concepto, se despliega, no se aplica mecánicamente, relaciona, sería como la argamasa que engancha la forma fija de los ladrillos para producir formas flexibles y variables). Una colocación intuitiva de las ideas de *concepto* y *esquema* en campos opuestos situaría a los primeros del lado de la

⁵³ KANT, E. *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires. Editorial Losada (1976), Vol. I, p.287.

racionalidad y la explicación, y a los segundos del lado de la imaginación y la investigación creativa.

La aportación de la Teoría de la Forma al estudio de las percepciones, y su posterior extensión al ámbito científico de la psicología social, fue el reconocimiento de la importancia de las estructuras o formas para la producción de significados. El todo posee un *plus* de significado en relación con la suma de sus partes. Ese plus viene dada por la relación, es decir, por la estructura o forma del todo. Esta perspectiva gestáltica significó, sin lugar a dudas, un avance importantísimo respecto de las posiciones atomistas y asociacionistas de los psicofísicos Gustave Fechner y Wilhelm Wundt, que hacían del sujeto humano un receptor pasivo de los estímulos producidos por una realidad externa y “objetiva”. Sin embargo, adolecía de un cierto estatismo: las formas no eran puestas en movimiento, no se les otorgaba la capacidad de expandirse, se las concebía sólo como formas espaciales y no también como temporales.

La idea de esquema como matriz, que no sólo permite ordenar los elementos sino que también indica la peculiar manera en que se produce ese orden, propone un mundo de relaciones, de posiciones y de perspectivas que se encuentran en continua transformación. Ejemplo de conjuntos de esquemas en movimiento son los cuentos, las leyendas, también los *spots* publicitarios. Las narraciones en general transmiten ideas en expansión, es decir en movimiento y también en relación continua con otras ideas; y de ese movimiento y de esas relaciones cobran su tonalidad particular, no sólo su significado.

Un esquema tampoco implica una aglomeración o agregación mecánica. Es orgánico y dinámico; se traslada, se desliza, se encoge, se ensancha, se eleva, desciende. Algunos ejemplos metafóricos serían como una ola, un ave en vuelo, un libro, una película, la trayectoria de un país, la historia personal de cada uno. Por ello, en un cierto sentido, una descripción o una exposición nos apelan a nuestra capacidad para rastrear conceptualmente los términos utilizados, mientras que la narración nos hace un llamamiento a nuestro poder de comprensión del movimiento y del crecimiento. Una narrativa que emplea esquemas es propulsiva, es una investigación hacia el interior que se maneja como nave mecida por el viento.⁵⁴

Para la construcción de una perspectiva didáctica, la idea de esquema resulta de utilidad en un doble sentido: por una parte, hace referencia a las características de los

⁵⁴ LIPMAN, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones de la Torre.

discursos o de los textos, –una clase o un texto organizado sobre la base de esquemas será básicamente narrativo, en cambio, si están organizados sobre la base de conceptos, serán expositivos– ; por otra parte, permite tener en cuenta la manera en que los participantes de los procesos educativos (tanto profesores como alumnos) realizan sus aprendizajes, construyen sus relaciones, toman sus decisiones y realizan sus acciones. La idea de esquema en el primer sentido nos permite abordar la cuestión didáctica desde una perspectiva narrativa, y en el segundo sentido desde la perspectiva de la investigación. Un esquema puede ser entendido tanto como aquella fuerza expansiva de las narraciones, como aquel conjunto de referentes que los sujetos cuentan para aplicar sus conceptos, investigar y comprender significativamente el mundo.

b) Lo narrativo. Dos ejemplos.

He de reconocer que utilizaré el adjetivo “narrativo” asignándole un significado un tanto alejado del habitual, es decir, aquel que identifica un texto como narrativo porque explica una historia y no expone ni describe ningún enunciado o teoría general. Para el sentido habitual, los textos narrativos son propios de la literatura, y los textos expositivos propios de la ciencia. La dificultad para encontrar un adjetivo diferente me lleva a mantener la cualificación de “narrativo” para referirme también a textos que pueden ser narrativos aunque no sean, en un sentido estricto, narraciones.

Recuerdo dos experiencias muy separadas en el tiempo y diferentes entre sí, pero que igualmente me cautivaron, y aún recuerdo con especial vivacidad. La primera fue cuando niño. Una muchacha, que tenía la tarea de cuidarnos mientras nuestra madre realizaba otras tareas, para mantenernos entretenidos nos contaba películas que ella había visto; casi todas “de romanos”, protagonizadas siempre por el actor Steve Reeve, que, allá por los años sesenta, también había sido Mr. Universo, y del cual, ahora supongo, nuestra cuidadora estaba perdidamente enamorada. Esta pasión por el protagonista y por sus heroicas andanzas se traslucía en la vivacidad de la narración, hasta el punto que hoy aún recuerdo hasta sus matices más detallados –que superaron, con mucho, el decepcionante original visionado años más tarde en un cine de barrio–. Este ejemplo no tiene nada de especial, y resulta comparable a cualquier experiencia

narrativa que cualquier niño normalmente comparte con su madre, su abuela o un hermano mayor.

Más curioso resulta el segundo recuerdo: volví a sentir la misma fascinación, ya no por un cuento o una historia de películas sino por una serie de explicaciones que el profesor de la asignatura de “Educación Democrática” nos regalaba a lo largo de aquel primer curso de bachillerato, en una pequeña ciudad de la pampa húmeda argentina. Recuerdo que entraba en el aula, con un traje siempre azul, una pequeña libreta en una mano, un cigarrillo a punto de encender en la otra y una media sonrisa en el rostro. Durante los cuarenta y cinco minutos que duraba la clase prácticamente no dejaba de hablar; de tanto en tanto escribía en la pizarra unos esquemas que tenían la virtud, casi mágica, de reproducir y ordenar, de manera clarísima, el despliegue expositivo. Alguna vez se detenía, hacía alguna broma al hilo de la explicación, realizaba alguna pregunta, no para indagar por nuestros conocimientos, sino como algo natural, como parte del diálogo que se mantiene en una charla o intercambio digamos “horizontal”.

Un pedagogo observador no dudaría en calificar como “académica” la forma de dar la clase de este profesor; eso sí, dinámica y participativa, pero académica al fin. Yo me resisto a hacerlo. Aunque reconozco que quizá no sea el modelo de una didáctica, como designaré más adelante, “narrativa y de investigación”. Pero resulta que siempre he asociado las clases académicas con el aburrimiento y la incompreensión; y de todo pasaba menos esto en aquellas clases que ahora recuerdo.

¿Qué es lo que producía semejante fascinación? ¿Qué tenían esas explicaciones para conseguir una atención ininterrumpida por parte del alumnado? ¿Por qué cada vez que levantábamos la mano para hacer una pregunta o proponer una idea, no teníamos la sensación de estar sometidos a la evaluación de nadie, igual que cuando interveníamos en cualquier conversación entre iguales?

Yo creo que las respuestas a estas preguntas están en el hecho de que aquel profesor conseguía *narrarnos* cuentos sin explicarnos ninguna historia, conseguía construir narraciones con materiales expositivos. No se trataba de una cuestión meramente formal, de una manera de presentar las ideas, de su claridad o de sus diagramas en la pizarra. Era también una cuestión de contenidos: conseguía desplegar un tema o una serie de ideas de una manera dinámica y abierta. Y además, conseguía meternos dentro de esta corriente, haciéndonos sentir que participábamos de su construcción. Y quizá, lo

más importante, más que el contenido de las ideas, era que dejaba traslucir su relación personal con ellas; como la niñera que cuando nos contaba la historia de Hércules, en realidad nos estaba hablando de su amor por el protagonista.

Vuelvo a la pregunta inicial: ¿Qué debe tener un texto (escrito o hablado) para ser considerado narrativo? ¿Es indispensable que contenga una historia? Con la narración anterior de mis dos recuerdos intentaba demostrar que no. A continuación, intentaré precisar algo más en que podría consistir la *narratividad* de un texto, entendida además, como posible base para una orientación didáctica de investigación.

c) Una didáctica narrativa.

Para Lipman, los textos o las dinámicas docentes en el aula responden a un paradigma narrativo cuando comparten el dinamismo y la energía propia de los esquemas, tal como lo describíamos en un apartado anterior. Para las narraciones, como para los esquemas en general, el sentido de los acontecimientos no sólo viene dado por la relación sincrónica de los elementos que intervienen, sino también por la transformación y la incorporación diacrónica de nuevos personajes. Mediante los esquemas el pensamiento crítico se desarrolla como pensamiento creativo.

Para poner un ejemplo, pensemos en cómo se podría hacer de la explicación expositiva de una teoría científica una narración dinámica. Tendríamos que evitar explicarla de manera acabada y definitiva (de hecho es así como se explican las teorías en la mayoría de los textos, y también en nuestras clases), e intentar reproducir de manera compartida con los alumnos todo el proceso que condujo a estos resultados; sin escatimar detalles en las peripecias de la investigación, ni omitir, sobre todo, aquellos aspectos de la teoría que aún quedan sin explicar, o que son controvertidos y que presentan diferentes soluciones según los científicos que las propongan.

¿Qué es lo que queda como saldo educativo?: la realización del recorrido, la narración vivida, la comprensión del método (el camino), más que la memorización del resultado. De esta forma la creatividad deviene el punto de contacto entre estos dos campos aparentemente tan alejados: la investigación científica y la *narratividad*. Ambos son dinámicos, abiertos y se desarrollan en primera persona.

Siguiendo a Lipman ⁵⁵, aquello que diferencia un texto narrativo de uno expositivo son tres características: las narraciones son dinámicas, son abiertas, y están narradas en primera persona. Que sean dinámicas significa que exponen un desarrollo, un transcurrir de sucesos encadenados, que abren un mundo en movimiento, en permanente cambio. Que sean abiertas quiere decir que no son conclusivas, que no hay ideas terminadas ni conclusiones definitivas, todo puede ser revisable; el suspenso, la intriga, la curiosidad, son sus rasgos dominantes; siempre nos invitan a continuar, siempre nos dejan con las ganas de que no acaben. (Es en aquellas pocas ocasiones que algún alumno pregunta asombrado: “¿ya se terminó la clase?”). Pero quizá, el rasgo definitivo, y también la exigencia más difícil de conseguir, sea la narración en primera persona. ¿Cómo podemos utilizar la primera persona – y no me refiero tanto a la primera persona gramatical como a la psicológica o existencial – para explicar algo que no hemos vivido, o que nos pilla muy de lejos, o que nos resulta indiferentes?

Explicamos un contenido como algo que no nos pertenece, como algo ajeno, precisamente porque quien nos lo ha explicado a nosotros lo ha hecho de manera expositiva, o lo hemos estudiado en un libro que no ha sido escrito por nosotros, o porque cuando lo aprendimos nada cambió en nuestra vida, o porque el único dolor que nos produjo fue una noche en vela para poder estudiarlo y aprobar un examen.

El profesor invade el espacio intelectual y emocional del alumno, obtura cualquier posibilidad de desarrollo y creación autónoma, anula su imaginación, cuando transmite de manera más o menos mecánica un discurso que tampoco a él le pertenece. Reproduce con sus alumnos un proceso semejante al que él ha realizado durante su formación como docente. No es la subjetividad del docente la que invade la del discente, porque el docente también pone en juego el discurso de otro, su subjetividad (y su deseo) también está ocupada, tampoco es libre.

Aunque resulte algo cursi decirlo, estoy absolutamente convencido de que si mi niñera no se hubiera enamorado de Reeve, yo hoy no recordaría sus películas de romanos.

⁵⁵ Idem ant.

d) Un modelo de texto para el futuro.

Por casualidad, si es que éstas realmente existen, durante las vacaciones pasadas – agosto del 2004 – me encontraba de visita en la ciudad argentina de Rosario (en la que había vivido mi abuela y en la que había pasado muchas de mis vacaciones escolares) cuando terminé de redactar mis notas sobre el modelo didáctico narrativo y la confluencia del pensamiento crítico con el pensamiento creativo, siguiendo el hilo del pensamiento de Lipman. Se me ocurrió entonces pensar en el paisaje urbanístico de Rosario como una imagen metafórica de esta confluencia.

La que es considerada, en competencia con Córdoba, la segunda gran urbe del país, es una ciudad con las dimensiones de Barcelona, y se extiende en una vastísima y plana cuadrícula, siguiendo el modelo urbano colonial, a la vera del río Paraná. Reparé por primera vez en el contraste entre el cartesianismo del trazado urbano y la irregularidad del curso fluvial; calles rectas y siempre iguales, aunque el empedrado de su pavimento y las infaltables acacias de las aceras, que se juntan frondosas por el centro en las alturas, las hacen siempre diferentes. Una “ciudad narrativa” pensé, cuyo paisaje urbano evoca la exigencia lógica de un discurso, pero que al mismo tiempo se despliega de manera dinámica, irregular, nunca completa. Desde el monumento a la bandera argentina, enorme construcción de mármol, racionalista y de grandiosidad autoritaria, levantada sobre unas colinas poco elevadas, observo el río Paraná -nuevamente el contraste-, anchísimo curso de aguas subtropicales, navegado por barcos de gran calado, recorridos por restos vegetales desprendidos de la selva mesopotámica, aguas marrones de oleaje suave, islas verdes que no permiten ver la otra orilla. Desde aquí pienso en Heráclito, y también en mi abuela cuando me explicaba historias, seguramente no tan entretenidas como aquellas de la muchacha enamorada de Steeve Reeve.

Luego de esta concesión a la memoria infantil, regreso a Lipman para subrayar la propuesta de lo que, a juicio del autor del programa *Philosophy for childrens*, sería un nuevo tipo de textos, un texto del futuro, que permitiera captar la profundidad del pensamiento de orden superior mediante la síntesis de la criticidad teórica y la creatividad narrativa.

Para desarrollar el pensamiento complejo necesitamos textos que incorporen, y por ello modelen, tanto la racionalidad como la creatividad. Ya he clarificado anteriormente que la racionalidad permite el autoconocimiento en la voz de la tercera persona; pero lo que hace emerger al sujeto en primera persona es la creatividad. Y agregué que la creatividad se compromete con lo que existe. (Esto es verdadero aunque la creatividad profundice o se sume al esfuerzo de la racionalidad. En ambos casos, la racionalidad es compromiso y creatividad.) El pensamiento complejo implica una dinámica imparabla, un constante diálogo entre la racionalidad y la creatividad.

No obstante, en las situaciones cotidianas del pensamiento, la racionalidad suele encerrarse en monólogos cuando la creatividad se expone a sí misma dialógicamente. La racionalidad invoca criterios de las alturas mientras que la creatividad apela a intuiciones sensualistas. Cada movimiento del pensar actúa cooperativamente entre sí y de forma complementaria. El monólogo y el diálogo, la racionalidad y la creatividad se entretajan en la tesitura del pensamiento.

...

El texto secundario tradicional suele ser un claro exponente de la organización conceptual. Su índice nos revela enseguida unos contenidos organizados y categorizados lógicamente, de forma que las clases constitutivas son mutuamente excluyentes y casi exhaustivas. Suele mostrar el producto final más refinado de los autores presentado a los lectores para que su ingesta y digestión sea lo más simple posible. Y ello requiere enorme concentración por parte del lector, que si es un estudiante típico finalmente hojeará cuatro páginas y abandonará el libro. Los textos secundarios suelen exigir una gran inversión de energía del lector que, tras el esfuerzo inicial, se agota.

En cambio, un esquema posee un dinamismo propio. No se alimenta de datos tal como sucede con los conceptos, sino que atrae a los datos como un imán atrapa a los filamentos de hierro. Por ello no sólo contiene energía, sino que la contagia a los lectores a la vez que les aporta una organización lógica del campo. La fuente de la energía de los esquemas se halla en el hecho de que cada nuevo detalle incorporado a los anteriores remueven todos ellos. Lo que suceda en algún punto, altera el resto de elementos, contrariamente a lo que ocurre en las organizaciones mecánicas que gestionan partículas inorgánicas como granos de arena que se aglomeran sin afectar al resto. En una historia -la forma ideal de un esquema- cada detalle tiene un impacto y reordena la cualidad del todo. Es por eso por lo que los lectores inexpertos se sienten cómodos con las lecturas narrativas y en cambio sufren y se consumen leyendo exposiciones técnicas o altamente abstractas.

Y si lo que deseamos es provocar una transformación profunda en educación, debemos articular nuestros textos de forma narrativa a través de esquemas más que organizarlos conceptualmente como se ha hecho casi siempre, y ello es porque las fuerzas que libera en los estudiantes son mucho mayores.

...

Lo que deberían tener en común los textos del futuro y las obras de arte es su capacidad para producir una experiencia gozosa. El texto, por su parte, especifica la estructura de dicha experiencia, apunta la dimensión crítica, diseña su vuelo creador, modela el proceso de investigación, retratando actos y habilidades intelectuales poco frecuentes en un simple trabajo artístico. El texto de futuro se acuña como un nuevo género híbrido (que no es tan nuevo, ya que nos recuerda a los diálogos platónicos), como una obra de arte con una función especial, producir experiencia con reflexión y razonabilidad con juicio en la formación de la persona.⁵⁶

⁵⁶ Idem ant.

Pienso en posibles ejemplos de autores cuyos textos pudieran prefigurar aquellos que Lipman catalogaría como textos del futuro. Autores que, tal como indiqué en notas anteriores, muestran en sus textos aquellos rasgos propios de la narratividad - dinámicos, abiertos, y estar narrados en primera persona - sin que por ello puedan ser adscriptos a la literatura; textos narrativos, que no necesariamente narraciones. Reconociendo la provisionalidad y salvando la heterogeneidad en importancia y épocas, he pensado en Platón, San Agustín, Voltaire, Nietzsche, Cioran, Camus, Lipman... La búsqueda y el análisis de “autores narrativos” podría ser otra vertiente de investigación, no sé si para esta tesis, o bien para trabajos futuros.

Comunidad de investigación filosófica.

a) Didáctica instructiva y de investigación.

En el apartado anterior me aproximé a la idea de una didáctica narrativa, que en gran medida debe sus aspectos fundamentales al pensamiento y a las propuestas de Lipman. Para este autor la finalidad de la enseñanza de la filosofía, acometido realizable por cierto desde la más temprana infancia, tiene por finalidad desarrollar un “pensamiento de orden superior”; y el instrumento adecuado para ello es la construcción en el aula de una “comunidad de investigación filosófica”.

Señalaba también que en la creatividad y la imaginación se puede identificar aquel espacio común entre dos dominios aparentemente distantes: el de la investigación y el de la narratividad. Una orientación didáctica narrativa y de investigación debe traducirse ante todo en una forma de acción docente que promueva la creatividad y la imaginación en los alumnos.

La importancia de la investigación en la transformación pedagógica ya fue comentada en el apartado “2.2 La investigación educativa” del presente capítulo. Decía entonces que el concepto de “investigación”, central en los procesos de transformación pedagógica, puede ser pensado desde dos perspectivas: una didáctica y otra en relación con la praxis docente. La perspectiva didáctica pone a la investigación como criterio para distinguir la mera instrucción del aprendizaje por indagación y descubrimiento. Este último se produce cuando el alumno tiene la posibilidad de recorrer el proceso

investigador, para comprender la génesis del conocimiento científico, pero, sobre todo, asumir su carácter provisional, y la importancia del error en su progreso. En cambio, la instrucción prescinde de la práctica investigadora y promueve el aprendizaje de los resultados como productos acabados e inamovibles.

Desde la perspectiva de la “investigación-acción”, también ya comentada, Stenhouse indica que esta distinción entre “instrucción” y “conocimiento por indagación y descubrimiento” está vinculado a la cuestión de la *autoridad*. Stenhouse reconoce que la autoridad es inevitable en un contexto educativo en el que el ejercicio de la voluntad discente es discontinuo y debe ser promovida por la autoridad y la motivación. Sin embargo, una educación instructiva utiliza la información como fundamento de la autoridad docente; mientras que una educación basada en la investigación justifica la posición del profesor en su capacidad como facilitador de la práctica, promotor del reconocimiento de los límites, del error, y de la provisionalidad.

El modo de enseñar una lección diferente constituye un problema didáctico de considerable dificultad técnica. Incluso aunque la educación sea voluntaria -y en buena parte no es así- no siempre es fácil de mantener el acto de voluntad por el que una persona se consagra a un empeño sostenido y arduo. El profesor no se interesa tan sólo por la justificación del conocimiento. Tiene que motivar y establecer situaciones sociales que conduzcan al trabajo. Las dotes de mando son necesarias, la autoridad inevitable. El problema estriba en diseñar un esquema practicable de enseñanza que mantenga la autoridad, el mando y la responsabilidad del profesor, pero no transmita el mensaje de que tal autoridad es la garantía del conocimiento.

Este problema no es diferente del de explicar a una persona de nuestro mundo, ingenua y sin experiencia, que un televisor no fabrica imágenes, sino que transmite las referentes a cosas que se desarrollan fuera de allí. La visión del conocimiento que puede conseguirse en un aula o en una sala de conferencias generalmente es comparable a la que ofrece un televisor: el símil de la caverna de Platón vale incluso aunque no identifiquemos la realidad con formas ideales. El conocimiento enseñado es una sombra o imagen del conocimiento más que el conocimiento tal como es captado por el investigador que lo crea o lo descubre.⁵⁷

Esta relación propuesta por Stenhouse entre la autoridad y la naturaleza de la acción docente nos lleva a pensar que la construcción de una “comunidad de investigación filosófica” en el aula, entendida como proceso didáctico inverso a una educación instructiva, implica una serie de transformaciones en ámbitos, tales como el rol del profesor, las formas de interrelación en la clase, la posición del alumno respecto del

⁵⁷ STENHOUSE, L. (1985), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Ed. Morata, p.163.

saber; en suma, las diferentes maneras como circulan los discursos y las acciones, tanto docentes como discentes.

b) Discursos y estilos: tres combinaciones.

A modo de aproximación un tanto esquemática a una descripción de lo que significaría la construcción de una comunidad de investigación filosófica intentaré realizar una distribución sencilla de diferentes modelos posibles de orientación didáctica, teniendo en cuenta la preeminencia combinada de la expresión del discurso docente o discente respectivamente, y el desarrollo de una dinámica en el aula académica, o bien participativa y de investigación.

Haré una distinción entre “contenido” y “método”. Respecto del *contenido*, puedo imaginar un tipo de clases en el que el protagonismo lo tiene el discurso del profesor (con ello me refiero a los contenidos propios de su formación académica, pero también a los contenidos presentes en los libros de texto o en los diseños curriculares); y en el otro extremo, un tipo de clase en las que la expresión del discurso de los alumnos está promovida y potenciada como materia primordial de la investigación filosófica en la clase. Respecto del *método* – con ello me refiero a “*la forma de hacer*” – podemos imaginarnos un tipo de clase “magistral”, en la que el profesor explica y los alumnos toman apuntes, en oposición a un tipo de clase en la que predomina el trabajo práctico de los alumnos, la búsqueda activa o la investigación sobre problemas suscitados por el profesor, pero también propuestos por los alumnos.

Se podrían representar las siguientes combinaciones:

Centralidad del discurso discente (el profesor como posibilitador).	4	3
Centralidad del discurso docente (el profesor como transmisor)	1	2
	Formas expositiva.	Formas participativas.

Tendríamos tres posibles combinaciones:

1. Una orientación didáctica tradicional, en la que prima el discurso del profesor y una forma de transmisión académica. La dinámica de la clase es unidireccional: el profesor explica, los alumnos toman apuntes, y su participación se reduce a preguntar sobre cuestiones que no se han comprendido bien de la explicación del profesor.
2. Una orientación didáctica activa, en la que se promueve la participación de los alumnos, pero siempre articulada en torno al discurso del profesor. La dinámica de la clase es bidireccional o radial: la explicación del profesor intercala frecuentes preguntas a los alumnos, se promueve su participación activa, pero habitualmente la posición docente continua siendo la referencia central, y la interrelación horizontal entre los alumnos es prácticamente inexistente.
3. Una orientación didáctica de investigación, en la que los alumnos son sujetos activos de investigación, y el rol del profesor se centra principalmente en una función posibilitadora. Esta función se realiza mediante la generación de condiciones para que el pensamiento de los alumnos se exprese, y para que tanto el

profesor como los alumnos interactúen en una dinámica propia de una “comunidad de investigación”. La dinámica de clase es en red: los alumnos participan de manera horizontal y de manera cooperativa.

4. Esta última es una combinación imposible. Pareciera que el desarrollo de una dinámica expositiva o académica es incompatible con la expresión del pensamiento de los alumnos. Conviene aclarar que me refiero a estilos o situaciones más o menos permanentes que producirían el cierre u obturación continuada del discurso discente. No obstante, las clases expositivas, ocasionalmente pueden llegar a ser necesarias y estimuladoras de una dinámica de investigación.

Las tres primeras posibilidades pueden encontrar una cierta analogía con el clarísimo ejemplo puesto por Lipman para ilustrar la mejor manera para que los niños pequeños se vuelvan dialogantes y creativos con las artes visuales.

Supongamos que pretendemos que los niños pequeños se vuelvan dialogantes y creativos con las artes visuales. ¿Cómo conseguirlo? Una primera posibilidad podría ser mostrarles pinturas de artistas consagrados y sugerirles que copien estas obras. No es necesario decir que esta opción tendrá escasos resultados. Una segunda opción partiría del siguiente razonamiento: los niños pequeños no tienen idea de lo que constituye una obra de arte o de cómo elaborarla. Por eso no poseen habilidades para ello. Entonces empecemos primero a enseñarles las habilidades necesarias para una composición artística y gradualmente les iremos enseñando a orquestar dichas habilidades para que en un cierto momento dado ellos puedan utilizarlas conjuntamente y crear obras pictóricas. Seguramente tampoco tendremos demasiado éxito con esta segunda opción. Los niños se aburrirán demasiado en la espera del tiempo de ser creativos en acción. La opción tercera es aquella que nosotros utilizamos: nosotros animamos a los niños a empezar con el todo; que pinten con los dedos todo un espacio, que dibujen globalmente con acuarelas, etc. Poco a poco iremos trabajando las habilidades que hay en ello mostrándoles cómo sombrear y cómo conseguir perspectivas tridimensionales. Pero la cuestión es que no debemos prejuzgar su habilidad para construir trabajos unificados y coherentes desde el principio. Esto es lo que ellos encuentran realmente significativo y placentero. Esto es lo que a ellos les motiva. ¿Por qué tendríamos que forzarlos con las primeras dos opciones?

⁵⁸

Luego compara Lipman esta situación con la mejor estrategia a seguir para que los estudiantes, pongamos por caso de filosofía de bachillerato, sean capaces de desarrollar un pensamiento de orden superior.

⁵⁸ LIPMAN, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones de la Torre.

Podemos mostrar a los estudiantes ejemplos de pensamiento de orden superior a través de fragmentos de filósofos consagrados, pedirles que compongan ensayos basados en los modelos de dichas fragmentos. O también podemos desarrollarles los aspectos de pensamiento crítico a través de su entrenamiento en habilidades cognitivas para que luego las utilicen. O bien finalmente lo que podemos es construir un ambiente en el que el pensamiento de orden superior aparezca naturalmente una vez que los estudiantes se encuentren a sí mismos naturalmente implicados en lo que les interesa. Es en esta situación en la que la racionalidad y la creatividad se producen sin cesar al tiempo que los estudiantes se hallan a sí mismos reflexionando, razonando y produciendo ideas originales a pesar de que ellos nunca habían tratado estas cuestiones anteriormente.⁵⁹

La segunda de las combinaciones posibles, aquella que describí como “una orientación didáctica activa, en la que se promueve la participación de los alumnos, pero siempre articulada en torno al discurso del profesor”, y que se correspondería en los ejemplos de Lipman con la enseñanza de habilidades pictóricas en el caso de los niños o de procedimientos críticos en los jóvenes estudiantes de filosofía, seguramente es la más frecuente en nuestras clases, y percibida con frecuencia como la alternativa “progresista” a los métodos tradicionales de transmisión académica. Personalmente reconozco que, si debiera identificar mis propias clases con alguno de los modelos propuestos, me situaría en esta segunda combinación; es decir, aquella que, a pesar de promover la participación activa de los alumnos, los contenidos siguen centrándose en el discurso docente oficial, y las estrategias didácticas se orientan hacia su aprendizaje.

c) Aprendizajes significativos e investigación de ideas.

También es posible situar en la segunda combinación planteada en el punto anterior, aquellos modelos llamados de “aprendizajes significativos” (Ausubel y otros, 1983). Es frecuente que en las programaciones de clase, y también en los libros de texto, se comience una unidad temática preguntando sobre los conocimientos previos que los alumnos pueden tener sobre el tema nuevo. La finalidad de este reconocimiento introductorio es que los nuevos conocimientos puedan “integrarse significativamente”. El conflicto cognoscitivo entre las ideas previas y los conocimientos académicos no se elude – y en ello reside el supuesto progresismo de esta orientación didáctica - ; pero siempre el fiel de la balanza se inclinará a favor de estos segundos: la expresión de las referencias filosóficas previas de los alumnos está en función de la mejor comprensión

⁵⁹ Idem anterior.

de contenidos nuevos a incorporar, no en convertirse en objetos genuinos de investigación de ideas. Se dirá que esto no es más que el proceso natural en cualquier aprendizaje que pretenda superar una carencia intelectual con la incorporación de contenidos nuevos. Supongo que esta afirmación es indiscutible siempre que se valore la posición discente como “carencia”. Pero si es así, cabe reconocer que la intención fundamental en este caso sería “enseñar filosofía” y no “enseñar a filosofar”, como pretendía el maestro de Königsberg.

El reto está en formular una orientación didáctica centrada en la investigación del propio pensamiento de los alumnos; una didáctica en la que los términos de la relación pensamiento adolescente y discurso filosófico se hayan invertido respecto a cómo se les considera en las clases habituales de filosofía: el pensamiento adolescente dejará de ser la herramienta que se auto anula para alcanzar el discurso filosófico, y pasa a ser el término de la relación que se expande, a partir de utilizar el discurso filosófico como herramienta. El trabajo en el aula, concebido como *comunidad de investigación filosófica*, lejos de sofocar aquellas peculiares condiciones del pensamiento de los adolescentes, que suelen presentar (tal como comentaré en el capítulo VII, apartado 1.2) un cierto isomorfismo con la posición filosófica en general, permite que se expresen y se potencien en el ejercicio de un pensamiento reflexivo y crítico.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNEZ MARCOS, S. et. al. *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: el paso del yo al nosotros*, Barcelona: Graó, 2002.
- ARISTÓTELES, *Tópicos*, Z, 6, 145 a 15 y sig. Madrid: Gredos, 1982.
- ARNAU MORRAL, R. *Complicitat i interpretació : el relat d'una etnografia educativa*, Barcelona: EUB, 1996.
- AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México: Ed. Trillas, 1983 .
- BARRET, E., *Medios contextuales en la práctica cultural, la construcción social del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 1997.
- BLUMER H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- BRONFENBRENNER, U. (1982) *La ecología del desarrollo humano* (cap. II: “Conceptos básicos”). Barcelona: Paidós.
- CARRERAS PLANAS, C. *L'Herència deweyana : la "Philosophy for children" de Matthew Lipman i les bases del coneixement*, Girona: Documenta Universitaria, 2003.
- CIFUENTES, L. Ma., “Un problema metafilosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender filosofía?”, en AAVV, *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*, Barcelona: ICE Universitat Barcelona – Ed. Horsori ,1997.
- DOLTO, F.; DOLTO, C.; PERCHEMINIER, C. (1999). *Paroles pour adolescentes ou le complexe du homard*. París: Gallimard.
- ELLIOT J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid: Ediciones Morata.
- ERIKSON, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires: Paidós.
- FERRER CERVERÓ, V. *Pensamiento crítico y formación del profesorado : el impacto del proyecto Filosofía 6/18, en enseñantes de secundaria : estudio de caso compartido*. Tesis doctoral; director: Dr. Vicenç Benedito Antoli, Universitat de Barcelona, 1993.

- FOUCAULT, M.: “*Poderes y Estrategias*” En: Miguel Morey, ed. *Sexo, poder, verdad. Conversaciones con Michel Foucault*. Barcelona: Editorial Materiales, 1978.
- FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Ed., 1970.
- GADAMER, H (1975), *Verdad y Método I*, Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GADAMER, H. (1986), *Verdad y Método II*, Salamanca: Ediciones Sígueme.
- INHELDER, B; PIAGET, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- KANT, E. *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1976.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación acción*, Barcelona: Editorial Laertes.
- KOHLBERG, L. (1976). “Estadios morales y moralización. El enfoque evolutivo” . En: TURIEL, E.; ENESCO, I; LINAZA, J. (comp.) (1989). *El mundo social en la mente infantil* (Pág. 71 - 100). Madrid: Alianza.
- LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente : ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: Laertes, 1995.
- LIMON, M; CARRETERO, M. (1996). “Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias?”. En: CARRETERO, M. *Construir y enseñar. Las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique.
- LIPMAN, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ed. de la Torre.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. y OSCANYAN, F. (1980) *Filosofía a l’escola*, Vic (Barcelona): Eumo Editorial / IREF.
- MARCIA, J. (1980) “Identity in adolescence”, a: J. Adelson (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1999), *Investigación cualitativa, una guía práctica y filosófica*, Barcelona: Hurtado.
- MEAD, G. H. (1932): *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- MEAD, M. (1928) *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona: Laia, 1972.

- NIETZSCHE, F.: *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1980.
- PARKER, I. (1996) “Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana”. En: Gordo-López; Linaza (ed). *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1985), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal editor.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *El proceso grupal (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.
- RIBA CAMPOS, C. (2004), *Metodologies i tècniques d'investigació social*, Barcelona: UOC.
- STENHOUSE, L. (1985), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona / Buenos Aires: Paidós.
- TORRES, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- WETHERELL, M.; POTTER, J. (1996). “El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos”. En: Gordo-López; Linaza (ed). *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor. (pág. 63-78)

CAPÍTULO II

LA FILOSOFÍA COMO ASIGNATURA EN EL BACHILLERATO.

CAPÍTULO II

LA FILOSOFÍA COMO ASIGNATURA EN EL BACHILLERATO.

1. Filosofía y enseñar filosofía: discontinuidad o mutua constitución.
La mediación didáctica.

2. Transmisión o actividad filosófica. La mediación metodológica.

Enseñar filosofía o enseñar a filosofar.

La filosofía como actividad filosófica.

Traducción y simulación.

La creatividad.

El saber implícito.

3. Profesores y alumnos. La mediación discursiva.

La mediación docente.

La mediación discente.

4. La filosofía como asignatura. La mediación curricular.

El currículum oficial.

5. ¿Para qué la filosofía? La mediación de las finalidades.

6. Notas finales: la asignatura como experiencia.

Bibliografía.

La filosofía como asignatura en el bachillerato.

Comencé esta tesis definiendo el objeto o tema que me ocupa. Seguidamente expliqué su justificación profesional y autobiográfica. En el primer capítulo desarrollé además los diferentes sistemas conceptuales y metodológicos que me acompañan a la hora de iniciar este viaje. Ahora le toca el turno a la propia asignatura: ¿cómo se puede entender la filosofía como materia de enseñanza en el bachillerato?

La finalidad de este Capítulo II es realizar una presentación de la asignatura de filosofía y dibujar un espacio contextual y crítico desde el cual poder realizar la observación de las prácticas y los discursos, y desarrollar una propuesta de orientación didáctica.

Para ello analizaré posibles abordajes, e intentaré mostrar cómo los diferentes lugares desde donde se identifica y valora la asignatura producen perspectivas diferentes en cuanto a su definición y su contenido. Es decir, reconocer que no hay una única manera de entender la filosofía, y que su presencia curricular en el bachillerato puede presentar múltiples mediaciones.

Comenzaré analizando la relación entre la filosofía y sus formas de transmisión didácticas, y viendo si existe entre ambos niveles discontinuidad o por el contrario mutua constitución; luego haré un recorrido por las posibles concreciones metodológicas de esas formas didácticas, puestas de manifiesto en propuestas consolidadas de diferentes autores, y procurando ofrecer un sintético “estado de la cuestión”; seguidamente realizaré un primer análisis de las mediaciones que pueden tener los discursos docentes y discentes respectivamente –en qué puede consistir la asignatura de filosofía vista desde lo que dicen y piensan profesores y alumnos–; también cómo se puede definir la asignatura desde el contenido del currículum oficial; y finalmente propondré una reflexión sobre su sentido desde una perspectiva institucional.

1. Filosofía y enseñar filosofía: discontinuidad o mutua constitución.

La mediación didáctica.

Martens señala tres maneras frecuentes de entender la relación entre la filosofía y la didáctica mediante el uso de tres adjetivos que se suelen aplicar a la didáctica de la filosofía: superfluidad, complementariedad y perjudicialidad ¹. La búsqueda de formas de transmisión que hagan más eficaz la enseñanza de la filosofía podría ser un esfuerzo superfluo o innecesario; o bien, algo suplementario (un conocimiento de naturaleza pedagógica que habría que agregar al saber filosófico); o también, una actividad perjudicial, que podría afectar negativamente a su transmisión.

A pesar de la distancia geográfica y cultural que nos separan de este autor, estos tres adjetivos nos pueden servir para describir, de manera bastante ajustada, el significado que suele tener en un importante sector del profesorado de filosofía de nuestro entorno académico la didáctica en relación con la enseñanza de esta asignatura en el bachillerato.

Propondré un breve recorrido por las ideas que se suelen plantear al respecto, siguiendo la guía de estos tres adjetivos: La formación inicial y básica de los docentes de filosofía se desarrolla en las facultades de filosofía. Durante el desarrollo de esta carrera no se hace la menor referencia a que todo aquello que se está aprendiendo pueda tener como finalidad su transmisión en el ámbito de las enseñanzas medias. Cuando se pregunta por las salidas profesionales de esta licenciatura se suele responder que, en realidad, no tiene ninguna, salvo ser “profesor de filosofía”. Ser docente es una “salida” profesional, no un objetivo de aquellos cinco cursos lectivos, que nos formaron como conocedores de la tradición filosófica, pero no como sus transmisores. (O quizá, en realidad se suponía que la única condición para ser un buen transmisor del saber filosófico es ser un buen conocedor de su tradición histórica.)

De esta concepción de la enseñanza de la filosofía como transmisión de una tradición históricamente consolidada, se infiere un determinado perfil docente: un buen profesor de filosofía es aquel que se ha formado adecuadamente en el conocimiento de

¹ MARTENS, E. (1983) *Introducció a la didàctica de la filosofia*, València: Universitat de València.

la tradición, y que, en lo posible, también ha de ser un buen comunicador. La primera característica se adquiere durante los años de estudio universitario, la segunda sería una suerte de capacidad innata que depende de los dones o cualidades propias de cada uno, más o menos desarrollados mediante la experiencia profesional como docente.

De esta idea sobre el perfil de un buen profesor de filosofía se sigue la valoración de la didáctica como superflua. Valoración coherente con una perspectiva de la asignatura y de la práctica docente que hace descansar la eficacia didáctica precisamente en dos cuestiones que en sí mismas no tienen nada de didácticas: el conocimiento teórico de la tradición filosófica, y las habilidades personales para su transmisión.

Después de unos cuantos años trabajando como profesores de filosofía en el bachillerato muchos docentes nos dimos cuenta de que, a pesar de nuestra más que correcta formación universitaria, consolidada posteriormente mediante cursos de formación continuada, y a pesar también de aquellos recursos comunicacionales que fuimos ganando con los años de experiencia docente, el resultado obtenido en el aula no eran todo lo satisfactorio que hubiéramos deseado. Caímos en la cuenta de que nos faltaba una verdadera formación pedagógica, ausente durante los estudios universitarios, y que el CAP tampoco nos había proporcionado. Concluimos en que no era suficiente con saber mucho de filosofía, ni tampoco con ser capaz de establecer una relación más o menos soportable con los alumnos, sino que además era necesario contar con una formación específicamente didáctica.

A partir de este reconocimiento unos cuantos nos pusimos a realizar cursos de didáctica, asistir a escuelas de verano a las que habitualmente van sólo maestros o pedagogos, a realizar cursos de postgrado y doctorados dirigidos por profesores de pedagogía, a escribir tesis doctorales y libros sobre didáctica de la filosofía. Este diagnóstico de nuestras necesidades didácticas y la inquietud por resolverlas pusieron de manifiesto una segunda manera de ver la relación entre la filosofía como asignatura y sus formas de transmisión docente: la suplementariedad del saber didáctico respecto del saber filosófico. Reconocíamos que la didáctica no era una dimensión superflua respecto de nuestra actividad docente, por el contrario reclamábamos del saber pedagógico recursos para superar nuestras limitaciones como docentes; sin embargo, ese saber se planteaba ahora como “suplementario”, es decir, exterior a la articulación de la reflexión filosófica.

Alejado de estas inquietudes, un amplio sector del profesorado, agitando la bandera de la crítica al “didactismo”, siguió defendiendo como prioritario garantizar un buen nivel académico de en la enseñanza de la filosofía. El compromiso entre la filosofía y la didáctica sólo podía entenderse como un matrimonio mal avenido, y su consecuencia, un efecto nocivo para la transmisión rigurosa del saber filosófico. Esta perjudicialidad de la didáctica estaba en consonancia con la idea de que una adaptación didáctica de los contenidos al “nivel” intelectual de los alumnos venía a tener necesariamente un efecto distorsionador. La preocupación didáctica se consideraba un esfuerzo divulgador que atentaba contra la transmisión correcta de la tradición filosófica.

Martens reconoce en estas tres maneras de entender la relación entre la filosofía y la didáctica de la filosofía una característica común: considerar las formas didácticas de enseñanza y aprendizaje de la asignatura como *externas* a la propia materia. En este sentido, tendríamos por un lado los contenidos ya consolidados y escritos a lo largo de la historia del pensamiento occidental, y por el otro, una serie de formas didácticas de transmisión que los adaptan, los “copian” para que puedan ser entendidos y asimilados por los alumnos. Pero en realidad se reconoce que, en definitiva, lo que se enseña nunca puede ser el “original”, sino siempre una duplicación adaptada.

Además, los tres parten de una relación de original y copia. La filosofía en tanto que original, ‘la cosa misma’ o la ‘verdad’ debe ser copiada en los procesos didácticos. Es evidente que la copia siempre debe quedar detrás del original. Además, el concepto de filosofía que le sirve como fundamento ofusca, en la reflexión sobre el objeto, la reflexión sobre el sujeto que reflexiona, y en el análisis de los argumentos no tiene en consideración los que argumentan; la didáctica se (mal) entiende como didáctica - copia.²

La crítica de Martens a la “didáctica – copia” tiene su reverso en la idea que este autor propone de una *relación mutuamente constitutiva entre la filosofía y su didáctica*. No se trata de negar la distinción entre dos ámbitos claramente diferenciados: la filosofía y su enseñanza, sino más bien de proponer una relación dialéctica o de articulación interna entre ambos. En este sentido habría que hablar de una necesaria mediación didáctica de la filosofía, o a la inversa, de una necesaria mediación filosófica de la didáctica.

² Idem ant. p. 30 (la traducción es mía).

Es de sentido común diferenciar la asignatura “Filosofía”, entendida como área curricular dentro de la programación del bachillerato, de la Filosofía como designación de saberes que remiten a una tradición, es decir, a maneras identificables de situarse frente al mundo, lo humano y sus implicaciones. Esta distinción entre la filosofía y su didáctica, o entre la filosofía y su transmisión, en un principio intuitiva, lleva a otra distinción, ciertamente problemática, entre los filósofos y los profesores de filosofía. A causa de esta problematicidad es que nos solemos refugiar en el “sentido común”, y cuando nos referimos a un texto o a un autor de filosofía y lo distingo de una clase y de un profesor de filosofía, quien escucha nos entiende, lo cual no significa que no pueda cuestionarnos.

En un primer sentido, cuando me refiero a la filosofía como asignatura, o como programa curricular, no puedo dejar de hacer referencia a un contenido filosófico que se supone debe ser enseñado. En un segundo sentido, en el momento en que pensamos en la Filosofía como tradición o como conjunto de saberes consolidados –es decir como contenido– es posible que necesitemos remitirnos a los mecanismos de su transmisión. Esta segunda dirección de la reflexión, de retorno respecto de la anterior, posiblemente no sea como aquella, tan fácil de intuir. Es obvio que cuando se piensa en enseñar, se piense necesariamente en *algo* que enseñar; sin embargo, no parece tan obvio que cuando se piensa en la Filosofía como conjunto de saberes necesariamente se piense en su transmisión.

Martens afirma que este segundo sentido es una de las peculiaridades del pensamiento filosófico: además de que la transmisión implique el contenido, el desarrollo del contenido contiene la necesidad de su transmisión. Es la idea propuesta por Martens de “mutua constitución”. Como un rayo de luz que se refleja en un espejo, la acción docente nos es devuelto como contenidos filosóficos pensados, escritos y consolidados; y si es la tradición la que se proyecta, el espejo nos devuelve la imagen de su inevitable transmisión. Esta mutua constitución de la tradición y de su transmisión, de la filosofía y de su didáctica, supone una idea de la filosofía entendida como actividad viva, como despliegue que nunca encuentra su lugar de reposo. Una concepción fundacional de la filosofía, que puede ser intuida en el Sócrates platónico.

Sin embargo, una lectura escolar del pensamiento de Platón, especialmente en lo referido a su “teoría de las ideas”, podría identificarlo como paradigma de una

“didáctica-copia”. Los auténticos objetos de conocimiento son las ideas, entes perfectos y eternos, separados de la realidad aparente que captan los sentidos. El camino – podríamos decir el “método” o también la didáctica– es aquel que conduce a la contemplación de estos modelos; y éste es un camino ascendente que, impulsado por *Eros* nos lleva desde la visión de las copias imperfectas a la contemplación directa de los *eidos*.

No obstante, parece haber una dimensión del discurso del Sócrates platónico que, aunque de una manera no explícita, formula una relación mutuamente constitutiva entre el saber y el proceso por el cual se adquiere dicho saber, una identificación entre la filosofía y la actividad de filosofar. Este aspecto se puede inferir de su teoría de la *anamnesis*, presente en el *Menón*³; también en la *Carta VII*⁴, donde “la filosofía de Platón parece inexpresable, las ideas son accesibles sólo a una comprensión intuitiva y repentina, y parecen privarse de toda mediación argumentativa”; también en el *Fedro*, en el que se descalifica el discurso escrito mediante la narración del mito de Theuth y Thamus⁵; y finalmente, en la alegoría de la caverna⁶, páginas cumbres del pensamiento platónico, donde se narra la ascensión dramática del prisionero y su descenso con una intención liberadora, y en las que resulta imposible diferenciar la adquisición del saber verdadero del drama vital que lleva a su conquista. (Cuatro momentos del corpus platónico, que por sí mismos ya valdrían para realizar una investigación sobre la cuestión didáctica en el filósofo ateniense) Pero quizá sea en la propia figura del Sócrates histórico donde mejor se pone en evidencia esta relación mutuamente constitutiva entre la filosofía y su didáctica: me refiero a la renuncia a cristalizar su pensamiento en un texto escrito, al precio de encarnarlo en un texto vivido, en la relación dialógica, en la indagación mayéutica, en su propia muerte.

La relación mutuamente constitutiva entre la filosofía y su didáctica es el punto de partida para el desarrollo del presente capítulo, cuya finalidad es realizar una presentación reflexiva de la filosofía como asignatura del bachillerato, y de esta manera

³ Cfr. PLATÓN, *Menón*, 80d - 100c. Madrid: Gredos.

⁴ Cfr. PLATÓN, *Carta séptima*, 340a - 345c. Madrid: Alianza.

⁵ Cfr. PLATÓN, *Fedro*, 274e – 275a. Madrid: Gredos.

⁶ Cfr. PLATÓN, *La República*, 514a - 518b. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

dibujar el campo dentro del cual se articulará un posible discurso didáctico, objetivo propuesto para esta tesis, aunque seguramente no del todo conseguido.

La idea de constitución mutua me permite revisar críticamente dos supuestos previos, presentes en la visión opuesta, es decir, la didáctica de la filosofía entendida como “didáctica - copia”: El primer supuesto es la identificación de la filosofía con el resultado escrito de la actividad filosófica (lo que normalmente se denomina tradición filosófica); el segundo es entender que el alumno tiene una posición pasiva ante dicha tradición (idea expresada en el párrafo de Martens citado con anterioridad: “el concepto de filosofía que sirve como fundamento *ofusca* [entiendo: oculta, oscurece, no tiene en cuenta, deja a un lado], en la reflexión sobre el objeto, *la reflexión sobre el sujeto que reflexiona*, y en el análisis de los argumentos no tiene en consideración *aquellos que argumentan*” [La traducción al castellano y las cursivas son mías])

La revisión crítica del primer supuesto (identificación de la filosofía con su plasmación escrita) lleva a entender la filosofía como actividad, como experiencia vital y de transformación personal: enseñar filosofía es sobre todo enseñar a filosofar. La revisión del segundo supuesto (posición pasiva de los alumnos ante los textos) lleva a replantear la relación del alumno con los textos o con la tradición desde una perspectiva “hermenéutica”: más que entender y aprender un contenido separado o ajeno, se trataría de situar el texto como interlocutor que interpela a un sujeto discente, para que éste responda desde sus propias referencias. Dos ideas que propongo como centrales en todo el desarrollo de la presente tesis.

2. Transmisión de contenidos o actividad filosófica.

La mediación metodológica.

Enseñar filosofía o enseñar a filosofar.

En el apartado anterior me pregunté por la relación que se puede establecer entre la filosofía y su didáctica: ¿resulta pertinente hablar de una didáctica de la filosofía, o es más bien resultado de una preocupación superflua?, ¿se trata de un discurso suplementario, que aunque exterior al discurso filosófico, aporta un beneficio pedagógico, o, por el contrario, resulta perjudicial respecto de la transmisión rigurosa de la tradición filosófica?

En el desarrollo de esta tesis se ha hecho una opción por el reconocimiento de la mutua constitución de la filosofía y su didáctica, formulando la necesaria mediación didáctica del discurso filosófico como punto de partida para la reflexión sobre el significado y el sentido de la filosofía en el bachillerato. Este punto de partida ya supone un camino a recorrer: el de la filosofía entendida como actividad vital y cuestionadora. Se pone en cuestión la existencia de una filosofía “original” que se aprende en la universidad, y de su “copia didáctica”, que se transmite en el bachillerato. No es pensable la filosofía como actividad, si no lo es en un contexto pedagógico, ya sea éste universitario o secundario, o incluso extra institucional (medios, vida cotidiana, etc.). La enseñanza de la filosofía entendida como transmisión académica de contenidos acabados, sería algo así como un “sucedáneo turístico” de aquello que fue la filosofía en su sentido original.

Desde la pregunta por cuál es el sentido de la didáctica, me dirijo, en el presente apartado, a la pregunta por cuál es la didáctica a aplicar, es decir, cómo enseñar filosofía. La asignatura de filosofía en el bachillerato se define también por las formas de su transmisión, es decir, por su *mediación metodológica*. ¿Los profesores de filosofía debemos hacer hincapié en la transmisión de contenidos o en el aprendizaje de procedimientos gnoseológicos? ¿La comprensión de contenidos es una finalidad en sí misma, o son herramientas para desarrollar estos procedimientos? Podría plantearse que

quizá no es pertinente referirse de manera separada a contenidos y procedimientos, sino más bien a una actividad cuestionadora que incluye a ambos, pero que a su vez los trasciende como experiencia vital totalizadora.

Estas preguntas que apuntan a la mediación metodológica de la asignatura de filosofía posiblemente tengan su origen en aquella conocida afirmación kantiana sobre la imposibilidad de enseñar filosofía, sino sólo a filosofar. César Tejedor comenta magníficamente el texto kantiano en el fragmento que se reproduce a continuación:

«No se puede aprender filosofía, lo único *que se puede aprender es a filosofar*». La frase completa suena así:

«Uno no puede aprender filosofía, sino únicamente a filosofar. La filosofía consiste precisamente en reconocer los propios límites. La filosofía es la ciencia de los límites de la razón».

(«Man kann nicht Philosophie, sondern nur Philosophieren lernen. Eben darin besteht die Philosophie, seine Grenzen zu kennen. Philosophie ist die Wissenschaft von den Grenzen der Vernunft».) *Werke*, ed. Vorländer, IV, 26.

La razón sólo podría conocer sus propios límites –en cuyo conocimiento consiste la filosofía– mediante su propio ejercicio. Está claro que aquí juega el concepto kantiano de filosofía. Si, por nuestra parte, hemos calificado la filosofía como una «actividad» consistente en la pregunta acerca de la experiencia (pregunta que es crítica, problemática, indagadora del sentido y práctica), parece también claro que sólo filosofando, es decir, sólo preguntando en la dirección predicha se podrá aprender filosofía. Porque la filosofía no es nunca algo dado.

El mismo Kant dice en el lugar citado: la filosofía no se deja aprender precisamente por esto: «weil sie noch nicht gegeben ist». *Una filosofía terminada ya no es filosofía*, del mismo modo que un movimiento terminado ya no es movimiento.

Enseñar filosofía es, pues, enseñar *a preguntar y preguntarse filosóficamente*.

A1 decir esto, se renuncia a la enseñanza de una filosofía «hecha». Esta especie de filosofía no muestra sino respuestas demostradas. A su vez, las demostraciones no suelen ser sino parodias de demostraciones: simplificaciones de argumentaciones clásicas, pero sacadas de contexto y por tanto caricaturizadas; o bien puramente verbales, si es que no son falacias lógicas.⁷

La filosofía como actividad filosófica.

Sería tendencioso, o al menos parcial, reclamar para la concepción de la filosofía entendida como actividad, un carácter de legitimidad exclusiva; y dejar el lugar de la exclusión o de la exterioridad del discurso filosófico a su transmisión académica. Esta

⁷ TEJEDOR CAMPOMANES, C. (1984) *Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales*, Madrid: SM Ediciones. p. 27

postura significaría reconocer como filosófica únicamente la actividad cuestionadora, el diálogo, la indagación crítica; y de ser totalmente así, en el momento en que esta actividad se detiene para registrarse en un sistema escrito y completo, se habría terminado la filosofía para iniciarse el camino de la historia del pensamiento o de la cultura. En este sentido, llevado a una posición extrema, Sócrates sería el iniciador de la filosofía, y la filosofía terminaría con su muerte. Opuesta a la perspectiva kantiana de la filosofía como actividad, cabe reconocer aquella otra que prioriza la comprensión y transmisión de los contenidos. Hegel sería un representante claro de esta segunda perspectiva. Javier de la Higuera escribe al respecto:

Nuestro problema es cómo responder a esa exigencia de enseñar a filosofar y en qué contenidos hemos de hacer reposar esa enseñanza. Creo que cabe distinguir dos respuestas posibles: a) seguir defendiendo la primordialidad de los contenidos y de la filosofía como *saber*, aunque a costa, paradójicamente, de convertirlos en contenidos pre-filosóficos de nuestra asignatura cuyo aprendizaje es mecánico (es la opción ejemplarmente representada por Hegel); b) defender que los contenidos son sólo medios y no fin del aprendizaje, que debe serlo de una actividad o de una *actitud*, aunque ello implique renunciar en cierto modo a la idea de la filosofía como forma de saber (es la opción de los llamados “métodos activos”, de la filosofía para niños y también de la teoría de la simulación). Veamos cómo se plantea cada una de estas opciones:

a) Hegel se enfrenta a la idea pedagógica (a la que dedica bonitos calificativos: “obsesión moderna”, “desdichado prurito”) de educar con vistas a pensar por sí mismo, idea que según él sólo conduce al vacío y a la impotencia intelectuales, a lo arbitrario y a lo fantástico. En filosofía, esa idea se ha convertido en la pretensión, afirma, de “aprender a filosofar sin contenido”, lo cual significa que “se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres...” (*Escritos pedagógicos*, Madrid, F.C.E., 1991, p. 139). Para Hegel, la filosofía es una ciencia ya existente, un bien que el profesor posee y que puede ser transmitido y, por tanto, aprendido. Es necesario, pues, comenzar por un contenido. En el nivel de la enseñanza secundaria, incluso, puede ser un contenido registrado memorísticamente, no pensado aún, pero con el que los alumnos se familiarizan y que preparará el pensamiento propiamente filosófico, es decir, la filosofía especulativa. Ese contenido viene dado por las humanidades (“el estudio de los Antiguos”, dice Hegel) y sobre todo por la religión, no meramente en su dimensión histórico-institucional, sino en su contenido dogmático verdadero. Sólo que ese contenido ya presente en la enseñanza secundaria únicamente va a adquirir forma especulativa en la Universidad, por lo que la filosofía queda realmente excluida como tal, en su “esencia peculiar”, de los Institutos.

b) Frente a esta exclusión de la filosofía resultante de su fijación extrema en los contenidos conceptuales, la filosofía para niños, desarrollada por M. Lipman, y, aquí en España, el método activo de Domínguez Reboiras y Orio de Miguel, y, en menor medida, la idea de la clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica, de I. Izuzquiza, propugnan una subordinación o instrumentalización de los contenidos conceptuales y conceden la prioridad a los métodos o a los procedimientos (aunque no olvidemos que hay que entenderlos como otra especie de contenidos, junto con los

conceptuales y actitudinales), de modo que la propia especificidad de la filosofía vendría establecida no por su tema u objeto, sino por su actividad y metodología.⁸

Javier de la Higuera se refiere a tres propuestas didácticas para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato que “conceden prioridad a los métodos o a los procedimientos”, y subordinan la transmisión de contenidos: la “filosofía para niños” de Lipman, la “simulación gnoseológica” de Izuzquiza⁹ y el “método activo” de Domínguez y Orío¹⁰. Respecto de la primera propuesta ya me he referido a ella en el capítulo I, apartado 3.2., sobre la “Didáctica narrativa y de investigación”. Ahora desarrollaré algunas observaciones sobre las otras dos propuestas.

Ambos autores se inscriben en la corriente que concibe una mutua relación constitutiva entre la filosofía y su didáctica, y, en consecuencia, mantienen aquella concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía que hace hincapié en la actividad filosófica, más que en la transmisión académica de contenidos.

Sin embargo, ambos autores ponen el acento en aspectos diferentes. Izuzquiza sale al paso de la crítica de “didactismo” que proviene de los sectores que ven en la didáctica un riesgo para la transmisión fiel de la tradición filosófica, y lo hace mediante el concepto de “traducción”. No es legítimo proponer dos niveles para la filosofía: por una parte, una filosofía auténtica o académica, y por otra, una filosofía adaptada al nivel de los alumnos de bachillerato. Filosofía sólo hay una, la de los autores que pertenecen a la tradición filosófica consolidada. Sin embargo, sin renunciar a la fidelidad o al rigor, es necesario realizar una “traducción” para que pueda ser comprendida por los alumnos. Sería como un texto cuya traducción a otra lengua se realiza teniendo el mayor cuidado por mantener la fidelidad al original, pero garantizando a su vez la intelección por parte de los hablantes de la segunda lengua. En este sentido, Izuzquiza, desde una posición didáctica no academicista participa en cierto grado de la crítica de “didactismo” a todo intento distorsionador o excesivamente divulgador de los contenidos de la tradición filosófica. Sin embargo, precisamente esa posición no academicista le lleva a proponer

⁸ JAVIER DE LA HIGUERA: Ponencia en el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000

⁹ IZUZQUIZA, I. (1982) *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Ediciones Anaya.

¹⁰ DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

la “desverbalización” de la clase de filosofía, a convertirla en un supuesto laboratorio de simulación filosófica, en el que los alumnos puedan recorrer los procedimientos cognitivos utilizados por los grandes filósofos.

Domínguez y Orio proponen una identidad entre didáctica y contenido: método y contenido son una misma cosa. Cuando los alumnos realizan un algún tipo de práctica, o el profesor les promueve a participar en la clase de determinada forma, es en esa misma práctica donde los alumnos encontrarán el contenido filosófico que acabarán aprendiendo. Por ejemplo, el valor de la justicia o de la igualdad contenidas en el diálogo entre humanos se aprenden más que explicando lo que es la justicia, la igualdad o el diálogo, actualizándolos de manera práctica, es decir, dialogando de manera respetuosa y ecuánime.

En ambas perspectivas didácticas se da primacía a la actividad filosófica sobre la transmisión académica. Sin embargo, mientras que en la primera los contenidos son convertidos en herramientas para el desarrollo de dicha actividad, pero en definitiva estos contenidos están presentes desde fuera y de manera previa a la misma; en la segunda, contenido y actividad se confunden en proceso gestionados y vividos colectivamente, tanto por el profesor como por los alumnos; perspectiva esta última que puede ser sintetizada en la frase “la clase es de todos”.

A diferencia de otras disciplinas académicas, la Filosofía tiene el raro embrujo de que en el acto de transmitirse a otros está casi siempre implicada una determinada concepción de sí misma, del acto de "transmitir el conocimiento", es decir está siempre cuestionando su propia dimensión, de manera que en un mismo acto "se usa" y "se menciona" el término "transmitir", y muy bien podría ocurrir que lo estuviéramos mencionando en un sentido distinto o adverso del que lo usamos, con la consiguiente contradicción lógica. De esta manera, cualquier filósofo que pretenda comunicar su pensamiento filosófico, debe incidir, como tal filósofo, - lo que no le pasa, por ejemplo, al historiador - en el análisis de "cómo" transmite tal conocimiento, pues si la vivencia humana se hace pensamiento abstracto en el verbo, en la comunicación, en la expresión formal todo profesor de Filosofía debe ocuparse, por definición, de su didáctica. Método y contenido son, pues, una misma cosa. He aquí el fundamento filosófico del método activo en la enseñanza de la Filosofía. ¹¹

¹¹ DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 27 y 28.

Traducción y simulación.

Me detendré algo más en la propuesta de la clase de filosofía entendida como laboratorio de simulación de la actividad filosófica, desarrollada por Izuzquiza. Esta propuesta se puede resumir en los siguientes aspectos:

- La clase se construye como laboratorio conceptual (participación activa y creativa de los alumnos).
- En este laboratorio conceptual se simulan operaciones conceptuales, o el comportamiento conceptual del tratamiento de determinados problemas.
- La materia de investigación es los problemas filosóficos, que deben ser traducidos, es decir, su explicitación adecuada al discurso de los alumnos.

Es una propuesta que, según Izuzquiza, presupone la “metodología de la investigación científica”¹² Puede sospecharse, con algún grado de certeza, que la expresión “metodología de la investigación científica” se aproxima al paradigma positivista del conocimiento científico, entendido éste como un conocimiento objetivo, verificable y sistemático¹³. De ser así, este presupuesto epistemológico a su vez contiene una determinada concepción de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento: en un sentido simultáneamente epistemológico y ontológico, son independientes y se dan de manera separada; el sujeto investiga y conoce una realidad que se da en sí misma, el sujeto no produce la realidad, ni la realidad interpela o modifica al sujeto. En suma, el conocimiento puede ser objetivo porque es conocimiento de una realidad que existe y se manifiesta con independencia del sujeto que conoce.

Si estos supuestos los trasladamos al campo de la propuesta didáctica, ese lugar objetivo es ocupado por los llamados “problemas” filosóficos. Estos problemas ya fueron abordados y respondidos por la tradición filosófica, que a su vez fue recogida y sistematizada por la filosofía académica y profesional. En la clase de filosofía Izuzquiza insiste en que no se debe enseñar otra cosa que no sea esa misma filosofía académica y profesional; eso sí, debidamente traducida a los parámetros lingüísticos de los alumnos.

¹² IZUZQUIZA, I. (1982) *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Ed. Anaya. p. 53

¹³ cfr. BUNGE, M.: *La ciencia, su método y su filosofía*. Ed. S.XX, Buenos Aires, 1978, p.9

Éstos deben volver a recorrer –simular– los procedimientos gnoseológicos que ya fueron utilizados por la tradición filosófica al abordar los problemas que le son propios. Esta simulación recorre la génesis del pensamiento, garantiza su comprensión efectiva, lo cual no sería posible de conseguir si los alumnos aprendieran de forma pasiva las soluciones finales de estos problemas, transmitidas de manera “magistral” por los profesores.

Mi valoración de la propuesta de Izuzquiza es ambivalente: por una parte considero que contiene aspectos, como la perspectiva epistemológica ya comentada, a los que opondría reparos críticos, y, por la otra, creo que realiza aportaciones de gran utilidad y riqueza, especialmente en la propuesta efectiva de una metodología participativa y no academicista. En relación con los aspectos críticos señalo dos implicaciones:

- Aunque sea de manera activa, incluso creativa, los alumnos aprenden el contenido de una tradición filosófica que ya está dada antes y de manera exterior a su pensamiento.
- La traducción de esos contenidos tiene una finalidad metodológica: hacer que los alumnos puedan asimilarlos adecuadamente; de esta forma se tiene en cuenta el discurso de los alumnos principalmente para adecuar la transmisión de los contenidos a su registro lingüístico.

Desde una perspectiva no “cientificista” sino “hermenéutica” no hay aprendizaje del discurso filosófico sino es a través de su construcción. No *simulación* de la construcción sino construcción efectiva. El texto filosófico se muestra como interlocutor que interpela el propio discurso del alumno. Éste busca en el texto la pregunta que le dio origen, y esta pregunta cuestiona su propio pensamiento. Es éste pensamiento el que se sitúa como objeto o materia principal de la investigación. La clase de filosofía no es primordialmente el lugar donde se investigan (o se simula que se investiga) problemas de la tradición filosófica, problemas que han sido adecuadamente traducidos al registro del pensamiento de los alumnos. La clase de filosofía es el lugar donde lo que se investiga es el pensamiento propio de los alumnos, y los problemas filosóficos son las “herramientas” que cuestionan y ponen en movimiento sus referencias, prejuicios y

estereotípicas. La clase de filosofía es un lugar donde se realiza, en suma, “investigación de ideas”.¹⁴

Este cambio de perspectiva traslada el centro de interés de la reflexión didáctica: *de* la forma más eficaz para *transmitir los contenidos* de la tradición filosófica (participación activa de los alumnos, presentación de la génesis del pensamiento, investigación sobre problemas no sobre resultados, traducción de las formulaciones), *al* desarrollo de las *condiciones de posibilidad* para que *el pensamiento de los alumnos pueda expresarse*, (no sea obturado ni sofocado ni substituido por la representación docente del discurso académico); y para que ese pensamiento discente pueda circular entre los textos, las explicaciones del profesor, los puntos de vista diferentes de los compañeros, pueda ser revisado críticamente, expandido creativamente, extrapolado a otros mundos y circunstancias posibles.

La “investigación de ideas” no es algo que no se dé y que sea necesario promover. Los alumnos se sienten interpelados, reflexionan sobre sus propias ideas, las modifican o las confirman, las expanden o las olvidan, poseen esquemas de aplicación estereotipada que les resultan útiles o que les dificultan la solución de problemas; es decir, “investigan” con sus ideas de manera compartida con el profesor o a su pesar, dentro o fuera del aula, en el patio con sus amigos, en casa con los padres o delante del televisor. La cuestión didáctica fundamental está en reconocer y situar en un lugar didáctico preeminente estas “investigaciones de ideas”; que de otro modo, seguramente seguirán desarrollándose igualmente en la relación y las discusiones con los amigos, en las experiencias familiares y también escolares, también en el aula y en la clase de filosofía, pero sin que nos enteremos de ello, es decir, de una manera colateral.

La proximidad de la propuesta didáctica de Izuzquiza a un paradigma “cientificista” le aproxima a ciertas sensibilidades y le aleja de otras, tales como las perspectivas más cualitativas, etnográficas o hermenéuticas. No obstante, puede resultar de un gran valor y utilidad; sobre todo si se considera que una práctica que impulse simulaciones gnoseológicas en clase movilizará el pensamiento de los alumnos mucho más que aburridas explicaciones académicas, en las que la mayor participación de los alumnos

¹⁴ Ver Capítulo VII, apartado 1.3: *La “Investigación de ideas”*, página 469.

tiene lugar cuando estos toman apuntes casi al dictado, o interrogan sobre cuestiones que posiblemente aparezcan en los exámenes.

Los recursos y posibilidades didácticos son infinitos; todos pueden, en mayor o menor medida, dinamizar el discurso discente. Una propuesta de corte hermenéutico, que promueva dinámicas de investigación, que acuda a recursos y formatos narrativos, no tiene porqué ser excluyente ni constitutiva de formas didácticas diferenciadas. Su valor es principalmente regulativo o de orientación.

La experiencia docente, principalmente si es de muchos años, lleva indefectiblemente a un cierto escepticismo respecto de modelos o de recetas óptimas. Es un “hacer lo posible”, con la conciencia de que los recursos pueden ser muchísimos y de variadas adscripciones; que aunque se tenga una visión crítica de las dinámicas radiales, inevitablemente, en algún momento, se volverán a realizar clases académicas tradicionales; que aunque se valoricen los textos narrativos, alguna vez habrá que echar mano de materiales expositivos; y que, aunque se tenga siempre presente el valor de la escucha y el intento permanente de facilitar y no obturar la expresión del pensamiento de los alumnos, no pocas veces habrá que transmitir, de la manera más rigurosa y clara posible, el contenido de los sistemas reconocidos por la tradición filosófica.

La creatividad.

Priorizar la enseñanza de la filosofía como actividad, respecto de la transmisión académica de contenidos, nos lleva necesariamente a proponer como meta central del trabajo en la clase el desarrollo del pensamiento creativo. A continuación osiblemente surja el cuestionamiento del papel que, dentro de esta dinámica creativa, pueden tener los contenidos consolidados y transmisibles de la tradición filosófica. ¿Instrumentalizar los contenidos o subordinarlos a la “investigación de ideas”, no puede significar quitarles importancia, trivializarlos o, incluso, manipularlos? ¿No es importante, aún desde una posición didáctica activa o de investigación, considerar que los contenidos de la tradición filosóficos deben ser respetados y cuidados, con rigor y prudencia? ¿Es posible compatibilizar una actitud creativa con este respeto y este cuidado?

Para Tejedor es posible la creatividad en el trabajo de los contenidos, siempre que no se realice una mera “reproducción” sino que por el contrario se desarrollen actividades de “redefinición”. La reproducción es el respeto mecánico y memorístico del contenido, en cambio, la redefinición es volver a recorrer el pensamiento del autor poniéndose el lector en una posición de diálogo respecto del mismo, volviéndolo a construir desde parámetros y referencias propias, incluso comparando críticamente estos parámetros y referencias con los del autor y su contexto histórico y social. El alumno escucha al autor y le responde; pero luego intenta dar un paso más y poniéndose por fuera de esta relación analiza sus términos.

Ahora bien, la opción por una enseñanza del «filosofar» y no de una filosofía «hecha» podría conducir a una eliminación de los «contenidos», y a la afirmación de que no hay nada que «aprender». No se trata de eso de ninguna manera.

La actividad filosófica requiere *instrumentos*, y éstos son precisamente lo que se llama «*contenidos*». Lo que hace falta es que se aprendan precisamente como instrumentos, es decir, que se aprenda prácticamente su utilización. Hay que transmitir conceptos y también doctrinas de filósofos, pero de un modo activo y creativo.

«Todo lo que es inteligente -dice Goethe- ya ha sido pensado; uno tiene únicamente que *volver a pensarlo*». Una doctrina filosófica debe ser re-pensada. Para ello es necesario situarla históricamente en su época, descubriendo sus motivaciones, su situación concreta. De este modo será posible encontrar las preguntas a las que pretende responder. Entonces esa doctrina se convierte en instrumento para utilizar en el caso de que nosotros queramos formularnos la misma pregunta o una pregunta semejante. Así se hace posible el filosofar -es decir, el preguntar- *en diálogo*.

Por otro lado, esta enseñanza debe ser creativa o re-creativa. No basta estudiar una doctrina, hay que *recrearla*. Y ello no tiene por qué constituir una traición, si se es consciente de que se trata de una recreación «con ocasión» del estudio de un autor. Lo más aleccionador del estudio de las Historias de la filosofía escritas por los grandes filósofos -por ejemplo, Hegel- es que están escritas con una soberana libertad de pensamiento, lejos de una erudición fastidiosa.

Por «redefinición» se entiende la capacidad de definir de nuevo, de reorganizar lo que vemos con nuevos prismas, de cambiar la función de un objeto conocido, de ver algo muy conocido en un contexto nuevo. Gracias a la redefinición la actividad mental es productiva en lugar de reproductiva. En general, la enseñanza impide esta actividad al exigir una reproducción del saber transmitido. Entonces, todo el esfuerzo se centra en la fidelidad reproductiva, impidiéndose que nazca la simple sospecha de que un saber transmitido puede ser redefinido. En este sentido, el profesor debe ser muy cuidadoso al evaluar las respuestas de sus alumnos, ya que una definición “mal dada” pudiera ser una muy valiosa re-definición.¹⁵

¹⁵ TEJEDOR CAMPOMANES, C. ídem ant. p. 32

El saber implícito: ¿Qué hacer? ¿Qué dejar de hacer? ¿Es posible dejar de hacer?

Es frecuente escuchar la valoración de muchos profesores de filosofía respecto de la escasa capacidad de abstracción de los alumnos, puesta en evidencia en sus dificultades para entender determinados contenidos de la asignatura. Esta valoración pone en evidencia la separación que desde la práctica docente solemos realizar entre capacidad y contenidos. La misma palabra “capacidad” se refiere a la idea de receptáculo que se amplía o condiciona de manera separada y previa –no se sabe muy bien cómo, quizá en una anterioridad o exterioridad, puestas difusamente en niveles escolares anteriores, o en ámbitos socializadores extraescolares, como la familia–, y que puede ser más o menos idónea para “recibir” determinados contenidos que el profesor “deposita” en clase.

Si esta orientación “bancaria” de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puede cuestionarse respecto de su eficacia didáctica en asignaturas como historia, física o matemáticas, en filosofía además se convierte en una clara paradoja. La filosofía no puede ser enseñada de manera expositiva; de la misma manera, como decía un alumno en una de las entrevistas realizada durante la presente investigación, no es posible pretender aprender a jugar al billar sólo memorizando sus reglas¹⁶; es más, posiblemente la única manera efectiva de aprender a jugar al billar sea, al menos hasta que se sea un jugador razonablemente hábil, dejando a un lado la enseñanza explícita de las reglas.

Con frecuencia he pensado que donde he aprendido más de didáctica ha sido en las clases de lenguas extranjeras que he realizado ya de adulto: la consigna de sus profesores generalmente ha sido, al menos en las más efectivas, tratar de reproducir, en lo posible, la forma en que los niños aprenden durante la infancia su primera lengua. El estudio de la gramática y de la sintaxis es un saber sobrevenido que se aprende cuando la lengua ya se domina.

La prescripción kantiana respecto de que no se puede enseñar filosofía sino a filosofar, adquiere en este sentido una total vigencia. La transmisión de los contenidos acabados de la tradición filosófica convierte a la filosofía, como actividad reflexiva de

¹⁶ Ver Anexo nº 4, Entrevista a alumnos del IES nº 4, página 295.

segundo grado, en una caricatura de sí misma, en una mueca que sólo muestra la aparente erudición docente y que sólo provoca incompreensión y tedio en los alumnos. No es posible desarrollar un pensamiento abstracto y reflexivo sino es abstrayendo y reflexionando, no es posible comprender una teoría si no es recorriendo el itinerario de su construcción, en definitiva no se puede considerar estar haciendo filosofía si esta actividad es ajena al pensamiento propio de quien la desarrolla. Otra alumna, en otra de las entrevistas preguntaba: “¿pero hacer filosofía no es pensar?... ¿cómo puedo aprender filosofía si la tarea de tomar apuntes me tiene demasiado ocupada como para poder pensar?”¹⁷

Esto me lleva a otra cuestión que se infiere de manera inmediata de lo anterior, me refiero a una afirmación que escuché hace un par de cursos en una conferencia organizada por el “Ámbito María Corral” y dada por el profesor Terricabras¹⁸: “seguramente no es posible *enseñar* a pensar..., únicamente es posible *aprender* a pensar”. Hice mía esta afirmación al reconocer que la idea de “enseñar” es próxima a la idea de “mostrar”, y normalmente mostramos a alguien una cosa cuando éste no la tiene: mostramos resultados, objetos terminados, mostramos reglas para que se cumplan, normas para que se obedezcan. Esta perspectiva nos conduce a una situación aporética respecto del enseñar y el aprender: el alumno debe aprender algo que no es posible enseñar. Aporía relacionada con otra ya planteada en el Menón¹⁹: si ya conocemos algo no es necesario aprenderlo, y si no lo conocemos no es posible aprenderlo precisamente porque no sabemos lo que tenemos que aprender. Vamos..., que entonces la filosofía se convierte en una asignatura imposible: el profesor nada puede enseñar, y el alumno tampoco nada puede aprender.

Ante esta situación aporética extrema quizá sirva recurrir a la peculiar interpretación que realiza Pardo de la teoría de la reminiscencia de Platón, y las valoraciones que realiza el Sócrates platónico sobre la escritura.

¹⁷ Ver Anexo nº 4, Entrevista a alumnos del IES nº 7, página 305.

¹⁸ TERRICABRAS, J.M.. "Es pot aprendre a pensar?", en AAVV. (2004) *Aprender a pensar. XXII Jornades Interdisciplinaries*. Barcelona: Àmbit Mària Corral, pp.49-59.

¹⁹ cfr. PLATÓN, *Menón*, 80d. Madrid: Gredos. p. 300.

Lo que Thamus critica al final del *Fedro* no es tanto la escritura como una cierta forma de escribir que desemboca en la imposibilidad de leer, es decir, de entender lo escrito. Y es eso mismo lo que critica Sócrates al principio del diálogo a propósito del escrito de Lisias: la imposibilidad de entender a partir de él lo que *es* el amor, la imposibilidad de *leer* el amor en ese escrito. «Hablar o escribir bien» es algo que sólo pueden hacer quienes *entienden* (de) aquello de lo que hablan o escriben, quienes saben de qué hablan. Y, una vez más, este «entender» no significa contemplar místicamente unas hiper-cosas situadas más allá del Olimpo, sino tener *memoria* de aquello de lo que se escribe, saber de qué se habla. Ésta es una *lección de escritura* que los historiadores modernos han tenido que aprender de Platón, con urgencia y a contratiempo, bajo el celebrado y ambiguo título de *hermenéutica*: que las letras -por ejemplo, los documentos conservados en los archivos- no garantizan significado alguno a menos que sean *leídas*, y que tal cosa (leer entendiendo) sólo es posible si se *recuerda* el sentido de lo que ha de leerse, produciéndose entonces la mentada dificultad -paralela a la de que sólo pueda aprenderse lo que ya se sabe- de que pueda uno *recordar* algo que no ha vivido, que todavía no sabe, que sólo sabrá después, cuando haya comprendido el texto hasta el final. Pero no por ser difícil deja de ser un hecho que sólo es posible que un texto tenga sentido para quien lo lee si el lector le adelanta un significado que aún no tiene, que sólo tendrá *después* (como se adelanta un préstamo a crédito en espera de recibir más tarde la compensación con intereses), y que a tal acto de anticipación (sin el cual no habría sentido alguno en los textos) tampoco sería descabellado llamarlo *adivinación* (que es otro de los nombres que usa Platón para esa sabiduría antigua que había antes de empezar a escribir). Y sólo por una especie de milagro -de ahí la dificultad- puede ocurrir que el sentido que nosotros hemos adelantado al texto que leemos acabe siendo, *después*, el sentido que ya tenía *antes*, cuando nos parecía no tener ninguno, sumido en ese terrible mutismo de lo escrito que tan crudamente evoca Sócrates (*olvido es lo que las letras producirán en las almas de quienes las aprendan*). Por eso en el *Fedro* hace Platón también una defensa de la adivinación, invocando el íntimo parentesco entre la *manía* y la *mántica*. Enamorarse de alguien desconocido sólo es posible porque no es del todo desconocido, porque le *recordamos* aunque no sepamos de cuándo ni de dónde (le hemos conocido en nuestros sueños), y sólo por ese preconocimiento, que parece completamente inverosímil, puede producirse el milagro no menos increíble de que la elección amorosa, enloquecida y fortuita, resulte un acto de adivinación del alma gemela, es decir, termine saliendo bien o siendo un amor correspondido. Por lo mismo, un buen escrito sobre el amor es aquel que nos permite a la vez *adivinar* y *recordar* lo que el amor *es*: lo adivinamos porque lo recordamos (nadie podría reconocer en un escrito el amor, por muy bien escrito que estuviese, si no tuviese alguna memoria de lo que el amor *es*), y lo recordamos porque lo adivinamos (sólo porque lo escrito nos dice lo que el amor *es* podemos darnos cuenta de que ya lo habíamos sentido antes, sin saber que lo sentíamos, pues la adivinación opera mediante *pre-sentimientos*).²⁰

Conocer es recordar un saber, pero no en el sentido de un saber que se tuvo en otro espacio y en otro tiempo, y que ahora se recuerda. Es más bien “recordar” en el sentido de “saber de memoria”, recordar un saber que nunca se tuvo, o que se tuvo en un pasado

²⁰ PARDO, J. L. (2004), *La regla del juego*, Barcelona: Círculo de Lectores. p. 38

sólo constituido desde el presente. Un pasado inexistente, como inexistente es la respuesta a la pregunta sobre cuándo se comienza a saber un idioma. Siempre se ha hablado el idioma que se habla, como se sabe bailar desde toda la vida, o se conoce al amante desde siempre. Nadie ha enseñado a hablar una lengua, ni a bailar, ni a amar a una persona. Son cosas que se “aprenden”... ¿Qué han hecho entonces los padres, o los profesores de segundas lenguas, o los profesores de baile, o los amantes? Desde luego no han enseñado nada. En todo caso, cuando los profesores han enseñado la lengua que sabían, con seguridad que no se les ha entendido, o cuando los maestros de baile mostraron sus destrezas sólo consiguieron producir admiración o envidia; ni que hablar de aquello que puede provocar las confesiones promiscuas de un amante, cuando se empeña en informar al amado sin que éste lo solicite.

La paradoja del aprender y del enseñar, en este caso filosofía, nos lleva necesariamente a una pregunta: ¿qué hacer entonces?. Inmediatamente pensamos, yendo hacia atrás, en una pregunta previa: ¿qué deberíamos dejar de hacer?. Y finalmente: ¿será posible dejar de hacer lo que hacemos?.

Porque precisamente la dificultad está en “dejar de hacer”. Parece que todo – programas, libros de texto, manuales de didáctica, cursos de formación, objetivos, evaluaciones– nos compele a “hacer”. Y el sentido de la función docente, al menos en la clase de filosofía, es *dejar* de hacer, o hacer lo menos posible, para que el que realmente haga sea el alumno. Sustituir, en lo que se pueda, la explicación por la escucha, la afirmación por la pregunta, el dirigir por el acompañar, la meta por el camino, la prescripción por el estímulo, la presencia por la ausencia, el recuerdo por el olvido. De la misma forma que el bailarín alcanza la excelencia cuando olvida las lecciones y disuelve la coreografía en movimientos que parecen creados en el momento, a pesar de la infinidad de horas de entrenamiento previo.

Pocas veces ocurre algo parecido en la clase de filosofía; quizá sólo en aquellos momentos en que, relajados, alumnos y profesor, dialogan o investigan sobre un tema, de manera fluida, como improvisando, en algo similar a lo que los psicólogos sociales llaman “procesos de flujo”, vividos de manera intensa y concentrada, sin esfuerzos ni controles, poniendo en juego los recuerdos, las reminiscencias, en aquel reformulado sentido platónico que mencionaba anteriormente.

Curiosamente, estos escasos momentos, en un contexto didáctico convencional, son vividos por profesores y alumnos, además de excepcionales, como una interrupción del trabajo, como recreo, como distracción. Estos contextos convencionales entienden la medida del trabajo verdadero no en la creación sino en el esfuerzo, aquel que es controlado y puede ser medido (evaluado), que recorre un plan prefijado y se dirige hacia el cumplimiento de determinados objetivos.

3. Profesores y alumnos.

La mediación discursiva.²¹

Hasta aquí he presentado la filosofía como asignatura del bachillerato desde la reflexión sobre su relación con la didáctica, es decir, desde la distinción problemática entre la materia y su transmisión; y, en segundo lugar, desde la reflexión sobre la aplicación concreta de esta didáctica, es decir, sobre la cuestión metodológica. Esta última perspectiva me ha permitido presentar un mínimo estado de la cuestión didáctica mediante un recorrido sintético sobre aquellas posiciones que en mi propia trayectoria como docente de la filosofía han significado importantes estaciones de reflexión y estudio; me refiero a Martens, a Izuzquiza, a Tejedor, a Domínguez y Orio, y finalmente a Lipman, al que me he referido más extensamente en el apartado 3.2. *Didáctica narrativa y de investigación*, del Capítulo I.

Pero la filosofía también se define como asignatura a partir de lo que se *dice* de ella, o mejor dicho, a partir de lo que dicen de ella sus principales protagonistas, es decir, el profesor de filosofía y sus alumnos. Tomado de manera aislada, nadie dice nada muy especial o diferente de aquello que dice todo el mundo, de lo que dicen los libros de textos o los programas. La filosofía es la filosofía, como la química es la química, o las mates las mates. Sin embargo, se puede reconocer, aunque resulte obvio decirlo, que según quien lo diga, aunque se esté hablando de las mismas cosas, no es lo mismo lo que se escucha. Y, en segundo lugar, de manera ya no tan obvia, se puede afirmar que la filosofía invita a decir de una manera especial. Habría, entonces una mediación discursiva de la asignatura según quien se refiera a ella, sea el profesor o los alumnos, y también una especial manera de provocar esa mediación dado los rasgos específicos de la asignatura.

En resumen, y para ordenar lo que se expone en este apartado, la filosofía se construye también como realidad pedagógica y curricular a partir de lo que se *dice* de ella –a este nivel del análisis le he llamado “mediación discursiva”–; la naturaleza de lo

²¹ Los aspectos tanto del discurso docente como del discente comentados en este capítulo serán profundizados en el capítulo VI: *Sobre los discursos*. página 377.

que se dice está determinada por la posición de sus protagonistas –sería el *desde dónde* se dice: desde el discurso del profesor o desde el discurso de los alumnos–, y finalmente la especificidad de la filosofía provoca determinadas maneras de decir. Este retorno dialéctico vendría a mostrar una curiosa dinámica: la filosofía se determina como asignatura según lo que se diga de ella, y a su vez lo que se dice de ella está determinado por su naturaleza. Siguiendo la conceptualización de Pardo (Pardo, 2004), la filosofía tendría una “anterioridad posterior” o bien una “posterioridad anterior” discursiva respecto de sus protagonistas. Siempre que hablamos de filosofía estamos hablando de algo que ya existe, pero que al mismo tiempo no es nada, o no es lo que es hasta que no hablamos de ello y lo hacemos de la forma que lo hacemos. Profesores y alumnos construimos la asignatura de filosofía siempre en referencia a una formulación curricular preexistente, pero que es una preexistencia no pasada sino que cobra sentido en el presente de la interrelación pedagógica.

La mediación docente.

Con frecuencia, cuando los alumnos hablan de la asignatura de filosofía dicen muchas cosas: es una asignatura muy difícil, demasiado abstracta, aburrida, difícil de aprobar, apasionante, que te obliga a pensar, etc. etc. Muestra de esta diversidad es la gran cantidad de valoraciones volcadas en las entrevistas que se analizan en el capítulo V. Sin embargo, también se puede reparar en una observación recurrente y muy generalizada: “depende del profesor que te toque”. Esta observación, que bien podría ser aplicada a cualquier otra asignatura, sospecho que adquiere una relevancia especial en el caso de la nuestra: pareciera que la dependencia discursiva –entendiendo por discursivo, en un sentido amplio, no sólo la textualidad de los contenidos, sino el conjunto de representaciones y perspectiva puestas en juego en la acción docente– se da en un grado mayor de la que pudiera darse en otras asignaturas. Pareciera que la afirmación “la asignatura de filosofía la hace el profesor de filosofía” (veremos luego que también la hacen los alumnos, muchas veces a pesar suyo, y también la hace la peculiar relación que puede establecerse entre profesores y alumnos), cobra un especial significado toda vez que su anclaje a formas discursivas *externas* (diseños curriculares

objetivos, tradición científica, demanda institucional) es mucho menor que el que puede darse en otras asignaturas.

¿Cuáles son aquellas dimensiones discursivas desde donde los profesores construimos la asignatura de filosofía? (Repárese que no digo construimos la *clase*, sino la *asignatura* de filosofía: esta observación nos sitúa en un nivel de reflexión *discursivo* no *didáctico*, el nivel de *aquello* que hacemos o decimos, no del *cómo* lo hacemos). Se pueden señalar dos dimensiones: la trayectoria biográfica y la posición estructural.

La primera se relaciona con nuestro pasado –aunque no es nuestro pasado–, es decir, con el proceso vital en el que intervinieron todas nuestras experiencias socializadoras, aquellas que fueron construyendo el rol de profesor de filosofía: la formación universitaria, la incorporación de un determinado imaginario social sobre la asignatura y la función docente, el proceso de inserción institucional dentro de la estructura educativa. Es la *dimensión diacrónica* de la gestación de nuestra estructura discursiva como docentes de filosofía. Es nuestra historia, aquella que no puede ser considerada como pasado porque sólo puede ser mirada y construida desde el presente, porque sólo en el presente se manifiesta, y en realidad nunca existió antes tal como hoy se da. Volviendo a usar una conceptualización anterior, es nuestra “anterioridad presente” o nuestro “presente anterior”.

La segunda dimensión discursiva se refiere a nuestro presente, no anterior, sino presente actual, aquel que reúne el conjunto de condiciones de posibilidad de la acción docente, el conjunto efectivo de posiciones y de interrelaciones que, de una manera *sincrónica*, intervienen en una determinada estructura discursiva; que es en realidad inabarcable, pero que para poner un límite acotaremos al marco de la clase de filosofía. Se trata del resultado de nuestra historia (la “anterioridad presente”) puesta en interrelación con las historias de otros, y también puesta en interrelación con el resto de acontecimientos que pueden irrumpir de manera más o menos fortuita en nuestro espacio discursivo, es decir, en la clase.

El vínculo entre la primera y la segunda dimensión discursiva nos lleva finalmente a la cuestión fundamental: el de nuestra identidad como profesores de filosofía. En lo que somos, en la multiplicidad de formas de decir y de hacer con las que nos identificamos, se hacen presente, –diríamos se actualizan– los itinerarios diversos de nuestra tradición personal; y también se ponen en juego los lugares o posiciones actuales a los que

nuestro deseo y el deseo de los demás nos sujetan. Desde aquí podemos volver a la afirmación originaria, tan frecuente en las observaciones de los alumnos: “depende del profesor que te toque”. Según nuestra identidad, aquella que resulta de nuestra historia y de nuestras inserciones presentes, generaremos una asignatura de filosofía determinada. Pero también podemos proponer la formulación inversa: aquel conjunto de peculiaridades propias de nuestra clase de filosofía nos construye y nos retorna una determinada identidad que se refleja como las imágenes infinitas de un espejo, ante nosotros y ante los demás. Yo “soy el de filo” en mi instituto; pero “ser el de filo en mi instituto” no es lo mismo que “ser el de filo en el instituto” de al lado. Y esto tiene que ver con el hecho decisivo de que la asignatura de filosofía en este instituto es única e irrepetible, a pesar de ser la misma asignatura, presente en las programaciones de todos los institutos de Catalunya.

Podemos formularnos la siguiente pregunta: ¿Cuál es el sentido o la utilidad de considerar esta perspectiva discursiva respecto de la clase de filosofía? También podemos formular esta otra: ¿qué sucede si no la consideramos?, ¿o si creemos que la asignatura de filosofía se conforma como realidad curricular separada y objetiva; en definitiva, si no tenemos en cuenta la llamada “mediación discursiva” de la asignatura?.

La respuesta afirmativa a este último interrogante significa creer que efectivamente aquello que pasa en la clase de filosofía es el resultado del esfuerzo del profesor por transmitir una serie de contenidos; y su eficacia en la realización de tal cometido, esto es, el éxito en conseguir que los alumnos los aprendan, depende de recursos didácticos objetivos, independientes del propio contenido de la asignatura y, sobre todo, independientes del entramado discursivo que se teje entre las palabras que dicen –o que callan– tanto profesores como alumno. Si creemos que esto es así, es decir, si estamos instalados, en el decir de Martens, en una “didáctica-copia”, no es que suceda nada especial: sencillamente viviremos las experiencias pedagógicas sumergidos en ellas, posiblemente afectados por sus oleajes discursivos, pero sin reparar en ellos. Las diferentes mediaciones continuarán operando en la complejidad de la clase, pero como dinámicas ajenas, como *enajenadas*.

Las situaciones problemáticas pueden presentarse cuando la propia naturaleza o contenido de la asignatura, sin proponérselo demasiado, nos lleva a cuestionar su sentido como asignatura, y a cuestionar el sentido de nuestra propia acción docente.

Pareciera que la filosofía es aquella asignatura que se caracteriza por que su contenido ofrece las herramientas, tanto a profesores como a alumnos, para que se produzca el cuestionamiento de sus formas de transmisión. El desarrollo de la asignatura se dibuja, diría irremediabilmente, en un horizonte de crisis.

Si las mediaciones discursivas no están reconocidas, inevitablemente las respuestas a este horizonte crítico será externo –se presentará *alienado*– respecto de las dinámicas internas y reales de los participantes. Entonces el profesor se quejará, por ejemplo, de que la dificultad para enseñar filosofía en el bachillerato tiene su origen en la incapacidad de estas últimas generaciones –a pesar de Piaget– para alcanzar el pensamiento abstracto o formal; y los alumnos se quejarán de este profesor que no hay quien lo entienda, o de estos antiquísimos filósofos con ideas todas diferentes y muchas de ellas faltas de toda lógica o sentido común. Ejemplos de razones externas para explicar las paradojas internas que discursivamente se tejen en la clase de filosofía.

Ante este horizonte de crisis siempre queda el recurso de aferrarse al manual o al dictado de apuntes; finalmente la crisis se resuelve mediante la construcción de un campo de negociaciones en el que el profesor ofrece el aprobado de la asignatura a cambio de la aceptación acrítica, por parte del alumnado, de las reglas del juego por él propuestas, que suelen consistir en la transmisión académica de los contenidos prefijados en el currículum oficial y su posterior evaluación memorística.

Regreso a las preguntas propuestas más arriba. Supongamos que efectivamente reconozco que todo aquello que sucede en la clase de filosofía es el resultado de múltiples mediaciones discursivas; que no existe una asignatura única, ni recursos didácticos objetivos, sino que, por el contrario, en la construcción de la asignatura participa una red de significados y de acciones, provenientes de los profesores y de los alumnos, de sus historias pasadas y de sus interrelaciones presentes. Me propongo además investigar y reflexionar sobre este entramado; intento en definitiva desarrollar aquel modelo de docente propuesto por la “investigación - acción”, pero no tanto para efficientizar las estrategias educativas, como para tomar conciencia, siempre provisional e incompleta, de lo que pasa en la clase. El posible efecto de esta nueva manera de

situarme ante los “problemas” de la clase sería la transformación de la práctica docente como efecto de la “autoconciencia” en el sentido señalado por Gadamer.²²

Ante determinados contenidos de la asignatura puedo repasar antiguos apuntes, rehacerlos, actualizarlos, como profesor responsable que soy, preparar a conciencia mis clases. Pero seguramente no conseguiré cambiar sustancialmente la forma de desarrollarlas. En cambio, si en lugar de “repasar” intento “recuperar” la especial manera en que se ha dado mi relación vital con esos contenidos, ya no estoy recordando contenidos ajenos sino más bien estoy reconstruyendo experiencias propias, estoy desplegando ante mí, mi propio discurso. Con ello no sólo consigo transformarlo, sino también estar en condiciones de promover un proceso similar y compartido con los alumnos, un proceso de *deconstrucción* de las ideas de los alumnos a partir de la *deconstrucción* de las propias.

La recuperación de los procesos discursivos que se dan dentro del aula puede no aplicarse únicamente a las mediaciones discursivas diacrónicas o autobiográfica. También pueden referirse a los procesos sincrónicos o estructurales, como la posición docente respecto de cuestiones tales como el control, la disciplina o la autoridad ante los alumnos. Por ejemplo, intentar recuperar todos aquellos aspectos que suelen configurar la posición docente dentro del aula: nuestra especial manera de relacionarnos con los errores de los alumnos y los errores propios, la representación y el valor que suele tener la posesión del saber como factor de control, las dinámicas emocionales; en suma, todos aquellos factores que nos devuelven una determinada manera de construir y de captar nuestra identidad docente.

Finalmente, ante la pregunta original sobre el sentido o la utilidad de la recuperación de las dinámicas discursivas de la clase, resulta de especial interés el considerar a esta reflexión discursiva como materia intrínseca de la propia asignatura; en este sentido, las dinámicas discursivas son puestas como objeto de reflexión e investigación filosófica compartida por el profesor y los alumnos. No se trata de pensar al docente como aquel que, en la soledad de su despacho, intenta reflexionar sobre las dinámicas discursivas presentes en el aula, sino más bien como aquel docente que es capaz de instalar como tarea habitual en la clase la tarea reflexiva que permite ganar en autoconciencia.

²² GADAMER, HANS-GEORGE (1986), *Verdad y Método II*, Salamanca: Ed. Sígueme. p. 38

Esta perspectiva de utilizar la reflexión sobre las mediaciones discursivas como material de la propia asignatura nos acerca a la posición de Domínguez y Orio cuando en la formulación de su “método activo” nos proponen utilizar las vivencias de la clase como material de reflexión filosófica.²³ O también, al pensamiento de Pichon Rivière²⁴ que, dentro del campo de la psicología social, se refiere a los “grupos operativos”: el desarrollo de una determinada tarea por parte de un determinado grupo de personas – que tanto puede ser un grupo terapéutico, como una clase con alumnos– aporta el material para que el grupo observe y reflexione sobre su propio funcionamiento; y, dialécticamente, este proceso autoreflexivo y de autoconciencia transforma la forma en que los individuos realizan la tarea, y a los individuos mismos.

La mediación discente.

La filosofía como asignatura de bachillerato también se constituye de acuerdo a lo que dicen y piensan de ella los alumnos, no sólo como respuesta a todo aquello que reciben de los profesores, los libros de texto o la institución educativa, sino también –y en nuestra investigación es posiblemente la perspectiva que más nos interese–, en función de su propia situación vital “adolescente”, que también se conforma discursivamente.

¿Qué hay en la filosofía que puede resultar especialmente atractivo para los adolescentes? ¿Es posible que sea lo mismo que les hace sentirse traicionados cuando no reciben aquello que la filosofía parece prometerles?. Por otra parte, ¿qué hay en la situación adolescente que genera condiciones de posibilidad para el desarrollo de una posición filosófica?. En la respuesta a estas preguntas podemos identificar un cierto isomorfismo entre las características de la filosofía como saber o como actividad, y la situación vital de los adolescentes.

Generalmente no hay medias tintas: la filosofía apasiona o traiciona las expectativas de los alumnos. Esto es así porque su propia definición como asignatura se realiza desde

²³ DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. p. 262

²⁴ BLEGER, J. (1984) *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)*, Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

los parámetros o las referencias del pensamiento adolescente, es decir, a través de la mediación del discurso discente; y también porque entre la asignatura, o dicho de forma más ajustada, entre la “posición filosófica” y las características del período adolescente –de ese discurso adolescente que está mediando la definición de la asignatura– hay una relación de semejanza, un cierto isomorfismo. De tal manera que cuando esta identidad se ve confirmada en la dinámica de la clase, la asignatura resulta magnífica, cuando no, al haberse recogido en su propio contenido las armas para su crítica, se convierte en aborrecible, en una traición a su naturaleza, que por descontado los alumnos son capaces de intuir.

¿Cómo se plantean los términos de esta relación isomórfica? Analicemos, de una manera un tanto esquemática, las características de lo que dimos en llamar “posición filosófica” y esta supuesta identidad que podríamos identificar como “ser adolescente”.

La “posición filosófica”, entendida como una especial manera de relacionarse con las incógnitas de la vida y del mundo, es un concepto “destilado” de la tradición del pensamiento occidental. Estaría definido por un conjunto de actitudes vitales que, si bien tienen antecedentes y encuentran justificación en el recorrido intelectual de los grandes pensadores, también podrían darse con independencia de todo saber o erudición filosófica: El reconocimiento de un saber que no se tiene, lo cual es condición del asombro y la curiosidad, pero también del desconcierto y la confusión. Una actitud ambigua frente a la verdad: su búsqueda como programa de vida y su defensa como actitud moral, pero al mismo tiempo, el reconocimiento de los límites y las dificultades para alcanzarla. Una exigencia de coherencia lógica y de consistencia en el discurso. Un cierto carácter marginal o “a contracorriente”, dado por su improductividad material, su extemporaneidad (una posición que se anticipa a su tiempo y que suele ser reconocida después: la lechuza que remonta el vuelo al atardecer), su talante intempestivo (posición que suele ser inesperada, o que suele ser vivida como *fuera de lugar* por el pensamiento corriente).

Por otra parte, el “ser adolescente” sería aquel que se constituye por lo que no es, por lo que le falta o adolece. Falta que le sumerge en la incertidumbre o el desconcierto, y que le aleja del dogmatismo frecuente en la verdad adulta. Ese individuo que la valoración extrema de la honestidad y de la coherencia –“es un tío legal”–, le lleva al enfrentamiento o a la rebeldía hasta el límite de lo no razonable, –que no

necesariamente de lo irracional—. Ese ser que sólo encuentra justificación a sus actos en el futuro, en la preparación para ser otro (él también remontará el vuelo al atardecer); y que aquella conducta llevada a cabo en el presente, y por sí misma, la realizará bajo el signo de la extemporaneidad o la torpeza.

El trazo grueso de esta comparación entre la filosofía y la adolescencia bien puede justificar su valoración como precipitada o poco rigurosa. No es mi intención en este apartado ofrecer una definición ajustada de esta relación, sino proponer más bien una idea intuitiva que, en todo caso, señale que aquello que es la filosofía como asignatura de bachillerato también depende de lo que piensen y digan los alumnos; y que, naturalmente, aquello que piensen y digan los alumnos se conforma según la materia de su condición adolescente. Queda para profundizar el análisis de esta materia discursiva para, desde allí, poder también construir la asignatura desde la autoconciencia reflexiva.

En este apartado me atrevo a recuperar un aspecto estudiado con detenimiento por la psicología evolutiva: la construcción de la identidad mediante la relación con los demás. Los adolescentes, especialmente durante la adolescencia tardía, suelen identificarse con la idea de que son sujetos de “transición”. Idea que, por otra parte, es más propia del mundo adulto, aunque los adolescentes por lo general acaben identificándose en ella. El discurso adulto sobre los adolescentes les define como individuos incompletos, que están dejando de ser niños pero que aún no terminan de ser adultos del todo. Un estadio que parte de la dependencia infantil y que supuestamente se dirige a conseguir la autonomía propia de los adultos. Por lo tanto son personas que continúan necesitando de protección y control, pero que al mismo tiempo ya se les puede comenzar a exigir responsabilidades. Una situación ambivalente de la cual participan tanto los jóvenes como los mayores.

En este complejo proceso de construcción de su identidad, que en muchos casos más que de construcción habría que hablar de *difusión* o de crisis, tiene un papel decisivo la transformación de las relaciones. Con el mundo adulto, que durante la infancia se habían mantenido relaciones de apego (afecto, protección, asimetría, identificación), comienzan a desarrollarse espacios de conflicto y de negociación, y por tanto espacios de relación que no pueden ser considerados como propios sino más bien como de *simulación*. Los espacios que realmente les pertenecen son los ocupados por sus iguales

(amigos, compañeros de instituto, la colla, a veces los hermanos). En estos espacios es donde efectivamente circulan las construcciones discursivas propias.

En los *espacios de simulación* (familia, instituto) se actúa en respuesta al deseo de los adultos, es donde se realiza la negociación y se paga por todo aquello que aún no se tiene –dinero, vivienda, protección, afecto, el conocimiento o los aprobados– con una conducta que no es para sí sino para otros. Los adultos a veces sospechan que están cometiendo una suerte de chantaje, y lo suelen justificar pensando que es “por su propio bien”. Los jóvenes acceden porque no hay más remedio, y porque, con estos padres y profesores, la mayoría hijos de los años 60, tampoco se está tan mal. Pero el espacio real y propio suele ser el de los amigos, allí donde se susurran y se intercambian las experiencias y los descubrimientos, donde se valoran y se reinterpretan la información que proviene del mundo adulto, ya sea desde sus representantes directos (familia y escuela) o de sus voceros, los medios de comunicación. (Curiosamente son estos últimos los que, como resultado de aplicar un hábil criterio comercial, al utilizar un lenguaje pseudojuvenil, tienen más entrada y más peso en la intimidad del grupo de amigos)

Desde esta somera descripción de la situación adolescente regreso a la definición de la asignatura de filosofía que desde ella suele realizarse. He observado con frecuencia que la filosofía suele generar en los alumnos sentimientos bien diferentes. Puede provocar muchísimo aburrimiento o rechazo, al considerársela una asignatura inútil, en la que se habla de cosas incomprensibles y carentes de sentido común. Una asignatura en la que, como en la mayoría, se deben memorizar unos contenidos, y que, en este caso, por su peculiar imprecisión, es importante hacerlo utilizando las mismas palabras del profesor. Esto finalmente se reflejará en el resultado de los exámenes: notas altas para los reproductores fieles, suspensos para los imprudentes que se atrevieron a intercalar material de cosecha propia, y que, con ello, no han hecho más que demostrar su escaso afecto al estudio y al trabajo.

Pero también, y no en todos los alumnos, ni en todas las clases, ni en todos los temas, la filosofía suele generar procesos de identificación apasionados, entusiasmos que se manifiestan en una participación intensa. Cuando se dan estas poco frecuentes circunstancias tenemos la sensación de que el espacio de simulación y negociación al que pertenece el aula es invadido por el territorio propio de los alumnos, aquel del

grupo de amigos, aquel celosamente preservado de la mirada adulta. El origen de esta reconversión posiblemente esté en el hecho de haber conseguido poner, muchas veces sin proponérselo, el foco de la actividad del aula en algún elemento genuino de sus *esquemas de referencia*, de sus maneras de ver la vida y de estar en el mundo. La frecuente reacción docente es volver rápidamente a “poner orden”. Cuando lo interesante sería, precisamente en esos momentos, agudizar la escucha. Lo cual no significa dejar de intervenir, sino hacerlo principalmente para ayudar a profundizar, para indicar las contradicciones y los avances, para subrayar las relaciones que van apareciendo y sugerir nuevas. De ocurrir esto, seguramente que el profesor no podrá utilizar de inmediato todo ese saber precario que, confiadamente y de manera esporádica, los alumnos depositan en la clase. Con tiempo y con paciencia, es posible retornarlo, muchas veces con la exclusiva finalidad de hacerlo expreso, algunas otras, enriquecido con las aportaciones reconocidas del pensamiento filosófico.

Pero con estas últimas observaciones ya me estoy desplazando de la definición de lo que *es* la asignatura de filosofía, a partir de sus diferentes mediaciones discursivas, a lo que *debería ser*, en el caso de reconocer y reflexionar sobre dichas mediaciones. Y esto es materia de un próximo capítulo sobre la propuesta de orientación didáctica.

4. La filosofía como asignatura.

La mediación curricular

Es posible que si me hubiera dejado llevar por la inmediatez de la pregunta ¿qué es la asignatura de Filosofía? o ¿cuál es el sentido de esta asignatura en el Bachillerato? seguramente habría colocado este apartado en el comienzo de este capítulo. Me refiero al diseño curricular oficial. Aunque resulte una verdad de perogrullo, la filosofía también es aquello que está escrito en los decretos y en las programaciones escritas.

La mediación del currículum oficial tiene diferentes grados de incidencia, a la hora de determinar la naturaleza de la asignatura. Si echamos una ojeada a los libros de texto, veremos en seguida que el índice reproduce, de manera más o menos fiel, el contenido de las programaciones contenidas en los decretos. La introducción, las instrucciones de uso y las actividades que suelen indicarse al final de cada tema, siguen de manera bastante cuidadosa las sugerencias que en cuanto a objetivos y procedimientos desarrolla la normativa. El libro de texto es el mediador privilegiado entre la propuesta curricular oficial y la realidad educativa que se vive en la clase de filosofía. Es más, se podría afirmar que no existen otras formas de mediación en éste ámbito, toda vez que la presencia de la inspección de la asignatura es prácticamente inexistente, y la entrega o el supuesto control de las programaciones que los seminarios libran a las juntas directivas de los centros es un trámite puramente formal.

El papel del libro de texto como mediador entre el currículum oficial y la clase depende entonces del uso que los profesores realicen de dichos textos. Hay un buen número de profesores que, por diferentes razones, han realizado la opción didáctica de no proponer a sus alumnos la compra de libros de texto; prefieren confeccionar de manera personal el material, y repartirlo fotocopiado en forma de dossieres. Otros profesores, por el contrario hacen comprar un libro de texto a sus alumnos; pero en este caso también su uso puede ser diferente: desde aquellos que lo utilizan como guía para el desarrollo de la clase y de las actividades, hasta quienes explican o dictan sus apuntes y relegan el libro de texto a material complementario o de consulta. La mediación del currículum oficial en el primer grupo de profesores es naturalmente mucho menor o al

menos mucho más flexible que en el segundo. También hay modalidades combinadas: dado que el condicionamiento curricular en la introducción a la filosofía del primer curso es mucho menor que en el segundo –hecho determinado por la presencia o no del examen de selectividad–, muchos profesores utilizan dossier fotocopiados en primero y libro de texto en segundo. De esta forma la mediación normativa en el segundo curso es absoluta, y ya no se manifiesta únicamente por las prescripciones curriculares de la normativa legal, sino también por las indicaciones que provienen de la coordinación de las PAU.

La última prescripción curricular para la asignatura de filosofía en el bachillerato está contenida en el decreto nº 182/2002 del 25 de junio, en el cual se modifica otro decreto anterior, el nº 22/1999 del 9 de febrero, por el cual se establecía la ordenación de las enseñanzas de bachillerato. Está normativa fue publicada en el DOGC nº 3674 de 10/7/2002, página 10000, y el despliegue curricular de la signatura de filosofía está contenida en un anexo al mencionado decreto, en la parte referida al diseño curricular de las materias comunes.

En el apartado siguiente me propongo realizar un breve análisis de la mencionada normativa.

El currículum oficial de la Filosofía como materia común de bachillerato.

El anexo al decreto que hice referencia en el apartado anterior desarrolla: una introducción en la que se definen las líneas generales de la asignatura; un apartado de objetivos; otro de contenidos, en el que se define la programación de la asignatura; luego el detalle respectivo de primero y de segundo curso; y finalmente los objetivos terminales.²⁵

En la introducción propone una definición de la materia de filosofía recuperando aquellas características que se desprenderían de su tradición histórica:

- Formulación y respuesta a problemas desde un *punto de vista crítico y radical*.
- Tratamiento de cuestiones relacionadas con *la existencia y la experiencia humana*.
- Creación y desarrollo de *formas propias de reflexionar* sobre estos problemas.

²⁵ Ver Anexo Nº 1, página 11.

De esta primera definición de la asignatura se desprende una orientación para sus contenidos claramente humanista, y se insinúa la importancia de la dimensión procedimental y cognitiva, confirmada en el desarrollo posterior.

El potencial formativo de la asignatura se propone en cinco direcciones fundamentales que enumero a continuación, y a partir de las cuales he extraído cuatro categorías (no he tenido en cuenta la última por estar señalada en la introducción y no volverse a mencionar en el resto del texto) identificadas con tres letras mayúsculas cada una:

1. Adquisición de nuevos conocimientos. (dimensión informativa: INF)
2. Desarrollo de técnicas y estrategias de pensamiento y de aprendizaje (dimensión cognitiva: GNO)
3. Formación personal en el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía (dimensión formativo-ética: FOR)
4. Comprensión racional de la realidad social y política, y desarrollo como ciudadano (dimensión formativo-política: CIU)
5. Integración de los diferentes saberes que equilibre la tendencia a la especialización (dimensión interdisciplinaria)

La materia de Filosofía se desarrolla en dos cursos. Su diseño curricular ofrece una cierta flexibilidad en cuanto a la posible distribución de los contenidos, señalando de todas formas la necesidad de incluir dos dimensiones: una temática y otra histórica. La propuesta original contempla tratar la perspectiva temática en el primer curso y la histórica en el segundo; sin embargo, deja abierta la posibilidad de integrarlas a lo largo de los dos cursos, desarrollando la perspectiva temática a partir de la historia, o bien la perspectiva histórica, teniéndola en cuenta en el tratamiento de cada tema.

Reproduzco seguidamente los objetivos generales de la materia, tal como se detallan en el mencionado decreto ²⁶. A cada objetivo le he asignado a su izquierda una de las cuatro dimensiones o categorías identificadas:

²⁶ Ver Anexo N° 1, página 11.

GNO	1. Adoptar una actitud reflexiva, crítica i raonada davant qüestions filosòfiques.
GNO	2. Dominar les habilitats lingüístiques, especialment la lectura comprensiva i l'expressió raonada, en temes propis de la matèria.
GNO	3. Argumentar de manera coherent els propis punts de vista en relació a temes filosòfics, i contrastar-los amb altres posicions i argumentacions.
FOR	4. Valorar les opinions alienes com un mitjà per enriquir, clarificar i posar a prova les pròpies conviccions.
INF	5. Identificar problemes filosòfics plantejats al llarg de la Història de la filosofia en relació amb el coneixement, la realitat, l'ésser humà, l'acció i la societat.
INF	6. Comprendre diferents solucions proposades als problemes filosòfics, tot situant-les en el seu context històric i cultural, i considerar la seva vinculació amb altres manifestacions del moment en què s'han originat.
GNO	7. Analitzar textos filosòfics, o textos que suscitin problemes filosòfics, tot identificant el tema que plantegen, la seva estructura i conclusions, i valorar els supòsits de què parteixen i les solucions que proposen.
FOR	8. Valorar la racionalitat com un mitjà per assolir una concepció del món oberta i flexible, i com un recurs per regular l'acció humana, individual i col·lectiva, i orientar les relacions socials per la via de la lliure expressió i contrast d'idees.
GNO	9. Utilitzar procediments bàsics per al treball intel·lectual, especialment la recerca, contrastació, anàlisi, síntesi i avaluació crítica d'informació, i valorar positivament el rigor intel·lectual en el plantejament dels temes.
GNO	10. Organitzar en un tot coherent les informacions que rep dels estudis i la pròpia experiència.

De los diez objetivos generales se podrían asignar seis a la dimensión cognitiva (GNO): el primero (actitud reflexiva y crítica), el segundo (habilidades de expresión y comprensión), el tercero (argumentación de puntos de vista propios), el séptimo (análisis de textos), noveno (procedimientos de investigación) y décimo (organización coherente de la información). Dos objetivos pueden ser asignados a la dimensión formativo-ética: el cuarto (actitud respetuosa y tolerante hacia el pensamiento de los demás, y actitud flexible y crítica hacia el propio), y el octavo (la racionalidad como criterio de valoración para la acción individual y colectiva). Los dos objetivos restantes pueden ser asignados a la dimensión que dimos en llamar informativa, relacionada con los contenidos más conceptuales de la asignatura: el quinto (identificar los problemas filosóficos planteados a lo largo de la historia de la filosofía) y el sexto (comprender las diferentes soluciones y relacionarlas con el contexto histórico y cultural)

La visión que de la asignatura ofrece este anexo del mencionado decreto, hasta la lectura de los objetivos terminales, está en sintonía con una perspectiva didáctica llamémosle “activa”: parece priorizar los objetivos procedimentales y de adquisición de habilidades cognitivas por sobre la transmisión académica de contenidos conceptuales. Se identificaría con aquellos modelos que, siguiendo la máxima kantiana, entienden la enseñanza de la filosofía más como el ejercicio de la actividad filosófica que como el aprendizaje de los sistemas acabados de la tradición histórica. Sin embargo, esta inicial orientación activa no excluye a aquellos docentes que se sienten más identificados con posturas más “hegelianas”, y entienden la filosofía como transmisión académica de la tradición histórica. Esto es así, principalmente a partir de la enumeración de los objetivos terminales. De los 34 objetivos señalados sólo siete se refieren a la dimensión cognitiva o procedimental (4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10); entre estos, dos (6 y 8) contemplan además la utilización de nuevas tecnologías; sólo uno (33) es asignable a la dimensión formativo-ética, y otro (34) a la dimensión formativo-política; los 23 objetivos restantes recorren los contenidos conceptuales de las programaciones de ambos cursos.

El anexo del decreto se justifica a sí mismo en la presencia de diferentes formas de entender la Filosofía y su historia. En la introducción se dice: “Aquest potencial formatiu, per si sol, justificaria la presència de la Filosofia com a matèria comuna de batxillerat. Tanmateix, no hi ha una única Filosofia, ni una sola Història de la filosofia, raó per la qual és necessari considerar quins han de ser els seus continguts i quina la

seva orientació en el marc dels estudis d'aquesta etapa". Sin embargo, no se precisa ninguna orientación específica para el desarrollo efectivo y práctico de la asignatura; o dicho de manera más ajustada, es lo suficientemente ambiguo como para que, dentro del marco de sus indicaciones generales, puedan convivir diferentes perspectivas, estilos y sensibilidades pedagógicas.

No obstante, a pesar de esta ambigüedad, sí es posible determinar aquella perspectiva claramente ausente: la que prioriza el carácter cuestionador de la filosofía, y que propone como material principal para la investigación filosófica el pensamiento propio de los alumnos. En sólo tres lugares, y de una manera muy poco concreta, el texto se aproxima ligeramente a esta perspectiva: dentro de los objetivos generales, el número tres dice: "Argumentar de manera coherent els propis punts de vista en relació a temes filosòfics, i contrastar-los amb altres posicions i argumentacions"; en la enumeración de procedimientos dentro del apartado de contenidos, el número siete dice: "Argumentació dels propis punts de vista en relació a qüestions filosòfiques"; y finalmente, dentro de la enumeración de los objetivos terminales, el número 9 dice: "Argumentar els propis punts de vista, oralment i per escrit, en relació amb qüestions d'interès suggerides per la matèria"

Este llamado "primer nivel de concreción", utilizando el lenguaje LOGSE, aparece como lo suficientemente amplio y flexible como para dejar espacio a la mayor parte de las perspectivas didácticas. Sin embargo, también es posible identificar un nivel de contradicción en su concepción de la asignatura: presenta, por una parte, una visión activa y procedimental, incluyendo los aspectos formativos; y, por la otra, omite la función preminentemente cuestionadora de la actividad filosófica, priorizando la transmisión de los contenidos de la tradición, detallados en extensísimos programas, y legalizando, de esta forma, una perspectiva académica de transmisión de un saber, considerado "objetivo" o previo. Los aspectos procedimentales parecieran estar al servicio del aprendizaje de los contenidos conceptuales, en lugar de considerarlos el medio o la herramienta para revisar, desarrollar y poner en cuestión el pensamiento propio de los alumnos, y cualquier pensamiento que pueda darse habitualmente como establecido.

5. **¿Para qué la filosofía?**

La mediación de las finalidades.

La mediación del currículum oficial en el contenido y la función de la filosofía como asignatura de bachillerato no puede separarse de posibles encajes o sentidos, propios de las dinámicas institucionales en general. La filosofía también cobra su carta de legitimidad y define su naturaleza como asignatura a partir de las funciones o los sentidos, más o menos implícitos, más o menos flexibles, que emanan de la realidad política y social. Para introducirme en esta cuestión realizaré un rodeo: partiré de una determinada concepción de la función y del sentido de la asignatura, para luego confrontarla con posibles necesidades o intenciones institucionales. La cuestión no es abarcable dentro de los límites de este apartado, sólo busco enriquecer la pregunta original sobre qué es la asignatura de filosofía, cuáles son las mediaciones que articulan su naturaleza como asignatura de bachillerato, con una reflexión sobre las relaciones de legitimidad de la filosofía respecto de las funciones que las instituciones parecen asignarle.

La historia de la filosofía es la historia de la formulación de preguntas, mucho más que la historia de sus respuestas. No porque la filosofía no haya encontrado respuestas, ni porque las respuestas dadas por otros ámbitos de la cultura como la ciencia o las religiones no tengan relación con el pensamiento filosófico; es más, con frecuencia la frontera entre estos diferentes ámbitos se desdibuja y es difícil de determinar. No obstante, es posible encontrar un rasgo distintivo en gran parte de la trayectoria realizada por la tradición filosófica occidental desde sus orígenes jonios: la función cuestionadora de la actividad filosófica, en el sentido de poner en cuestión, de desestabilizar las respuestas consolidadas, de encontrar el límite a las pretensiones cognitivas, de, una vez alcanzado un puerto seguro, abandonarlo enseguida para continuar viaje por aquel mar lleno de perplejidades y preguntas.

Por otra parte, la pregunta, además de ser el motor que mueve el pensamiento filosófico, en un sentido mayéutico, también es la llave para desentrañar sus significados. Gadamer afirmaba que la pregunta es la forma lógica del juicio; con ello se

refería a que la vía para interpretar el significado de una afirmación o de un texto es encontrar la pregunta a la que el juicio o el texto da respuesta; en la comprensión de un texto, la pregunta abre el horizonte hermenéutico que la posibilita.

Así pues, el que quiere comprender tiene que retroceder con sus preguntas más allá de lo dicho; tiene que entenderlo como respuesta a una pregunta para la cual es la respuesta. Retrocediendo así más acá de lo dicho se pregunta necesariamente más allá de ello. Un texto sólo es comprendido en su sentido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente también otras respuestas posibles. En esta medida el sentido de una frase es relativo a la pregunta para la que es respuesta, por esto significa que va necesariamente más allá de lo que se dice en ella. Como se muestra en esta reflexión, la lógica de las ciencias del espíritu es una lógica de la pregunta.²⁷

En suma, la pregunta cumple esta doble función: como cuestionamiento dinamizador de la búsqueda de nuevos saberes, y como clave para desentrañar el significado de los ya conseguidos. Sin embargo, a pesar de esta doble función, en la concepción didáctica tradicional, presente en un gran número de clases de filosofía, la pregunta no ocupa un lugar preeminente, salvo como recurso retórico para transmitir las respuestas consolidadas, o como instrumento evaluador de las respuestas supuestamente aprendidas. La pregunta suele estar presente en la clase de filosofía, pero habitualmente como “falsa pregunta” o como “no pregunta”, como pregunta que en su formulación ya presupone la respuesta, como pregunta retórica. Cabe advertir que somos los profesores los que solemos ocupar el espacio de la clase con este tipo de preguntas; con ello seguramente conseguimos hacer las clases más entretenidas, o darle a nuestras explicaciones magistrales un barniz de metodología activa; pero no conseguimos que el pensamiento propio de los alumnos cobre protagonismo. En cambio, las preguntas de los adolescentes (como por lo general las que realizan todos aquellos a los que se les ha asignado una posición definida por el hecho de no “enseñar” nada, por un estado de “carencia” en el que se reconocen, identificándose como alumnos que deben aprender) sí suelen ser, como dice Bastian, citado por Tejedor²⁸, preguntas - preguntas, preguntas de verdad, en definitiva, preguntas filosóficas.

²⁷ GADAMER, HANS-GEORGE (1975), *Verdad y Método I*, Salamanca: Ed. Sígueme. p. 448

²⁸ TEJEDOR CAMPOMANES, C. (1984) *Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales*, Madrid: SM Ediciones. p. 36

Ahora bien, la pregunta por el sentido puede hacerse urgente y necesaria cuando el sujeto *siente* o experimenta un desequilibrio en su concepción del mundo. Esto es típico de la adolescencia, época en que se comienza a poner en duda el mundo de los adultos. H. D. Bastian distingue desde este punto de vista dos tipos de preguntas: las preguntas que se dirigen a estabilizar un equilibrio ya existente y que, por lo tanto, están al servicio de una respuesta preconcebida: son las preguntas-respuesta; y las preguntas que conducen el equilibrio ya existente -o en peligro- a uno nuevo que hay que inventar y fundamentar y que, por tanto, están al servicio de la acción de la prueba y del cambio. En este caso, la pregunta aparece radicalmente como pregunta: son preguntas-preguntas.

Las preguntas del adolescente pueden ser típicamente de esta última categoría: preguntas-preguntas. Son, en consecuencia, preguntas que están al servicio del cambio mental, de la innovación y de la creatividad del espíritu. Es decir, son preguntas que pueden ser filosóficas.

Izuzquiza reconoce que “se ha pretendido enseñar, fundamentalmente, las respuestas a las preguntas que han dirigido la actividad de los filósofos; y no las mismas preguntas que los filósofos se han planteado”²⁹ En este sentido, una didáctica basada en las preguntas más que en las respuestas, tendría dos implicaciones fundamentales: se aseguraría una comprensión mucho más ajustada del pensamiento de los autores, toda vez que podría realizarse un recorrido genético del camino que los autores han recorrido, y promover la indagación por la relación cuestionadora que mantuvieron con su contexto filosófico y cultural; y, por otra parte, se posibilitaría que los alumnos se adiestrasen en el difícil arte de formular preguntas. Dos implicaciones que resultarían de esta concepción de la asignatura de filosofía entendida como taller de simulación gnoseológica: una conceptual o de transmisión de contenidos (se aprende mejor si se indaga por la gestación de los sistemas más que si se aprenden los sistemas como resultados acabados), y otra procedimental (saber identificar los problemas verdaderos y poder traducirlos en preguntas adecuadas).

Nunca puede ser equivalente tratar, de modo prioritario, las respuestas o soluciones a los problemas (que se constituyen, muchas veces, en verdaderas construcciones sistemáticas), que el ofrecer una aproximación a los problemas planteados por los filósofos y a la información que ellos disponían para poder resolverlos. Elaborar el trabajo de clase en torno al tratamiento de los problemas fundamentales que han planteado los filósofos (y que, a su vez, pueden plantear los alumnos) , representa un importante cambio metodológico a la hora de dar una clase de filosofía.³⁰

²⁹ IZUZQUIZA, I. (1982) *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Ediciones Anaya. p.30

³⁰ IZUZQUIZA, I. idem ant.

Sin embargo tener una concepción de la asignatura de filosofía que proponga su función y su sentido a partir de reconocer la finalidad cuestionadora en sí misma, significaría restarle primacía al objetivo señalado en el texto anterior (“ofrecer una aproximación a los problemas planteados por los filósofos y a la información que ellos disponían para poder resolverlos”), y otorgársela a la formulación de problemas propuestos por los alumnos, aquello que en el mismo texto aparece tímidamente entre paréntesis (“...y que, a su vez, pueden plantear los alumnos”) De esta forma quizá se podría, un tanto esquemáticamente, diferenciar tres posiciones respecto del papel de la pregunta como elemento definidor de la naturaleza y el sentido de la asignatura:

- Una concepción tradicional que utiliza la pregunta de manera retórica o como instrumento de dinamización didáctica.
- Una concepción activa que intenta reproducir en la clase la formulación de aquellas preguntas que realizaron los pensadores de la tradición filosófica, para asegurar así su mejor comprensión, y al mismo tiempo desarrollar por parte de los alumnos las habilidades cognitivas que en la formulación de las preguntas y en la búsqueda de su respuesta aquellos autores pusieron en juego.
- Una concepción cuestionadora que no prioriza la transmisión sino la propia posición de cuestionamiento respecto del pensamiento propio (en este caso de los alumnos) y también ajeno, que procura promover el reconocimiento de la fragilidad de las respuestas, de las conclusiones, de los sistemas, una concepción que describiríamos como “desestabilizadora” de los sistemas acabados y las verdades concluyentes.

Esta tercer manera de entender la función y el sentido de la filosofía de alguna forma entronca con la tradición socrática originaria de la actividad filosófica: actividad que surge del asombro, del reconocimiento de la propia ignorancia y del preguntar más que del enseñar. Tres actitudes generalmente alejadas del quehacer habitual de los profesores de filosofía: desde luego no solemos reconocer nuestra propia ignorancia, por tanto tenemos pocas oportunidades para asombrarnos ante nada, y nuestras preguntas en realidad no son preguntas de verdad sino más bien preguntas retóricas.

Esta peculiar manera de entender la actividad filosófica Pardo la desarrolla recuperando la metáfora de Wittgenstein sobre aquellos nativos que jugaban un juego sin reglas y sobre aquel explorador que intenta estudiar el juego de los nativos poniendo por escrito unas reglas que nunca existieron, y con ello no sólo no puede comprender el juego originario sino que además inventa un juego nuevo.

Una aplicación mecánica de la metáfora nos podría llevar a pensar que Sócrates, al no escribir nada sobre lo que pensaba y hacía, bien podría ocupar el lugar del nativo, y asignarle a Platón el del explorador. La comparación no sería del todo desafortunada, sobre todo si pensamos que Platón, mediante el protagonista Sócrates de sus diálogos, lejos de estar reproduciendo el pensamiento y la actividad de su maestro, está desarrollando su propio pensamiento que, además es ahora un pensamiento atrapado en las líneas de su escritura. Sin embargo, tal como dice Pardo, Sócrates no es un nativo, y por tanto Platón no puede ser considerado un explorador. La razón por la que Sócrates no es un nativo es que hace algo que los nativos no hacen: pregunta; y cuando se le pide una respuesta, en lugar de responder cuenta una historia, cosa que tampoco hacen los maestros. Si no es un nativo, pero tampoco un maestro, qué hace o qué es Sócrates. Pregunta que curiosamente se aproxima mucho a la que recorre todo este capítulo: qué es, o qué hacemos en nuestra asignatura. Dejemos responder al magnífico texto de Pardo ³¹:

No puede descartarse que ésta fuera una de las razones por las cuales Sócrates tuvo buen cuidado en mantenerse ágrafo. No tenía nada que decir (nada que decir explícitamente, nada que explicar ni por tanto que escribir, no tenía «teorías» que presentar). Esto, unido a la condición (que muchos de sus amigos le reconocen reiteradamente) de *maestro*, podría inclinarnos a pensar que Sócrates era un nativo (cuyo magistral juego implícito habría tratado *después* el explorador Platón -y tras él todos los demás, empezando por Aristóteles- de explicitar por medio de «teorías», cuya saga comenzaría con «la teoría de las Ideas»). Pero hay un detalle, aparentemente minúsculo pero de consecuencias cruciales, que nos impide considerar a Sócrates en este papel, y es que Sócrates hacía algo que ningún nativo podría, por su propia naturaleza, hacer: *preguntaba*. Como muy bien sabía Aristóteles, ninguna ciencia teórica procede por medio de preguntas o interrogaciones (la ciencia teórica tiene más bien que dar explicaciones, y por tanto que *responder*). Eso significa que Sócrates no era un teórico, que no tenía teorías ni se dedicaba a ninguna ciencia teórica en el sentido habitual del término. Pero tampoco era un práctico -es decir, un nativo-, y por eso no mentía en absoluto cuando decía que él no solamente no era un «profesor» (como los sofistas), sino tampoco un «maestro» (como los sabios), ya que ni los nativos

³¹ PARDO, J. L. (2004), *La regla del juego*, Barcelona: Círculo de Lectores. pp 63 - 65

en general ni los maestros en particular hacen preguntas. Sócrates preguntaba a los profesores (porque ya no quedaban maestros) cosas que sólo los maestros podrían saber, y con ello no conseguía otra cosa más que ponerles en evidencia, pedía *explicaciones* porque *no comprendía*, y se las pedía a quienes se habían convertido en profesionales de las explicaciones sólo para mostrarles que todas sus explicaciones eran insuficientes a la hora de comprender aquello mismo que pretendían explicar, que no tenían ni *idea* de lo que hablaban o escribían. Pero cuando era él quien tenía que *responder*, es decir, que *dar una idea* de aquello de lo que hablaba, para que sus discípulos pudieran *comprender lo* que decía, entonces no daba explicación alguna sino que, como habría hecho un maestro, contaba una historia (o sea, ponía un ejemplo o narraba un relato ejemplar)... No, Sócrates no era un nativo (y, por tanto, ni Platón ni todos los demás exploradores son «teóricos» de las Ideas), porque preguntaba y pedía explicaciones; tampoco era un explorador (porque contaba historias y no escribía), era una cosa que no podía ser, que no tenía nombre ni lugar ni tiempo, una verdadera aporía andante. Y para eliminar esa dificultad tuvieron que condenarle sus conciudadanos a dejar de ser. Lástima que sólo *después*, demasiado tarde, cuando él ya había muerto, inventasen algunos de sus amigos un nombre (y también un lugar, la Academia, y un tiempo, el del *diálogo* escrito) para albergar ese imposible que había llegado a existir *antes* (antes de tiempo): el nombre *filosofía*.

La filosofía tendría la curiosa función de cuidar y proteger las preguntas o los problemas. Más que buscarlos, que también, se trata de defender y reivindicar la necesidad de su existencia. En este sentido, el intentar subordinar la pregunta filosófica a un criterio previo que fije su pertinencia sería desvirtuar su sentido, aquel que está presente en la antigua mayéutica socrática, que consistía en desestabilizar la certeza de la opinión. Como proclama Innerarity en un artículo en el diario El País ³², a propósito de este nuevo intento de las autoridades de reducir la presencia de la filosofía en el bachillerato, o convertirla en una asignatura de “formación cívica”, puesto de manifiesto en el anteproyecto de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE):

Salvemos los problemas frente a la presión de los competentes, contra las soluciones precipitadas porque, como dice Sánchez Ferlosio, "lo más sospechoso de las soluciones es que se las encuentra siempre que se quiere". Propongo defender esa rareza que ha generado un pequeño grupo de profesionales cuyo oficio no consiste en ofrecer soluciones, sino problemas, en ponerse las cosas lo más difícil posible, que, frente a tantos que no se equivocan nunca, parecen estar más interesados por mantener siempre abierta la posibilidad de fracasar que en salir siempre del paso. Hay sin duda un valor profundamente humanizador en ese respeto hacia nuestra condición problemática que la filosofía se compromete, mientras le dejen, a seguir protegiendo.

³² INNERARITY, D., *Salvemos los problemas*, diario EL PAÍS, 07-06-2005

Aceptada esta función sustancialmente problematizadora de la filosofía se puede plantear una inevitable controversia entre las supuestas funciones de reproducción social y política que desde sus orígenes tendría la institución educativa, y la vocación desestabilizadora que determinada concepción de la asignatura podría poner de manifiesto. En esta clave podría ser interpretada la intención del MEC de reconvertir una parte de las horas actualmente asignadas a la filosofía a una nueva asignatura llamada “Educación para la ciudadanía”³³: mientras la transmisión de valores cívicos y democráticos se realicen en un marco docente que admita la pluralidad y el cuestionamiento radical, dicha transmisión no parece estar totalmente garantizada. Curiosa paradoja: valores democráticos tales como la pluralidad o la tolerancia no encuentran garantizada su reproducción, por mor de la defensa radical de esos mismos valores; o bien, la misma paradoja, pero formulada de otra manera: la formación eficaz para una ciudadanía democrática, sólo podría garantizarse en un contexto educativo que, al prefigurar los contenidos a transmitir, le aleja de la radicalidad cuestionadora de la filosofía, y le acerca a la homogeneidad del adoctrinamiento. Como afirma Javier de la Higuera³⁴:

Si echáramos una mirada a la genealogía de la escuela, podríamos encontrar en su invención la asociación de dos operaciones en principio separadas: la transmisión de los conocimientos y la edificación moral y social a través de la sujeción de los individuos, de tal modo que enseñar sería llevar a cabo una invisible operación de reproducción social, política y económica a través de la visibilidad de una operación de conocimiento. Nuestro problema es cómo afecta eso a la enseñanza de la filosofía. Su finalidad, en nuestro sistema educativo, de promoción del pensamiento crítico, ¿debe entenderse que está al servicio de esa edificación social y moral y, en último término, de la reproducción social? En este sentido, sería necesario plantearse cuáles son los límites de esa crítica que la filosofía debe promover. Antes veíamos que el valor intrínseco de los conocimientos en nuestra materia es secundario con respecto a su responsabilidad educativa pero quizás habría que pensar si la responsabilidad filosófica no consiste más bien en no someterse en principio a ninguna utilidad social, ni siquiera a la educación ética, cívica o política,

³³ A día 18 de junio, el anteproyecto fue modificado, accediendo el Gobierno a la petición de los profesores de filosofía, en el sentido de que la asignatura de “Educación para la Ciudadanía” desaparezca en el último curso de la ESO y pase a llamarse “Educación Ético-cívica”; asimismo, en Bachillerato, la asignatura se sustituya por “Filosofía y Ciudadanía”; manteniéndose la Historia de la Filosofía para todos los alumnos de 2º de bachillerato. (El País, 18/6/2005)

³⁴ DE LA HIGUERA, J. Ponencia en el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000

aunque eso la llevara a caer en una cierta irresponsabilidad frente al Estado. Puede que el acto o la experiencia filosófica tenga lugar, precisamente, en el instante en que el límite jurídico-político puede ser interrogado o transgredido.

En el presente apartado he propuesto algunas ideas sobre la función y el sentido de la filosofía; ideas abiertas y provisionales en consonancia con aquello que considero precisamente el sentido fundamental de la asignatura: su función cuestionadora de toda idea que pueda considerarse establecida o definitiva. Desde esta afirmación realizo un salto a una pregunta –que en realidad esconde una sospecha– a partir de considerar que la institución educativa, como el contexto institucional en general, despliega su discurso otorgando legitimidades. La pregunta sería: ¿Cuál es el criterio que la institución puede echar mano para justificar la presencia de la filosofía en el bachillerato? ¿Será un criterio sostenido desde la legitimidad de la propia filosofía, como actividad educativa que impulsa el pensamiento crítico y creativo en los alumnos? ¿O bien será un criterio sostenido desde la legitimación de la propia institución, aún siéndole reconocida su participación en un sistema democrático y plural? Se podría responder diciendo que “al César lo que es del César...”, y por tanto aceptar que es lógico que la institución busque fortalecer su legitimidad, y a los profesores de filosofía no toque batallar con la idea de llevar los cuestionamientos hasta sus últimas consecuencias.

Dejaré esta cuestión así enunciada. Mi dificultad para ofrecer argumentaciones más contundentes sobre esta cuestión es la razón del aire algo inconcluso que puede respirar el presente apartado, al menos en lo que respecta al sentido y la finalidad de la filosofía para la institución educativa.

6. Notas finales: la asignatura como experiencia.

En los apartados anteriores de este capítulo he intentado presentar la asignatura de filosofía de una manera contextual, es decir, mostrando los diferentes accesos o mediaciones que articulan su naturaleza diversa. He utilizado como guía para este recorrido el pensamiento y las propuestas de diferentes profesores y especialistas en didáctica de la filosofía. Finalmente, al escribir este último apartado, no me propongo realizar ninguna síntesis, ni sugerir conclusiones, sólo recuperar algunas ideas de las ya propuestas, y agregar aquella visión propia, parcial y fragmentaria, coincidente en muchos casos con las perspectivas mostradas hasta aquí, aportando en otros aquel punto de duda sobre posturas que más que formular aserciones definitivas abren ámbitos de reflexión para continuar trabajando en ellos.

Siguiendo a Martens, y tal como se comenta en el primer apartado sobre la disyuntiva “discontinuidad o mutua constitución” entre la filosofía y su transmisión, soy partidario de reconocer y promover una relación mutuamente constitutiva entre la filosofía y su didáctica. Esta posición supone que el saber filosófico se construye en su propia transmisión, en su dimensión dialógica; y la reflexión didáctica no puede darse sino como dimensión integrada en la propia actividad filosófica. Esta doble necesidad constitutiva se pone de manifiesto en la visión aporética del conocimiento que presenta el Sócrates platónico: no es posible el conocimiento como transmisión externa a la conciencia cognoscente, sino como proceso de transformación vital y liberadora, que surge desde la interioridad de su experiencia; pero que a la vez encuentra su condición de posibilidad en la relación dialéctica con el maestro, en su función mayéutica. La enseñanza de la filosofía no es la reproducción o copia de un original externo y ya dado que es adaptado didácticamente por el profesor para que pueda ser aprendido por el alumno.

El análisis de la disyuntiva entre entender la asignatura como un marco pedagógico en el que se transmiten contenidos, o un espacio en el que se desarrollan actividades filosóficas, es decir la reflexión sobre la “mediación metodológica” desarrollada en el segundo apartado, nos llevó a pensar que la enseñanza de la filosofía no puede plantearse efectivamente como tal si no es entendida como aquel camino (*método*) que

no tiene otro sentido más que su propio recorrido. En este sentido la frontera entre *método* y *contenido* se disuelve: la realización del método *es* el contenido, y el contenido no se adquiere sino que se construye. Aquello que el alumno suele conseguir o aprender no es otra cosa que lo que suele sobrevenir “por añadidura”, a resultas de la “experiencia filosófica”, muchas veces en los márgenes de las intenciones didácticas programadas. Es como cuando, por proponer un símil turístico, visitamos una ciudad determinada: una vez realizado el viaje indudablemente que tenemos *información* sobre la ciudad visitada, de hecho éste era el objetivo manifiesto: “voy a conocer tal ciudad”. Sin embargo, el resultado efectivo, profundo y perdurable del viaje seguramente estará más en el resultado de la experiencia vital, en todo aquello que esta experiencia pudo habernos transformado o enriquecido, que en la información objetiva sobre la ciudad, su historia y sus monumentos. Un resultado que se sitúa más en el orden de lo imprevisto que de lo programado. Indudablemente que esta experiencia no se hubiera podido dar si no hubiéramos decidido conocer tal ciudad, si no nos hubiéramos puesto en manos de una eficiente agencia de viajes o de un informado guía. Sin embargo ni la agencia ni el guía pusieron en nosotros el contenido de nuestra experiencia, tan sólo fueron *su condición de posibilidad*.

Regresando de la metáfora a la realidad del aula, el hecho de reconocernos en una perspectiva de constitución recíproca entre la didáctica y la filosofía, y el hecho de cuestionar una concepción de la enseñanza de la filosofía entendida como transmisión divulgativa de un “saber - copia”, adaptación o traducción comprensible de la “tradicación académica”, podría muy bien llevarnos a afirmar que aquellos estilos didácticos academicistas o expositivos, centrados en la transmisión de contenidos y en la consideración de los alumnos como sus receptores pasivos, en realidad no se traducen en la enseñanza de la filosofía más que como una suerte de caricatura informativa y memorística. Ya lo decía Kant, no se enseña filosofía sino a filosofar. En esta situación, los alumnos no estarían aprendiendo filosofía sino adquiriendo “información filosófica”, un sucedáneo distorsionado de la esencia genuina del filosofar.

Si bien globalmente puedo identificarme con esta última perspectiva, considero necesario realizar alguna matización, a riesgo de supeditar la perspectiva didáctica que orienta la acción docente al respeto o a la traición a una supuesta esencia filosófica. Esta supeditación incluiría dos premisas, a mi juicio poco acertadas: el creer que

efectivamente hay una supuesta esencia filosófica que la acción docente debería respetar, y que la naturaleza de la experiencia filosófica desarrollada por los alumnos depende al ciento por cien de la orientación didáctica que el profesor imprima su práctica docente. Por el contrario, creo más razonable reconocer que todo aquello que pasa en la clase de filosofía es resultado de múltiples mediaciones, entre ellas las producidas desde lo que dice, hace y piensa el profesor, y desde lo que dicen, hacen y piensan los alumnos, tal como se ha presentado en el tercer apartado sobre la “mediación discursiva”.

Podemos estar tentados en considerar que el profesor que emplea un estilo didáctico “expositivo” intenta enseñar filosofía y sólo consigue transmitir información; en cambio el profesor que emplea un estilo didáctico “activo” es el único capaz de conseguir que los alumnos participen en una auténtica experiencia filosófica, a condición de que renuncie a su papel de transmisor de saberes, sustituyéndolo por el de “posibilitador mayéutico”.

Personalmente considero que mediante la aplicación de ambos estilos –si es que en la realidad se puede realizar una distinción tan precisa–, los alumnos realizan siempre algún tipo de experiencia filosófica activa, en ambos recorren un camino y extraen conclusiones; sin embargo, mientras que en uno esta experiencia se da en los márgenes de la relación didáctica, y sus efectos son implícitos y colaterales; en el otro, hay una apuesta explícita y cómplice por la aventura, el viaje, lo imprevisto; sin desdeñar la información y los contenidos, pero siempre prestando atención y reflexionando sobre el acontecimiento vivido.

En este sentido la distinción entre una didáctica auténticamente filosófica y otra pseudo-filosófica, sería un tanto artificial. Un docente tradicional puede llegar a conmover la sensibilidad más profunda de sus alumnos mediante la exposición magistral de contenidos; mientras que un esforzado profesor que agota sus energías docentes con un sinnúmero de actividades prácticas sólo consiga una entretenida clase a fuerza de aplicar participativas “técnicas de dinámica de grupo”.

El centro de la cuestión está en considerar que el núcleo de lo que deba ser la clase de filosofía está en la experiencia vital de los alumnos, y en ningún otro lugar; que esta experiencia vital, con independencia del tipo de acción docente que realicemos, se produce siempre, aunque más no sea en el rechazo, el odio, la rebeldía a la arbitrariedad

o el aburrimiento. Es posible obturar la expresión del pensamiento de los alumnos, pero nunca obturar el pensamiento mismo. Y, por otra parte, si hay obturación del pensamiento, éste seguramente ya encontrará otras vías de expresión: después que suene el timbre, en el patio, con la colla, en el aula o fuera del aula.

Respecto de nuestra asignatura, los profesores de filosofía nos solemos hacer una serie de preguntas: ¿cuál es realmente la finalidad de una asignatura como la filosofía en el bachillerato? ¿es posible hacer algo diferente a lo que se hace? ¿las deficiencias de la acción docente, son realmente deficiencias, o más bien expresan el alcance de una tarea docente inevitablemente limitada?

Si se reconoce el gran número de mediaciones que intervienen en la articulación de lo que finalmente será el desarrollo de la asignatura, y si se es consecuente con este reconocimiento al aceptar que el papel de la intervención docente no siempre es decisivo, quizá deberíamos centrar nuestra preocupación en la siguiente pregunta: ¿cómo generar en la clase de filosofía aquellas *condiciones de posibilidad* para que los alumnos hagan de su vida en el aula la experiencia educativa más rica y atractiva posible?

El éxito de este desafío no está en absoluto asegurado. Incluso diría, que si de algo depende será precisamente del hecho de renunciar a su condición de desafío, de reconocer, un tanto escépticamente, que aquello que hagamos nunca será totalmente decisivo; que en tanto proyecto consciente y voluntario la tarea didáctica nunca da resultados demasiado satisfactorios, al menos en lo que respecta a la consecución de objetivos predeterminados. Es posible que, paradójicamente, el hecho de reconocer los límites de la tarea educativa como transmisión de conocimientos sea la clave de su efectividad como posibilitadora de experiencias.

Por otra parte, esta suerte de escepticismo entusiasta –que podría resumirse en las ganas de vivir y compartir la experiencia docente, sin que la incertidumbre respecto de sus resultados haga menguar el entusiasmo ni quite energías para recorrer nuevos caminos– nos ponga en la mejor situación posible para provocar o transmitir un deseo o una afición por la reflexión filosófica. Seguramente esto será lo único efectivamente transmisible, y también el único criterio para medir el sentido de la filosofía como asignatura del bachillerato.

BIBLIOGRAFÍA.

BLEGER, J. (1984) *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)*, Bs. As.: Nueva Visión.

BUNGE, M.: *La ciencia, su método y su filosofía*. Ed. S.XX, Buenos Aires, 1978.

DE LA HIGUERA, J. Ponencia en el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000

DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

GADAMER, HANS-GEORGE (1975), *Verdad y Método I*, Salamanca: Ed. Sígueme.

GADAMER, HANS-GEORGE (1986), *Verdad y Método II*, Salamanca: Ed. Sígueme.

INNERARITY, D. *Salvemos los problemas*, diario EL PAÍS, 07-06-2005

IZUZQUIZA, I. (1982) *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Ediciones Anaya.

MARTENS, E. (1983) *Introducció a la didàctica de la filosofia*, València: Universitat de València.

PARDO, JOSÉ L. (2004), *La regla del juego*, Barcelona: Círculo de Lectores.

PLATÓN, *Menón*, 80d. Madrid: Gredos.

PLATÓN, *Fedro*, 274e – 275a. Madrid: Gredos.

PLATÓN, *Carta séptima*, 340a - 345c. Madrid: Alianza.

PLATÓN, *La República*, 514a - 518b. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

TEJEDOR CAMPOMANES, C. (1984) *Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales*, Madrid: SM Ediciones.

SEGUNDA PARTE.

En clase.

En clase.

En esta segunda parte de la tesis expondré toda la información recogida durante un curso completo de filosofía; como así también las observaciones, análisis y reflexiones que he podido realizar a partir de dicha información. La finalidad de esta segunda parte es dar una primera respuesta –digo primera dada la imposibilidad de agotar cumplidamente su contenido dentro de los límites de esta tesis– a la pregunta de cabecera: *¿Qué pasa en la clase de filosofía?*.

Será, pues, una narración realizada desde el interior de la clase, en primera persona, en la que intentaré ser fiel a las visiones de los participantes; con la intención, no de reflejar desde una perspectiva sociológica u objetiva la realidad de la clase de filosofía, sino la de recoger elementos útiles para la revisión de las prácticas de los profesores de filosofía, y la construcción de nuevas orientaciones didácticas.

Para ello, como ya he señalado en el diseño de la investigación¹, he utilizado tres fuentes de información: el diario de clase, entrevistas a profesores, y entrevistas a grupos de alumnos.

Si bien la investigación está referida a la asignatura de filosofía en el bachillerato, se ha de tener en cuenta que esta materia consta de dos cursos, tal como se explica en el diseño curricular de la última ordenación de las materias comunes del bachillerato.² Aunque el currículum oficial lo formula con cierta flexibilidad, se indica que el contenido de la primera parte, desarrollada en el curso de primero de bachillerato, tiene un carácter predominantemente temático, y la segunda parte aplicada a segundo, un carácter más bien histórico. De hecho el temario de la prueba de selectividad se acomoda al temario de segundo, y consiste en comentarios de textos de autores pertenecientes a la tradición histórica de la filosofía.

A la hora de acotar el campo he decidido centrarme principalmente en la parte que se desarrolla en primero. La razón de ello fue considerar que esta parte de la asignatura se encuentra menos afectada por condicionantes institucionales, como por ejemplo la

¹ Ver Capítulo I, apartado 2.3. *El diseño de la investigación*, página 97.

² Ver Anexo 1, página 11.

rigidez de un programa de historia de la filosofía, o la exigencia de tener que prepararse académicamente para realizar de manera satisfactoria el examen de selectividad. Estas circunstancias objetivas generan en los cursos de primero una mayor flexibilidad curricular y un menor grado de presión evaluativa externa, lo cual permite mejores condiciones para desarrollar procesos de investigación compartidos con los alumnos.

Esta segunda parte de la tesis contiene cuatro capítulos: el primero trata sobre el diario de clase, el segundo sobre las entrevistas a los profesores, el tercero sobre las entrevistas a los grupos de alumnos, y finalmente un cuarto capítulo que contendrá una aproximación a los rasgos discursivos que he observado en los participantes de la clase de filosofía y en sus interrelaciones; este cuarto capítulo, completa la visión interna de lo que sucede en la clase, pero ya no desde la información exclusiva de instrumentos metodológicos como pueden ser el diario de clase o las entrevistas, sino también desde las impresiones y reflexiones que he ido acumulando a lo largo de toda mi experiencia docente.

CAPÍTULO III

EL DIARIO DE CLASE.

CAPÍTULO III

EL DIARIO DE CLASE.

1. Presentación del diario de clase.
2. Observaciones y reflexiones.

1. Presentación del diario de clase.

Es posible fijar en el verano del '98 la fecha del comienzo de construcción de esta tesis. Sin embargo, el material en ella utilizado, como ya he dejado entrever en la introducción y en el primer capítulo, es el resultado de veintiún años de docencia. Ahora presentaré sólo un curso escolar que, aunque fueron nueve escasos meses de registro diario de mi práctica en el aula, contienen de manera condensada toda la experiencia de estos años de trabajo como profesor de filosofía.

Narraré la historia de tres grupos de primero de bachillerato, en el IES Josep Lluís Sert, de Castelldefels. Al comenzar el curso hacía ya siete que daba clases de filosofía en este instituto; un centro que hasta hace unos años, cuando los comienzos de la aplicación de la LOGSE, había ofrecido cursos de formación profesional. La población estudiantil que suele matricularse es bastante heterogénea; posiblemente la diversidad del alumnado sea uno de sus rasgos distintivos: no puede decirse que responda al perfil clásico de un instituto de bachillerato en el que la mayoría de los alumnos aspiran a continuar estudios universitarios –también es cierto que este perfil de centro es cada vez menos frecuente en general–. Hay un número no excesivamente alto de población inmigrada, predominando la de origen sudamericano; su extracción social básica es de clase media trabajadora.

Desde hace un tiempo soy el único profesor de filosofía en el centro, y en consecuencia mi horario disponible sólo alcanza para cubrir las horas de esta asignatura en el bachillerato, con lo cual no doy clases en la ESO, y cuando comienza el curso en primero, salvo los repetidores, desconozco a la mayor parte de los alumnos.

No hay diferencias extremas entre las características de un curso y otro. Se podría considerar que el nivel de conocimientos y de habilidades cognitivas instrumentales es medio tirando a bajo. La actitud personal suele ser por lo general muy correcta; manifestándose, por lo general, en los alumnos que realizan las opciones de ciencia una actitud mejor predispuesta para el trabajo, aunque, al menos según mi impresión personal, los grupos de letras suelen ser más inquietos y participativos.

En este curso el Departament d'Ensenyament nos había asignado dos grupos de primero de bachillerato para un total de más de sesenta alumnos. La plantilla de profesores disponibles permitió a la junta directiva organizar el desdoblamiento en las asignaturas comunes (Lenguas y filosofía) de los dos grupos en tres, quedando en cada uno de ellos unos veinte alumnos. Estos grupos fueron designados respectivamente con las letras A, B y C. El grupo A estaba compuesto por alumnos de la opción científica; el grupo B de las opciones bio-sanitaria y humanístico-social; y el grupo C de la opción lingüística.

Salvo el caso de algunos alumnos aislados, la relación que pude establecer desde el comienzo con los tres grupos fue muy correcta y agradable; llegando incluso, ya avanzado el curso, a poder disfrutar de un clima de una cierta complicidad positiva y de colaboración que permitió, a pesar de las dificultades habituales, llegar al final de curso con una impresión razonablemente satisfactoria del trabajo compartido.

En el presente capítulo presento y analizo el diario de clase escrito a lo largo de este último curso. Este diario lo fui escribiendo con una doble finalidad: por una parte ser una herramienta propia de la investigación¹; y por otra, integrarlo a la propuesta de orientación didáctica como ejemplo práctico de uno de los recursos que puede utilizar un “profesor-investigador”².

El diario entendido como crónica periódica de la investigación tuvo su inicio en el momento mismo que decidí comenzarla, ya hace varios años. Durante este tiempo se fue convirtiendo en el escenario principal de mis reflexiones críticas sobre la práctica docente, y en el cuaderno de bitácoras a partir del cual fui construyendo nuevas orientaciones y propuestas didácticas. Ha sido algo así como el núcleo desde el cual he ido sintetizado el desarrollo de la investigación-acción recogida en esta tesis. El documento aquí presentado no se corresponde completamente con el diario de la investigación; tal como señalo algo más adelante, de este material he extraído lo que será en un sentido estricto el “diario de clase”.

Asimismo, no he considerado a este diario de clase como un documento más, dentro del corpus documental sujeto al análisis cualitativo. De haber sido así, me hubiera visto

¹ Ver Capítulo I, apartado 2.3.: *El diseño de la investigación*. página 97.

² Ver Capítulo VII, apartado 4.: *Perspectivas para la formación del profesorado: una “mochila curricular”*. página 567.

obligado a situar como objeto de investigación a la propia investigación, de la cual el diario sólo procura ser su crónica cotidiana. (Podría ocurrir que en un futuro, a otro investigador se le ocurriese realizar una investigación, pongamos por caso, sobre los procesos de investigación-acción realizados por profesores de filosofía de bachillerato; entonces sí el diario de clase de estos profesores podría formar parte del *corpus* de esta investigación imaginaria. Evidentemente no es el caso que ahora me ocupa.)

Sin embargo, el hecho de no considerar el diario de clase como parte del *corpus* documental no significa quitarle ni un ápice a la importancia que tiene en el contexto global de la investigación. Sólo es necesario diferenciar el tratamiento analítico que he realizado de este instrumento que, al igual que las otras fuentes de información, como las entrevistas a profesores y alumnos, acaba teniendo un formato documental, sin ser, en un sentido estricto, un documento sujeto a análisis categorial. En este sentido, a diferencia del proceso aplicado al análisis de las transcripciones de las entrevistas hechas a profesores y alumnos, no he realizado sobre el diario de clase una fragmentación en unidades de significados, ni tampoco una construcción de categorías a las cuales esas unidades pudieran ser asignadas. He concebido, entonces, el diario de clase como un “espacio” de reflexión crítica y de producción de propuestas; y al mismo tiempo como una crónica del propio proceso de investigación, es decir, como narración de una experiencia vital.

Hechas estas precisiones, describiré a continuación la tarea realizada una vez he tenido delante de mí la narración de un curso completo; narración que incluye todas las vicisitudes que he podido registrar día a día sobre mi práctica docente, sobre la relación con los alumnos, en suma, sobre todo aquello que pasaba en la clase de filosofía y que podía situarse dentro del campo consciente de mi observación.

En primer lugar he realizado una depuración del texto, dejando sólo aquellos elementos que consideré relevantes para la crónica. Dado que comencé a tomar notas muchísimo antes que iniciara el curso durante el cual he realizado la observación, he recortado el texto desde pocos días antes del primer día de clase, hasta los últimos. En mi libreta de notas había intercalado las observaciones de lo que pasaba en el aula con reflexiones y propuestas; cuando estas últimas estaban desarrolladas de manera demasiado prolija, he dejado constancia de ellas en el diario y he copiado el texto

completo en la carpeta correspondiente, para luego ser utilizada en otros capítulos de la tesis.

Una vez realizada esta depuración, he considerado necesario “expandir” el diario. Esto significa que su contenido, al hacer referencia a una gran variedad de aspectos trabajados en la totalidad de esta investigación, podía ser aplicado y enriquecer los diferentes capítulos y apartados de la tesis. Para ello he realizado una selección de aquellos párrafos del diario que he considerado más significativos y los he destacado con un fondo sombreado. Por encima de cada uno de estos párrafos he indicado el capítulo o apartado de la tesis, tal como figura en su índice general, con los que dichos contenidos podían relacionarse. De hecho, muchos de estos apartados fueron contruidos utilizando como base las referencias desarrolladas en el diario de clase, y extraídas en este vaciado. Cuando en lugar de referencias a capítulos y apartados del índice, aparecen las letras “INV”, esto significa que el párrafo en cuestión contiene una reflexión sobre el propio proceso de investigación y auto-observación recogido en el diario.

Finalmente he redactado unas conclusiones u observaciones parciales de la experiencia de auto-observación a lo largo de este curso, que luego se integrarán en las conclusiones finales de esta tesis.

Todos los nombres propios de los alumnos que aparecen en el diario de clase han sido cambiados; en cambio, la totalidad de acontecimientos, personas, acciones y comentarios son absolutamente reales. La narración se desarrolla en tiempo real, y el registro se ha realizado de manera escrupulosa, no más de veinticuatro horas después de acontecido lo que se narra.

El texto completo del Diario de clase puede ser leído en los anexos de esta tesis³; en el presente capítulo sólo comentaré algunos aspectos de la experiencia didáctica y vital de este último curso, y de su registro escrito.

³ Anexo nº 2, página 19.

2. Observaciones y reflexiones.

El diario de clase, que reproduzco en su totalidad en el Anexo nº 2, está dividido en tres partes: La primera, tal como lo indica su título *Continuidad del modelo. La autoconciencia y sus inconvenientes*, narra la inevitable pervivencia de las formas de acción docente habituales; y, al mismo tiempo, un avance progresivo de las reflexiones sobre esa misma práctica, es decir, un desarrollo de la “autoconciencia”. La presencia progresiva de estos dos aspectos produjo la aparición y el desarrollo de una situación crítica, que en algunos momentos fue la fuente de desánimos, pero también el factor decisivo para atreverme a realizar innovaciones importantes en mis “esquemas básicos de actuación docente”⁴, especialmente a partir del segundo trimestre.

La segunda parte comienza a partir del regreso de las vacaciones de Navidad y narra las vicisitudes del curso y del desarrollo de la investigación hasta la Semana Santa. Su título, *Atreviéndome por fin: núcleos de significación y narratividad*, pone de manifiesto aquella nada fácil decisión de comenzar a poner a prueba nuevos formatos y nuevas orientaciones didácticas; y también, aquellas dos iniciativas que fueron posiblemente las más significativas para el desarrollo de la propuesta: preparar las clases pensando en la propuesta de “núcleos de significación”⁵, y construir materiales narrativos y trabajarlos en clase.⁶

La tercera parte, *Luces, sombras e inercias*, recorre las pocas semanas que quedaron hasta el final de curso. Un período difícil, marcado por el cansancio acumulado; en el cual, tanto profesores como alumnos, deben enfrentarse a los resultados, y hacer balance de todo aquello, tanto positivo como negativo, que se pudo haber vivido durante el curso. Es un tiempo impregnado por una actitud evaluadora general, que en muchos casos condiciona desfavorablemente la continuidad y la profundización de las experiencias iniciadas, pero también en otros permite recoger algunos de sus frutos.

⁴ Ver Capítulo VI, apartado 2.4.: *Esquemas básicos de actuación docente*. página 419.

⁵ Ver Capítulo VII, apartado 1.3.: *La “investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación*. página 469.

⁶ Ver Capítulo VII, apartado 2.4.: *Formatos narrativos*. página 523.

Ahora, ya finalizado el curso, vuelvo a leer las notas del diario escritas durante el primer trimestre. Observo que el comienzo del curso se caracterizó por la incorporación de elementos nuevos en el formato de las clases. Sin embargo, a medida que fue avanzando el trimestre las innovaciones coexistieron o fueron dejando paso a los formatos habituales, que ya estaban consolidados desde hacía muchos años. Esto se explica en parte por el hecho de que al comienzo del trimestre puse en práctica las orientaciones diseñadas antes de iniciar el curso y que, naturalmente, se centraron en las primeras semanas de clase. Con el pasar de los días, la dinámica ha comenzado a ser la habitual: la vorágine cotidiana me lleva a no preparar tanto el trabajo, y a funcionar permitiendo que se exprese en mayor medida mi habitual “esquema básico de actuación docente”. Escribí el 23 de septiembre:

Respecto de mi funcionamiento ahora realizo dos observaciones: a pesar del alto nivel de participación de los alumnos, éstas se desarrollan siempre teniéndome a mí como interlocutor; digamos que se da una participación “radial”, sin que se produzcan apenas intercambios laterales entre los alumnos. Tengo que pensar estrategias para “lateralizar” mi participación. Y en segundo lugar, el tono de mis intervenciones es excesivamente enfático. Este es un estilo de funcionamiento que me caracteriza, y que me cuesta mucho de modificar: me dejo llevar por el entusiasmo; y también por la necesidad, no muy consciente, de mantener el control en el aula; efecto, éste último, fácil de conseguir con discursos contundentes y con la utilización de recursos algo teatrales. Pero, está claro que a mayor control, también mayor obturación y menor posibilidad de expresión del pensamiento propio de los alumnos.

Un ejemplo en el que se pone de manifiesto este diría casi inevitable declive de la “energía innovadora” se dio con la propuesta de construir los temas de manera “autobiográfica”: en la primera unidad del programa la construcción de una “cosmología particular”, en la segunda, de una “biología particular”. Esta actividad, tal como la explico con más detalles en el capítulo de la propuesta didáctica⁷, consiste en realizar una recuperación de todos aquellos pensamientos o circunstancias vividas de manera personal y directa que puedan estar relacionadas con el tema que se está trabajando. Al comienzo del trimestre yo mismo, en el momento de preparar cada tema, escribía una redacción en la que recordaba aquellos aspectos autobiográficos que

⁷ Ver Capítulo VII, apartado 4.2.: *La recuperación de las prácticas y las referencias*. página 569.

reflejaban mi particular manera de relacionarme con el tema, recuperándolo como propio.

Esta actividad, que en su formulación parecía tener un potencial de posibilidades muy grande, a la hora de llevarla a la práctica, como todo, acabó presentando muchas limitaciones y dificultades. Estas dificultades, sumadas a la inercia que se suele dar en la aplicación de formatos ya consolidados, me fueron llevando a dejar de trabajar, o sustituir en parte estas actividades innovadoras por las “actividades de siempre”.

Sin embargo, la realización de un registro continuado de auto-observación –que esto sí que no podía abandonar, porque hubiera significado dar por terminada la investigación– ha sido como tener un “chivato” que continuamente me recordaba la persistencia de los modelos antiguos de acción docente, y sus deficiencias, me permitía ganar en “autoconciencia”. El 29 de septiembre apuntaba en el diario de clase:

En las notas de estos últimos días he ido poniendo aquellos aspectos de mi práctica docente que pude auto observar de manera especial y reflexionar sobre ellos. Me doy cuenta que la función del diario no sólo es registrar mi experiencia como profesor de filosofía, ni únicamente reflexionar sobre los aciertos y las dificultades de todo lo que voy haciendo en clase, sino sobre todo ganar en autoconciencia; y esto significa, además de pensar sobre lo que hago, captar las peculiaridades de ese propio pensamiento.

Esta continua comparación entre la realidad concreta de mi práctica y las reflexiones teórico-didácticas que venía realizando desde hace tiempo, hizo que la contradicción entre teoría y práctica se agudizara de forma notable, afectando incluso a mi estado anímico. A mediados del trimestre el entusiasmo y las energías de las primeras semanas comenzaron a ser sustituidos por un cierto desánimo, tal como señalo el seis de octubre:

Ayer lunes regresé a casa muy cansado y algo desanimado.

Hoy me permito matizar las reflexiones realizadas en las notas escritas el 30 de septiembre. La investigación tiene un doble efecto: estimulante por un lado, al poner en juego reflexiones y orientaciones nuevas; pero por otro lado, al elevar considerablemente el nivel de autoexigencia y mostrar a cada momento la distancia entre los propósitos y la realidad conseguida, produce un frecuente sentimiento de frustración y de cansancio. Vuelvo a reparar que la “autoconciencia” también tiene sus inconvenientes.

En el momento de escribir las notas de las clases de hoy ya me siento algo más animado que ayer. Ayer por la tarde, al regresar del instituto, tuve miedo de que este proceso de investigación y acción, de reflexión sobre la propia práctica y sobre lo que pasa en el

aula, pudiera finalmente convertirse en una suerte de proceso persecutorio, en el cual la autoexigencia, y la continua reflexión crítica sobre una práctica que nunca alcanza los modelos propuestos pudiera llevarme al desánimo y al agotamiento. Hoy pienso que debo relajarme, dejarme ir algo más, limitar el registro de las auto-observaciones a lo que pasa, dejando un poco de lado “aquello que debería pasar”.

El 25 de octubre añadía:

Durante el resto de la tarde estuve un poco desanimado. Me cuestionaba la posible eficacia o aplicabilidad de una investigación que tenía por finalidad la construcción de modelos ideales, los que finalmente eran puestos en cuestión por la realidad cotidiana del aula: alumnos desmotivados, con serias dificultades para mantener una atención constante ante un nivel de tarea que sobrepasaba sus posibilidades efectivas. El plantearme la reflexión sobre la obturación o la apertura del pensamiento de los alumnos, el proponer la construcción de una comunidad de investigación filosófica, el intentar promover una dinámica dialógica de construcción de conocimientos, todo ello, en la tarde de hoy, era visto y sentido por mí como metas quiméricas en relación con una realidad discente con limitaciones de pensamiento y de expresión mucho más básicas, y radicalmente previas a todas estas orientaciones didácticas.

Tampoco puedo decir que la continuidad de los antiguos modelos haya sido total.

Es verdad que aquello que di en llamar “esquema básico de actuación docente” continuaba presentando sus características principales: clases muy participativas, realización de muchas preguntas, ausencia de largas explicaciones académicas, variación del tono, las actividades y los contenidos a lo largo de una misma clase; todo ello acompañado de una fuerte dinámica radial, en la que la referencia y la interlocución básica es con el docente, una subordinación de la expresión del pensamiento de los alumnos a los contenidos curriculares, un sistema clásico de evaluación por exámenes.

Sin embargo, a lo largo del trimestre fui incorporando rasgos y orientaciones didácticas que fortalecieron notablemente el aspecto positivo de la contradicción. Esto se puso de manifiesto en una reducción considerable de las explicaciones académicas y su sustitución por materiales diversos (entre ellos la página web), y por la realización de diversas actividades; la experimentación de formatos nuevos de investigación, como por ejemplo, la actividad de “las tres preguntas”; los primeros intentos de abordar textos desde una perspectiva hermenéutica; la sustitución de preguntas conclusivas (o retóricas) por preguntas abiertas o de investigación; el aumento considerable de los

debates. No todo era desánimo ni prácticas inerciales; así lo expreso las notas del 29 de septiembre:

He conseguido promover una dinámica participativa alta, lo que ha generado un clima de cierto desorden, y creo que también de desconcierto por parte de los alumnos. Creo que ellos lo pasan bien, no se aburren, pero parece que no acaban de tener claro cuál será, en definitiva, la dinámica de trabajo del curso de filosofía.

Todo parece novedad, tanto para ellos como para mí: trabajamos un dossier y no un libro de texto; la tarea principal hasta ahora ha sido el debate en clase, en los que yo intervengo mucho, pero tampoco me pongo a realizar largas explicaciones de la materia, como sería de esperar; parte del material y de las herramientas de trabajo se accede por Internet, lo cual tampoco es muy habitual.

Me siento animado y las clases además de agotadoras me resultan gratificantes. Estoy un poco inquieto por ver como evoluciona todo esto...

Las últimas notas escritas en el diario antes de comenzar las vacaciones de Navidad, el día 22 de diciembre, y que cierran su primera parte, se refieren a dos ideas que serán centrales en el desarrollo de la propuesta didáctica: la escucha como dispositivo didáctico, y el trabajo de investigación en la acción como desarrollo de la “autoconciencia”. El diario de clase, más allá de las limitaciones reconocidas a lo largo de este primer trimestre, es una herramienta muy adecuada en ambos sentido, tanto como interlocutor que desde su silenciosa escucha nos invita a hablar, y que al mismo tiempo con su lectura nos devuelve conocimiento sobre nosotros mismos:

Regreso al instituto después de haber tenido una reunión con Begoña, mi directora de tesis, ya para despedirme antes de comenzar las vacaciones. Pienso en la importancia que tiene para mi trabajo de investigación la posibilidad de ser escuchado; que alguien, además de orientarme o corregir mis reflexiones y conclusiones, me ofrezca la oportunidad de ponerme delante de mis propias palabras.

Recupero una idea ya comentada con anterioridad y que está presente en el pensamiento de Gadamer: la conciencia es un nivel del conocimiento, el pensar en lo pensado, o mejor, el pensar en el hecho de haberlo pensado, momento autorreflexivo de la autoconciencia, que constituye de por sí un segundo nivel de conocimiento, esto es, un conocimiento nuevo.

Éste es en definitiva *el efecto de la escucha como dispositivo didáctico*: no sólo permitir que el otro diga, sino también crear las condiciones de posibilidad para que el otro al decir sobre lo que ya ha dicho, despliegue la conciencia reflexiva sobre su propio acto de pensar; cosa que lejos de ser una mera replicación –nunca nada se repite– es construir un conocimiento nuevo.

El espacio de la escucha como condición para el desarrollo de la autoconciencia es el que se dibuja en las sesiones de dirección de tesis; también es el que, con muchísimas dificultades, algunas veces se intenta abrir, sin conseguirlo siempre, mediante las orientaciones didácticas aplicadas en las clases con los alumnos; también es el espacio de esta investigación y de este diario de clase que, aunque se escriba en silencio y en solitario, supone que habrá un momento en que alguien lo leerá, es decir, se disponga a escucharle.

De todas formas, la voluntad decidida por comenzar a incorporar modificaciones que gradualmente transformen el modelo básico se fue dando principalmente durante el segundo trimestre. Será entonces cuando me he atrevido a modificar la distribución física de todos los participantes de la clase, yo incluido; cuando he comenzado a incorporar materiales narrativos; y he modificado la aplicación del diseño curricular mediante la puesta a prueba de “núcleos de significación”. En cierta forma, este cambio de actitud se produjo como consecuencia de la agudización de la contradicción ya señalada entre una profundización teórica y crítica de las orientaciones didácticas narrativas y de investigación, y una práctica docente efectiva, que aunque avanzaba en sus aspectos más dinámicos, aun conservaba más o menos intactos los elementos básicos del modelo docente tradicional. En los primeros días después de vacaciones escribía:

Una idea me rondaba desde las vacaciones: no bastaba con la reflexión crítica sobre mi práctica docente, ni tampoco fortalecer sus aspectos más dinámicos o participativos, si en lo sustancial el modelo básico continuaba siendo el mismo. No bastaba con reconocer la distancia que hay entre la formulación teórica de la orientación didáctica que creía que era la más coherente con una determinada manera de entender la enseñanza de la filosofía, y la práctica docente real y concreta que desarrollaba cada día en aula. Además de reconocer esa distancia debía proponerme, de forma gradual y paciente, comenzar a acortarla. Sentía que debía atreverme a producir pequeñas rupturas, a ensayar formas nuevas. Confieso que sentía un cierto vértigo, pero estaba decidido a atreverme por fin.

Los momentos claves de este proceso, en el que, tal como señalo en el título de la segunda parte del diario, *me atreví por fin* a pasar a la acción, pueden ser identificados a lo largo del segundo trimestre durante las siguientes sesiones: el 5 de enero, ni bien comenzar las clases después de vacaciones, recupero la “microteoría” de los “núcleos de significación” y su incorporo de manera efectiva en el diseño previo de los formatos de

clase; el 11 de enero propongo a los alumnos abandonar la distribución habitual en filas, aunque no sea para todas las clases, y disponernos en círculo, como así también comenzar a redactar actas de clase; el 10 de febrero llevo como material para trabajar en clase un primer material narrativo de “confección casera” (El cuento “Estrellas y dinosaurios”); el 9 de marzo ensayo el primer “formato cooperativo”, mediante el trabajo de un texto en parejas.

5 de enero, incorporación de los “núcleos de significación”⁸ al diseño previo de los formatos de clase:

Poco antes de comenzar las clases me pongo a trabajar en los formatos que haré servir durante los primeros días. Realizo una relación de contenidos para el desarrollo del tema “El psiquismo humano”. Estos contenidos están resumidos en nueve apartados. Busco para cada uno de ellos una idea, una pregunta o un problema que pudieran funcionar como núcleos dinamizadores del debate y la investigación. Vuelvo a pensar en el concepto de “núcleo de significación filosófico” que definí por primera vez, a finales del curso pasado, y procuro precisarlo con mayor claridad.

Un *núcleo de significación filosófica* es un concepto o un juicio problemático, que tiene capacidad de expansión: puede conducir a la pregunta de la cual el juicio es respuesta, o generar una nueva pregunta. Es posible también que inicialmente no haya núcleo de significación alguno y la tarea sea buscarlo; en este caso la investigación será principalmente inductiva.

Un núcleo de significación es una hipótesis; se trata de una idea que, en su función dinamizadora, debe ser confirmada mediante el desarrollo de la investigación en clase. Su formulación no le agota, por el contrario abre la investigación. Poco importa de donde surja: de la intuición o la experiencia previa del profesor, de la escucha atenta a los alumnos, de sus propios interrogantes; lo importante es que no se sancione su contenido, que se proponga de manera provisional, en definitiva, que sea puesto a prueba en el aula.

Transcribo, a modo de ejemplo, el primer punto del tema “El psiquismo humano”. Propongo cinco apartados temáticos, que de manera aproximada ordenan los contenidos conceptuales, y dos posibles núcleos de significación.

11 de enero, disposición en círculo y confección rotatoria de actas de clase:

Ya contaba con un instrumento que parecía facilitar una dinámica de investigación filosófica en la clase: la utilización de “núcleos de significación”. Ahora me proponía concretar un formato de distribución física que fuera propicia para desarrollar esta

⁸ Ver Capítulo VII, apartado 1.3.: *La investigación de ideas. Referencias y núcleos de significación*. página 469.

dinámica. Recordé la experiencia realizada con pequeños grupos de cuarto de ESO en la realización del programa de Lipman; especialmente dos aspectos: la distribución de los alumnos en círculo, y la confección rotatoria de actas de clase. Nunca había intentado aplicar este modelo con alumnos de bachillerato, en parte por el tamaño de los grupos, y en parte también por la pervivencia consolidada en los bachilleratos de modelos más académicos o expositivos. En este curso, se han podido desdoblar en las asignaturas comunes de primero de bachillerato, incluida la filosofía, los dos grupos en tres; con lo cual cada grupo cuenta con alrededor de veinte alumnos. No es un número ideal para trabajar en círculo, pero tampoco creo que sea imposible.

10 de febrero, primera narración: “Estrellas y dinosaurios”:

Con el comienzo de este segundo bloque del curso, referido a la teoría del conocimiento, decido dar un nuevo paso en la búsqueda de formatos y recursos más acordes con una didáctica narrativa y de investigación, que posibilite una mayor expresión del pensamiento de los alumnos, y la investigación autorreflexiva.

Finalmente me decido a escribir mi primera narración, relacionada con el tema del conocimiento, a la que he titulado “Estrellas y dinosaurios”.

14 de febrero, presentación del tema “El conocimiento”. Propuesta de narraciones:

Lunes por la tarde. Clases con los grupos C y B. Faltan muchos alumnos. Reparto los exámenes corregidos. Recuerdo que dentro de dos semanas comienzan los exámenes globales de la segunda evaluación. Respecto del examen de filosofía comento que la materia que entrará será la que preparamos para el ejercicio que acababan de hacer, más lo que pudiésemos trabajar del segundo dossier, y alguna cuestión de repaso del primer trimestre. Propongo la posibilidad de realizar de manera voluntaria una pequeña narración relacionada con algún tema del primer trimestre. Esta narración tendría que contener dos o tres personajes y algún diálogo entre ellos. Los alumnos que el día del examen presenten esta narración quedarían eximidos de responder la pregunta de repaso.

Esta propuesta tiene por finalidad comenzar a promover el trabajo con materiales narrativos realizados por los propios alumnos. El paso siguiente sería utilizar archivos compartidos en la página web para “colgar” las narraciones y valorarlas en red. Finalmente repartí el nuevo dossier sobre el tema “El conocimiento”, y realicé una pequeña presentación introductoria de su contenido. Con el grupo B pude extenderme un poco más en esta introducción.

9 de marzo, trabajo con parejas cooperativas.

Luego de haber experimentado durante este segundo trimestre la distribución en círculo y la realización de actas, hoy comienzo a intentarlo con nuevos formatos de “trabajos cooperativos”. El marco didáctico y la orientación lo he obtenido de David W. Johnson⁹.

He comenzado el martes con los grupos B y C, y hoy con el grupo A. He seguido más o menos los siguientes pasos en los tres grupos:

1. Explico que trabajaremos el texto del dossier: *Experiencia sensible y supervivencia* de Mosterín, y que lo haremos en parejas, de una forma cooperativa, es decir acudiendo a la colaboración del compañero/a cada vez que lo necesitemos, intercambiando los resultados de cada uno y valorándolos mutuamente y, finalmente, intentando consensuar un redactado final común.

2. Cuento el número de alumnos que hay en el aula y divido por dos. Luego indico un número a cada uno hasta llegar a la mitad, y comienzo a contar nuevamente. De esta forma en la clase sólo hay dos iguales de cada número. Pido que cada uno se levante y busque el compañero que tenga un número igual al suyo.

3. Con los alumnos distribuidos en parejas comienzo a leer en voz alta el texto. Intercalo con la lectura algunas pocas aclaraciones.

4. Escribo en la pizarra tres conceptos: “mundo real”, “mundo perceptual” y “mundo conceptual”, y una frase: “Función seleccionadora y de supervivencia del sistema perceptivo”. Luego explico que la tarea consiste en realizar una definición de cada concepto y determinar la relación que se puede establecer entre ellos. Además, si consideramos la frase como la idea principal del texto, procurar explicarla a partir de la información obtenida en el texto.

5. Realizo algunas recomendaciones: a partir de ahora yo no responderé a ninguna pregunta, todas han de ser resueltas con la pareja; en el caso de que la duda o el problema no pueda ser resuelto pueden dirigirse a la pareja más próxima e intentar encontrar la respuesta entre los cuatro; no apresurarse en escribir, darse todo el tiempo necesario para volver a leer el texto y comentarlo; no sentirse obligado a trabajar de manera conjunta desde el primer momento, es conveniente realizar una pequeña producción individual, luego ya habrá tiempo para intercambiar lo que cada uno ha hecho.

Comienzan a trabajar y yo me mantengo algo alejado, observando lo que hacen. Enseguida comienzan a dirigirse a mí para hacerme preguntas, parece que el hábito de las dinámicas radiales se impone. De manera estricta me niego a responder cualquier pregunta y derivó siempre al compañero o a la pareja más próxima. Poco a poco se van habituando a la nueva dinámica, y curiosamente tengo la impresión de que mi presencia cada vez pasa más desapercibida. Entonces me aproximo más a las parejas y, manteniéndome en silencio, mi presencia y el hecho de estar escuchándoles parece no inhibir sus comentarios, como podría haber ocurrido en un comienzo.

Según los grupos, algunos se han tomado demasiado al pie de la letra lo de comenzar el trabajo de manera más o menos individual; ya han transcurrido unos quince minutos, y sugiero que ya podría ser el momento de mostrar al compañero lo que cada uno ha hecho. Veo que las parejas se animan, algunas se han levantado para resolver dudas con los

⁹ JOHNSON, DAVID (et. al.) *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós, 1999.

compañeros más cercanos, finalmente se han quedado trabajando en un grupo de cuatro y yo no he dicho nada para impedirlo.

El trabajo en general ha sido claramente satisfactorio. Y hoy con el grupo A lo ha sido especialmente. Hoy marchaban una hora antes porque había sesiones de evaluación, y la clase de filosofía que está después del patio se convertía en la última hora del día. Una situación demasiado tentadora como para que un buen número de alumnos no marchara a la hora del patio e hiciera campana a filosofía. De esta forma, de los veinte alumnos del grupo A, sólo quedaron la mitad, lo que permitió hacer cinco parejas. No tardaron en compenetrarse con el trabajo, y pasada la mitad de la hora ya habían formado tres grupos: dos de cuatro alumnos y una pareja suelta. En uno de los grupos de cuatro habían coincidido Miguel, el alumno de mayor rendimiento de la clase, con Bogdan, un chaval rumano que hace poco tiempo que ha llegado a Castelldefels y que tiene muchas dificultades para expresarse y entender el catalán o el castellano. Miguel hizo un importante esfuerzo cooperativo para que Dimitri pudiera comprender el texto y realizar la tarea, pero me di cuenta que habían llegado a un límite y que Miguel deseaba compartir el trabajo con los demás compañeros. La pareja que había quedado suelta estaba formada por Guillermo y Diana; esta última una chica argentina que sabe hablar perfectamente el rumano. Entonces le propuse a Dimitri que se incorporase a esta última pareja, y de esta forma quedaron formados dos grupos de tres y uno de cuatro.

En un momento Miki le pregunta a Jaume lo que había que hacer con la frase que yo había escrito en la pizarra. Yo había subrayado tres palabras: *selección*, *supervivencia* y *sistema perceptivo*. Jaume le responde que hay que explicar la idea principal del texto teniendo en cuenta las tres “palabras claves”. Me llama la atención la utilización de esta última expresión, muy propia de la navegación por Internet o de la búsqueda bibliográfica. Yo no le había dado este significado al subrayado, pero la intervención de Jaume convirtió el título en “pistas de búsqueda”.

Todas estas pequeñas experiencias podrían ser consideradas no muy relevantes, ni demasiado diferentes a los pequeños ensayos que los profesores realizamos con frecuencia a lo largo de nuestra vida profesional. Sin embargo, cuando se inscriben en un proceso consciente de auto-observación y de registro más o menos sistemático, cuando además se relacionan reflexivamente con limitaciones de la propia práctica docente que se aspiran superar, y se tiene como horizonte llegar a desarrollar de manera expresa una propuesta de orientación didáctica, entonces estas pequeñas experiencias, que efectivamente de manera aislada no pueden ser consideradas como grandes acontecimientos ni hallazgos decisivos, adquieren una relevancia especial. La diferencia quizá podría resumirse en el hecho de la recuperación autoconsciente, el registro escrito, y la voluntad de aprovecharlo en el futuro.

Este proceso de innovación, observación y reflexión de mi práctica docente, durante todo este último curso, con tres grupos de alumnos en sus clases de filosofía de primero

de bachillerato, tuvo, tal como señalo en el título de la tercer parte de este diario, sus *luces y sus sombras*. La implementación de estilos y formatos didácticos nuevos comporta momentos gratificantes, en los que se hace palpable sus posibilidades en el desarrollo de los objetivos propuestos; pero también comporta momentos de dificultad, desconcierto y ansiedad, provocados por la resistencia al cambio, y la falta de pericia del profesor. No se trata únicamente de cambios metodológicos, sino también de nuevas exigencias respecto de la participación, la gestión autónoma del trabajo en el aula, y sobre todo de una redefinición de la finalidad de la actividad escolar. Tal como lo señalo en las notas del 14 de enero, se produce una crisis del “espacio de negociación”, al modificarse la dinámica radial y la “lateralizarse las relaciones”:

Habitualmente los alumnos, en el transcurso de las clases, establecen una relación *radial* con el profesor. Identifico las siguientes razones para el predominio de esta característica, especialmente durante la enseñanza secundaria y el bachillerato: por un lado el hecho de que el espacio educativo esté determinado por la negociación “tarea - calificación” (Doyle, citado en Pérez Gómez, 1985) ; y por el otro, el desarrollo, por parte de los alumnos, de estrategias de simulación, o bien, de estrategias evasivas destinadas a evitar la sanción. Se crean así las condiciones para la consolidación de formas radiales de relación: cada alumno, de forma individual, se sitúa en un extremo de la relación, y el profesor, que ocupa el centro, en el otro. Al no estar presente la tarea colectiva, al margen de la calificación individual, como elemento estructurante, tampoco se dan las condiciones para una dinámica de trabajo cooperativo, que es precisamente la forma opuesta a la relación radial. Consecuencia de esta estructuración del espacio educativo en el aula son las dinámicas competitivas e individualistas: los alumnos compiten para conseguir resultados, favores, y también evitar sanciones o controles.

Cuando el profesor intenta aplicar un formato que rompe con la relación radial y promueve dinámicas cooperativas, la clase suele entrar en situaciones de desorden y desconcierto. La interrupción de las reglas habituales de juego genera situaciones de ansiedad manifestadas en malestar, incomodidad, abandono del encuadre tradicional de la clase –por ejemplo, comienzan a comportarse como si estuvieran en la hora del patio.

Creo que esto es, en parte, lo que ha ocurrido en las clases de esta semana, especialmente con el grupo C.

En suma, todas las innovaciones metodológicas demandan cambios en las posiciones que los participantes ocupan dentro del entramado discursivo de la clase. Por ejemplo, la puesta a prueba de “núcleos de significación” exige una participación activa de los alumnos y una actitud flexible y posibilitadora por parte del profesor; la disposición en círculo, implica una modificación de la posición docente y el desarrollo

de relaciones dialógicas, horizontales y más lateralizadas; el trabajar con material narrativo promueve la imaginación y la creatividad, en consecuencia el incremento de temas colaterales; los formatos cooperativos llevan a dejar de lado los estilos de trabajo individualistas o competitivos, y provocan una mayor exposición y vulnerabilidad personal. Demasiados cambios para digerir en unos pocos meses; cuya dificultad se ve agravada por el carácter aislado de la experiencia en relación con el resto de la institución educativa.

Estas dificultades parecían aumentar a medida que se acercaba el final de curso. Después de Semana Santa, con el inicio del tercer trimestre, la investigación sufrió un cierto reflujo, las energías y el entusiasmo decayeron, como así también la voluntad de llevar a la práctica los nuevos formatos que acababa de experimentar durante el trimestre anterior: parecía que las características de los “esquemas básicos de acción docente” volvían a manifestarse, nuevamente volvía a funcionar de manera casi refleja, tal como explico en las notas siguientes del diario. El 29 de marzo escribí:

Termino la clase y regreso a casa con la impresión de que, con el regreso de las vacaciones, he dejado atrás todas las experiencias nuevas ensayadas durante el trimestre anterior –disposición en círculo y redacción de actas, trabajo con textos narrativos, dinámicas participativas en clase– ; la clase de hoy no ha sido muy diferente a cualquiera de las que pude haber hecho durante el curso pasado.

El 5 de abril añadía:

De regreso a casa me sentí muy cansado y desanimado. El declive anímico continúa, lo cual se hace patente en las notas de hoy, redactadas sólo para dejar constancia, y en plan telegrama. Si el jueves tuve la impresión de haber vuelto a la forma habitual de dar las clases en los cursos anteriores, ahora siento que las clases de hoy no estuvieron precisamente al nivel de las mejores clases de los últimos cursos.

No obstante, cabe observar que así como hay una inercia docente de las prácticas anteriores consolidadas, también he comprobado para mi sorpresa que, cuando se instalan en la clase, con esfuerzo e incluso de manera discontinua, formas didácticas nuevas, la clase también tiende a mantenerlos o repetirlos. Sería algo así como una inercia discente de la innovación, que en sucesivas notas del diario de clase identifiqué

como “resistencias antiacadémicas”, y que se dan sobre todo cuando las nuevas formas resultan atractivas a los alumnos, o reconocen en ellas que su posición dentro del entramado discursivo de la clase ha sido revalorizado y ganado en protagonismo.

6 de abril:

Sin que yo lo propusiera, los alumnos del grupo A hoy decidieron ponerse en círculo. Después de trabajar en la clase pasada el tema del principio lógico de identidad o de no-contradicción, propuse ir al texto del dossier y hacer una lectura, de manera circular y comentando párrafo por párrafo. Las intervenciones fueron muy numerosas, y yo, debo decir, también me despaché a gusto. Sucede que, con este grupo, la obturación se diría que no es posible. La dinámica participativa se impone, y también se ha de decir, no precisamente por la excelencia de mi orientación didáctica, sino más bien por las características del grupo. Pareciera que durante la clase se estableciera una dinámica muy próxima al juego, en este caso a una suerte de juego dialéctico, en el que disfrutaban con la manipulación de ideas.

12 de abril:

Clases con los tres grupos. Observo que si al comienzo de la clase en lugar de sentarme detrás de la mesa del profesor, o mantenerme de pie delante de la pizarra, giro una silla de las que utilizan los alumnos y me siento entre ellos, sin indicarles nada, espontáneamente ellos cambian la distribución habitual del aula y se sitúan en círculo. Al comienzo del trimestre el hecho de trabajar en círculo era más bien una situación especial que se aplicaba cuando el material era “narrativo” o en el formato de la clase estaba previsto un trabajo de carácter más grupal o participativo. Ahora parece que la situación se invirtiera: lo habitual es que ellos se dispongan en círculo, y en el caso de que yo me plantee realizar una clase más expositiva o con trabajos más individuales debo advertir previamente que debemos mantener la disposición en filas.

26 de abril:

Dedicamos las clases de ayer lunes y de hoy a completar el cuadro que explicaba las diferencias entre las ciencias formales y las ciencias empíricas. El formato continuó siendo el mismo: mientras leíamos de manera rotatoria un texto de Mario Bunge, íbamos completando el cuadro en la pizarra.

Las últimas clases se podrían describir como de una dinámica participativa, pero sobre la base de contenidos prefijados; es decir, clases con una metodología de diálogo y participación, pero en esencia con un marcado carácter expositivo y con poca expresión

del pensamiento propio de los alumnos. El objetivo era comprender un texto en el que se explicaban las diferencias entre las ciencias formales y las empíricas, de una manera no problemática y totalmente conclusiva.

Sin embargo reparé que hay alumnos que, a pesar de las características del material que se trabaja y de la dinámica general de la clase, se resisten a mantener pasivamente la recepción de contenidos acabados sin ningún tipo de cuestionamiento. Esto se vio claramente ayer por la tarde con una intervención de Aurora. Ni bien comenzar la lectura el texto afirma: “Mientras los animales inferiores sólo están en el mundo, el hombre trata de entenderlo; y, sobre la base de su inteligencia imperfecta pero perfectible del mundo, el hombre intenta enseñorearse de él para hacerlo más comfortable.”

Aurora manifestó su desacuerdo con la idea de que el resultado del conocimiento y la apropiación del mundo por parte de los humanos sea la construcción de un mundo más comfortable. El aparente confort conseguido es a costa de la destrucción de la naturaleza y del medio ambiente. Afirmaba que en realidad el mundo sería mucho más comfortable si viviéramos de una manera “más primitiva”, sin tanto progreso. Estas afirmaciones generaron algunas intervenciones más para apoyar o cuestionar el punto de vista de Aurora.

Fue una vez acabada la clase que reparé en las posibilidades de expresión e investigación que abría este pequeño debate; sin embargo, en ese momento reconduje la clase hacia continuar con la lectura y la comprensión del texto.

El otro punto de resistencia “anti-académica” se ha manifestado en la última clase de hoy con una intervención de Sara. En clases anteriores Sara ya había expresado sus dificultades para comprender el carácter formal o ideal de las ciencias formales, como las matemáticas o la lógica, y su diferencia con la psicología, considerada una ciencia fáctica, pero cuyo objeto de estudio, los procesos psíquicos, no son materiales. Sara explicaba su confusión afirmando que los cálculos o teoremas matemáticos necesitan de la referencia a objetos empíricos para ser comprendidos, y por otra parte, los procesos psíquicos no son perceptibles o captables empíricamente. Esta dificultad para distinguir la formalidad abstracta de los entes matemáticos del carácter inmaterial de los procesos psíquicos se ha puesto de manifiesto con mucha frecuencia en cursos anteriores, y se podría decir que es una dificultad bastante generalizada. Lo que sospecho es que incluso, después de explicarlo unas cuantas veces, dando una buena cantidad de ejemplo, y habiendo conseguido que todos los alumnos manifiesten de una manera expresa el haberlo comprendido, aún continúe para muchos siendo una cuestión poco clara.

Esto es lo que ha pasado en los diferentes grupos durante las últimas clases: a fuerza de repetir ciertas frases, los alumnos dejan de decir que no lo entienden porque se dan cuenta de que ya son capaces de repetir aquello que el profesor quiere que digan, condición para aprobar. Creo que la mayoría entra en esta dinámica, salvo alumnos como Sara que no están dispuestos a decir aquello que los profesores queremos oír si no lo entienden, o les parece contradictorio, o no están de acuerdo. La idea generalizada entre los profesores es que el grupo B es el más lento a la hora de comprender las explicaciones. Creo que se podría realizar una valoración más crítica de esta aparente “lentitud”: hay alumnos como Sara o Aurora que se resisten a participar en aquella frecuente “negociación” mediante la cual se intercambia repetición mecánica por aprobados.

27/4/05

Un párrafo del texto que comentamos en las últimas clases ha llevado en las clases de hoy a trabajar, de manera muy participativa, cuestiones que, alejadas de la temática estrictamente filosófica o científica, se centraron de pleno en las interrelaciones discursivas que se dan en el aula, no sólo en filosofía, sino en todas las clases en general.

El párrafo fue el siguiente:

“Las ciencias formales demuestran o prueban: las ciencias fácticas verifican (confirman o disconfirman) hipótesis que en su mayoría son provisionales. La demostración es completa y final; la verificación es incompleta y por ello temporaria. La naturaleza misma del método científico impide la confirmación final de las hipótesis fácticas. En efecto, los científicos no sólo procuran acumular elementos de prueba de sus suposiciones multiplicando el número de casos en que ellas se cumplen; también tratan de obtener casos desfavorables a sus hipótesis, fundándose en el principio lógico de que una sola conclusión que no concuerde con los hechos tiene más peso que mil confirmaciones.”¹⁰

El comentario de este párrafo nos ha llevado a reflexionar sobre la importancia del error en el conocimiento científico. Se propusieron las siguientes ideas:

Si comparamos dos situaciones opuestas, la comprobación de una hipótesis y su falsación, ¿cuál producía en el investigador un mayor grado de certeza? Todos acordamos que la segunda, y reflexionamos las razones.

La ciencia avanza principalmente a partir de los errores. Existiría un cierto “darwinismo” en la supervivencia de las teorías o explicaciones “más aptas”.

La actitud consecuentemente científica es la de aquel investigador que más que defender y promover el acierto de sus conclusiones, intenta por todos los medios encontrar sus puntos débiles.

A partir de estas reflexiones sobre la importancia del error en el conocimiento científico, en el grupo B, el debate deriva hacia aspectos más cotidianos y más próximos a los alumnos, como la forma que padres, profesores y adultos en general se enfrentan a la cuestión del error en el comportamiento de los adolescentes.

Sara saca el tema del porqué del silencio de los alumnos en clase, diciendo que muchas veces los alumnos no hablan porque tienen miedo a equivocarse. La explicación está en el hecho de que, con frecuencia, en la escuela el error en lugar de corregirse y ser un estímulo para seguir avanzando es penalizado. Las formas de esta penalización son variadas: van desde una actitud de desprecio o descalificación hasta la corrección de un examen sin explicar el criterio que se ha aplicado. Respecto de esto último, se ha considerado que cuando el profesor califica un examen y no explica las correcciones no está utilizando el error como herramienta pedagógica sino como penalización (por el hecho de no haber estudiado, por no prestar suficiente atención en clase, o simplemente por no haber sido fiel a aquello que el profesor quería leer en los exámenes).

Durante la clase siguiente con el grupo C promuevo el comentario del texto anterior; pero ahora, de manera deliberada oriento el debate en el mismo sentido que tuvo en el grupo

¹⁰ MARIO BUNGE: *La ciencia, su método y su filosofía*. Ed. S.XX, Buenos Aires, 1978, p. 15

B: ahora soy yo el que realizo la pregunta sobre la cuestión que Sara propuso en la clase anterior. Las respuestas son mucho más beligerantes y críticas:

La penalización del error es una práctica habitual por parte de los profesores. Los profesores son incapaces de reconocer sus propios errores porque esto significaría perder su autoridad. Lo habitual en las clases es que ante la equivocación de los alumnos los profesores tengan una actitud de desprecio cuando no irrespetuosa.

El debate deriva luego hacia el sentido que tienen los estudios secundarios para los alumnos. Muchos coincidían en que vienen al instituto para aprobar, no para aprender o porque realmente les interese algo de lo que los profesores explican o de lo que se estudia en general.

Al finalizar estas dos horas tengo una hora libre y la he dedicado a reflexionar sobre lo ocurrido. Tenía un sentimiento de un cierto desconcierto. En ambos grupos he comenzado la clase con una actitud ciertamente rígida. La dinámica expositiva se arrastraba de los días anteriores, fortalecida por la proximidad de los exámenes y la actitud que ello suele provocar respecto de “aclarar ideas” o “completar el temario previsto”. En el grupo B esta rigidez se acentuó porque en el repaso de lo trabajado últimamente los alumnos no fueron capaces de responder a preguntas muy básicas y que habían sido comentadas reiteradas veces en clases anteriores; lo que demostraba falta de estudio en casa, o falta de atención en clase. En el grupo C me pongo estricto ante la falta de atención y las intervenciones extemporáneas, especialmente de Inés. Sin embargo, en cuanto se plantea el tema del error, es como si se hubiera producido un cambio de registro tanto en los alumnos como en mí también. Había algo de esta “resistencia” a las dinámicas expositivas que mencioné en notas anteriores, pero ahora por parte de todo el grupo, como una marea que desborda el control previsto. Ahora pienso que cuando, luego de prácticamente todo un curso realizando diversas experiencias participativas y no expositivas, ante el intento del profesor de retomar los cauces habituales, es posible que estos se restablezcan, pero también, en cualquier momento, reaparece una dinámica que ya han experimentado y que ya saben posible, al menos conmigo.

Con estas muestras de lo que di en llamar “resistencias académicas” terminé este comentario sobre la experiencia de desarrollar un curso de filosofía, en primero de bachillerato, registrando las reflexiones que ese mismo desarrollo me suscitaba. Habitualmente nuestra práctica docente transcurre en un primer nivel, aquel en el que nos preguntamos sobre qué hacer en clase; cuando nos decidimos a tomar notas sobre lo que hacemos, entramos en un segundo nivel; en esta tesis, al reflexionar sobre esas notas, es decir al integrarlas en un proceso de investigación, desarrollo, quizá por primera vez en mi carrera docente, un tercer nivel, el que resulta de reflexionar sobre las propias observaciones de la práctica, el que intenta desplegar los efectos de la autoconciencia mediante procesos de investigación y acción.

Al finalizar el curso, y también el diario de clase, inevitablemente me enfrento a la realidad de los resultados, y surgen los interrogantes sobre el grado de correspondencia entre los esfuerzos realizados y los efectos obtenidos. Las últimas observaciones sobre las “resistencias académicas” me llevó a una conclusión que de alguna forma recupera y da sentido incluso a aquellos aspectos del proceso que no fueron tan satisfactorios como se esperaba: es posible que el valor del esfuerzo por transformar nuestra práctica docente más que en la cantidad de cambios reales producidos, esté en haber conseguido transmitir a los alumnos la conciencia de que hay otras formas posibles de realizar la clase; serán ellos quienes finalmente nos recuerden que esas posibilidades existen, y quienes nos reclamen cuando nuestras acciones no sean del todo consecuentes.

CAPÍTULO IV

ENTREVISTAS A PROFESORES.

CAPÍTULO IV

ENTREVISTAS A PROFESORES

1. Diseño de las entrevistas y análisis.
 - 1.1. Contenido de las entrevistas. El protocolo previo.
 - 1.2. El proceso de categorización y análisis.
 - 1.3. Continuos de estilos didácticos.

2. Observaciones sobre las entrevistas y análisis particular.
 - 2.1. Entrevista a G., profesora del IES nº 1.
 - 2.2. Entrevista a A., profesora del IES nº 2.
 - 2.3. Entrevista a P., profesor del IES nº 3.
 - 2.4. Entrevista a E., profesora del IES nº 4.
 - 2.5. Entrevista a X., profesor del IES nº 5.
 - 2.6. Entrevista a L. profesora del IES nº 6.
 - 2.7. Entrevista a J. profesor del IES nº 7.

3. Análisis general de las entrevistas y conclusiones.

Entrevistas a profesores.

El diseño del presente trabajo de investigación, tal como se especifica en el marco general expuesto en el primer capítulo¹, incluye, además del registro de la práctica docente del investigador en un diario de clase, la realización de entrevistas a profesores de filosofía en el bachillerato. Además había previsto solicitar a cada uno de estos profesores mantener una entrevista grupal con alguno de sus grupos-clase. Y efectivamente así se hizo: en este capítulo presento las entrevistas a los profesores, y en el siguiente a sus respectivos grupos de alumnos.

En el contexto general de la tesis, cuya finalidad tal como se señala en la Introducción², es la de observar de una manera reflexiva y crítica aspectos del entramado discursivo presente en la clase de filosofía y, a partir de aquí, realizar una propuesta de orientación didáctica que los contenga y les dé respuesta, las entrevistas a profesores respondía al interés por recabar información de primera mano sobre el discurso y la práctica docente, realizar una valoración crítica y recuperar sus aportaciones.

El contenido de este capítulo encuentra su justificación metodológica en el desarrollo de los supuestos teóricos, metodológicos y didácticos.³ La información recogida y el análisis particular que se hace de ella se proyectarán en capítulos posteriores, especialmente en las observaciones del discurso discente⁴, y naturalmente en las conclusiones finales de la tesis.

En total fueron siete entrevistas realizadas a profesores de institutos de secundaria de la red pública de la Generalitat de Catalunya, situados todos en la provincia de Barcelona. Por razones obvias mantendré el anonimato de los entrevistados, identificando a cada instituto con un número y a cada profesor con una letra. El acceso

¹ Ver Capítulo I, apartado 2.3.: *El diseño de la investigación*, página 97.

² Ver Introducción, apartado 1.: *Aproximaciones al objeto de la tesis*, página 23

³ Ver Capítulo I, apartado 2: *La opción metodológica, una orientación cualitativa y etnográfica*, página 81.

⁴ Ver Capítulo VI, apartado 2: *Sobre el discurso docente*, página 402.

fue mediante relaciones de amistad o profesionales. No conocía previamente a ninguno de los entrevistados, ni tampoco predeterminé la pertenencia a centros o localidades, siendo su distribución totalmente fortuita. Esta composición no predeterminada de la muestra finalmente presentó las siguientes características: siete profesores (cuatro mujeres y tres varones); de mediana edad (entre 45 y 55 años); con una antigüedad media en la profesión que ha rondado entre los 15 y 25 años; trayectorias de formación continuada heterogéneas, tal como se refleja en las entrevistas; todos con plaza fija de funcionarios en diferentes centros de la provincia de Barcelona, ninguno en Barcelona capital.

En un primer apartado expondré las características metodológicas de las entrevistas y algunas particularidades de su realización práctica, como así también la definición de las categorías, su forma de asignación y los criterios para el análisis. En un segundo apartado presentaré cada una de las entrevistas mediante una síntesis comentada de su contenido y una tabla de asignación de categorías. En un tercer apartado expondré el análisis general, que luego se reflejarán en las conclusiones finales de la tesis. La transcripción completa y textual de cada entrevista, incluyendo la selección de unidades de significado y la correspondiente asignación de categorías se contiene en los anexos.⁵

⁵ Anexo nº 3, *Entrevistas a profesores*, página 197.

1. Diseño de las entrevistas y análisis.

El diseño metodológico para la realización de las entrevistas a profesores ha seguido las siguientes pautas ⁶:

Fueron entrevistas en *situación de observación implicada*. La relación con los entrevistados fue más bien personal e informal, dejando márgenes para el intercambio de información, vivencias y valoraciones no necesariamente relacionadas con las pautas previas de la entrevista. Con frecuencia los papeles de entrevistador y entrevistado se vieron desdibujados, y las entrevistas se aproximaron a las características de una conversación. En ellas se expresaron no sólo valoraciones conceptuales sino también sentimientos y estados de ánimos, experiencias personales; la relación fue eminentemente simétrica y la posición del entrevistador de carácter “émic”⁷.

Inicialmente se propuso en cada caso como *entrevista centrada*, principalmente por contar con un período de tiempo limitados y el encuentro estar acotado a una sola sesión. A pesar de ello, en algunos casos la conversación trascendió el marco temático propuesto originalmente.

Estas características metodológicas responden a lo que se suele denominar *entrevistas en profundidad*, es decir, aquellas en las que la intención del entrevistador más que la búsqueda de “verdades objetivas” procura la comprensión de lo que dice el sujeto entrevistado, intentando ver la realidad desde su punto de vista.

Siempre existió un protocolo previo de aplicación flexible; es decir, fueron entrevistas *semiestructuradas*, de preguntas con *respuestas abiertas y no directivas*.

Comencé cada vez con una explicación del objeto de la investigación y de sus vías metodológicas. Seguidamente negocié las condiciones de la entrevista, que siempre fueron más o menos las que siguen: registro grabado, devolución y contrastación del trabajo compartido, información sobre el curso de la investigación y de sus

⁶ Ver Capítulo I, apartado 2.3. *El diseño de la investigación*, página. 97.

También: RIBA CAMPOS, C. *Metodologia i tècniques d'investigació social*. Barcelona: UOC.

⁷ Ver Capítulo I, apartado 2.1. *Presupuestos básicos de las metodologías cualitativas*, pág. 82.

conclusiones, anonimato en lo que se refiere a la autoría particular de cada entrevista, referencia explícita como colaboradores en la redacción de la memoria final, y, finalmente, la posibilidad de mantener una entrevista grupal con alumnos de su clase.

1.1. Contenido de las entrevistas. El protocolo.

El protocolo previo fue diseñado teniendo en cuenta la finalidad principal de las entrevistas: tener información de primera mano, además de la que ya podía aportar desde mi propia experiencia profesional, sobre la realidad de la clase de filosofía vista desde el punto de vista de sus profesores. Para ello me interesaba cubrir un abanico amplio de aspectos sobre la clase: recursos y metodologías; visiones más personales sobre el contenido y la finalidad de la asignatura; aspectos contextuales relacionados con los procesos de formación, las condiciones institucionales o laborales, etc.; su visión de la realidad académica y personal de los alumnos, referencias, valores, expectativas, etc.

El protocolo quedó finalmente redactado de la siguiente forma:

1) La clase de filosofía: primera visión general.

En este primer apartado de la entrevista preguntar sobre aspectos concretos como, por ejemplo, los recursos utilizados –libros de texto, dossieres, lecturas, actividades– sistemas de evaluación, programación. La pregunta inicial prevista fue:

- *¿Cómo ves tu propia clase de filosofía? Procura hacer una descripción general de lo que haces en el aula, de cómo te planteas el desarrollo global de la asignatura, de los recursos que utilizas, de la metodología que empleas.*

2) La práctica y el discurso docente.

En este segundo apartado, de la información “objetiva” sobre la clase de filosofía, me propongo derivar hacia cuestiones más personales sobre la práctica y el discurso docente.

Preveo formular las siguientes preguntas:

- *¿Cuál crees que es la finalidad de una asignatura como la filosofía en el bachillerato? ¿Qué dirías que es lo más importante que deberíamos enseñar?*
- *¿Qué objetivos te propones, o te gustaría alcanzar cuando comienzas cada curso?*
- *¿Qué aspectos de tu trabajo te resultan gratificantes y cuáles no? ¿Qué cosas te gustaría cambiar?*
- *¿De qué forma te describirías a ti mismo en cuanto profesor de la asignatura de filosofía?*

3) El contexto.

De la información sobre la práctica y el discurso docente preveo ir hacia la recuperación de aquellas condiciones contextuales que hicieron posible un determinado perfil docente: acceso profesional, proceso de formación, relación con el equipo docente, la vida en el instituto, los diseños curriculares prescriptivos, las condiciones laborales.

- *¿Me podrías contar tu historia como profesor de filosofía?: ¿Por qué y cómo te decidiste a estudiar filosofía y luego dedicarte a la docencia? ¿Cómo has ido viviendo, a lo largo de todos estos años, el ejercicio de tu profesión?*
- *¿Cómo valoras tu formación como docente? Piensa en tus estudios universitarios, el CAP, los procesos de autoformación, la experiencia en el aula.*
- *¿Cómo valoras la dinámica del seminario, y del instituto en general, en relación con tu práctica profesional?*
- *¿Qué piensas del diseño curricular de la asignatura de filosofía en el bachillerato?*
- *¿Qué piensas de tus condiciones laborales?*

4) Los alumnos.

Nuevamente en el aula, pero ahora centrándonos en los alumnos.

- *Intenta realizar una descripción lo más detallada posible del perfil académico y humano de tus alumnos;*
 - a) *Algún rasgo del pensamiento propio de los alumnos que recuerdes y que pueda tener relación con los problemas filosóficos en general: concepciones particulares sobre la naturaleza, la vida humana, la sociedad, el conocimiento, la ciencia, la libertad, el arte, la religión, la libertad, los valores, la política, etc.*
 - b) *La relación de los alumnos con el mundo adulto: padres y profesores.*
 - c) *La relación de los alumnos con los otros chicos de su edad: amigos y compañeros.*
 - d) *Los alumnos en el instituto y en la clase.*
 - e) *Los alumnos contigo.*

En la mayoría de los casos las pautas de este protocolo fueron modificadas, en cuanto al orden y a su contenido. Era lógico que así fuera dadas las características de la opción metodológica aplicada: entrevistas en profundidad, poco estructuradas y de preguntas abiertas. El valor de este tipo de entrevistas reside precisamente en el hecho de que es el discurso del propio entrevistado el que marca la pauta de su desarrollo, y la orientación previa del entrevistador debe interferir lo menos posible.

Otra consecuencia de este formato abierto y *quasi* informal fueron algunos inconvenientes en los registros de grabación y sus posteriores transcripciones: en varias de las entrevistas se inicia el registro cuando la conversación ya ha comenzado, normalmente de manera informal y no siempre sobre cuestiones directamente relacionadas con los motivos de la entrevista; o también los diversos escenarios en los que fueron desarrolladas (cafeterías, seminarios, aulas, etc.) produjeron interferencias ambientales que dificultaron su posterior reproducción. De todas formas, dado que las intenciones metodológicas distaban mucho de conseguir un registro absolutamente fiel y completo, estas dificultades las he considerado de menor importancia.

1.2. El proceso de categorización y análisis.

Una vez realizado el registro digital procedí a su transcripción. A partir de este momento cada entrevista ya constituía un documento que podía someterse al “análisis de contenidos”⁸. Para ello situé el texto dejando dos márgenes: uno a la izquierda para numerar el orden de las “unidades de significado”, y otro a la izquierda para apuntar las “categorías” asignadas a cada unidad.

A partir de una lectura atenta de las transcripciones fui extrayendo las categorías para el análisis. En consecuencia con la orientación metodológica cualitativa de esta investigación, las categorías fueron emergiendo *a-posteriori* del registro. Muchas de ellas se corresponden con las preguntas del protocolo previo, pero no siempre es así

⁸ RIBA CAMPOS, C. *Metodologia i tècniques d'investigació social*. Barcelona: UOC, 2004.

dado su carácter abierto y flexible, lo cual produjo que las entrevistas con frecuencia transcurrieran por itinerarios no previstos.

El cuadro de categorías que finalmente fue aplicado al análisis es el siguiente:

CLA: La clase de filosofía.

1. Materiales.
2. Programaciones.
3. Modelo didáctico.
4. Evaluaciones.
5. Utilización de TIC.

DOC: La práctica y el discurso docente.

1. El sentido o la finalidad de la asignatura y de la tarea docente.
2. El reconocimiento en la tarea docente. Gratificaciones y dificultades.
3. Autoconcepto. Identidad. Valoración de la práctica docente en general.

CON: Contexto formativo, laboral e institucional.

1. Formación inicial y continuada. Historia profesional.
2. Valoraciones laborales e institucionales.

ALU: Los alumnos.

1. Rasgos cognitivos.
2. Actitudes y valores.
3. Relación con la asignatura. Preferencias.
4. Vida de relación.
 - 4.1. Con el mundo adulto.
 - 4.2. Con sus iguales.

El paso siguiente fue subrayar sobre las transcripciones de cada entrevista las frases que podían ser consideradas como “unidades de significado”, apuntar un número de orden en el margen izquierdo, y asignar en el margen derecho a cada unidad de significado su correspondiente categoría. El desarrollo completo de las transcripciones con el subrayado de las unidades de significado y la asignación de categorías, tal como se ha señalado con anterioridad, puede leerse en el Anexo nº 3 del segundo volumen.

A continuación construí una tabla para cada entrevista, en la que se agrupan las unidades de significado según las categorías. El contenido de estas tablas es un resumen de las ideas volcadas en cada transcripción, y su secuenciación ya no sigue el orden de la entrevista (numeración de la izquierda) sino la agrupación de las categorías (margen derecho). Figuran en el presente capítulo, luego de cada síntesis, bajo el título de “TABLA A”.

Finalmente redacté las observaciones o síntesis de cada entrevista teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- a) La información ordenada y condensada que había extraído de cada entrevista y que había volcado en las “tablas A”. También las impresiones personales más o menos ratificadas y completadas por la información anterior.
- b) La aplicación de un modelo para definir el perfil docente a partir de combinar el grado de centralidad que pueden tener en la clase el discurso docente o discente respectivamente, y las formas expositivas o participativas de la práctica docente. Este modelo para definir el perfil docente fue construido previamente, y se desarrolla en la introducción de esta tesis, en el apartado referido a los supuestos didácticos.⁹ Este modelo propone tres combinaciones posibles: 1) centralidad del discurso docente y formas expositivas, 2) centralidad del discurso docente y formas participativas, 3) centralidad del discurso discente y formas participativas. (**Ver cuadro en la página 235**)
- c) Aplicación de una segunda tabla a cada uno de los profesores entrevistados (figuran en el presente capítulo bajo el título de “TABLA B”) mediante la que se establece “continuos de estilos didácticos”, cuya confección y contenido explico en el apartado siguiente.

Finalizada la categorización y el análisis particular de cada entrevista, hice una síntesis y valoración del conjunto, recogido en el apartado final de este capítulo, titulado “Análisis general de las entrevistas y conclusiones”.

⁹ Ver Capítulo I, apartado 3.2.: *Didáctica narrativa y de investigación*, página. 113.

1.3. Continuos de estilos didácticos.

Este segundo instrumento para valorar el discurso y la práctica docente, que di en llamar “continuos de estilos didácticos”, surge de la idea de que no es posible identificar estilos didácticos puros: la acción docente suele reflejar una combinación compleja de características particulares que reflejan procesos de formación, rasgos de personalidad, peculiaridades de la realidad docente donde se trabaja, y todas estas peculiaridades hacen que sea prácticamente imposible clasificar al profesorado según modelos o características comunes. Tampoco existen perfiles ideales, ni tampoco absolutamente cuestionables. La acción docente tiene la peculiar característica de no poder predecir con exactitud el grado de excelencia de sus resultados; entre otras cosas, porque su evaluación es relativa a una multiplicidad de criterios diversos, los cuales a su vez ponen de manifiesto diferentes perspectivas de la finalidad y el valor de la tarea educativa.

Por estas razones me he inclinado a considerar la descripción de los perfiles docentes como la ubicación de cada estilo de práctica en una posición dentro de diversos continuos. La definición de cada uno de estos continuos ha sido el resultado de una lectura atenta y minuciosa del propio contenido de las entrevistas; no han sido definidos de manera previa, y tampoco se ha procurado encajar luego dichos contenidos. El procedimiento fue el siguiente: luego de la transcripción y la asignación categorial de todas las entrevistas intenté determinar cuáles eran las contradicciones o los opuestos que podían emerger de las descripciones que cada entrevistado realizaba de su práctica y de su entorno educativo, y los significados que a esta realidad docente asignaba. Una vez determinadas estas contradicciones dibujé un continuo graduado para cada oposición, situando los términos opuestos como extremos en una escala valorada del uno al cinco. El resultado fue la siguiente tabla:

Prioridad didáctica (participación vs. transmisión)	Desarrollo del pensamiento de los alumnos	Valor del contenido filosófico a transmitir
	1 2 3 4 5	
Sentido de la didáctica (autocrítica vs. correctiva)	Superación autocrítica de la práctica docente	Corrección de las deficiencias de los alumnos
	1 2 3 4 5	
Dinámica de aula (desorden vs. control)	Convivencia con un grado de desorden e improvisación	Desarrollo de estrategias de control
	1 2 3 4 5	
Estilos de programación y evaluación (vitalismo vs. racionalismo)	Mayor importancia al proceso (experiencia vital)	Mayor importancia al cumplimiento de los objetivos
	1 2 3 4 5	
Materiales	Materiales y formatos narrativos	Materiales y formatos expositivos
	1 2 3 4 5	
Nuevas tecnologías	Utilización plena	No-utilización

Los significados respectivos de cada uno de los continuos son los siguientes:

- *La prioridad didáctica*, se refiere a la importancia que el docente de filosofía da al pensamiento de los alumnos o bien a los contenidos curriculares prescriptivos que se plantea transmitir. El primer término se situaría en una perspectiva de investigación filosófica en la que el pensamiento discente es la materia fundamental y los contenidos de la tradición o del diseño curricular instrumentos para la revisión y el desarrollo de dicho pensamiento. El segundo término, correspondería a un tipo de práctica más bien academicista y de transmisión expositiva, en la que los contenidos curriculares no son medios o instrumentos sino fines en cuanto a su correcta transmisión y aprendizaje.
- *El sentido de la didáctica*, se refiere a la función o aplicación de la reflexión didáctica: en un extremo se situaría el reconocimiento autocrítico de las propias

deficiencias docentes, y en el otro las dificultades que provienen de las limitaciones de los alumnos. Dos aspectos que suelen ir estrechamente relacionados, pero que según se ponga el acento en un aspecto o en el otro la concepción de la función didáctica puede variar considerablemente: en un extremo se reconoce el valor y la riqueza del pensamiento discente, al tiempo que se reconocen las dificultades docentes para promover su desarrollo; en el otro extremo se destacan las deficiencias y limitaciones de los alumnos y la necesidad de contar con recursos didácticos para darles respuesta. El primer extremo expresaría un alto nivel y el otro extremo un bajo nivel de autocrítica respecto de la propia práctica docente.

- En cuanto a *la dinámica del aula*, un estilo participativo que promueva la expresión del pensamiento del alumno suele responder a una capacidad para convivir con un cierto desorden, tener una sensibilidad especial para aprovechar las circunstancias imprevistas y la flexibilidad necesaria para modificar e incluso ignorar los objetivos y las programaciones previas. Su opuesto sería la priorización de los objetivos y las programaciones previas, el mantenimiento del control de las dinámicas del aula en el sentido que su cumplimiento no se vea obstaculizado, asignando una gran importancia al factor tiempo.
- Los *estilos de programación y evaluación* hacen referencia al valor que se le suele asignar al proceso o bien al cumplimiento de los objetivos. En el primer extremo tendríamos un reconocimiento de los factores diríamos más “vitalistas” o cualitativos, y en el segundo de aquellos que responden más a criterios racionales o de resultados. Simplificando, sería darle más importancia a todo lo vivido durante el viaje, o bien al hecho de llegar a buen puerto, de una manera rápida y eficaz.
- En cuanto a *los materiales* se han distinguido dos tipos que, aunque se planteen como opuestos, en la realidad suelen ser complementarios. De todas formas, la preeminencia de un tipo u otro puede definir también un determinado tipo de práctica docente. Me refiero a los textos y formatos narrativos, aquellos que son expansivos, creativos, referidos a situaciones particulares o vivenciales, abiertos y que admiten una pluralidad de lecturas; y en el otro extremo a los textos y formatos expositivos, aquellos que más bien admiten lecturas unívocas, cuyo contenido es explicativo, secuencial y generalmente abstracto. La utilización de dossieres o libros

de textos habitualmente responde a formatos de clase expositivos; en cambio, la propuesta de obras literarias, poesía, relatos de anécdotas o mitos, suele responder a formatos narrativos.

- Finalmente, una última oposición entre la *utilización didáctica de las nuevas tecnologías*. En un extremo estaría la utilización de Internet, incluyendo la construcción de una página web de la asignatura, y la promoción de formatos de aprendizajes “mixtos”, es decir que combinan las dinámicas presenciales con las virtuales, mediante la utilización de foros de debate, *chats*, archivos compartidos, etc, que pueden facilitar el trabajo cooperativo en red. En el otro extremo se situaría la prescindencia total de estos recursos, utilizando sólo “letra impresa”, palabra, tiza y pizarra. En el medio, naturalmente se situarían una infinidad de posibilidades: proyección de transparencias, pase de audiovisuales, películas, etc.

Finalmente debo destacar que todas las apreciaciones realizadas sobre la acción docente de los profesores y las profesoras entrevistados a lo largo de este capítulo no suponen ningún juicio de valor que pueda considerarse definitivo, además de obedecer a perspectivas ciertamente discutibles, y seguramente provisionales. Más que dar cuenta de realidades o situaciones objetivas, o pretender comparar con supuestos modelos ideales, el análisis de estas entrevistas ha tenido como finalidad fundamental promover la reflexión mediante el reconocimiento de las riquezas y las limitaciones que, naturalmente, el entrevistador comparte con los profesores entrevistados.

Cuadro de perfiles docentes.

<p>Centralidad del discurso discente (el profesor como posibilitador).</p>	<p>4. Combinación poco posible. Pareciera que el desarrollo de una dinámica exclusivamente expositiva o académica es incompatible con la expresión del pensamiento de los alumnos. Conviene aclarar que me refiero a estilos o situaciones más o menos permanentes que producirían el cierre u obturación continuada del discurso discente. No obstante, las clases expositivas, ocasionalmente pueden llegar a ser necesarias y estimuladoras de una dinámica de investigación.</p>	<p>3. Orientación didáctica de investigación, en la que los alumnos son sujetos activos de investigación, y el rol del profesor se centra principalmente en una función posibilitadora. Esta función se realiza mediante la generación de condiciones para que el pensamiento de los alumnos se exprese, y para que tanto el profesor como los alumnos interactúen en una dinámica propia de una “comunidad de investigación”. La dinámica de clase es en red: los alumnos participan de manera horizontal y de manera cooperativa.</p>
<p>Centralidad del discurso docente (el profesor como transmisor)</p>	<p>1. Una orientación didáctica “tradicional”, en la que prima en la clase discurso del profesor y una forma de transmisión académica. La dinámica de la clase es unidireccional: el profesor explica, los alumnos toman apuntes, y su participación se reduce a preguntar sobre cuestiones que no se han comprendido bien de la explicación del profesor.</p>	<p>2. Una orientación didáctica activa, en la que se promueve la participación de los alumnos, pero siempre articulada en torno al discurso del profesor. La dinámica de la clase es bidireccional o radial: la explicación del profesor intercala frecuentes preguntas a los alumnos, se promueve su participación activa, pero habitualmente la posición docente continua siendo la referencia central, y la interrelación horizontal entre los alumnos es escasa.</p>
	<p>Formas expositivas.</p>	<p>Formas participativas.</p>

2. Observaciones sobre las entrevistas y análisis particular.

2.1. Entrevista a G. , profesora del IES nº 1.

(14/10/04)¹⁰

G. parece una profesora que se siente a gusto con su trabajo como docente de filosofía, disfruta realizando sus clases y preparando los materiales que utiliza en ellas. Intenta poner en práctica una orientación didáctica dinámica y participativa, alejándose de los modelos académicos tradicionales. No obstante, la imagen docente que ofrece es la de una maestra tradicional, en el mejor sentido; –no en vano su experiencia se inicia en el magisterio, y además en el área de ciencia–, preocupada por la cantidad de estímulos paralelos con los que debe competir (por ejemplo, la televisión e Internet) para ganarse el interés y la atención de sus alumnos. Sabe que la única herramienta con la que cuenta es la palabra; y la hace servir. Por esta razón disfruta cuando observa que es capaz de captar la atención de los alumnos mediante el poder narrativo de lo que dice y de la forma en que lo explica.

Su interés por desarrollar experiencias didácticas nuevas le llevó a trabajar el programa de Lipman; también, desde hace ya varios cursos, su compromiso docente se ha visto ampliado al ámbito de la gestión, y realiza las funciones de directora del centro.

La descripción que realiza de las características de los alumnos se centra en señalar sus deficiencias: carencia de vocabulario, limitada capacidad de abstracción, cultura de la imagen, dificultad para dialogar o debatir, relativismo moral y poco autonomía o sentido de la responsabilidad. Estas características en parte explican las dificultades que tiene para desarrollar una práctica docente algo más alejada de los cánones académicos tradicionales.

¹⁰ La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 3, *Entrevistas a profesores*, página 199.

A lo largo de la entrevista su actitud es positiva en general, se muestra satisfecha con su trabajo y poco autocrítica (cuando digo “autocrítica” no me refiero únicamente a la práctica docente personal, sino también a los efectos del sistema educativo en general), atribuyendo el origen de las dificultades especialmente a las características de los alumnos y a los nuevos rasgos culturales de los cuales participan.

En relación con los alumnos, al analizar la entrevista a su grupo, se observa que esta profesora ha conseguido que tengan una actitud positiva ante la asignatura y que valoren su importancia.

En cuanto a la relación entre el discurso que centraliza la clase y el estilo didáctico del profesor, predominaría la combinación nº 2 (“formas participativas manteniendo la centralidad del discurso docente”). Ver cuadro de la página 235:

[Una orientación didáctica activa, en la que se promueve la participación de los alumnos, pero siempre articulada en torno al discurso del profesor. La dinámica de la clase es bidireccional o radial: la explicación del profesor intercala frecuentes preguntas a los alumnos, se promueve su participación activa, pero habitualmente la posición docente continua siendo la referencia central, y la interrelación horizontal entre los alumnos no es la dominante].

TABLA A₁

Agrupación de las unidades de significado según las categorías, a partir de la transcripción completa de la entrevista [Ver Anexo nº 3]

1	El material principal de la asignatura es un dossier confeccionado por la profesora. Este consta de dos partes: una de información y otra de ejercicios. La razón de utilizar dossier y no libro de texto es que a los miembros del seminario ningún libro de texto acababa de satisfacerles totalmente.	CLA 1
6	En primero de bachillerato desarrolla dos temas por trimestre: el ser humano y filosofía del lenguaje en el primero; teoría del conocimiento en el segundo; y ética, política y sociología en el tercero.	CLA 2
2	La manera de trabajar el dossier es la siguiente: los conceptos muy filosóficos, difíciles de entender la profesora los explica; luego se hacen los ejercicios; y a partir de los ejercicios generalmente salen cuestiones para debatir. Intenta que la clase no sea magistral.	CLA 3
18	No utiliza Internet en la clase.	CLA 5
10	Le gusta hacer clases. No se siente “quemada”. Siente que consigue que a la mayoría de los alumnos les guste la filosofía, les guste plantearse las cosas de otra manera.	DOC 2
11	El profesor, en cuanto a suscitar interés y motivación, tiene una competencia muy fuerte con todos los medios que rodean a los alumnos: la televisión, Internet, etc.	DOC 2
12	El profesor sólo cuenta con la palabra; tiene que recurrir al atractivo de la dramaturgia, la narración, el mito.	DOC 2
13	Es licenciada en filosofía. Antes había trabajado en la primaria como profesora de matemáticas y ciencias naturales.	CON 1
14	En cuanto a la formación docente, los profesores de filosofía saben desde siempre que su salida laboral es la docencia. Diferente es el caso de otras asignaturas en las que los profesores igual están trabajando en la docencia porque no han podido situarse en otros campos. De todos modos, los profesores de filosofía tampoco hemos tenido ninguna formación docente; y las clases en la universidad no son precisamente un modelo de didáctica.	CON 1

15	Como experiencia diferente en la didáctica de la filosofía he participado en el proyecto “Filosofía 6 - 18” de Lipman. La valoración es muy positiva.	CON 1
16	Sin embargo, ahora con grupos de más de 35 alumnos, y la presión de la selectividad en bachillerato resulta imposible llevar a cabo estas experiencias.	CON 2
3	Las carencias que los alumnos tienen, especialmente de vocabulario, hace necesaria la explicación del profesor. Esto hace que a veces resulte difícil no hacer la clase de manera magistral.	ALU 1
4	A los alumnos les falta capacidad de abstracción. Les cuesta entender todo aquello de lo que no se puedan hacer una imagen mental.	ALU 1
5	Se da en los alumnos un predominio de la cultura de la imagen.	ALU 1
8	Relativismo de los alumnos: cuando preguntas en la clase de ética, todo es “depende”.	ALU 2
9	Tienen mucha dificultad para mantener debates. Una razón puede ser la influencia de la televisión en la que todos gritan y hablan a la vez.	ALU 2
17	A los jóvenes les falta responsabilidad y autonomía. El criterio para determinar lo que se debe o no se debe hacer es la posibilidad fáctica de hacerlo.	ALU 2
7	La parte del programa con la que los alumnos peor conectan es la teoría del conocimiento. En cambio prefieren la primera: el ser humano, el animal inacabado, el animal social; y también la tercera, sobre todo la ética. La razón de esto es que tienen una tendencia a pensar en términos relativos, y la teoría del conocimiento o la lógica da muy poco juego.	ALU 3

TABLA B₁
Continuos de estilo didáctico.

Prioridad didáctica (participación vs. transmisión)	Desarrollo del pensamiento de los alumnos	Valor del contenido filosófico a transmitir
	1 2 3 4 5	
Sentido de la didáctica (autocrítica vs. correctiva)	Superación autocrítica de la práctica docente	Corrección de las deficiencias de los alumnos
	1 2 3 4 5	
Dinámica de aula (desorden vs. control)	Convivencia con un grado de desorden e improvisación	Desarrollo de estrategias de control
	1 2 3 4 5	
Estilos de evaluación (vitalismo vs. racionalismo)	Mayor importancia al proceso (experiencia vital)	Mayor importancia al cumplimiento de los objetivos
	1 2 3 4 5	
Materiales	Materiales y formatos narrativos	Materiales y formatos expositivos
	1 2 3 4 5	
Nuevas tecnologías	Utilización plena	No-utilización
	1 2 3 4 5	

2.2. Entrevista a A. , profesora del IES nº 2.

4/11/04 ¹¹

A. es una profesora que se muestra vital, enérgica y con sentido del humor. Parece tomar una cierta distancia respecto no de lo que hace sino más bien de los resultados de lo que hace. Esto se manifiesta en un tono algo irónico que a veces resulta algo provocador. Es consciente de las limitaciones que tienen los profesores a la hora de incidir en los procesos de aprendizaje de los alumnos, y considera que muchas veces los alumnos aprenden más de la forma de ser y de estar de los profesores que de lo que éstos explican en clase.

Su formación como docente proviene del campo de la pedagogía, no de la filosofía. Ella reconoce que ello se refleja en su práctica profesional, tanto en la transmisión de los contenidos –adquiridos en la preparación de las oposiciones y en la propia experiencia docente, no en una carrera universitaria–, como en su especial manera de entender su trabajo como profesora.

Su estilo didáctico parece caracterizarse por una gran flexibilidad. Procura adaptarse a las posibilidades de sus alumnos y a las características de los diferentes grupos, no preocupándose demasiado con llegar a cumplir con las programaciones. Intenta realizar las clases lo más participativas posible, y considera que el centro de la didáctica de la filosofía debe ser la pregunta, dice “un poco a la manera socrática”. Le da importancia a los procedimientos, como la comprensión lectora y la expresión, la capacidad de abstracción que se puede poner de manifiesto, por ejemplo, en un mapa conceptual.

Opina que muchas de las dificultades que presentan los alumnos provienen de estar inmersos en una cultura que busca conseguir beneficios materiales y de corto alcance. Estas nuevas generaciones parecen ser más “débiles”, menos autónomas y menos responsables de lo que hacen. Esta necesidad de conseguir lo que se quiere de manera inmediata les lleva también a ser poco respetuosos en general.

En el contenido de la entrevista se pone de manifiesto una actitud positiva y comprensiva hacia los alumnos; sin embargo, a la hora de hacer un diagnóstico sobre la

¹¹ La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 3, *Entrevistas a profesores*, página 210.

realidad del aula en la clase de filosofía pone más el acento en las limitaciones de los alumnos que en las del sistema o en las de la propia práctica docente. No obstante, en algún momento también señala cómo las limitaciones de las formas tradicionales de enseñar –formas que de alguna manera están bastante generalizadas en el profesorado–, condicionan los aprendizajes en los alumnos.

En cuanto a la relación entre el discurso que centraliza la clase y el estilo didáctico del profesor, predominaría la combinación nº 2 (“formas participativas manteniendo la centralidad del discurso docente2). [Ver cuadro de la página 235]

[Una orientación didáctica activa, en la que se promueve la participación de los alumnos, pero siempre articulada en torno al discurso del profesor. La dinámica de la clase es bidireccional o radial: la explicación del profesor intercala frecuentes preguntas a los alumnos, se promueve su participación activa, pero habitualmente la posición docente continua siendo la referencia central, y la interrelación horizontal entre los alumnos no es la dominante.]

Aunque la práctica docente de A., al menos en las valoraciones e intenciones manifestadas en la entrevista, parece aproximarse a la combinación nº 3 (“formas participativas con centralidad en el discurso discente”). No obstante, los presupuestos de este último modelo no llegan a formularse de una manera explícita y programada.

TABLA A₂.

Agrupación de las unidades de significado según las categorías, a partir de la transcripción completa de la entrevista [Ver Anexo nº 3]

12	Utiliza libros de texto, aunque los hace de una manera flexible.	CLA 1
1	Programación flexible: “si te encuentras con un grupo que tiene buena pinta pues igual empezamos por el principio. Si ves que el grupo es más movido de lo que conviene igual empiezas por la ética.”	CLA 2
2	Suele dedicar más tiempo a la primera parte sobre antropología, y luego desarrolla la teoría de la ciencia.	CLA 2
3	En primero y en segundo las cuestiones que se tratan son semejantes. Lo que cambia es que en primero el eje es temático, y en segundo cronológico.	CLA 2
4	“La base siempre es la pregunta y, a partir de la pregunta se genera, en un intento pseudo-socrático, que se vaya cogiendo la respuesta”.	CLA 3
5	El desarrollo del temario es flexible: “... del trabajo con los temas o con los autores te vas al planteamiento que les puede interesar porque es más vital para los alumnos. Y entonces no me interesa acabar el temario”.	CLA 3
6	Procura transmitir la importancia del error: “...tienes que cometer errores, tienes que perder el miedo y por lo tanto tienes que arriesgarte a decir una barbaridad para que se te corrija...”	CLA 3
13	En las clases intenta evitar “largar el rollo”. A partir de la respuesta a una pregunta procura suscitar más preguntas y más respuestas. Considera que esta es la manera que los alumnos sigan la clase y se interesen.	CLA 3

14	La dinámica de clase más participativa, con preguntas y respuestas, es posible en primero, se puede “perder el tiempo”. En segundo la selectividad lo impide.	CLA 3
15	El desarrollo de la clase en primero puede estar dirigido a cumplir diversos objetivos: comprender un texto y saber explicarlo, saber hacer un esquema o mapa conceptual.	CLA 3
16	Saber hacer un mapa conceptual incluye saber abstraer conceptos y poder relacionarlos. La abstracción es una de las dificultades de esta asignatura.	CLA 3
30	El porcentaje de incidencia que tenemos los profesores sobre los alumnos, considerando todos los demás factores que también influyen, es muy bajo. El ser consciente de esto puede evitarte muchas de las “neuras” características de los trabajos en los que no ves la obra acabada.	DOC 1
31	“A estas edades lo que más influye en los alumnos, más que la materia, es la manera de ser o de estar del profesor”.	DOC 1
11	Decidió hacer las oposiciones a filosofía porque consideró que era una asignatura “mas divertida, que daba margen a una mayor cantidad de problemáticas”.	DOC 2
18	Uno de los problemas que tenemos los docentes es un enorme gasto de energía, sobre todo en los cursos de la ESO (“cuando salía de clase era como si me hubiera pasado una hora cavando tierra”)	DOC 2
19	Mucho de los problemas surgen porque ha cambiado el contexto y la estructura educativa (los chavales en realidad no han cambiado demasiado)	DOC 2
20	El resultado de estos cambios es que si antes había más alumnos interesados por estudiar y por aprender, en la actualidad lo que importa es sacar una buena puntuación en la selectividad, para acceder a una carrera, para tener un buen puesto de trabajo y conseguir un buen “ <i>modus vivendi</i> ” y vivir con el máximo de comodidad posible.	DOC 2

21	Una situación que le ha quemado bastante es tener que dar una asignatura alternativa a la religión, a chavales de la ESO, sin saber qué sentido o contenido darle.	DOC 2
9	Al ser su formación no estrictamente filosófica (es licenciada en Pedagogía), sino que estudió la asignatura para preparar las oposiciones, esto se refleja en la clase: quizá por ello no sea tan estricta (“viva la Virgen y salga por donde salga”)	DOC 3
10	Su talante flexible, anárquico y algo provocador le lleva a sorprender a los alumnos mostrando que ella también puede equivocarse, o incluso estar “tomándoles el pelo”.	DOC 3
17	Los alumnos funcionan de acuerdo a unas “estructuras previas” y les cuesta modificarlas. Estas estructuras se aprenden en la “educación tradicional”: dar información, seguir un libro de texto, hacer unos ejercicios que normalmente son los mismos. Los profesores, aunque sean de diferentes materias, hacen cosas parecidas.	DOC 3
7	Su formación inicial es de licenciada en Pedagogía. Luego hizo las oposiciones a profesor de filosofía.	CON 1
8	Su formación como pedagoga le ha dado una cierta manera de entender, o una mentalidad respecto de cómo enseñar.	CON 1
22	Intentó desarrollar el programa de “filosofía para niños” de Lipman, valora negativamente la experiencia (dificultad para aplicar en un contexto cultural muy diferente al americano)	CON 1
23	Predomina una cultura en la que lo que importa es conseguir las cosas con la mayor rapidez posible y con el menor nivel de esfuerzo.	ALU 2
25	Algo que caracteriza a los alumnos (también a los adultos) es no tener un conocimiento adecuado de lo que es la libertad.	ALU 2
26	La idea de libertad como capacidad para actuar sin restricciones externas: “las fieras son libres”.	ALU 2

27	Suelen identificar la relación causal entre las acciones y sus consecuencias con la responsabilidad que puede tener el sujeto ante estas consecuencias.	ALU 2
28	Los jóvenes en la actualidad son más “débiles” [más dependientes, menos autónomos]. Tienen menos independencia de carácter o ejercicio responsable de la libertad.	ALU 2
29	Una actitud de pretender tener de inmediato lo que desean o necesitan, una actitud menos respetuosa.	ALU 2
24	A pesar de esta cultura inmediatista y fácil, a veces surgen temas que consiguen enganchar a los alumnos, como por ejemplo, la existencia de Dios o la injusticia.	ALU 3

TABLA B₂.
Continuos de estilo didáctico.

Prioridad didáctica (participación vs. transmisión)	Desarrollo del pensamiento de los alumnos	Valor del contenido filosófico a transmitir
	1 2 3 4 5	
Sentido de la didáctica (autocrítica vs. correctiva)	Superación autocrítica de la práctica docente	Corrección de las deficiencias de los alumnos
	1 2 3 4 5	
Dinámica de aula (desorden vs. control)	Convivencia con un grado de desorden e improvisación	Desarrollo de estrategias de control
	1 2 3 4 5	
Estilos de evaluación (vitalismo vs. racionalismo)	Mayor importancia al proceso (experiencia vital)	Mayor importancia al cumplimiento de los objetivos
	1 2 3 4 5	
Materiales	Materiales y formatos narrativos	Materiales y formatos expositivos
	1 2 3 4 5	
Nuevas tecnologías	Utilización plena	No-utilización
	1 2 3 4 5	

2.3. Entrevista a P., profesor del IES nº 3.

26/11/04¹²

P. es un profesor de una larga y muy rica trayectoria profesional. Se nota que ama la filosofía; y en sus explicaciones y comentarios deja traslucir un itinerario vital y formativo, en muchos momentos paralelos o alejados de la vida académica, y en contextos culturales algo diferentes al habitual. Pienso principalmente en su trabajo como periodista, y en su estancia en París allá por los años sesenta. Una importante formación intelectual, diría humanista, parece reflejarse en un estilo algo tradicional y académico, y en la importancia que da a la lectura de obras de autor con los alumnos.

No obstante, durante la entrevista, al tiempo que pone el acento, como la mayoría de los profesores, en las limitaciones y deficiencias de los alumnos, P. también subraya de manera autocrítica aspectos deficitarios de su propia práctica docente. Por ejemplo, en un momento afirma la importancia que tiene la expresión del pensamiento de los alumnos, pero reconoce que no se siente muy capaz para promoverlo, desarrollando un estilo didáctico más bien académico. Justifica esta característica en las dificultades que tienen los alumnos para expresar de manera más o menos ordenada pensamientos coherentes, sin caer en la banalidad.

A pesar de todo ello hace esfuerzos para ajustar su forma de desarrollar la asignatura a las posibilidades reales de los alumnos –parece que la características de este centro, es el predominio de un alumnado muy orientado a la inserción inmediata en el mundo laboral, y que en su mayoría no harán la selectividad–. Esto se traduce en una simplificación de los contenidos, también en la realización de actividades prácticas, como la vinculación con noticias periodísticas de actualidad, o la realización de concursos de debates filosóficos, que puedan motivar a los alumnos y hacerles la asignatura más comprensible y llevadera.

¹² La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 3, *Entrevistas a profesores*, página 224.

A la semana siguiente de realizar esta entrevista a P. tuve un encuentro con uno de sus grupos de segundo de bachillerato¹³. Una de las manifestaciones más recurrentes fue que aquello que más les gustaba de la asignatura era cuando el profesor utilizaba materiales narrativos tales como historias, anécdotas, mitos o leyendas, y cuando la reflexión o el debate sobre determinados temas filosóficos estaban relacionados con aspectos concretos de la vida real. Estos comentarios de los alumnos confirmaron las preocupaciones de P. comentadas anteriormente, y las formas didácticas de darles respuesta mediante la utilización de estilos narrativos y de vinculación con acontecimientos de actualidad.

En cuanto a la relación entre el discurso que centraliza la clase y el estilo didáctico del profesor, predominaría la combinación nº 2 (“formas participativas manteniendo la centralidad del discurso docente2). [Ver cuadro de la página 235].

[Una orientación didáctica activa, en la que se promueve la participación de los alumnos, pero siempre articulada en torno al discurso del profesor. La dinámica de la clase es bidireccional o radial: la explicación del profesor intercala frecuentes preguntas a los alumnos, se promueve su participación activa, pero habitualmente la posición docente continua siendo la referencia central, y la interrelación horizontal entre los alumnos no es la dominante.]

¹³ Ver Anexo nº 4, *Entrevista alumnos del IES nº 3*, página 292.

TABLA A₃.

Agrupación de las unidades de significado según las categorías, a partir de la transcripción completa de la entrevista [Ver Anexo nº 3]

3	Utiliza un libro de texto de Adela Cortina.	CLA 1
9	Los libros de lectura que tienen para elegir son: Apología de Sócrates y el Fedón de Sócrates; Las Moscas, Las manos sucias y Huis Clos de Sartre; La sinfonía pastoral de André Gide; El mundo feliz de Aldous Huxley; La carta a Meneceo de Epicuro.	CLA 1
2	Comienza el curso con una introducción en la que se tratan tres o cuatro temas importantes presentes en los primeros filósofos hasta Aristóteles: la realidad, el hombre, el conocimiento y la felicidad.	CLA 2
4	A partir del segundo trimestre trata otros temas, principalmente cuestiones de lógica, filosofía del lenguaje y temas de antropología.	CLA 2
5	Ya es tradicional que hagan concursos en los que dos parejas debaten durante pocos minutos sobre temas propuestas por el profesor, un jurado compuesto por alumnos los van eliminando, y los ganadores reciben un premio en la festividad de Sant Jordi.	CLA 3
6	Lo habitual es que los temas más complejos o abstractos sean tratados en “pequeñas dosis”. En este centro la mayor parte de los alumnos no piensan ir a la selectividad, y por tanto no es necesario entrar en “grandes profundidades”.	CLA 3
7	Intenta que estos temas complejos resulten más fáciles de comprender relacionándolos con algunas noticias de los periódicos o la televisión, que los alumnos tienen que ir buscando. También mediante la realización de redacciones guiadas, en las que el profesor comienza y los alumnos tienen que terminar	CLA 3

15	Propone darle mucha más importancia, en el currículum, a la antropología.	CLA 3
16	Cuando existía la ética en BUP leía con sus alumnos un ensayo de Montaigne y lo comentaban. Es lo que propondría hacer ahora, aquello que cambiaría: leer textos y comentarlos, desde una perspectiva antropológica.	CLA 3
8	La evaluación se realiza mediante varios exámenes en los que se alternan ejercicios de preguntas objetivas, fáciles de resolver, que les anima, y otros más complejos en los que tienen que hacer comentarios y desarrollar sus ideas. Además tienen la obligación de leer un libro el primer trimestre y otro durante el segundo, a elegir entre ocho.	CLA 4
30	No utiliza Internet para nada.	CLA 5
31	Los alumnos suelen identificar Internet con el juego, llevan una actitud de fiesta, muy superficial.	CLA 5
10	La filosofía es la asignatura que quizá puede ayudar más a los alumnos a madurar. Mediante la manifestación de sus opiniones, lo que implica decidir por su cuenta, pensar por sí mismos, es como si entraran en el mundo de los mayores.	DOC 1
11	Le encanta ser profesor de filosofía.	DOC 2
12	Ve como defecto propio el ser muy desordenado, un poco anárquico.	DOC 3
13	Este desorden desorienta a sus alumnos, pero quizá también les enriquezca.	DOC 3
18	Piensa que la interactividad con los alumnos en filosofía es muy difícil. Cuando los alumnos toman la palabra se suele llegar a un total guirigay o a la banalidad absoluta. La consecuencia es que los profesores de filosofía terminan dando lecciones magistrales. No sabe como evitarlo y lo reconoce como un defecto.	DOC 3

32	Cree que la relación que los alumnos suelen mantener con el profesor de filosofía es diferente a la que mantienen con el resto de los profesores. A los demás les piden información, al de filosofía le interrogan sobre cuestiones que les preocupa. A veces no saben muy bien cómo hacerlo, o no lo hacen, pero la relación sigue siendo diferente.	DOC 3
14	Aparte de la carrera de filosofía hizo dos cursos de Derecho, trabajó como periodista en la radio hasta que lo dejó debido a la censura impuesta por la dictadura, estudió periodismo, vivió dos años en Francia, participó de las movilizaciones del mayo del 68.	CON 1
29	Ha utilizado el método de Lipman de “filosofía para niños”, y lo valora como muy positivo, pero ahora lo ha dejado por falta de horas.	CON 1
28	En la actualidad, dos cursos de filosofía con sólo tres horas semanales suele ser insuficiente. Antes la ética, aunque como asignatura no servía demasiado, pero al menos metía a los alumnos en el ambiente de la filosofía, y después resultaba más fácil.	CON 2
1	Los alumnos tienen un vocabulario ínfimo y una capacidad de abstracción muy limitada.	ALU 1
17	No están acostumbrados a la lectura y el comentario de obras. Creen que la diferencia del bachillerato es sólo cuantitativa: si antes debían responder cuatro preguntas, ahora deben responder veinte. Cuando leen una obra se quedan en los detalles, no llegan a la comprensión total.	ALU 1
19	Los alumnos suelen sacralizar la ciencia. El conocimiento si es científico es exacto y totalmente verdadero.	ALU 2
20	La filosofía o el pensamiento abstracto en general suele confundirse con lo misterioso, con lo paranormal, con lo que da miedo, con lo esotérico.	ALU 2
21	Suele gustarles la lógica porque consiste en realizar operaciones rápidas que llevan a una resolución evidente, aunque luego les sirva de poco.	ALU 2

22	Respecto de los temas humanos o sociales (racismo, inmigración, sexualidad...), suelen tener ideas preconcebidas y muy consolidadas, y tienen muchas dificultades para cuestionarlas o modificarlas.	ALU 2
23	Entienden la libertad como la capacidad de hacer lo que apetezca, lo que uno quiera hacer.	ALU 2
25	Los alumnos se “despegan”, buscan separarse, haciendo cosas que no les gusta a sus padres, por ejemplo en cuestiones de drogas, deportes, fiestas..., no volver a casa en toda la noche sin pedir permiso.	ALU 4.1
26	Los chavales están polarizados con sus padres. Suelen hablar más con algunos profesores que con sus padres. Con los padres no tratan temas de importancia, sólo temas cotidianos. A veces estos temas los tratan con los profesores, más que con los padres o con los amigos.	ALU 4.1
24	La relación entre los jóvenes suele ser muy atomizada. Se relacionan de a dos o tres amigos, pero hay poca relación o sentimiento de pertenencia a un grupo, a una clase, al instituto o a otra institución o colectividad.	ALU 4.2
27	Salvo con amigos muy íntimos, la relación entre los chavales de la “colla” suele ser muy superficial. Suele ser una relación determinada por lo que la “colla” espera del chaval, y este actúa en función de ello, no de lo que realmente piensa.	ALU 4.2

TABLA B₃*Continuos de estilo didáctico.*

Prioridad didáctica (participación vs. transmisión)	Desarrollo del pensamiento de los alumnos	Valor del contenido filosófico a transmitir
	1 2 3 4 5	
Sentido de la didáctica (autocrítica vs. correctiva)	Superación autocrítica de la práctica docente	Corrección de las deficiencias de los alumnos
	1 2 3 4 5	
Dinámica de aula (desorden vs. control)	Convivencia con un grado de desorden e improvisación	Desarrollo de estrategias de control
	1 2 3 4 5	
Estilos de programación y evaluación (vitalismo vs. racionalismo)	Mayor importancia al proceso (experiencia vital)	Mayor importancia al cumplimiento de los objetivos
	1 2 3 4 5	
Materiales	Materiales y formatos narrativos	Materiales y formatos expositivos
	1 2 3 4 5	
Nuevas tecnologías	Utilización plena	No-utilización
	1 2 3 4 5	

2.4. Entrevista a E., profesora del IES nº 4.

21/1/05 ¹⁴

E. parece ser una profesora muy activa, –nunca he presenciado sus clases, pero luego de hablar con ella, y haberla conocido un poco más como docente y como persona, me la imagino entrando en el aula y consiguiendo que se despierten hasta los alumnos más apáticos, en la primera hora de un lunes– Disfruta dando sus clases de filosofía; parece tener un punto de histrionismo que seguramente la convierte inevitablemente en el centro de la clase; lo cual, por otra parte, las hace seguramente muy participativas, pero al mismo tiempo con una dinámica fuertemente radial. Hace muchas preguntas, escucha bien lo que dicen los alumnos, e intenta relacionar los contenidos con cuestiones de actualidad o próximas a la vida de los alumnos. Pero siempre tiene presente de antemano a donde quiere llegar, y procura evitar que el rumbo de la clase deje de estar controlado.

Aquello que más le afecta parece ser la apatía de los alumnos, o la dificultad de conseguir que se “enganchen” con su discurso.

A pesar de sus muchos años de docencia continua con ganas de innovar y de introducir cambios en sus programaciones. Su formación es puramente académica, en el buen sentido; habiendo sido licenciada en filosofía por la UB, escribe su tesis doctoral sobre un poco conocido filósofo medieval. Continua formándose en grupos de estudios sobre diversos autores contemporáneos. Su sólida formación académica va acompañada, como suele ser frecuente, de un cierto escepticismo respecto de la importancia de la preparación específicamente didáctica del profesorado. Se siente segura con aquellos recursos didácticos que durante su propia experiencia como profesora de bachillerato ha ido adquiriendo a lo largo de los años. Le gusta sentirse libre a la hora de entrar en clase y dar sus clases; los libros de textos le hacen sentir “encorsetada” y prefiere confeccionar, conjuntamente con su compañero de seminario, sus propios materiales en dossieres fotocopiados.

¹⁴ La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 3, *Entrevistas a profesores*, página 236.

Al acabar la entrevista he pensado en un perfil de profesor de filosofía, que al menos por mi experiencia parece ser muy frecuente, y que de alguna manera se identifica bastante con el mío propio: docente crítico con las clases académicas tradicionales, preocupados por estimular el ejercicio del pensamiento en los alumnos, que desarrollan clases muy dinámicas basadas en preguntas, que prefieren utilizar materiales propios a libros de texto; pero que, por otra parte, ejercen un fuerte control sobre la dinámica de la clase, una dinámica predominantemente radial, muy próxima a aquel modelo académico respecto del cual se suele ser crítico, cuyo carácter dialógico apunta a transmitir contenidos predeterminados más que indagar en el pensamiento propio de los alumnos; porque, en definitiva, este pensamiento es considerado inmaduro, poco consistente, con enormes dificultades para la abstracción, cuando no inexistente.

En cuanto a la relación entre el discurso que centraliza la clase y el estilo didáctico del profesor, predominaría la combinación nº 2 (“formas participativas manteniendo la centralidad del discurso docente2). [Ver cuadro de la página : 235]

[Una orientación didáctica activa, en la que se promueve la participación de los alumnos, pero siempre articulada en torno al discurso del profesor. La dinámica de la clase es bidireccional o radial: la explicación del profesor intercala frecuentes preguntas a los alumnos, se promueve su participación activa, pero habitualmente la posición docente continua siendo la referencia central, y la interrelación horizontal entre los alumnos no es la dominante.]

TABLA A₄

Agrupación de las unidades de significado según categorías, a partir de la transcripción completa de la entrevista. [Ver Anexo nº 3]

22	No se siente cómoda trabajando con libros de textos (exceptuando el de César Tejedor, o los estrictamente históricos), siente que le “encorsetan”. Principalmente en primero prefiere trabajar con dossier.	CLA 1
1	El curso de primero de bachillerato es como el tercero de BUP, muy disperso, una especie de <i>pica pica</i> : ética, política, lógica, psicología. Este curso ha cambiado la programación: ha desarrollado la perspectiva histórica de segundo, pero sólo trabajando aquellos autores que traten de cuestiones ética y políticas, dejando las cuestiones epistemológicas o metafísicas para el curso siguiente. El primer trimestre lo dedica a una introducción sobre la “actitud filosófica” siguiendo a Husserl.	CLA 2
2	Considera importante hacer preguntas y conseguir la participación de los alumnos (se confiesa “socrática”). Pero reconoce que esto lo puede hacer más en primero puesto que tiene más tiempo que en segundo.	CLA 3
3	A medida que los alumnos van interviniendo apunta en la pizarra las intervenciones.	CLA 3
4	Escucha bien lo que dicen los alumnos, y siempre que puede relaciona los temas con su vida cotidiana.	CLA 3
5	No obstante tiene muy claro adonde quiere llegar, y procura evitar una excesiva dispersión.	CLA 3
6	Los alumnos suelen leer un fragmento de un texto en clase. Luego realizan una puesta en común. Confeccionan un diccionario de conceptos. Finalmente realiza un esquema en la pizarra con lo que han extraído del texto.	CLA 3

7	Da mucha importancia a la definición de palabras (realiza análisis etimológicos), utiliza mucho la pizarra y hace muchos esquemas.	CLA 3
8	La disposición en clase casi siempre es la habitual: la profesora delante y los alumnos dirigidos hacia ella.	CLA 3
13	Considera que es importante ser muy respetuoso con las intervenciones de los alumnos, aún cuando dicen grandes tonterías. De lo contrario se produce su inhibición y no participan.	CLA 3
14	También es necesario ser capaz de adaptar lo que se dice a su registro lingüístico, y no siempre se consigue. Por otra parte, una excesiva exigencia de precisión lingüística también puede cortarles.	CLA 3
9	Nunca utilizan Internet. Dice no estar acostumbrada y tener algunos prejuicios. También influye las limitaciones de equipamiento (tener que trasladarse a un aula de informática, contar con pocos ordenadores)	CLA 5
20	La filosofía es una asignatura que tiene características únicas. Su contenido, aunque a los alumnos les parezca muy abstracto o lejano, en realidad se refiere a ellos mismo, a su vida; y esto les cuesta entender.	DOC 1
10	Le gusta mucho la asignatura.	DOC 2
11	Lo que más le gusta de la asignatura es cuando consigue conectar con los alumnos, lo que menos cuando desconectan.	DOC 2
12	Le resulta frustrante cuando no consigue que los alumnos no se den cuenta que aquello de lo que están tratando tiene que ver con ellos mismos.	DOC 2
15	Entre las experiencias que le han resultado desagradables es cuando se ha encontrado con alumnos que no valoran su trabajo como profesora y adoptan una actitud poco respetuosa.	DOC 2

21	En cuanto a su formación docente, el CAP no le ha servido de mucho. Ha tenido que formarse a partir de su propia experiencia con los alumnos. En un principio repitió los <i>clichés</i> universitarios, luego fue aprendiendo por ensayo y error.	CON 1
18	Los alumnos suelen tener dificultad para ver que forma y contenido, cuando expresan una idea por escrito, están estrechamente ligados.	ALU 1
16	Un pensamiento recurrente en los alumnos es que todo es relativo, todo depende de los gustos y las opiniones de cada uno.	ALU 2
17	Los alumnos suelen manifestar su desagrado ante preguntas escritas que pidan su punto de vista. Consideran que las opiniones personales no son evaluables. Tienen dificultad para distinguir la diferencia entre el contenido de la respuesta y la coherencia o la calidad de la argumentación	ALU 2
19	Otra idea frecuente en los alumnos es, ante la disyuntiva entre felicidad y verdad, manifestar su preferencia respecto de la felicidad. No importa ser tonto o poco consciente, si se es feliz. “¿Para qué queremos saber que el mundo está lleno de miseria si tampoco puedo hacer nada?”.	ALU 2

TABLA B₄
Continuos de estilo didáctico.

Prioridad didáctica (participación vs. transmisión)	Desarrollo del pensamiento de los alumnos	Valor del contenido filosófico a transmitir
	1 2 3 4 5	
Sentido de la didáctica (autocrítica vs. correctiva)	Superación autocrítica de la práctica docente	Corrección de las deficiencias de los alumnos
	1 2 3 4 5	
Dinámica de aula (desorden vs. control)	Convivencia con un grado de desorden e improvisación	Desarrollo de estrategias de control
	1 2 3 4 5	
Estilos de programación y evaluación (vitalismo vs. racionalismo)	Mayor importancia al proceso (experiencia vital)	Mayor importancia al cumplimiento de los objetivos
	1 2 3 4 5	
Materiales	Materiales y formatos narrativos	Materiales y formatos expositivos
	1 2 3 4 5	
Nuevas tecnologías	Utilización plena	No-utilización
	1 2 3 4 5	

2.5. Entrevista a X., profesor del IES nº 5.

3/2/05 ¹⁵

X. parece una persona cuya condición de profesor de filosofía le define vitalmente. Durante la entrevista, y en otras ocasiones que tuve oportunidad de hablar con él, he tenido la impresión de que, aún cuando comentásemos cuestiones alejadas del quehacer profesional, seguía presente aquella manera de pensar reflexiva y crítica, es decir filosófica, que seguramente mantiene en sus clases, con sus alumnos. Tiene una actitud básicamente cuestionadora respecto prácticamente de todo, lo que parece aproximarle, en cuanto profesor de filosofía, a aquel ideal kantiano de enseñar a filosofar más que enseñar filosofía.

Su estilo didáctico es sumamente flexible, proponiéndose como objetivo principal conseguir que los alumnos desarrollen su capacidad de pensar, y subordinando a este objetivo los materiales y las programaciones. En este sentido parece ser muy ecléctico: utiliza textos filosóficos o comentarios sobre autores modernos, y también obras literarias.

Procura responder a las diferentes características de los alumnos; así recomienda lecturas diferentes según las diferentes modalidades de bachilleratos que éstos estén realizando.

Un rasgo que considera generalizable entre los alumnos es su falta de autonomía y de criticidad: pueden ser rebeldes o contestatarios, pero en definitiva tienen serias dificultades para pensar por sí mismos y alejarse de las formas del pensamiento estándar. Por esto, aquello que le gratifica en mayor medida es ver como los alumnos van ganando en autonomía, y aquello que más le disgusta es la apatía o la falta de autoexigencia.

¹⁵ La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 3, *Entrevistas a profesores*, página 250.

En cuanto a la relación entre el discurso que centraliza la clase y el estilo didáctico del profesor, predominaría la combinación nº 2 (“formas participativas manteniendo la centralidad del discurso docente2). [Ver cuadro de la página : 235]

[Una orientación didáctica activa, en la que se promueve la participación de los alumnos, pero siempre articulada en torno al discurso del profesor. La dinámica de la clase es bidireccional o radial: la explicación del profesor intercala frecuentes preguntas a los alumnos, se promueve su participación activa, pero habitualmente la posición docente continua siendo la referencia central, y la interrelación horizontal entre los alumnos no es la dominante],

aunque la práctica docente de X., al menos en las valoraciones e intenciones manifestadas en la entrevista, parece aproximarse a la combinación 3 (“formas participativas con centralidad en el discurso discente”). En el caso de X., y a diferencia quizá de la profesora del Instituto nº 2, los presupuestos de este último modelo sí llegan a formularse de una manera más o menos explícita, aunque no queda muy claro su concreción didáctica de una manera sistemática y programada.

TABLA A₅

Agrupación de las unidades de significado según categorías, a partir de la transcripción completa de la entrevista. [Ver Anexo nº 3]

4	Durante el primer trimestre, relacionado con el tema del individuo y la sociedad, propone la lectura de unos libritos de Maite Larrauri: la Guerra de Simone Weil, la Libertad de Hanna Arendt, la Felicidad de Spinoza, la Sexualidad de Foucault y el Deseo de Deleuze.	CLA 1
9	Durante el segundo trimestre el material es diferente para cada modalidad: a los de tecnología les suele proponer un libro de un periodista francés que se titula “La técnica contra la democracia”; a los del científico “Tenir el cap clar” de Morín; a los del social “Aprender a raonar” del Terricabras, o material de su página web; y a los del lingüístico una recopilación de artículos del Xavier Rubert.	CLA 1
11	Para trabajar las cuestiones éticas y políticas durante el tercer trimestre propone la lectura de “El árbol de la ciencia” y “Visions i cants” de Maragall.	CLA 1
6	Con las lecturas de los libritos de Maite Larrauri propone unas preguntas dirigidas a valorar la comprensión del contenido, preguntas que van más allá del libro para ver si se ha generado algún tipo de especulación. Durante el primer trimestre se intenta trabajar sobre todo la comprensión y la expresión.	CLA 2
8	El segundo trimestre está dedicado al problema del conocimiento. Las lecturas están relacionadas con el proceso de aprender, razonar. El objetivo es que los alumnos comprendan que detrás del conocimiento hay una metodología, un proceso que no es fácil ni es espontáneo, que tiene un rigor.	CLA 2
10	Durante el tercer trimestre el curso está enfocado hacia temas de ética y política.	CLA 2

3	Una de las primeras actividades que propone a comienzos del curso son las “disertaciones filosóficas”: mediante la expresión escrita los alumnos ejercitan su capacidad para argumentar opiniones propias y defenderlas.	CLA 3
7	Acostumbra a leer mucho en clase, en voz alta, Los alumnos pueden interrumpir, pedir aclaraciones o dar sus opiniones.	CLA 3
12	Es flexible en la aplicación de los diseños curriculares: cuando los alumnos tienen dificultades para seguir la asignatura le da más importancia a que descubran que han pensado por sí mismos a que hayan aprendido determinados contenidos. Para ello propone actividades más narrativas o con un componente más creativo o personal (realizar un retrato de sí mismo, o la descripción de una “foto de grupo” buscando relaciones, o la invención de una historia policial en la que los alumnos se “desdoblen” en dos protagonistas).	CLA 3
1	Considera que en la asignatura de Filosofía se debe dar más importancia al aspecto conceptual, y menos a la transmisión de contenidos históricos culturales.	DOC 1
5	Uno de los primeros objetivos en primero es que los alumnos comiencen a coger confianza en la materia, en su propia capacidad de pensar, con la idea de que al cabo de los dos cursos puedan llegar a desarrollar un discurso autónomo.	DOC 1
13	Hay ocasiones que la flexibilidad en la aplicación del currículum, sobre todo cuando desarrolla actividades que no se corresponden totalmente con los contenidos prescritos, le genera una cierta “intranquilidad administrativa”, toda vez que siente que se aleja del “discurso oficial”.	DOC 1
15	Dice ser exigente consigo mismo y también pretende que los alumnos lo sean consigo. Por esta razón cuando se enfrenta a un grupo apático, que responde de manera fría, distante o adormecida, siente que se desespera. Esta es una de las situaciones que le suele desagradar en su trabajo como profesor de filosofía.	DOC 2

16	Entre los aspectos del trabajo docente que le resulta más gratificante es cuando los alumnos sienten que están descubriendo lo que es pensar. No tanto que les guste la clase de filosofía o lo que hace o dice el profesor, sino más bien que se entusiasmen con lo que pueden conseguir a través de ella, con el hecho de darse cuenta que se puede pensar el mundo y la realidad de otra manera.	DOC 2
17	Hizo la carrera de teología y trabajó como profesor de religión. Luego dio clases de teatro y vida cotidiana en un colegio de la ONCE. También impartió clases de religión en una escuela de FP de la Zona Franca, en un contexto social difícil. Terminó la carrera e hizo las oposiciones a profesor de filosofía.	CON 1
18	En su trayectoria profesional subraya los aspectos negativos de la aplicación de la LOGSE. Considera que la didáctica está ligada con la simplificación, pero esta sólo puede ser efectiva si antes previamente te has empapado mucho en la materia, una simplicidad que provenga de la profundización. El sistema educativo impide que esto se lleve a cabo cuando te obliga a dispersarte por diferentes asignaturas como sociales, geografía, el crédito que sea...	CON 2
2	Los alumnos llegan al bachillerato con una cierta inmadurez en el ejercicio de pensar o reflexionar. Hasta este momento han sido capaces de memorizar contenidos, pero no se les ha dado suficiente oportunidad para desarrollar un discurso propio.	ALU 1
14	Los alumnos suelen asimilar un discurso social estándar, y siguen de manera poco crítica o consciente sus modelos ideológicos y de valores y actitudes. Pueden llegar a ser beligerantes o combativos, pero en el fondo no son críticos.	ALU 2

TABLA B₅
Continuos de estilo didáctico.

Prioridad didáctica (participación vs. transmisión)	Desarrollo del pensamiento de los alumnos	Valor del contenido filosófico a transmitir
	1 2 3 4 5	
Sentido de la didáctica (autocrítica vs. correctiva)	Superación autocrítica de la práctica docente	Corrección de las deficiencias de los alumnos
	1 2 3 4 5	
Dinámica de aula (desorden vs. control)	Convivencia con un grado de desorden e improvisación	Desarrollo de estrategias de control
	1 2 3 4 5	
Estilos de programación y evaluación (vitalismo vs. racionalismo)	Mayor importancia al proceso (experiencia vital)	Mayor importancia al cumplimiento de los objetivos
	1 2 3 4 5	
Materiales	Materiales y formatos narrativos	Materiales y formatos expositivos
	1 2 3 4 5	
Nuevas tecnologías	Utilización plena	No-utilización
	1 2 3 4 5	

2.6. Entrevista a L., profesora del IES nº 6.

25/2/05 ¹⁶

L. es jefa de estudio del instituto. Lleva muchos años como docente de filosofía, y por lo que me explicó de su trayectoria profesional ha estado vinculada a grupos de mujeres de investigación y reflexión didáctica. Percibo un perfil docente alejado del academicismo frecuente en los profesores de filosofía. La actitud cuestionadora característica del pensamiento filosófico en general, en L. alcanza a su propia actividad profesional: durante toda la entrevista es muy crítica con su práctica docente. Destaca el ideal de una didáctica basada en la expresión del pensamiento de los alumnos y en el desarrollo de su autonomía. Al mismo tiempo reconoce las limitaciones propias e institucionales para llevar a la práctica una orientación didáctica de estas características. Respecto de estas últimas observa que muchas veces son el recurso fácil para justificar una manera de hacer, y el temor a modificarlo.

Subraya la importancia de la preocupación didáctica para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Acabada la carrera de filosofía realiza una tesis sobre la relación entre la filosofía y las mujeres, y completa su formación especialmente en aspectos pedagógicos.

A pesar de reconocer esta contradicción, resulta evidente su esfuerzo por superarla mediante propuestas dinámicas y participativas de trabajo en el aula. El material utilizado son dossieres de construcción propia. Veo en L. aquel rasgo tan frecuente entre los profesores de filosofía: una visión muy progresista y dinámica de la función docente, y al mismo tiempo un cierto desencanto por la cantidad de limitaciones y condicionantes para poder desarrollarla.

La idea que L. tiene de la enseñanza recupera muy especialmente la creatividad y el trabajo cooperativo. Debo reconocer que sintonizo con su discurso y la entrevista se desarrolla de una manera muy fluida, dejando por momentos las pautas habituales de una entrevista normal y convirtiéndose en una charla de dos profesionales de la

¹⁶ La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 3, *Entrevistas a profesores*, página 262.

enseñanza que intercambian ideas y experiencias. Esto último seguramente ha afectado el registro “objetivo” de la información; circunstancia que, según la perspectiva metodológica cualitativa asumida desde un comienzo, podría incluso considerarse positivo de cara a comprender el punto de visto del entrevistado.

En cuanto a la relación entre el discurso que centraliza la clase y el estilo didáctico del profesor, predominaría la combinación n° 2 (“formas participativas manteniendo la centralidad del discurso docente2). [Ver cuadro de la página : 235]

[Una orientación didáctica activa, en la que se promueve la participación de los alumnos, pero siempre articulada en torno al discurso del profesor. La dinámica de la clase es bidireccional o radial: la explicación del profesor intercala frecuentes preguntas a los alumnos, se promueve su participación activa, pero habitualmente la posición docente continua siendo la referencia central, y la interrelación horizontal entre los alumnos no es la dominante],

aunque la práctica docente de L., al menos en las valoraciones e intenciones manifestadas en la entrevista, –y sobre todo en la visión crítica de su propia práctica docente– parece aproximarse a la combinación 3 (*formas participativas con centralidad en el discurso discente*).

TABLA B₆

Agrupación de las unidades de significado según categorías, a partir de la transcripción completa de la entrevista (Ver Anexo nº 3).

5	No utiliza libros de texto. En primer curso de bachillerato utiliza dossier.	CLA 1
7	El curso de filosofía de primero tiene tres partes: antropología, conocimiento y ética / política.	CLA 2
4	A pesar de sus dudas y de reconocer que es una docente tradicional intenta desarrollar experiencias dinámicas y participativas. Por ejemplo propone una pregunta (¿se recuerda mejor con imágenes y con palabras?) y convierte la respuesta de los alumnos en una hipótesis, que a su vez debe ser comprobada experimentalmente por los alumnos trabajando en grupo.	CLA 3
6	La forma de utilizar los textos del dossier en clase es, después de la lectura de los textos, extraer la idea principal, hacer mapas conceptuales, trabajar el contenido, resumirlo y comentarlo. El objetivo es trabajar conjuntamente contenidos y procedimientos.	CLA 3
10	Con el tiempo dice que va dando más importancia a unos temas que a otros. Por ejemplo le da importancia a los temas de psicología porque cree que en general el contenido del curso debe conectar con aquellas cuestiones que son próximas a los alumnos, aunque esto signifique “traicionar” la filosofía pura y dura de la tradición.	CLA 3
16	Una actividad que reconoce que da mucho de sí es relacionar la filosofía con el cine. Menciona el libro “Lo que Sócrates le diría Woody Allen”. Promueve la reflexión filosófica a través del cine en los trabajos de investigación que tutoriza.	CLA 3
9	La filosofía de primero suele dar mucho juego. Por ejemplo, en la parte de ética y política los alumnos tienen la oportunidad de tratar cuestiones importantes, como qué es un estado de derecho, cuestiones que salen en los medios y escuchan con frecuencia, y que anteriormente, en la ESO, generalmente no han trabajado.	DOC 1

1	Valora positivamente el programa de “filosofía para niños” de Lipman. Sin embargo le genera una cierta incertidumbre porque la práctica docente habitual está orientada en otro sentido, y surge el temor y la pregunta por el destino de una propuesta tan novedosa y diferente. Estamos acostumbrados a hacer lo que se ha hecho siempre, a pensar que no ha ido tan mal, pero al mismo tiempo sospechamos que deberíamos hacer las cosas de otra manera. Piensa que es una contradicción.	DOC 3
3	A pesar de la relativa libertad que tiene para realizar diferentes orientaciones en el curso de primero, dice que es muy tradicional, que habla mucho más de lo que debería. Se siente preocupada por la falta de tiempo, por el temario que debe cumplir, y cuando la puesta en práctica de actividades más participativas o en grupo le hace ir más lento, se siente inquieta o nerviosa.	DOC 3
8	Se formula preguntas que no llega a responder: ¿cómo se tendría que trabajar? ¿es un problema de cantidad de temas? ¿de cómo los tratamos? ¿se han de tratar principalmente los textos? ¿se ha de promover la participación de los alumnos? si hacemos esto último normalmente no queda tiempo para lo anterior; esto es vivido como una contradicción.	DOC 3
11	Con frecuencia tiene la impresión que no hace lo que debería hacer. Cuando corrige los exámenes piensa que aquello puede haberse explicado en un tiempo mínimo, y que luego se debería dejar el resto para hablar, para que los alumnos expresen sus ideas. Sin embargo dice dedicar mucho tiempo a desarrollar explicaciones.	DOC 3
13	Los profesores tenemos un referente individual o modelo docente que suele ser un profesor que explicaba de manera correcta subido a su tarima. Y como efectuamos nuestra tarea docente de manera muy aislada, la única manera de valorarla es dejándonos guiar por las percepciones personales que tenemos cuando salimos de nuestras propias clases.	DOC 3
14	No es posible pasarse la hora entera explicando. Muchas veces creemos que el exceso de información provocará finalmente que los alumnos se pongan a pensar, cuando en realidad pasa lo contrario. La tradición filosófica, desde Sócrates, plantea la importancia del diálogo. El profesor debería dejar caer una idea, y entonces callar...	DOC 3

15	Señala una referencia extraída de un libro de pedagogía: cuando se les pregunta a los chicos que creen que sus maestros valoran de ellos, suelen responder: el silencio!, que estén quietos y en silencio. La contradicción de la práctica docente es valorar el saber o la verdad propia que ha de transmitirse e “iluminar” a los alumnos.	DOC 3
20	Comenta que cuando llegó a la enseñanza ibas por los pasillos y veías todas las clases con las mesas en círculo. Ahora esto ya no sucede, hemos vuelto al modelo tradicional.	DOC 3
12	Las características de nuestra práctica docente, dice, tienen su origen en la manera que hemos estudiado filosofía en la facultad. Entonces no realizamos ninguna formación didáctica.	CON 1
17	Comenta que cuando terminó la carrera hizo una tesis doctoral sobre “mujeres y filosofía”. Luego hizo un master con un grupo interdisciplinario que trabajaba la historia de las mujeres. Participó en cursillos sobre didáctica y pedagogía relacionados con la problemática de la ESO, por ejemplo las tutorías.	CON 1
2	En la filosofía de primero se siente mucho más libre, sin los condicionamientos, como por ejemplo la selectividad, que hacen que el programa de segundo sea mucho más pesado.	CON 2
18	Dice que todo se tiene que aprender. No se puede pedir a los alumnos que trabajen en grupo o de manera cooperativa, que participen correctamente, si antes no se les ha enseñado a hacerlo. El sistema educativo no les prepara para ello.	CON 2
19	Los niños suelen ser muy creativos. Luego, ya desde la primaria, se les hace sentar en un lugar determinado, imponiendo unas reglas de juego determinadas, van perdiendo creatividad y ganando en competitividad.	CON 2

TABLA B₆*Continuos de estilo didáctico.*

Prioridad didáctica (participación vs. transmisión)	Desarrollo del pensamiento de los alumnos	Valor del contenido filosófico a transmitir
	1 2 3 4 5	
Sentido de la didáctica (autocrítica vs. correctiva)	Superación autocrítica de la práctica docente	Corrección de las deficiencias de los alumnos
	1 2 3 4 5	
Dinámica de aula (desorden vs. control)	Convivencia con un grado de desorden e improvisación	Desarrollo de estrategias de control
	1 2 3 4 5	
Estilos de programación y evaluación (vitalismo vs. racionalismo)	Mayor importancia al proceso (experiencia vital)	Mayor importancia al cumplimiento de los objetivos
	1 2 3 4 5	
Materiales	Materiales y formatos narrativos	Materiales y formatos expositivos
	1 2 3 4 5	
Nuevas tecnologías	Utilización plena	No-utilización
	1 2 3 4 5	

2.7. Entrevista a J., profesor del IES nº 7.

4/3/05 ¹⁷

J. ofrece una imagen de profesor exigente, seguro de sí mismo, satisfecho con la manera de ejercer su profesión, que disfruta dando clases de filosofía, y que, a lo largo de su trayectoria profesional, ha procurado renovarse y aplicar recursos diferentes; muestra de ello es la construcción de una completísima página web, visitada y utilizada por sus alumnos, pero también por alumnos de otros niveles educativos.

A lo largo de la entrevista no se muestra especialmente autocrítico respecto de las posibles limitaciones de su práctica docente, o de los condicionantes que el sistema puede ejercer sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Por lo general parece hacer más hincapié en las deficiencias y las dificultades que suelen presentar los alumnos.

En los cursos de J. no aprueban muchos alumnos; me llama la atención el comentario que les suele realizar: “si aprobáis filosofía es porque habéis aprendido filosofía”. En sus clases parece predominar el estilo académico y expositivo; no obstante, dedica, cada cierto tiempo, alguna sesión a realizar ejercicios prácticos o debates, y sobre cada tema organiza debates virtuales en el foro de la página web.

Estos aspectos más prácticos o participativos de sus clases parecen estar debidamente pautados y dirigidos; tengo la impresión de que no deja demasiado margen para el desorden o la improvisación.

No puedo evitar el compararlo con mis clases: yo apruebo a la mayoría de los alumnos; procuro ser lo menos expositivo posible, y en la dinámica general, tanto del aula como en los debates virtuales, siempre hay una buena dosis de caos y de improvisación. A pesar de ello, el estilo didáctico de J. me resulta muy atractivo, como así también esta imagen de profesor exigente y riguroso.

Al finalizar la entrevista pensé en la importancia del aprendizaje de la filosofía como experiencia vital, como proceso; y me he preguntado sobre la importancia de que los

¹⁷ La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 3, *Entrevistas a profesores*, página 273.

alumnos le cojan gusto a la investigación y la reflexión filosófica, en un entorno emocional positivo, aún al precio de sacrificar, en parte, la transmisión de contenidos. Soy consciente de que planteado de esta forma, éste sería un falso dilema. Incluso algunos alumnos manifestaron que su mejor manera para entrar en una dinámica estimulante ha sido el hacerlo en un entorno exigente.

Esta entrevista ha sido importante en el contexto de la investigación, por dos razones: al ser la última me ha llevado a recuperar las impresiones vividas en las anteriores, es decir, ha tenido una cierta función recopilatoria y de síntesis; y en segundo lugar, el hecho de ofrecerme un perfil docente en el cual puedo sentirme identificado, pero no reconocerlo como propio, me ha permitido terminar de dibujar los “continuos didácticos”, aplicables al análisis del conjunto de las entrevistas.

En cuanto a la relación entre el discurso que centraliza la clase y el estilo didáctico del profesor, predominaría la combinación nº 2 (“formas participativas manteniendo la centralidad del discurso docente2). [Ver cuadro de la página : 235]

[Una orientación didáctica activa, en la que se promueve la participación de los alumnos, pero siempre articulada en torno al discurso del profesor. La dinámica de la clase es bidireccional o radial: la explicación del profesor intercala frecuentes preguntas a los alumnos, se promueve su participación activa, pero habitualmente la posición docente continua siendo la referencia central, y la interrelación horizontal entre los alumnos no es la dominante],

aunque la práctica docente de J., en algunos aspectos se aproximaría a la primera combinación: *(formas expositivas con centralidad del discurso docente)*

TABLA A₇

Agrupación de las unidades de significado según categorías, a partir de la transcripción completa de la entrevista (ver Anexo nº 3.)

2	No hacen servir libros de texto. Los alumnos utilizan dossieres que cada cierto tiempo deben bajar de la página web de la asignatura e imprimirlos.	CLA 1
1	Explica la utilización que realizan del dossier que los alumnos bajan de la página web: la función original es que tomen apuntes directamente sobre el dossier para completar, aclarar dudas. También tiene la función de que los alumnos puedan escuchar las explicaciones de manera más relajada, puesto que luego pueden recurrir al dossier, y el profesor no necesita detenerse tanto ni repetir. Hay alumnos que prescinden del dossier en clase, sólo toman apuntes y estudian en casa utilizando ambas cosas.	CLA 3
3	En primero de bachillerato, (en segundo no es posible por la reducción de cuatro a tres clases, y tener que preparar los autores para la selectividad) cada quince días suelen hacer unas clases prácticas con el objetivo de cubrir las deficiencias que traen de la ESO. En ellas los alumnos aprenden a estudiar, a hacer resúmenes, y esquemas. También hacen debates; aunque éstos a veces generan dinámicas que derivan hacia temas secundarios, entonces es necesario reconducir la clase.	CLA 3
4	Normalmente no se trabaja en equipo. Las prácticas suelen ser individuales.	CLA 3
15	Subraya la importancia de la capacidad de comunicación en la enseñanza, incluso por encima de cualquier tipo de didáctica. Un buen profesor tiene que saber qué alumnos tiene delante, cómo debe dirigirse a ellos, qué ideas tiene que destacar... La didáctica suele reflexionar sobre estas cuestiones pero siempre suele hacerlo de una manera excesivamente teórica.	CLA 3
16	Propone una posición didáctica ecléctica y flexible: hay momentos que ante un grupo reducido de alumnos se puede aplicar la inducción, otras veces hay que ser más hermeneutas..., todas las técnicas son complementarias.	CLA 3

19	Respecto de la evaluación a veces hay un cierto prejuicio en relación con el problema de la objetividad en la filosofía (también en otras asignaturas de letras). Existe un verdadero sentido de los conceptos y de las teorías, que resulta más o menos indiscutible. La objetividad o la corrección es comprender las teorías en su verdadero sentido.	CLA 4
18	La finalidad de la asignatura de filosofía es que los alumnos aprendan filosofía, y esta es la condición de que aprueben.	DOC 1
5	Señala que uno de los aspectos de la asignatura que más le gratifica es la posibilidad de introducir a los alumnos en la reflexión filosófica, hacerles pensar, suscitarles dudas, reflexión. Esta posibilidad se va reduciendo cada vez más. Y con esto se relaciona aquello que le gratifica menos: esa tendencia de los alumnos a banalizarlo todo, a quedarse en la superficialidad de los problemas y de las argumentaciones.	DOC 2
12	Respecto de la formación inicial que los profesores de bachillerato recibimos en la facultad, reconoce que en la universidad te enseñan filosofía no a dar clases de filosofía.	CON 1
13	Respecto a la posibilidad de “enseñar a dar clases” duda sobre si es posible. Señala que el CAP no le ha servido para nada; que fue un puro formalismo.	CON 1
14	La didáctica de la filosofía es un terreno que se ha trabajado poco. Dice haber recibido información sobre el programa de Lipman “filosofía para niños”, con referencias positivas. Reconoce valor a la didáctica siempre que la gente que produzca recursos didácticos lo haga desde una práctica real, y produciendo recursos eficaces.	CON 1
9	Comenta que se ha producido una suerte de cambio cultural: si antes el discurso era lineal y estructurado, ahora los alumnos tienen un pensamiento más a <i>flashes</i> ; el conocimiento se estructura de manera fragmentada y parcial, es una cultura del <i>pica pica</i> . Pasa como en Internet, el movimiento es por impulsos, en función de intereses inmediato, variable; es un poco la cultura del entretenimiento, para pasar el rato, sin finalidades.	ALU 1

6	Uno de los rasgos más frecuentes en los alumnos es la apatía. El saber es concebido cada vez más como algo instrumental, es decir, algo que sirve para aprobar, pero no algo que sirva para formarte como persona o para enfrentarte a la realidad de otra forma.	ALU 2
7	Otra característica frecuente es la falta de afán de superación. Una tendencia a buscar siempre aquello que comporte un menor esfuerzo.	ALU 2
8	Hay una suerte de saturación de estímulos, como un embotamiento en los hábitos: o <i>walkman</i> o <i>play</i> o Internet...	ALU 2
10	Sobre todo los alumnos de la ESO –luego los de bachillerato son un poco más críticos– suelen ser relativistas. Es bueno tener un punto de tolerancia y de aceptación de la diversidad de pensamientos; pero los alumnos se quedan sin dar el segundo paso: reconocer que no todos los puntos de vista valen lo mismo.	ALU 2
11	A pesar de esta actitud relativista, también suelen ser dogmáticos, es decir, relativistas respecto de las opiniones de los demás, pero no respecto de las propias. Esta posición dogmática también se manifiesta en una renuncia al diálogo: “todo el mundo tiene derecho a pensar lo que le dé la gana”, “yo pienso lo que pienso y ya está”.	ALU 2
17	Los alumnos se suelen enfadar porque es un profesor muy estricto y que suspende mucho. Esto lo pone en relación con la tendencia de los alumnos a buscar el menor esfuerzo, o a quedarse en la banalización o en lo superficial.	ALU 2

TABLA B₇*Continuos de estilo didáctico*

Prioridad didáctica (participación vs. transmisión)	Desarrollo del pensamiento de los alumnos	Valor del contenido filosófico a transmitir
	1 2 3 4 5	
Sentido de la didáctica (autocrítica vs. correctiva)	Superación autocrítica de la práctica docente	Corrección de las deficiencias de los alumnos
	1 2 3 4 5	
Dinámica de aula (desorden vs. control)	Convivencia con un grado de desorden e improvisación	Desarrollo de estrategias de control
	1 2 3 4 5	
Estilos de programación y evaluación (vitalismo vs. racionalismo)	Mayor importancia al proceso (experiencia vital)	Mayor importancia al cumplimiento de los objetivos
	1 2 3 4 5	
Materiales	Materiales y formatos narrativos	Materiales y formatos expositivos
	1 2 3 4 5	
Nuevas tecnologías	Utilización plena	No-utilización
	1 2 3 4 5	

3. Análisis general de las entrevistas y conclusiones.

El conjunto de unidades de significado extraídas de las entrevistas, y asignadas a las diferentes categorías, conforma un panorama sobre el discurso y la acción docente, como así también de la realidad del aula, sumamente diverso y complejo. En este análisis general sobre las entrevistas realizadas a los profesores, haré una síntesis de las unidades de significado que aparecen asignadas a cada categoría; comentaré los cuadros que fueron definiendo los perfiles docentes; y finalmente expondré una breve conclusión personal que, precisamente por ser personal, sólo procurará ofrecer una perspectiva inevitablemente valorativa, pero que puede merecer muchísimas matizaciones e incluso fundamentadas objeciones.

Observaciones sobre el análisis categorial.

CLA: *La clase de filosofía.*

En cuanto a la utilización de materiales (CLA 1) se puede observar una gran diversidad entre los siete profesores entrevistados. Cuatro no utilizan libro de texto y los alumnos cuentan con dosieres preparados por el profesor; sólo dos dicen utilizar libros de texto, pero lo hacen de manera flexible, adaptando su uso al ritmo del curso y siempre como complemento de la materia explicada en clase. Finalmente dos profesores proponen la lectura de obras no necesariamente filosóficas, que pueden ser ensayos o novelas.

El desarrollo de las programaciones (CLA 2) sigue la propuesta curricular oficial en todos los profesores entrevistados. Seis siguen, durante el curso de primero de bachillerato, la perspectiva temática, reservando la histórica para el segundo. En cambio, una profesora, ha realizado durante este curso una modificación a sus programaciones habituales: mantiene la perspectiva histórica tanto en primero como en segundo, reservando para primero aquellos autores que hayan desarrollado más la

“filosofía práctica” (ética y política), y para segundo, aquellos que destacan por sus aportaciones epistemológicas o metafísicas. Salvo esta última profesora, los demás no se han mostrado especialmente críticos con el diseño curricular prescriptivo. No obstante, aunque se tome como base dicho diseño, su aplicación resulta por lo general muy flexible.

En cuanto a los modelos didácticos (CLA 3), expresan todos una preocupación general por utilizar recursos y estrategias que hagan de la clase de filosofía un espacio didáctico activo. Combinan explicaciones con actividades prácticas. Esta preocupación, que alejaría a los siete profesores de un modelo academicista tradicional, presenta matices o graduaciones: desde quienes ponen el acento en el aprendizaje de los contenidos filosóficos hasta quienes se muestran especialmente preocupados por los aprendizajes procedimentales situando a los contenidos como medio o herramientas para este cometido; si bien la totalidad reconocería la interdependencia de contenidos y procedimientos. En cuanto a las valoraciones expresas, dos profesores reconocen dar más importancia a la realización de preguntas y la participación de los alumnos que a las explicaciones magistrales, tres manifiestan la necesidad de adaptar los contenidos al nivel de los alumnos y relacionarlos con situaciones reales y próximas, finalmente un profesor destaca la importancia del desarrollo de la creatividad y la autonomía de pensamiento por sobre de la transmisión de contenidos. La distribución en el aula es la convencional; una profesora reconoce las ventajas de trabajar en círculo, o en grupos, pero señala las dificultades objetivas para poder realizarlo (número de alumnos) y también subjetivas (estilos didácticos consolidados).

Las formas de evaluación (CLA4) empleadas (sólo dos profesores se han referido a ello de manera expresa) ponen de manifiesto una concepción tradicional, que consiste en realizar pruebas o exámenes, evaluándose fundamentalmente el aprendizaje de contenidos. No parece tenerse en cuenta otros aspectos del proceso educativo, como la programación, los materiales utilizados, las actividades o el clima de trabajo.

En relación con la utilización de TIC (CLA 5), de los siete profesores sólo uno utiliza Internet como herramienta importante para el desarrollo de la asignatura. Este profesor tiene una página web propia y combina las clases presenciales con la utilización de recursos virtuales (web, foro, correo). El resto se muestra no demasiado entusiasmado con la utilización de nuevas tecnologías, argumentando para ello la

existencia de dificultades objetivas, como el número de ordenadores disponibles, el traslado de la clase a aulas de informática que no están correctamente condicionadas; pero también aducen razones subjetivas, relacionadas con una mentalidad excesivamente lúdica en los alumnos, o ciertos prejuicios y déficit de formación en los profesores.

DOC: *La práctica y el discurso docente.*

En relación con el sentido o la finalidad de la filosofía en el bachillerato y de la tarea docente en esta asignatura (DOC 1), la mayoría de los profesores entrevistados subrayan la importancia de la materia en la formación personal de los alumnos más allá de la comprensión conceptual de sus contenidos. Una profesora reconoce el límite de la acción docente y lo imprevisible de sus efectos; y afirma que aquello que suele tener mayor relevancia en la intervención docente es la actitud y la forma de ser del profesor, más que los contenidos que puede enseñar. Dos profesores destacan la aportación que puede tener la filosofía para el desarrollo de una personalidad madura y un pensamiento autónomo. Un profesor subraya que lo importante de la asignatura es “aprender filosofía”, expresando quizá la posición más rigurosa o exigente en cuanto a la importancia de la transmisión de contenidos.

En cuanto al reconocimiento en la propia tarea docente (DOC 2), a las gratificaciones que de ella se puede obtener o las dificultades que presenta, la totalidad de los profesores entrevistados manifestaron, de diferentes maneras y grados, su satisfacción con la tarea profesional que realizan. Las dificultades suelen provenir de las limitaciones que presentan los alumnos, derivados de sus procesos educativos anteriores o del medio sociocultural en el cual están inmersos. Así una profesora declara sentirse en desventaja respecto de otros medios de difusión cultural o de entretenimiento, con los cuales resulta muy difícil competir, sobre todo si sólo se cuenta como herramienta principal a la palabra. Otra profesora pone el acento en las dificultades que comporta una mentalidad dominante en la que lo que cuenta son las finalidades materiales e inmediatas, manifestada por ejemplo, en la subordinación del aprender a la importancia del aprobado.

Entre las situaciones que parecen ser más gratificantes está el reconocimiento de los alumnos en el discurso del profesor, aquello que se suele llamar “conectar”; y por el

contrario, lo que suele producir más desazón es la apatía o la indiferencia, es decir, la “desconexión”.

También se manifiesta la importancia del reconocimiento por parte de los alumnos de haber conseguido los objetivos propuestos por la asignatura, por ejemplo, darse cuenta que se piensa mejor, de manera más autónoma o crítica.

En relación con la valoración que se tiene de la propia práctica docente, es decir el autoconcepto o “identidad docente” (DOC 3), una profesora entrevistada se manifiesta especialmente autocrítica respecto de las características de su propia práctica. El resto de los entrevistados, en diferentes grado, desplaza las dificultades a las limitaciones presentadas por los alumnos o su entorno.

CON: *Contexto formativo, laboral e institucional.*

Todos los profesores entrevistados coinciden en afirmar que la formación pedagógica de los profesores de filosofía (CON 1) es deficiente, y que el CAP no alcanza para cubrir estas deficiencias. Una profesora señala que lo que nos asemeja al resto de los profesores de secundaria es que carecemos de formación pedagógica, y que lo que nos diferencia es que siempre supimos que la única salida profesional que teníamos era la docencia. Cuatro profesores explican en sus respectivas entrevistas, itinerarios formativos y profesionales paralelos, o incluso alejados de la materia de filosofía; seguramente en ellos pudieron encontrar aquellas orientaciones que les ha permitido superar el único modelo transmitido en la docencia universitaria: la clase expositiva y académica.

ALU: *Los alumnos.*

El conjunto de apreciaciones que realizan los profesores entrevistados sobre los rasgos cognitivos de los alumnos (ALU 1) conforma un diagnóstico centrado en las deficiencias o limitaciones que éstos presentan. En cuanto a los problemas de expresión se indican las deficiencias de vocabulario y la imposibilidad de ver la estrecha relación que hay entre el contenido y la forma que se utiliza para su expresión. Sobre la comprensión se señala que los alumnos viven en una cultura de la imagen, la cual dificulta la comprensión lectora y los aprendizajes conceptuales. Esto se traduce en una comprensión fragmentada de los textos sin poderse establecer relaciones globales. En relación con el pensamiento hay una dificultad muy grande para abstraer conceptos y

teorías, alcanzar perspectivas holísticas, y construir ideas que no sean reproducción memorística de contenidos aprendidos o de pensamiento estándares, no pudiendo de esta forma desarrollar un pensamiento más autónomo.

El rasgo del pensamiento de los alumnos referido a sus actitudes y valores (ALU 2) que aparece señalado con mayor frecuencia es el “relativismo moral”. Ligado con ello está la falta de responsabilidad y autonomía; se suelen seguir pautas estándares de pensamiento, pudiéndose ser rebeldes o contestatarios pero generalmente no críticos. El criterio para determinar la bondad o corrección de las acciones está en la posibilidad fáctica de su realización; la libertad es entendida principalmente como ausencia de restricciones. Los alumnos viven inmersos en una cultura materialista y del menor esfuerzo, lo que les lleva a tener en general una actitud apática (lo que no queda claro si es sólo en relación con la clase de filosofía o ante la vida en general); suelen tener una posición hedonista ante la vida, priorizando la felicidad sobre la conciencia o el conocimiento. Sobre diferentes cuestiones sobre la realidad social, los valores o las relaciones, los alumnos suelen tener ideas preconcebidas muy consolidadas y difíciles de modificar. En un plano más procedimental, una profesora destaca la dificultad de los alumnos para el diálogo o el debate.

Respecto de la descripción del perfil docente a partir de las tres posibles combinaciones entre la preeminencia del discurso docente o del discurso discente, y el estilo didáctico, ya sea de tipo “académico–expositivo”, o bien más “activo–participativo”, todos los profesores entrevistados han sido asignados a la segunda combinación: “formas participativas manteniendo la centralidad del discurso docente”, con ligeras aproximaciones, en algunos casos, a las combinaciones 3 y 1, tal como se representa en el cuadro que vuelvo a reproducir:

<p>Centralidad del discurso discente (el profesor como posibilitador).</p>	<p>4. Combinación poco posible. Pareciera que el desarrollo de una dinámica exclusivamente expositiva o académica es incompatible con la expresión del pensamiento de los alumnos. Conviene aclarar que me refiero a estilos o situaciones más o menos permanentes que producirían el cierre u obturación continuada del discurso discente. No obstante, las clases expositivas, ocasionalmente pueden llegar a ser necesarias y estimuladoras de una dinámica de investigación.</p>	<p>3. Orientación didáctica de investigación, en la que los alumnos son sujetos activos de investigación, y el rol del profesor se centra principalmente en una función posibilitadora. Esta función se realiza mediante la generación de condiciones para que el pensamiento de los alumnos se exprese, y para que tanto el profesor como los alumnos interactúen en una dinámica propia de una “comunidad de investigación”. La dinámica de clase es en red: los alumnos participan de manera horizontal y de manera cooperativa.</p>
<p>Centralidad del discurso docente (el profesor como transmisor)</p>	<p>1. Una orientación didáctica “tradicional”, en la que prima en la clase discurso del profesor y una forma de transmisión académica. La dinámica de la clase es unidireccional: el profesor explica, los alumnos toman apuntes, y su participación se reduce a preguntar sobre cuestiones que no se han comprendido bien de la explicación del profesor.</p>	<p>2. Una orientación didáctica activa, en la que se promueve la participación de los alumnos, pero siempre articulada en torno al discurso del profesor. La dinámica de la clase es bidireccional o radial: la explicación del profesor intercala frecuentes preguntas a los alumnos, se promueve su participación activa, pero habitualmente la posición docente continua siendo la referencia central, y la interrelación horizontal entre los alumnos es escasa.</p>
	<p>Formas expositivas.</p>	<p>Formas participativas.</p>

Continuos de estilo didáctico.

En los cuadros que reflejan los continuos de estilos didácticos se ha de tener en cuenta que la relación entre los opuestos no es de exclusión, sino más bien de tensión, necesaria para mantener continuos de posibilidades. La relación entre estas puntuaciones podría dibujar posibles perfiles docentes, sin dejar de remarcar el grado de subjetividad y margen de error que puede haber en estas valoraciones.

Las puntuaciones más bajas dibujan un perfil docente con las siguientes características (las puntuaciones más altas naturalmente dibujan el perfil opuesto):

- Prioriza el desarrollo del pensamiento de los alumnos por sobre la transmisión de contenidos.
- La didáctica tiene la función de superar las deficiencias de la práctica docente, más que resolver las limitaciones de los alumnos.
- Se tiene capacidad para convivir con un cierto grado de desorden, y sensibilidad para dar respuesta, de manera flexible, a las situaciones imprevistas.
- En cuanto a la programación y evaluación de resultados se da mayor importancia a la calidad del proceso o a la experiencia formativo y vital, que al cumplimiento de los objetivos finales.
- Utiliza materiales y formatos más narrativos que expositivos, recurriendo a otros ámbitos como la literatura o el cine.
- Aplica las nuevas tecnologías, especialmente aquellas que, como Internet, posibilitan el trabajo virtual en red.

Siendo la valoración más baja de 1 y la más alta de 5, la media del total de los profesores entrevistados sería de:

$$(3,70 + 3,17 + 3,50 + 4 + 2,80 + 2,70 + 4) / 7 = \mathbf{3,41}$$

Este valor podría indicar que el perfil medio de los profesores entrevistados se sitúa en un punto equidistante de los extremos, con una ligera inclinación hacia un modelo docente más tradicional o académico.

Conclusión.

Uno de los aspectos que destaca a lo largo de todas las entrevistas es el escaso reconocimiento, por parte de los profesores, del pensamiento discente en tanto que entidad propia, positiva y con capacidad para manifestarse. Dicho de otra manera, el pensamiento discente está reconocido, pero sobre todo en aquellos aspectos que revelan deficiencias o limitaciones a superar. Ésta podría ser la expresión de una contradicción dominante, cuyo aspecto positivo se encuentra en el intento de desarrollar procesos de

enseñanza y aprendizajes de carácter activos, dinámicos, contando con la participación de los alumnos, procesos alejados de los modelos academicistas tradicionales; pero que, a su vez, este aspecto positivo está mediatizado por aquella ausencia de reconocimiento, o quizá un reconocimiento parcial, del potencial reflexivo y conceptual de los alumnos.

En esta contradicción se sitúa el límite de la actividad pedagógica en la clase de filosofía. El dinamismo didáctico y la participación de los alumnos están puestos al servicio de la transmisión de contenidos y de su aprendizaje. La pregunta, como herramienta didáctica, está presente de manera continuada en el espacio discursivo de la clase; pero por lo general no suele ser una pregunta “mayéutica”, sino una pregunta que sólo admite una respuesta, que además ya suele estar formulada de antemano, es decir, una pregunta “retórica”.

No obstante, como en toda realidad dinámica o contradictoria, en el límite también está la condición de posibilidad de su desarrollo. Suele suceder, o al menos es posible que suceda, que cuando dejamos espacio libre para que el pensamiento discente se exprese –muchas veces de una manera parcial o a regañadientes, diciendo rápidamente que no hay demasiado tiempo para tanto debate, o que el tiempo se nos ha echado encima y que queda mucho temario para desarrollar– éste acaba irrumpiendo de manera cuestionadora, y sentimos entonces, esa frecuente impresión de que las cosas no van del todo bien, o que algo debe cambiar.

La cuestión se plantea entonces en el campo de las condiciones de posibilidad, tanto objetivas como subjetivas. Por ejemplo, desde el campo docente suele surgir aquello que uno de los profesores entrevistados denominaba “intranquilidad administrativa”, refiriéndose a la incertidumbre que provoca el comenzar a transitar itinerarios demasiado alejados del currículum oficial. O bien, la duda sobre si es posible establecer relaciones dialógicas horizontales o dinámicas cooperativas en red, cuando, como afirmaba otra profesora, es más que evidente la descompensación de niveles entre el alumno y el profesor, o, incluso, entre los alumnos entre sí.

¿Cómo promover procesos abiertos y participativos si cuando ello ocurre el espacio discursivo de la clase se llena, como afirmaba otro entrevistado, de banalidades y de desorden? ¿No será que no se dan las condiciones para que estos procesos puedan

desarrollarse? ¿O quizá haya que realizar procesos previos que puedan generar esas condiciones?

Posiblemente la emergencia de estas preguntas, o quizá de otras, sea síntoma de que aquella contradicción que señalara con anterioridad se desarrolla. La cuestión didáctica fundamental quizá sea encontrar el trayecto que los docentes de filosofía podemos realizar para que esas preguntas, cubiertas por un difuso malestar, a veces entrelazadas con frecuentes gratificaciones o sensaciones de buen hacer, puedan convertirse en una manifestación consciente y programada de nuevas orientaciones para la investigación filosófica en las clases de bachillerato.

En la mayoría de los casos no se trata de encontrar nuevos procedimientos o nuevas orientaciones didácticas, sino más bien recuperar aquellos aspectos positivos ya presentes en la práctica docente, hacerlos autoconscientes y revisarlos, si fuera posible ponerlos en circulación e intercambiarlos con la experiencia docente de otros profesores.

Es desde esta perspectiva que debe ser tomada la propuesta de orientación didáctica que realizo en el capítulo VII de esta tesis: lejos de ser una propuesta alternativa, se trata más bien del esfuerzo por “poner en circulación” un trabajo de recuperación autobiográfica de elementos de mi propia práctica, que sin lugar a dudas, también han sido vividos por un gran número de docentes con los que comparto una historia profesional semejante.

CAPÍTULO V

ENTREVISTAS A GRUPOS DE ALUMNOS.

CAPÍTULO V

ENTREVISTAS A GRUPOS DE ALUMNOS.

1. Diseño de las entrevistas y análisis.

1.1. Registro, categorización y análisis.

1.2. Cuadro de categorías y subcategorías.

2. Entrevistas: análisis particular y observaciones.

2.1. Entrevista a alumnos del IES nº 1.

2.2. Entrevista a alumnos del IES nº 2.

2.3. Entrevista a alumnos del IES nº 3.

2.4. Entrevista a alumnos del IES nº 4.

2.5. Entrevista a alumnos del IES nº 5.

2.6. Entrevista a alumnos del IES nº 6.

2.7. Entrevista a alumnos del IES nº 7.

2.8. Entrevista a alumnos del IES nº 8.

3. Análisis general.

3.1. Extracto general y cuantificación.

3.2. Observaciones finales.

Entrevistas a grupos de alumnos.

Luego de realizar siete entrevistas personales y en profundidad a profesores de filosofía, pude convenir con cada uno de ellos disponer de una de sus horas de clase para realizar una entrevista a alguno de sus grupos de alumnos.

La finalidad de estas entrevistas fue recoger información de primera mano, sobre las ideas que pueden tener los alumnos sobre los siguientes aspectos de la clase de filosofía:

- la importancia y el significado de la asignatura dentro del currículum del bachillerato,
- la valoración de la clase de filosofía como experiencia personal,
- aquellos contenidos que los alumnos consideran más interesantes,
- la evaluación de su relación con la acción y el discurso docente,
- el reconocimiento de propuestas implícitas en las manifestaciones de los alumnos sobre orientaciones didácticas.

La definición de estos aspectos sobre los que me interesaba recoger información me permitió posteriormente construir un cuestionario-guía, que sirvió de protocolo previo para el desarrollo de las entrevistas.

Desde un comienzo valoré que, aunque la investigación se centraba en la filosofía de primero, eran los alumnos de segundo de bachillerato los que podían, después de pasado un curso, ofrecer una mirada más reposada y con una cierta distancia respecto de lo que podría haber significado como experiencia educativa y personal la primera parte de la asignatura. En las primeras entrevistas a los profesores, en el momento de acordar la entrevista con sus alumnos, comenté esta valoración que entonces aún no era una decisión tomada; el acuerdo unánime de estos profesores sobre la conveniencia de este criterio me llevó a adoptarlo como norma para el resto de las entrevistas.

Durante este último curso, por disponer de una licencia laboral de media jornada, en mis propias clases sólo tuve grupos de primero de bachillerato; los alumnos de segundo –que habían sido alumnos míos el curso pasado, en primero– durante este curso tuvieron un profesor que me sustituía. Decidí tener, una vez acabadas las entrevistas con

todos los grupos, un encuentro con ellos, que naturalmente tendría una significación especial por dos razones: haber compartido la experiencia de un curso de filosofía, y ser los últimos alumnos entrevistados. Lo primero hacía de la entrevista una suerte de evaluación de la experiencia del curso pasado, y lo segundo me permitía realizar una validación “émica” de las conclusiones extraídas en las entrevistas anteriores. El encuentro con mis ex-alumnos, que estaban distribuidos en dos grupos de segundo de bachillerato, se desarrolló en tres sesiones, y su contenido lo sintetiqué como si fuera un sólo grupo; de manera que a los efectos de tabulación de resultados finales figuran ocho grupos en total: siete de alumnos de los profesores entrevistados, más el de mis ex-alumnos.

1. Diseño de las entrevistas y análisis.

El diseño de las entrevistas consistió en una primera parte de intercambio oral, en la que, tomando como base el protocolo previo y de una manera flexible, los alumnos que lo deseaban podían responder a mis preguntas o comentar las respuestas de otros compañeros, durante aproximadamente media hora. La segunda parte ocupaba la media hora restante y consistía en responder de manera individual un cuestionario escrito que seguía la misma pauta que el protocolo de la primera parte. Esta combinación de dos partes, una oral en grupo y otra escrita individual intentaba conseguir tres objetivos:

- a) Cubrir las deficiencias del registro magnetofónico, inevitable en una entrevista grupal, que contaba como promedio con la participación de entre 20 y 25 alumnos.
- b) Recoger los puntos de vista de un considerable número de alumnos que no suelen participar, sobre todo si se dispone de sólo una clase para recoger las ideas de todos.
- c) Dar la oportunidad para que, luego de realizar una primera reflexión oral, poder profundizar o matizar las opiniones por escrito.

Este formato no fue seguido de una forma estricta, principalmente en las primeras entrevistas, debido en parte a mi inexperiencia, y en parte a que las condiciones objetivas no fueron las mismas en todos los grupos. Las incidencias más importantes que se dieron al respecto fueron las siguientes:

- En el primer grupo la parte oral se extendió prácticamente durante toda la hora agotando la mayor parte del tiempo previsto, con lo cual el cuestionario escrito fue repartido para ser contestado en casa, y por razones obvias finalmente no pude contar con estas respuestas; lo cual no significó un inconveniente grave puesto que se trataba de un grupo poco numeroso, y por tanto las finalidades del cuestionario escrito quedaron cubiertas. No obstante, la experiencia me sirvió para ser más cuidadoso con la distribución del tiempo en las entrevistas posteriores.
- En el segundo grupo, dado el gran número de alumnos que lo componían, no pude realizar el registro grabado (para ello hubiera necesitado una grabadora adecuada, de

la cual no disponía en ese momento). Este inconveniente lo subsané realizando una reproducción memorística, y lo más fiel posible del desarrollo de la parte oral, inmediatamente después de realizada la sesión. Reproducción que fue completada con la información del cuestionario escrito, que esta vez sí tomé la precaución de dejar tiempo para su realización.

Las finalidades de estas entrevistas a los alumnos, expuestas al comienzo de este capítulo, me sirvieron de base para la confección de la guía-protocolo que tenía *in mente* durante la primera parte oral, y que luego se reproducía en el cuestionario escrito individual. No debe olvidarse que este cuestionario, al menos en la primera parte de las entrevistas era sólo una guía, y que la actitud que siempre procuré tener fue la de posibilitar que las ideas de los alumnos pudieran expresarse de manera espontánea y libre, sin que las preguntas pensadas previamente significaran una traba para ello.

El protocolo base de las entrevistas siguió pues el siguiente cuestionario:

- 1) ¿Crees que la filosofía puede ser en general de alguna utilidad? ¿A ti en particular crees que te ha servido de algo?
- 2) ¿Crees que es importante que exista como asignatura de Bachillerato? ¿O tal vez se podría prescindir de ella y dar más importancia a otras asignaturas? ¿Podrías argumentar la respuesta?
- 3) De los temas tratados durante la filosofía de primero, ¿cuál te ha interesado más? ¿Qué tema que no hayas tratado, o que consideres que se ha tratado poco, crees que se debería tener más en cuenta?
- 4) Piensa en algunos aspectos de la clase de filosofía que realmente te hayan gustado, y otros que no.
- 5) ¿Durante el curso de filosofía de primero te has sentido con ganas de expresar tus ideas? Tanto si la respuesta es afirmativa o negativa, ¿cuáles crees que pudieron ser las razones para que así haya sido?
- 6) Imagina que tú eres el profesor(a) de filosofía, ¿cómo desarrollarías la asignatura?
- 7) ¿Qué valoras de la relación con los profesores en general? (aspectos tanto positivos como negativos)

1.1. Registro, categorización y análisis.

El proceso de registro, categorización y análisis de las entrevistas realizadas a grupos de alumnos, salvo algunas incidencias ya señaladas, siguió los siguientes pasos:

1. Registro digital de la primera parte coloquial de la entrevista, y recogida de las respuestas al cuestionario individual escrito.
2. Anotación de las primeras impresiones, ya fuera del aula, al poco tiempo de realizada la entrevista y antes de la transcripción. Estas primeras impresiones escritas las fui agregando posteriormente a las observaciones realizadas sobre cada una de las entrevistas.
3. Transcripción del registro digital, dejando en el margen izquierdo un espacio para apuntar las categorías o subcategorías asignadas a cada unidad de significado.
4. A partir de la lectura atenta de las transcripciones y de los cuestionarios, definición de las categorías y subcategorías. Al existir un cuestionario-protocolo previo inevitablemente la definición de las categorías siguió aproximadamente la pauta de sus preguntas; en cambio, la definición de las subcategorías fue emergiendo de las propias intervenciones de los alumnos o de sus respuestas escritas a los cuestionarios, manteniéndose en muchos casos las mismas expresiones utilizadas por los alumnos. (Ver cuadro de categorías y subcategorías en el apartado siguiente, página 311)
5. Subrayado, sobre la transcripción de cada entrevista, de las frases que podían ser consideradas como unidades de significado, y asignación en el margen izquierdo de las correspondientes categorías o subcategorías.
6. Sombreado en gris de aquellos párrafos que, independientemente de la asignación categorial, por su contenido podían ser valorados como especialmente significativos para realizar el posterior análisis particular de cada entrevista.
7. Asignación categorial de las respuestas escritas en los cuestionarios, y vaciado en un resumen que contiene la frecuencia absoluta o número de asignación de cada subcategoría.

8. En cada apartado correspondiente a cada entrevista presento primero un primer análisis parcial y observaciones. A continuación, reproduzco el resumen del vaciado de los cuestionarios. La transcripción completa de cada entrevista puede leerse en el Anexo 4 del Volumen II.
9. El análisis final de las entrevistas contiene dos secciones: un extracto general de las asignaciones de categorías con sus correspondientes frecuencias¹, y un redactado de observaciones finales.

Precisiones sobre aspectos “cuantitativos” del análisis.

El modelo metodológico que he seguido para el desarrollo del análisis de las entrevistas tiene un componente cuantitativo, expresado en el recuento de las asignaciones categoriales y la determinación de sus frecuencias relativas. Sin embargo, cabe reconocer las limitaciones que, desde el punto de vista de una perspectiva metodológica cuantitativa, esta investigación puede tener. Pongo como ejemplos un reconocido descuido de los criterios para la realización de la selección muestral, o una cierta flexibilidad a la hora de definir el sistema categorial (los principios de “mutua exclusión” de las categorías, y de “relación biunívoca” entre las categorías y las unidades de significado, importantes para una investigación considerada rigurosa por un investigador “cuantitativo” preocupado por su “validez interna”, en la presente investigación no han sido estrictamente respetados).

En consonancia con una opción metodológica cualitativa, declarada desde el comienzo de esta investigación, y con el deliberado alejamiento de modelos nomológicos, el objetivo fundamental del análisis, más que la detección de recurrencias, ha sido reconocer las aportaciones singulares de los alumnos en cuanto a los siguientes aspectos de la clase de filosofía: la evaluación de la importancia y el significado de la asignatura dentro del currículum del bachillerato, la valoración de la clase de filosofía como experiencia personal, la valoración de sus contenidos, la evaluación de su relación

¹ He intentado evitar las posibles repeticiones que se podrían dar entre las intervenciones orales y las respuestas escritas, dando prioridad a las unidades de significado de los cuestionarios, que en principio fueron respondidos por todos los alumnos presentes en la entrevista, y luego he completado con las unidades de significado que aparecían en la parte oral y que por alguna razón no volvían a aparecer en las respuestas escritas.

con la acción y el discurso docente, y, de manera especialmente atenta, el reconocimiento de propuestas implícitas de orientación didáctica.

Ante estas manifestaciones he intentado realizar una escucha deliberadamente “interesada”, es decir descubriendo en ellas contenidos seguramente no dichos, o que si fueron dichos, al rescribirlos bajo la perspectiva personal de determinados marcos teóricos previos, inevitablemente los he convertido en otros. En el decir de Wittgenstein, cuando el etnólogo escribe las reglas de un juego que es jugado por nativos desconocedores de cualquier regla, inevitablemente está escribiendo sobre otro juego, o mejor dicho, está creando un juego nuevo.

La implicación metodológica de estas observaciones no me lleva a una actitud de resignado escepticismo respecto de la “objetividad” de lo que observo, toda vez que, la finalidad de estas entrevistas con grupos de alumnos, no es tanto conseguir un registro fiel de lo que piensan los alumnos sobre la filosofía, como establecer un espacio de diálogo en el cual también yo soy un participante, y que, como tal, no me puedo sustraer al aprendizaje y a la transformación. Quizá, debido a mi peculiar posición de docente investigador, sólo mantenga una relativa diferencia respecto del resto de los participantes: la de situarme en el no siempre justificado lugar de la autoconciencia.

1.2. Cuadro de categorías y subcategorías.

La existencia de un protocolo previo, aunque flexible, permitió una categorización sencilla sobre la base de los siete ítems propuestos. De esta forma se definieron las siguientes categorías:

- 1) Utilidad o sentido de *la filosofía en general*. **FIL.**
- 2) Importancia y situación de la filosofía como *asignatura* de Bachillerato. **ASI**
- 3) Valoración de los *contenidos*. **CON**
- 4) Valoración de la *clase* de filosofía como experiencia de aprendizaje. **CLA**
- 5) Participación de los alumnos en clase y *expresión* de sus ideas. **EXP**
- 6) Relación con los profesores y valoración de su *acción docente*. **DOC**
- 7) Propuestas implícitas de *orientación didáctica*. **DID**

Estas categorías fueron a su vez divididas en subcategorías:

FIL: Utilidad o sentido de la filosofía en general.

1. Inutilidad de la filosofía. Una asignatura que no tiene mucho sentido estudiar.
2. Recursos y procedimientos cognitivos: aprender a pensar. Reconocer diferentes perspectivas (antidogmatismo). Tratar temas y problemas no habituales.
3. Formación personal: ser mejor persona.
4. Cultura general. Conocimiento del pasado para comprender mejor el presente.
5. Función propedéutica. Muestra sus posibilidades sin desarrollarlas (“paradoja académica”).

ASI: Importancia y situación de la filosofía como asignatura de Bachillerato.

1. Se podría prescindir de ella.
2. Debería ser optativa.
3. Es una asignatura importante para todas las modalidades.
4. Debería estar presente en niveles anteriores del currículum escolar.

CON: Valoración de los contenidos.

1. El saber filosófico. El origen del pensamiento racional. Relación filosofía – ciencia.
Los mitos.
2. El conocimiento. La ciencia.
3. La lógica.
4. La realidad. El origen del universo.
5. El ser humano. Psicología.
6. Moral. Ética. La libertad
7. La sociedad
8. Temas de actualidad o temas “cotidianos”. Las ideas de los alumnos.
9. Otros. Ninguno en especial.

CLA: Valoración de la *clase* de filosofía como experiencia de aprendizaje.

1. Aspectos que agradan, características positivas que se reconocen o se echan a faltar.
 - 1.1. Participación de los alumnos y expresión de sus ideas. Las clases que son dinámicas y participativas.
 - 1.2. Narración de anécdotas o de historias.
 - 1.3. Tratar temas interesantes, próximos a la realidad personal o social.
2. Aspectos que desagradan, características negativas que se proponen modificar o se recomiendan evitar. Dificultades.
 - 2.1. Es una asignatura muy abstracta. Temas complejos, difícil de comprender o faltos de lógica. Las correcciones se prestan a la arbitrariedad. Información excesiva o dispersa
 - 2.2. Explicaciones sin participación de los alumnos. Dictado de apuntes. Clases aburridas
 - 2.3. Falta de vinculación de la asignatura con la realidad personal de los alumnos. Aprender filosofía no a filosofar.

EXP: Participación de los alumnos en clase y *expresión* de sus ideas.

1. Inhibición de la expresión.
 - 1.1. Aprender para hacer bien los exámenes. Estudiar para aprobar.
 - 1.2. Los temas están alejados de la realidad personal o no interesan.
 - 1.3. No hay muchas oportunidades para expresar ideas propias. Cumplimiento de las programaciones. Falta de tiempo.
 - 1.4. Aceptación de la autoridad del profesor o de los autores.
2. Participación.
 - 2.1. Participo habitualmente para expresar mis ideas.
 - 2.2. Sólo participo para aclarar dudas.
 - 2.3. No-participio por razones personales (vergüenza, introversión, dificultades de expresión).

DOC: Relación con los profesores y valoración de su *acción docente*.

1. Positivo:
 - 1.1. Profesionalidad (ser un buen docente).
 - 1.2. Cualidades personales (comprender, escuchar, “buen royo”, reconocer errores).
2. Negativo:

- 2.1. Injusticias que cometen (calificaciones arbitrarias).
- 2.2. Imposición de ideas.
- 2.3. Falta de respeto. Actitud soberbia o distante.
- 2.4. Didáctica deficiente: se limitan a desarrollar el temario y examinar.

DID: Propuestas implícitas de orientación didáctica.

1. Modelos participativos.
 - 1.1. Hacer debates.
 - 1.2. Presentación del tema, explicación del punto de vista de los alumnos, exposición del tema, contrastación.
 - 1.3. Realizar actividades creativas: teatro, narraciones.
 - 1.4. Leer un texto todos juntos, utilizando ejemplos de la vida real.
 - 1.5. Defender las ideas de un autor “poniéndose en su piel”.
 - 1.6. Trabajar en pequeños grupos
2. Orientaciones didácticas.
 - 2.1. El profesor debe seguir un orden, definir los conceptos con claridad, no irse por las ramas.
 - 2.2. Clases animadas, haciendo preguntas y explicando de forma amena.
 - 2.3. Promover que los alumnos “descubra” el pensamiento de los autores, que no den todo acabado o los resultados finales. Que en la clase de filosofía se pueda crear
 - 2.4. Explicar los temas desde una perspectiva actual, con ejemplos concretos.
 - 2.5. Permitir que los alumnos expresen sus ideas
 - 2.6. Estudiar con dossieres, no con libros de texto
 - 2.7. Trabajar textos en profundidad, textos de autor
3. Evaluación.
 - 3.1. Quitar los exámenes, evaluar mediante trabajos.
 - 3.2. Evaluar la capacidad del alumno para resolver problemas filosóficos.

2. Entrevistas: análisis particular y observaciones.

2.1. Entrevista a alumnos de 2º de Bachillerato del IES nº 1.

22/10/04 ²

Una buena manera de iniciar el día de mi aniversario fue tener la primera entrevista con un grupo de alumnos de un instituto de comarcas, cuyo nombre hace referencia al paisaje que se observa desde sus ventanas. Antes de comenzar estaba algo inquieto dado que, acostumbrado al marco habitual de la clase, el encuadre de una entrevista con alumnos no dejaba de ser para mí algo completamente novedoso. Conseguí relajarme dando previamente un paseo por un paraje ciertamente bucólico, suavemente iluminado por un sol de otoño.

La sesión fue con un grupo integrado por unos diez de alumnos. Nos dispusimos en círculo, y comenzamos luego de preguntar si alguien podía tener algún inconveniente en que grabase la entrevista. El coloquio fue muy animado, y cuando me dispuse a pasar el cuestionario escrito ya había transcurrido prácticamente toda la hora, por tanto tuve que pedirles que lo contestaran después, y que podían entregarlo a su profesora; y también les dejé la dirección de mi correo electrónico y la página web. (Estas respuestas no pudieron ser recuperadas, o sencillamente no se realizaron. De todas formas, al tratarse de un grupo pequeño, y al haberse desarrollado la entrevista de forma exhaustiva y más prolongada que las posteriores, de alguna forma, la finalidad de los cuestionarios – posibilitar la expresión de aquellos alumnos que en grupos numerosos generalmente no participan– quedó cubierta).

La transcripción de esta entrevista, que se reproduce en su totalidad en el Anexo nº 4 del Volumen II, la realicé enseguida de terminada: consciente de los problemas de audición temía que el paso del tiempo borrara el recuerdo de lo sucedido y no pudiera así completar aquello que en el registro resultaba inaudible.

² La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 4, *Entrevistas a grupos de alumnos*, página 285.

La impresión que tuve luego de leer la transcripción fue que, a pesar –o quizá precisamente por ello– de no haberme ceñido estrictamente al protocolo, y haber dejado que la entrevista se desarrollara más libremente, fui buscando confirmar de manera involuntaria un par de ideas previas que tenía en mente. Estas dos ideas eran las siguientes: las características habituales de la clase de filosofía obstaculizan o impiden la expresión del pensamiento de los alumnos, y el carácter expositivo de la orientación didáctica empleada por la mayoría de los profesores impide un auténtico trabajo de reflexión e investigación filosófica. De esta manera, después de leer la transcripción, la entrevista me pareció algo forzada; y pensé que en una próxima, para evitar aquello de que finalmente “encontramos lo que estábamos buscando”, debía contener de manera consciente mis propias valoraciones, y evitar así un cierto dirigismo inconsciente e involuntario.

*Extracto categorial.*³

	<i>Utilidad o sentido de la filosofía en general (FIL)</i>
FIL 1	- La filosofía no sirve para nada.
FIL 1	- Lo que hacemos cuando estudiamos filosofía es estudiar ideas que en su momento parecían verdaderas pero que luego resultaron falsas. Estamos estudiando una historia de errores.
FIL 2	- Aprender filosofía es como viajar. Son experiencias en las que más que aprender cosas nuevas te das cuenta de que sobre un mismo problema puede haber diferentes puntos de vista.
FIL 2	- La filosofía puede hacernos mentalmente más libres. Es como si nos abriera la cabeza.
FIL 2	- Sirve para pensar o para pensar mejor.

³ Al no haberse realizado cuestionario escrito, en esta primera entrevista, este extracto categorial de la entrevista sustituye a lo que en las demás es el “vacío categorial de los cuestionarios”.

FIL 3	<ul style="list-style-type: none"> - Una persona, si estudia filosofía, en según que aspectos de su manera de pensar o de actuar acaba siendo diferente de las demás personas.
FIL 4	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar los filósofos del pasado, estén equivocados o no, nos sirve para comprender mejor lo que pensamos ahora, las ideas del presente.
FIL 5	<ul style="list-style-type: none"> - En un examen había una pregunta sobre la relación que podía haber entre nuestros pensamientos y lo que hacemos con nuestro cuerpo. Esta pregunta me impactó, sobre todo porque pensé en que cuando pensamos casi al mismo tiempo actuamos. Esta pregunta diría que me obligó a pensar filosóficamente. De todas formas pienso que este tipo de experiencias es poco frecuente en la clase de filosofía.
FIL 5	<ul style="list-style-type: none"> - Al tener unos conocimientos mínimos, aunque sean algo superficiales, puedes al menos tener conciencia de que hay otras posibilidades, que hay otras personas que pensaron de diferentes maneras.
<p><i>Importancia y situación de la filosofía como asignatura de Bachillerato. (ASI)</i></p>	
ASI 4	<ul style="list-style-type: none"> - Convendría que ya desde los primeros cursos de la ESO los alumnos tuvieran clase de filosofía. Pero no como lo hacemos ahora, sino más bien de debate y de reflexión sobre cuestiones concretas.
ASI 4	<ul style="list-style-type: none"> - En dos cursos de filosofía no se puede llegar a profundizar mucho, es muy poco tiempo.
<p><i>Valoración de los contenidos. (CON)</i></p>	
CON 1	<ul style="list-style-type: none"> - El origen del pensamiento, cómo surgió el pensamiento racional.
CON 9	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar y discutir en general.
CON 9	<ul style="list-style-type: none"> - Ninguno en especial.

	<i>Valoración de la clase de filosofía como experiencia de aprendizaje. (CLA)</i>
CLA 1.1.	- Es importante que los alumnos puedan manifestar sus opiniones y puedan también contrastarlas.
CLA 2.1.	- La filosofía suele ser una asignatura muy abstracta.
CLA 2.2.	- Cuando entra el profe y explica, y no para de hablar, y los alumnos no participamos, sólo escuchamos, los alumnos nos aburrimos, perdemos el interés.
CLA 2.3.	- <i>¿Tuvisteis alguna vez algún problema o vivisteis alguna situación que pudisteis relacionar con cuestiones tratadas en la clase de filosofía?</i> No, más bien no.
	<i>Participación de los alumnos en clase y expresión de sus ideas. (EXP)</i>
EXP 1.1.	- A veces escuchas lo que se dice en clase y no piensas en hacer preguntas, sino en que tienes que aprender y recordar para luego hacer bien un examen.
EXP 1.1.	- En clase, principalmente en segundo, no te puedes detener a pensar y a debatir con los demás sobre lo que piensas porque hay un temario que cumplir, y hay que prepararse para el examen de selectividad.
	<i>Propuestas implícitas de orientación didáctica (DID).</i>
DID 1.1.	- Se tendrían que hacer más debates. Por ejemplo, el profesor podría formular una pregunta y después debatirla entre todos.
DID 1.2.	- Se podría proponer un tema y que cada alumno explique su punto de vista. Luego desarrollar el contenido del tema y contrastar con las intervenciones que hicieron los alumnos al comienzo.
DID 2.2.	- La clase debería ser más animada, haciendo preguntas, intentando explicar de forma amena.

Observaciones.

La actitud general del grupo hacia la asignatura se manifestó en general positiva. Muestra de ello fue que en la valoración del sentido o utilidad de la filosofía (FIL) sobre siete intervenciones sólo dos manifestaron que la filosofía no sirve para nada, o que estamos estudiando una “historia de errores”, refiriéndose al pensamiento de los filósofos del pasado, ya superados por las modernas teorías científicas. Esta última observación, aunque minoritaria en el grupo, no dejará de volver a manifestarse en futuras entrevistas; lo cual expresa una percepción de “caducidad” respecto de los contenidos de la asignatura, consecuencia en parte de un abordaje escindido de las referencias concretas de los alumnos, o de la tradición cultural (en un sentido “gadameriano”) en la que los alumnos están inmersos.

Entre las valoraciones positivas de la asignatura subrayo la utilización de la metáfora del viaje, que he sentido otras veces, y de la cual soy muy afecto. Una alumna dijo:

“Aprender filosofía es como viajar. Son experiencias en las que más que aprender cosas nuevas te das cuenta de que sobre un mismo problema puede haber diferentes puntos de vista. Cuando viajas entras en contacto con diferentes maneras de pensar y de vivir. Cuando haces filosofía pasaría algo semejante. Y esto es muy importante porque así tienes más posibilidades para elegir”.

Me llama la atención esta relación, en el interior mismo de la metáfora, entre su *perspectivismo* y la idea de tener más posibilidades para elegir, es decir, tener mayor libertad de pensamiento.

Observo otro rasgo de las intervenciones que más tarde, a partir de su recurrencia, me llevarán a formular una valoración sobre la realidad didáctica de la asignatura en el bachillerato, y que di en llamar “*paradoja académica*”. En un número considerablemente grande –a partir de las observaciones realizadas en esta investigación y también de mi experiencia docente, me atrevería a decir mayoritario– los profesores de filosofía tendemos a realizar un modelo didáctico de tipo “académico”: primamos la transmisión de contenidos mediante explicaciones magistrales, mientras los alumnos toman apuntes. Esto no excluye que, con frecuencia, se realicen esfuerzos considerables por dejar espacios para la participación de los alumnos, o se intente complementar las

explicaciones con actividades más prácticas. De todas formas, pareciera que la dirección didáctica de nuestras clases fuera en un sentido inverso respecto de los objetivos que con frecuencia se le asigna a una asignatura como la filosofía: me refiero al desarrollo de habilidades cognitivas o críticas, resumidas en frases tales como “aprender a pensar”, “desarrollar un pensamiento crítico”, “estimular la flexibilidad y la tolerancia, y alejarse del dogmatismo”, etc. Sin embargo, preguntados los alumnos sobre cuál puede ser el sentido o la utilidad de la filosofía, con muchísima frecuencia se declaran precisamente estos mismos objetivos; y, al mismo tiempo, se reconocen dinámicas que impiden su cumplimiento. Algunas veces me he preguntado: ¿cómo es posible que digan que la utilidad de la filosofía es algo que yo no he enseñado o incluso he dificultado su desarrollo? Ante esta paradoja se me han ocurrido dos respuestas: Una, pensar que era excesivamente crítico con mi práctica docente y con la de mis compañeros de profesión; otra, que quizá la filosofía, como asignatura, tenía la curiosa virtud de que, con independencia del modelo didáctico, incluso dentro de un modelo contradictorio con la propia naturaleza del pensamiento filosófico en tanto que pensamiento crítico y creativo, siempre y a pesar de todo, acabaría realizando una función propedéutica. Algo así como cuando miramos en un escaparate de una pastelería unos dulces que parecen muy buenos: no somos capaces de entrar porque no tenemos dinero o no tenemos tiempo o estamos a régimen, pero al menos nos enteramos de que los pasteles están allí, y que en algún momento de nuestra vida podremos entrar y cogerlos. Es a esta situación a la que he llamado “paradoja académica”: el academicismo filosófico, en muchos casos, sobre todo si es un academicismo ameno o participativo, nos muestra el atractivo de una forma nueva de pensar o de ver el mundo, aunque no alcance a acompañar a los alumnos al interior de su práctica efectiva.

Esta idea –que bien podría considerarse tan sólo una intuición– le he dado cabida en el cuadro de categorías con la designación FIL 5 (*Función propedéutica de la asignatura de filosofía. Muestra sus posibilidades sin desarrollarlas*). En esta primera entrevista me parece encontrar dos expresiones de esta categoría, sin que por ello implique realizar una valoración concluyente de la práctica docente del profesor del grupo. Un alumno dice:

“En un examen había una pregunta sobre la relación que podía haber entre nuestros pensamientos y lo que hacemos con nuestro cuerpo. Esta pregunta me impactó, sobre todo porque pensé en que cuando pensamos casi al mismo tiempo actuamos. Esta pregunta diría que me obligó a pensar filosóficamente. De todas formas pienso que este tipo de experiencias es poco frecuente en la clase de filosofía.”

Otra alumna:

“Sin embargo, al tener unos conocimientos mínimos, aunque sean algo superficiales, puedes al menos tener conciencia de que hay otras posibilidades, que hay otras personas que pensaron de diferentes maneras, que allí tienes su pensamiento y que en cualquier momento puedes acudir a ellos”.

Me llamó la atención la relación que establecieron dos alumnos entre aquellos factores que pueden dificultar la expresión de sus ideas en la clase de filosofía y el sistema de evaluación. En un momento de la entrevista un alumno dijo:

“Mucha gente, de tanto en tanto, se hace preguntas pero enseguida abandona la búsqueda de respuestas”.

Le respondí, con la idea de promover una actitud crítica hacia la clase de filosofía, que ya es importante que la gente se haga preguntas, aunque luego no encuentre respuestas; el problema es que, con frecuencia, los alumnos ven dificultada o incluso impedida la posibilidad de hacerse preguntas, precisamente en la clase de filosofía. A lo que una alumna agregó:

“Es verdad, a veces escuchas lo que se dice en clase y no piensas en hacer preguntas, sino en que tienes que aprender y recordar para luego hacer bien un examen”.

Y otra:

“En clase, principalmente en segundo, no te puedes detener a pensar y a debatir con los demás sobre lo que piensas porque hay un temario que cumplir, y hay que prepararse para el examen de selectividad.”

2.2. Entrevista a alumnos de 2º de Bachillerato del IES nº 2.

12/11/04⁴

Una semana después de haber entrevistado a la profesora del instituto nº 2, tuve un encuentro con uno de sus grupos de segundo de bachillerato. A diferencia del grupo del instituto nº 1, éste era un grupo numeroso, superando los treinta alumnos.

La primera parte de la sesión duró unos treinta minutos y realizamos un intercambio de ideas sobre las cinco primeras preguntas del cuestionario. Los alumnos se mostraron muy interesados, con muchas ganas de decir cosas, y manteniendo en todo momento una actitud sumamente correcta y respetuosa. Fue un auténtico placer realizar esta entrevista. Antes de entrar en el aula tenía algunas prevenciones. Los alumnos no estaban preparados previamente, y hasta que me vieron entrar acompañado de la profesora pensaban que harían clase normal. Yo esperaba una actitud fría, incluso de rechazo por parte de algunos alumnos. No estaban obligados a responder a mis preguntas, y si no lo hacían o no se lo tomaban muy en serio sabían que no repercutiría en sus notas. Sin embargo no ocurrió nada de todo esto que había temido.

Comencé explicando en qué consistía mi investigación, para qué la hacía, y me comprometí a pasarles sus resultados. Después les hablé de mí, a qué me dedicaba, donde vivía, de donde provenía. Pensé que si, de una manera razonablemente breve, les comentaba alguna información personal, además de satisfacer un lógico sentimiento de curiosidad –de hecho yo no era más que un extraño que irrumpía inesperadamente en el aula-, generaría un clima de confianza que facilitaría su colaboración. Efectivamente así ocurrió, y luego de esta breve introducción comencé con las preguntas.

Mientras iban interviniendo –pocos al comienzo, luego tuve que moderar y hacer turnos de intervenciones-, pensé que, no sé si por obra de las clases de filosofía o por la tarea docente en general, estos alumnos habían aprendido a dialogar, a escuchar y a replicar respetuosamente, y que esto era un auténtico logro. También me llamó la atención el hecho de que estos alumnos, tenían una gran necesidad de expresarse; luego

⁴ La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 4, *Entrevistas a grupos de alumnos*, página 291.

esta impresión la fui corroborando a lo largo de las entrevistas futuras, viendo que sólo bastaba que uno pusiera un mínimo de condiciones para que ello ocurriera, y de una manera copiosa y entusiasta.

Dado el número de alumnos presentes decidí no registrar la entrevista con la grabadora. Una vez terminada apunté las intervenciones que recordaba y que consideré más relevantes. El resumen de la parte oral de la entrevista puede ser leído en el Anexo nº 4 del Volumen II.

Transcurrida la primera media hora, los alumnos querían seguir interviniendo, pero yo propuse contestar el cuestionario por escrito. Finalmente sonó el timbre de salida, algunos alumnos se marcharon dejando algunas preguntas sin contestar, puesto que tenían un examen de otra asignatura, y el resto se quedó unos minutos más hasta que terminaron de responder todo el cuestionario.

Vaciado categorial de los cuestionarios.

	<i>Utilidad y/o sentido de la filosofía.(FIL)</i>
FIL 1	- La filosofía no es importante porque no tiene ninguna aplicación para futuros trabajos o para ganarse la vida en general. (1)
FIL 2	- Aprender a pensar mejor (capacidad de abstracción, pensamiento lógico). (4)
FIL 2	- Reflexionar sobre cuestiones no habituales (si no estudiaras filosofía no te las plantearías). Darte cuenta de que hay diferentes soluciones para un mismo problema. (6)
FIL 3	- Aporta orientación para actuar. Permite reflexionar sobre cuestiones morales. Te puede ayudar a ser mejor persona. (8)
FIL 4	- Aporta cultura general. (8)
FIL 4	- Ayuda a conocer mejor el mundo de hoy, a comprender el pensamiento

	y los problemas actuales. (3)
	<i>La filosofía como asignatura en el Bachillerato. (ASI)</i>
ASI 1	- No tiene ninguna utilidad. Se podría prescindir de ella. (3)
ASI 2	- Debería ser optativa (sobre todo en el científico-tecnológico) y poner más horas en otras asignaturas. (12)
ASI 3	- Es importante como asignatura. Debe tener las horas que tiene, o más. (6)
	<i>Sobre los contenidos. (CON)</i>
	Temas que interesaron más o que se consideraron más importantes.
CON 1.	- El nacimiento de la ciencia. Relación filosofía - ciencia. Los mitos. (3)
CON 4	- El origen del universo. (1)
CON 5	- El origen del ser humano. (1)
CON 6.	- La moral o ética. (13)
CON 9.	- Ninguno. (2)
	Temas que deberían tenerse más en cuenta.
CON 3.	- La lógica. (14)
CON 2.	- La ciencia. (1)
CON 8.	- Temas de actualidad o relacionados con la vida cotidiana. (4)
	<i>Sobre la clase de filosofía. (CLA)</i>
	Aspectos que te gustan de la clase de filosofía.
CLA 1.1.	- Clases participativas. Debates. (4)

CLA 1.2.	- La narración de anécdotas. (1)
FIL 2	- Pensar en temas que si no fuera por la clase de filosofía no te los plantearías. (3)
FIL 2	- Que no haya soluciones únicas, que tengas que pensar. (1)
FIL 4	- Estudiar los problemas propuestos por los antiguos filósofos. (2)
	Aspectos que te desagradan de la clase de filosofía.
CLA 2.1.	- Explicaciones pesadas sobre cuestiones difíciles de comprender, sobre teorías de filósofos a los que no le encuentras demasiada lógica, o son demasiado abstractas y enrevesadas. (3)
CLA 2.2.	- Temas teóricos, explicados en clases en las que sólo se toman apuntes. Tratar temas abstractos que formulan muchas preguntas y que no llegan a ninguna conclusión concreta. Diversidad de respuestas. (6)
	<i>Participación o expresión de ideas propias. (EXP)</i>
EXP 1.2.	- No participo porque los temas están alejados o no me interesan. (4)
EXP 1.3.	- No participo porque no hay muchas oportunidades de expresar ideas propias. (1)
EXP 2.1.	- En clase de filosofía sí me gusta expresar mis ideas. (7)
EXP 2.2.	- Sólo participo para aclarar dudas. (1)
EXP 2.3.	- No participo por características personales (vergüenza, introversión, dificultades de expresión). (3)
	<i>Relación con los profesores. (DOC)</i>
	Positivo:
DOC 1.1.	- Profesionalidad (ser un buen docente). (2)
DOC 1.2.	- Cualidades personales (ponerse en el lugar de los alumnos, dar ánimo,

	escuchar, “buen royo”, reconocer errores propios). (15)
	Negativo:
DOC 2.1.	- Injusticias que cometen (calificaciones arbitrarias). (2)
DOC 2.2.	- Imposición de ideas. (1)
DOC 2.3.	- Injerencia en cuestiones no educativas. (1)
DOC 2.4.	- Falta de respeto. (1)

Observaciones.

Para este grupo de alumnos, en un número claramente mayoritario, la asignatura de filosofía tiene, si bien quizá no una utilidad directa en relación con el desempeño en el mundo laboral, sí un sentido en cuanto al desarrollo principalmente de facultades cognitivas. En las respuestas del cuestionario hay 14 referidas a cuestiones tales como “aprender a pensar mejor”, “desarrollar la capacidad de abstracción”, “tener un pensamiento lógico”; también referidas a “la posibilidad de reflexionar sobre cuestiones no habituales”, o “darte cuenta que hay diferentes soluciones para un mismo problema”.

También destacan las respuestas relacionadas con los aspectos más “formativos” de la filosofía: ocho se refieren a cuestiones tales como “aportar orientaciones para actuar”, “reflexionar sobre cuestiones morales”, o “ayudar a ser mejor persona”. Sólo en un cuestionario se declara que la filosofía no sirve para nada y no tiene sentido como asignatura, argumentando la falta de aplicación en futuros trabajos o para ganarse la vida en general.

Sin embargo, a la hora de responder a la pregunta sobre el valor de la asignatura dentro del currículum de bachillerato, un número considerable (12) se decantan por la idea de que la filosofía debería ser una asignatura optativa, principalmente en las modalidades científico-tecnológico y bío-sanitaria, poniendo más horas en otras asignaturas. En ello podría estar reflejándose que la modalidad de los alumnos entrevistados es precisamente del área científica.

Otro aspecto a destacar es la valoración de los contenidos. He podido comprobar una sospecha que tenía previamente, bastante lógica por cierto: la valoración de los contenidos por parte de los alumnos está fuertemente influenciada por las preferencias digamos curriculares del docente. Los alumnos acaban prefiriendo los contenidos que son más afectos a su profesor. En el caso de este grupo, durante la entrevista realizada a su profesora una semana antes, observé, si bien no una declaración manifiesta de preferencia, sí un reconocimiento claro de la importancia que tiene la enseñanza de la ética en el bachillerato. En la valoración de contenidos realizada en el cuestionario encabeza la lista la ética (13 alumnos) muy por delante del tema que le sigue, el nacimiento del pensamiento racional y la filosofía (3 alumnos). Por otra parte, también había quedado claro en la entrevista con la profesora una reducción considerable del tema de la lógica. Y ante la pregunta por aquellos temas que se considera que están poco atendidos o que deberían tenerse más en cuenta, un número importante (14 alumnos) señalaron la lógica. Es posible que esto último se deba en parte a que se trata de un grupo de ciencia, o que, tal como comentaron en la entrevista oral, algunos alumnos que provenían de otros institutos en los que se había trabajado más la lógica, ahora lo echaban a faltar. De todas formas, como impresión general, recogida en muchos de los institutos que he visitado, parecería que la tendencia general de los profesores de filosofía es a dar menos importancia a los temas de lógica o de epistemología, y a darle más a las cuestiones antropológicas, psicológicas o sociales. Por el contrario, un considerable número de alumnos ha coincidido en manifestar su convencimiento de la importancia de trabajar la lógica o cuestiones relacionadas con “técnicas para pensar mejor”.

2.3. Entrevista a alumnos de 2º curso de bachillerato del IES nº 3.

17/1/05⁵

Comencé el día con la entrevista a los alumnos de P., del IES nº 3. Cuando entré en el instituto, el sol comenzaba a despuntar en una mañana muy fría. Los alumnos y profesores fueron llegando muy abrigados y con las caras semicubiertas por gorras y bufandas. Este paisaje humano, sumado a una construcción enorme de cemento, me hizo pensar en una fábrica y en sus operarios que llegan cada día medio dormidos para comenzar su jornada laboral. Asociación adecuada si reparamos en que el IES nº 3 ofrece módulos de formación profesional y, según lo que me comentaba P., el alumnado, en su mayoría, no se propone continuar estudiando en la universidad sino que pretende integrarse lo antes posible al mercado laboral. Esta característica la confirmé después durante la entrevista: ante la pregunta por el sentido o la utilidad de una asignatura como la filosofía, la respuesta inmediata y unánime de los alumnos fue: “no sirve para nada”. El criterio de utilidad consistía principalmente en las posibilidades de aplicación práctica para futuros destinos laborales o profesionales. Fue entonces cuando intenté señalarles que muchas veces en la vida hay cosas que pueden no tener una utilidad práctica específica, pero que pueden igualmente ser importantes. No se identificaron demasiado con mi comentario, ni lo relacionaron con la filosofía. Poco después reforcé mi defensa de la asignatura diciendo que mediante la filosofía aprendemos o desarrollamos capacidades, más que contenidos o informaciones; capacidades que quizá sí puedan ser útiles para su futura vida laboral. Tampoco les convencí demasiado. En ese momento pensé que la valoración que tenían de la asignatura seguramente estaba más que justificada; pero más por la forma que los profesores de filosofía la presentamos y desarrollamos en el aula, que por el sentido de su presencia en el currículum del bachillerato.

También me llamó la atención que, ante la pregunta sobre qué es aquello de la clase de filosofía que más les gustaba, respondieran que los mitos o las historias narrados por

⁵ La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 4, *Entrevistas a grupos de alumnos*, página 292.

autores como Platón; y también las anécdotas y las curiosidades de la vida de los filósofos. Señalaron que a través de un cuento o de una historia, luego las ideas les quedaban mucho más claras que si se las explicaban de manera fría y abstracta. De inmediato pensé en la potencia didáctica de las narraciones, y señalé con entusiasmo lo interesante que me resultaban sus comentarios. Y aunque no creí oportuno decirles que precisamente era esa una de las ideas centrales de mi investigación, ni manifestarles que la estaban exponiendo de manera clarísima y que su validación me animaba mucho, la vehemencia de mi aprobación seguramente puso este sentimiento en evidencia.

Vaciado categorial de los cuestionarios.

	<i>Utilidad y/o sentido de la filosofía. (FIL)</i>
FIL 1	- No tiene ninguna utilidad. Quizá tenga su importancia pero no se la sabemos encontrar. No tiene mucha relación con la vida real. (7)
FIL 2	- Es útil porque ayuda a pensar de forma abstracta. Ayuda a argumentar y a discutir un tema. (2)
FIL3	- Ayuda a descubrir el origen de las ideas actuales, a descubrir por qué la gente es como es. (4)
FIL4	- Puede servir para tener algo de cultura general. (3)
	<i>La filosofía como asignatura en el Bachillerato. (ASI)</i>
ASI 1	- No tiene mucha utilidad. Se podría prescindir de ella. Debería darse más importancia a las asignaturas de modalidad o a otras asignaturas. Debería ser optativa. (12)

ASI 3	<ul style="list-style-type: none"> - Sí es importante y tiene alguna utilidad. Puede servir para las otras asignaturas. (3) <p><i>Sobre los contenidos. (CON)</i></p> <p>Temas que interesaron más o que se consideraron más importantes:</p>
CON 1.	<ul style="list-style-type: none"> - Los mitos. Los orígenes de la filosofía. (7)
CON 2	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento. (1)
CON 2	<ul style="list-style-type: none"> - Platón y la teoría de las ideas. (2)
CON 4	<ul style="list-style-type: none"> - El ser y el no ser. (1)
CON 5	<ul style="list-style-type: none"> - La muerte y la vida. (2)
CON 6.	<ul style="list-style-type: none"> - La ética. (1) <p>Temas que se deberían haber tratado más o se han tratado de manera insuficiente.</p>
CON 2.	<ul style="list-style-type: none"> - La ciencia. (1)
CON 8.	<ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones humanas. Temas más relacionados con la vida cotidiana. La familia. Los amigos. (6)
CON 8.	<ul style="list-style-type: none"> - Temas relacionados con la realidad actual. (1) <p><i>Sobre la clase de filosofía. (CLA)</i></p> <p>Aspectos que te gustan de la clase de filosofía:</p>
CLA 1.2.	<ul style="list-style-type: none"> - Las anécdotas y los mitos. (11) <p>Aspectos que te desagradan de la clase de filosofía:</p>
CLA 2.1.	<ul style="list-style-type: none"> - Tratar temas muy abstractos que no entiendo. Explicaciones complicadas. (2)
CLA 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> - Tener que escribir mucho, pasarnos la hora copiando. (6)
CLA 2.2.	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer pocos debates. (4)

CLA 2.2.	- Clases muy aburridas. (1)
	<i>Participación o expresión de ideas propias. (EXP)</i>
DID 1.1.	- Tendríamos que hacer más debates. El profesor debería dejar unos minutos para que cada uno exprese sus ideas. (3)
EXP 1.2.	- No, porque la finalidad de la asignatura es estudiar el pensamiento de otros, no los propios. (1)
EXP 1.2.	- Los temas no son muy apropiados para expresar tus ideas (son antiguos o están expresados de forma antigua). (2)
EXP 2.1.	- A veces, cuando entiendo lo que se está tratando. (1)
EXP 2.1.	- Sí me siento con ganas de expresar mis ideas. (3)
EXP 2.3.	- No me siento con ganas de expresar mis ideas. (2)
EXP 2.3.	- No, porque me gusta explicar mis ideas a quien me entiende, y en la clase no todos me entienden. (2)
	<i>Relación con los profesores. (DOC)</i>
	Positivo.
DOC 1.1.	- Valoro todo lo que me enseñan. (1)
DOC 1.1.	- Que transmitan valores. (1)
DOC 1.1.	- Saber explicar. (1)
DOC 1.2.	- Que sean simpáticos. (1)
DOC 1.2.	- La amistad. (2)
DOC 1.2.	- Que te den confianza. (3)
	Negativo.
DOC 2.5.	- La didáctica que utilizan. (1)
DOC 2.5.	- Se limitan a transmitir lo que estudiaron, van a lo suyo. (1)

Observaciones.

Se podría decir de este grupo que es “realista” y que es “práctico”. La idea de que la filosofía es una asignatura poco o nada útil –en el sentido de no aprovechable para un futuro laboral–, y llena de contenidos alejados de la realidad concreta de cada día, es francamente mayoritaria. Estos dos rasgos quedan evidentes en la categoría FIL 1 (*Inutilidad de la filosofía*) con 7 asignaciones, sumadas a las 12 de la categoría ASI 1 (*Se podría prescindir de la filosofía en el bachillerato*). Confirman este perfil las tres asignaciones a la categoría EXP 1.2 (*Los temas están alejados de la realidad personal o no interesan*).

El perfil realista y práctico de este grupo de alumnos, a pesar de darse especialmente concentrado por sus peculiaridades sociales y sus referencias e intereses vitales, creo que es posible, al menos de manera atenuada, generalizarlo a un importante sector de la población adolescente. Esta observación se aleja un tanto de aquella definición que realizara Piaget sobre la adolescencia como la “edad metafísica”. Efectivamente pareciera que a partir de la pubertad, durante este cada vez más prolongado tránsito a la edad adulta, los jóvenes desarrollan las capacidades propias del pensamiento formal y de segundo grado ⁶. Una entrevista con un grupo de alumnos como éste obliga a reflexionar sobre la pertinencia de esta descripción del período adolescente. Corrientes más actuales de la psicología si bien no rechazan de plano esta descripción piagetiana, tienen en cuenta la influencia del contexto social y educativo en determinados rasgos evolutivos.

El lado positivo de la entrevista muestra un grupo de alumnos que, de una manera muy sencilla, realizan una propuesta didáctica implícita para la asignatura de filosofía, que podría sintetizarse en los siguientes rasgos: la utilización de materiales narrativos tales como historias, anécdotas, mitos o leyendas (CON 1, 7 asignaciones; CLA 1.2, 11 asignaciones), y la reflexión y el debate sobre temas que estén relacionados con aspectos concretos de la vida real (CON 8., 7 asignaciones).

Resulta revelador, ante la pregunta sobre cuáles podrían ser los factores que favorezcan o dificulten la expresión del pensamiento propio, las respuestas sean, por

⁶ Ver Capítulo I, apartado 1.3.: *La psicología adolescente, el problema de la identidad*., página 70.

ejemplo: “la finalidad de la asignatura es estudiar el pensamiento de otros, no los propios”, o “los temas que se tratan no son muy apropiados para expresar tus ideas..., son demasiado antiguos o están expresados de forma antigua”.

Es habitual que a lo largo de los años tengamos oportunidad de trabajar con grupos de alumnos diferentes. El hecho de encontrarme con un grupo con características tan manifiestamente definidas como éste, me llevó a preguntarme sobre la adecuación de la orientación didáctica, e incluso sobre el sentido o la finalidad de una asignatura como la filosofía en el bachillerato. No porque este grupo, o los grupos como éste, sean demasiado diferentes a todos los demás, sino más bien porque presentan la peculiaridad de mostrarse como portavoces emergentes, sin tapujos ni inhibiciones, de una realidad adolescente generalizada; y que en los grupos “buenos” su manifestación se ve amortiguada por una mayor capacidad para acceder y acomodarse a las reglas de juego propias del discurso docente e institucional, más bien alejadas y poco efectivas a la hora de promover identificación o entusiasmo por la asignatura.

2.4. Entrevista a alumnos de 2º curso de bachillerato del IES nº 4.

26/1/05⁷

Una vez realizada la entrevista personal con E., profesora de filosofía de este instituto, escogí uno de sus grupos de segundo de bachillerato, teniendo en cuenta únicamente la conveniencia horaria. Se trataba de una clase, a juicio de E., compuesta por alumnos en general un tanto “creídos”, es decir, de aquellos que aunque pudieran tener un rendimiento académico más o menos correcto su actitud suele ser poco agradecida, incluso más bien indiferente, ante el trabajo del profesor. Un perfil frecuente, que según mi experiencia se da más entre alumnos que no tienen muchas dificultades de aprendizaje, y que suele manifestarse en una actitud pasiva, o en un cierto hipercriticismo.

Con estos antecedentes fui a la entrevista un tanto prevenido. Sin embargo, su desarrollo fue normal, y la actitud de los alumnos razonablemente interesada y participativa.

Del transcurso de la sesión recuerdo especialmente una idea expuesta reiteradamente: los temas tratados en la clase de filosofía resultan mucho más atractivos cuando se relacionan con “situaciones reales de la calle”. Pusieron como ejemplo el tema de “la diversidad cultural”, relacionado con la inmigración y el racismo: el debate sobre estas cuestiones ayudan a modificar la manera de actuar en circunstancias reales y cotidianas, “cuando sales a la calle”. En cambio, el estudio del pensamiento de los autores resulta poco interesante, principalmente porque no se pueden discutir, porque son más complejos y porque tratan sobre cuestiones más “lejanas”.

⁷ La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 4, *Entrevistas a grupos de alumnos*, página 295.

Vaciado categorial de los cuestionarios.

	<i>Utilidad y/o sentido de la filosofía. (FIL)</i>
FIL 1	- No sirve de mucho. Asignatura poco práctica. Trata temas que seguramente no volveré a tocar. (9)
FIL 2	- Ayuda a pensar, abre la mente, enseña a pensar de manera abstracta. Sirve para no aceptar las cosas a primera vista, para pensar. Es muy útil porque te permite comprender diferentes puntos de vista sobre diferentes temas, a tener argumentos propios, a darte cuenta que no tienes la verdad absoluta. (7)
FIL 3	- Te puede ayudar a pensar sobre cuestiones de la vida cotidiana. Puede ser útil en un aspecto moral para formarte como persona. (2)
	<i>La filosofía como asignatura en el Bachillerato.(ASI)</i>
ASI 1	- La filosofía no es muy útil. Es una asignatura que no tiene ninguna aplicación y que olvidaremos. Se podría prescindir de ella. (5)
ASI 2	- Otras asignaturas como Historia o Lenguas son más importantes. Debería ser una asignatura optativa. (6)
ASI 3	- Es una asignatura positiva e importante: es la única signatura en el bachillerato que nos permite pensar con libertad, y no limitarnos a tomar apuntes y a estudiar. Si se suprimiera perderíamos la oportunidad de tratar temas que nunca nos plantearíamos. (2)
ASI 3	- Es importante como preparación para estudios posteriores. (1)
ASI 3	- Es importante porque te ayuda a pensar con autonomía, a tener un pensamiento adulto. Es el único momento que trabajamos el pensamiento abstracto y conceptual. (6)

<p>ASI 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante, aunque se debería estudiar desde cursos anteriores para que no sea tan difícil. (1) <p><i>Sobre los contenidos. (CON)</i></p>
<p>CON 5</p>	<p>Temas que interesaron más o que se consideraron más importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El ser humano y su diferencia con el resto de los seres vivos. (1)
<p>CON 6.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un trabajo que tuvimos que exponer en grupo sobre los cínicos, los helenistas, los cristianos, etc. (1)
<p>CON 6.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La ética y la moral. (1)
<p>CON 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El relativismo cultural, la diversidad cultural, los prejuicios. (10)
<p>CON 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo está condicionado el pensamiento humano desde la perspectiva de Marx. (1)
<p>CON 6.</p>	<p>Temas que nos has tratado o que consideres que se han tratado poco:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temas de ética. (2)
<p>CON 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Temas sociales o de actualidad. (1)
<p>CON 8.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El pensamiento de los alumnos. (1)
<p>CON 8.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Temas más cercanos a los alumnos para que puedan dar su punto de vista. (1)
	<p><i>Sobre la clase de filosofía. (CLA)</i></p>
	<p>Aspectos que te gustan de la clase de filosofía:</p>
<p>CLA 1.1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los debates. Poder expresar tus ideas. (5)
<p>CLA 1.1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Una metodología más dinámica que en las otras clases. La forma de explicar de la profesora. (3)

	<p>Aspectos que te desagradan de la clase de filosofía:</p>
CLA 2.1.	- Ambigüedad de algunos temas, una cierta arbitrariedad en las correcciones (ausencia de criterios exactos). (2)
CLA 2.1.	- Temas que no sabes muy bien como cogerlos. (1)
CLA 2.1.	- Aprueban pocos alumnos. (1)
CLA 2.3.	- La filosofía de segundo que trata de autores. Estudiar el pensamiento de otros autores y no reflexionar sobre el pensamiento propio. La asignatura de filosofía te prepara para la selectividad más que enseñarte a filosofar. (3)
	<p><i>Participación o expresión de ideas propias. (EXP)</i></p>
EXP 1.4.	- En segundo, como se trata de autores, no hay mucho que decir. (2)
EXP 2.1.	- En clase de filosofía sí me gusta expresar mis ideas ya que la profesora nos da la oportunidad de hacerlo. Los temas se prestan. Hay confianza con la gente. (7)
EXP 2.3.	- No me gusta expresar mis ideas porque generalmente están mal. (1)
	<p><i>Relación con los profesores. (DOC)</i></p>
	<p>Positivo:</p>
DOC 1.1.	- Ganas y esfuerzo en su trabajo. (2)
DOC 1.1.	- Todo lo que te pueden enseñar. (1)
DOC 1.1.	- Con los profesores duros es con los que más aprendes. (1)
DOC 1.2.	- Relación respetuosa y “buen rollo”, confianza, que te conozcan. Que sepan motivar al alumno. Que te den apoyo. (6)

	Negativo:
DOC 2.4.	- Profesores “elitistas” que se esfuerzan por marcar distancias, o se creen superiores. (2)
DOC 2.5.	- Aquellos profesores que sólo se preocupan en dar el temario y examinar. (2)
DOC 2.5.	- Normalmente no hay mucha relación, ésta se limita a enseñar y aprender. (2)

Observaciones.

Pareciera ser un grupo especialmente sensible a la vinculación que podría o debería tener la filosofía con la vida real, tanto de los alumnos como de la sociedad en la que viven. Asimismo, con una clara percepción de las contradicciones que suele presentar la asignatura: reconocen que la filosofía se diferencia del resto de las asignaturas por ofrecer un espacio de reflexión, debate, diríamos de investigación filosófica; en este sentido piensan que puede aportar al desarrollo de capacidades cognitivas, a pensar mejor, a reconocer alternativas; pero al mismo tiempo manifiestan una actitud crítica en dos sentidos: el estudio del pensamiento de los autores suele realizarse de una forma “académica” (sin relación con el pensamiento y la realidad vital de los alumnos), y las ideas que se estudian se suelen sostener desde el principio de “autoridad”, cosa que es vivida como una cierta imposición arbitraria, principalmente a la hora de evaluar los aprendizajes.

Me llaman la atención las intervenciones de Jaume cuando dice:

“Lo que realmente estudiamos es lo que piensan otros autores, pero la filosofía es más bien una forma de pensar y de vivir..., y nosotros, cuando estudiamos filosofía, no sacamos nada porque no pensamos sobre lo que pensamos y vivimos nosotros”; o

“Es como si te obligaran a aprender a jugar al billar enseñándote las reglas; así no se aprende a jugar al billar”; o

“En cuanto al contenido lo que más me gustó el año pasado fue el tema de la diversidad cultural. Me gustó porque es un tema relacionado con la vida concreta, con lo que nos pasa a nosotros o a la gente que nos rodea. Sales a la calle y puedes aplicar lo que has aprendido en filosofía para llevar tu vida”

Respecto de considerar a la filosofía como una forma de pensar y de vivir, que sólo se puede aprender practicándola, como se suele aprender a jugar al billar, además de recordarme la muy citada idea kantiana de que la filosofía no se puede enseñar, sólo se aprende a filosofar, también me ha hecho pensar en las extensas reflexiones realizadas por José Luís Pardo en su libro “La regla del juego”⁸, especialmente cuando establece la diferencia que hay entre un *maestro* y un *profesor*: el maestro no explica sino enseña, y como mucho cuenta una historia que se le representa al discípulo como una evidencia práctica; en cambio el profesor explica teorías y luego examina a sus alumnos de lo que han aprendido, no de lo que saben.

En cuanto a las respuestas del cuestionario, las valoraciones sobre la utilidad de la filosofía parecen estar repartidas: 9 asignaciones a FIL 1 y 9 entre FIL 2 y FIL3. Sin embargo, respecto de la importancia de la filosofía como asignatura en el currículum del bachillerato, los que consideran que se podría prescindir de ella o se debería convertir en una asignatura optativa según la modalidad (5 asignaciones a ASI 1 y 6 asignaciones a ASI 2) superan a aquellos que consideran que es una asignatura importante para todos los alumnos que hacen bachillerato (9 asignaciones a ASI 3 y 1 asignación a ASI 1).

En los contenidos, destaca por mucho el tema de “El relativismo cultural, la diversidad cultural, los prejuicios” (10 asignaciones a CON 7). En ello podría estar influyendo el hecho de que durante la primera parte oral de la entrevista se mencionó a este tema como ejemplo de cuestiones relacionadas con la vida real, y que, por ello podría comportar una utilidad mayor que otros temas más abstractos o alejados de la realidad cotidiana de los alumnos.

⁸ PARDO, JOSÉ LUÍS (2004), *La regla del juego*, Barcelona: Círculo de Lectores.

2.5. Entrevista a alumnos de 2º curso de bachillerato del IES nº 5.18/2/05⁹

Realizo esta entrevista a un reducido grupo de alumnos de segundo de bachillerato de un instituto del Maresme. Durante su desarrollo destacan dos alumnos con posiciones bien diferentes. Jaime que dice que la clase de filosofía debería ser más dinámica: “el alumno debería descubrir el pensamiento de los autores, repetir el proceso que realizaron hasta llegar donde llegaron, no estudiar de golpe las conclusiones finales”. Critica las clases realizadas al dictado, y que reservan al alumno sólo la tarea de tomar apuntes y luego empollarlos para una examen. Marta, por el contrario, defiende esta forma de desarrollar las clases de filosofía; y, con una honestidad que me sorprende, reconoce que la filosofía no le gusta, le cuesta entenderla, que la estudia sólo para aprobarla, y que naturalmente le va mejor tener unos buenos apuntes en los que poder preparar adecuadamente sus exámenes. Ante la pregunta de cómo harían la clase de filosofía si fuesen profesores, responden mayoritariamente que quitarían los exámenes, evaluarían por trabajos, y proponen formas activas de participación y expresión del pensamiento, como por ejemplo, realizar pequeñas obras de teatro.

Vaciado categorial de los cuestionarios.

	<i>Utilidad y/o sentido de la filosofía (FIL).</i>
FIL 2	- Ayuda a plantearse cuestiones que si no se estudiase filosofía no se plantearían. (1)
FIL2	- Te ayuda a ver diferentes puntos de vista. (1)
FIL3	- Te puede ayudar a resolver problemas existenciales. (1)
FIL3	- Quizá pueda tener una utilidad futura, que ahora no reconocemos, y

⁹ La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 4, *Entrevistas a grupos de alumnos*, página 298.

	<p>más adelante, cuando seamos más mayores, relacionar cosas que vivamos con ideas filosóficas. (7)</p> <p><i>La filosofía como asignatura en el Bachillerato. (ASI)</i></p>
ASI 1	- Se podría prescindir de ella porque su utilidad no es la misma que la de, por ejemplo, historia, geografía o lenguas. Se podría estudiar en la universidad. (2)
ASI 1	- Es importante pero no indispensable. (1)
ASI 3	- Es importante porque profundiza en el conocimiento del ser humano. Es diferente a las demás asignaturas. (1)
ASI 3	- Es importante porque tiene unos objetivos que se cumplen a lo largo de toda la vida, en un futuro nos daremos cuenta de su importancia. (4)
ASI 4	- Tendría que darse con más tiempo, comenzando desde la ESO. (1)
	<p><i>Sobre los contenidos. (CON)</i></p> <p>Temas que interesaron más o que se consideraron más importantes:</p>
CON 1.	- Logos – razón. (1)
CON 2	- El conocimiento verdadero. (1)
CON 5	- La evolución del hombre. (1)
CON 6.	- La felicidad. (2)
CON 6.	- La libertad. (4)
CON 6	- La solidaridad con relación a las diferentes culturas e ideologías. (1)
	<p><i>Sobre la clase de filosofía. (CLA)</i></p> <p>Aspectos que te gustan de la clase de filosofía:</p>
CLA 1.1.	- Poder opinar, compartir ideas, reflexionar. (1)

CLA 1.3.	- Descubres nuevas formas de plantearte la vida. (1)
DID 1.4.	- Leer un texto todos juntos utilizando ejemplos de la vida real. (1)
DID 2.1.	- Me gusta cuando se hace un esquema, o el profesor explica algo, y luego lo entiendo. (3)
	Aspectos que te desagradan de la clase de filosofía:
CLA 2.1.	- En los exámenes no sabes si debes incluir o no tu manera de pensar. (1)
CLA 2.1.	- Es una asignatura muy complicada y teórica. No sabes muy bien como aplicar lo que aprendes. (2)
CLA 2.1.	- No me gusta cuando no entiendo y me aburro en clase. (1)
CLA 2.2.	- Pasar toda la clase escribiendo y sin entender nada. Las clases a veces son un poco pesadas. (3)
	<i>Participación o expresión de ideas propias. (EXP)</i>
EXP 2	- En clase de filosofía sí me gusta expresar mis ideas. En otro lugar no puedo reflexionar de esta manera. (3)
EXP 2	- Participo sólo cuando entiendo o me llama la atención lo que se está tratando. (3)
EXP 3	- Participo para aclarar dudas. (1)
EXP 4	- No me siento con ganas de expresar mis ideas. (1)
	<i>Relación con el profesor (DOC)</i>
	Positivo:
DOC 1.2.	- Apoyo, atención, ayuda. (4)
DOC 1.2.	- La comunicación. (1)
	Negativo:
DOC 2.5.	- Dan poca motivación. (1)

Observaciones.

Un grupo claramente heterogéneo, pero que a pesar de su diversidad manifiestan en general una actitud positiva hacia la asignatura: de todas las respuestas sobre la utilidad de la filosofía ninguna es negativa. No obstante hay un reconocimiento de la escasa utilidad práctica o inmediata de la filosofía, y una sospecha sobre una utilidad futura, no demasiado precisada, a recoger durante la vida adulta.

En la parte oral de la entrevista destacaron dos propuestas didácticas implícitas: “descubrir” el pensamiento de los autores estudiando el proceso de su gestación (que el profesor no explique de una vez las ideas acabadas), y que se desarrollen actividades como pequeñas piezas de teatro o narraciones. Me sorprende la primera propuesta por la clara concepción de la didáctica entendida como investigación; y la segunda por el énfasis en la necesidad de hacer de la clase de filosofía un espacio de aprendizajes activos. La primera muy en consonancia con las propuestas de Lipman (1980, 1991) y con la orientación de esta tesis; y la segunda, en la línea de las didácticas activas, por ejemplo, desde perspectivas diferentes, Izuzquiza (1982) y Domínguez - Orio de Miguel (1985).

Siendo ésta ya la quinta entrevista que realizo a grupos de alumnos, reflexiono entonces sobre la aportación del material que voy recogiendo en ellas. Resulta de un inestimable valor el hecho de poder captar las diferentes posiciones y valoraciones respecto de la asignatura, en un registro exterior a su desarrollo cotidiano en el aula. Pero en aquello que ahora pienso es, sobre todo, en las propuestas didácticas implícitas que se ponen de manifiesto en las intervenciones de los alumnos. Propuestas que suelen prefigurar, validar, e incluso completar las propuestas didácticas que, de manera explícitas, han sido desarrolladas por especialistas. Como experiencia formativa personal tiene para mí un gran valor el reconocerlas en la voz de los alumnos, una manera mucho más viva que cuando las leo en letra impresa.

2.6. Entrevista a alumnos de 2º curso de bachillerato del IES nº 6.2/3/05¹⁰

Esta entrevista fue también a primera hora, en un instituto alejado del núcleo urbano, construido sobre una zona elevada, que en esta fría mañana de invierno estaba cubierta de niebla. Algo parecido pasaba en las mentes de los alumnos y mía, cuyo estado nebuloso y semidormido impedía animar el coloquio inicial. Luego de formular algunas preguntas algo provocadoras al cabo de un rato el ambiente comenzó a caldearse algo más.

Vuelvo a comprobar un cierto paralelismo entre el estilo y la actitud de la profesora y las manifestaciones de sus alumnos. Es posible que sólo sea coincidencia, sin embargo una cierta audacia en las propuestas de estos alumnos parecían corresponderse con una posición claramente crítica de la profesora respecto de las prácticas docentes habituales. En este grupo reparo también en las propuestas implícitas de orientación didáctica y principalmente en la concepción que tienen de la filosofía como asignatura. La filosofía debería ser una “actividad”, desarrollada de una manera diferente al resto de las asignaturas. Y también evaluada de manera diferente; retengo tres frases dichas una detrás de la otra: “no dictaría apuntes”, “no haría exámenes” y “evaluaría los debates”.

Vaciado categorial de los cuestionarios.

	<i>Utilidad y/o sentido de la filosofía. (FIL)</i>
FIL 1	- No tiene ninguna utilidad. (1)
FIL 2	- Ayuda a formular nuestras propias ideas, a reflexionar, a estructurar el pensamiento. Abre la mente para ver las cosas de otra manera. Para pensar en cosas en las que no hubieras pensado. (16)

¹⁰ La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 4, *Entrevistas a grupos de alumnos*, página 301.

FIL 4	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura general. Sirve para aprender ideas nuevas de diferentes épocas. Comprender mejor el presente conociendo el pasado. (10) <p><i>La filosofía como asignatura en el Bachillerato. (ASI)</i></p>
ASI 1	<ul style="list-style-type: none"> - Es totalmente prescindible. (1)
ASI 2	<ul style="list-style-type: none"> - Se debería dar más importancia a otras asignaturas. Debería ser optativa (para los del humanístico) (1)
ASI 3	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante, no se debe prescindir de ella. Es en la única asignatura en la que se puede pensar, tener diversidad de opiniones y debatir. (13) <p><i>Sobre los contenidos. (CON)</i></p> <p>Temas que interesaron más o que se consideraron más importantes:</p>
CON 3	<ul style="list-style-type: none"> - La lógica. (7)
CON 4	<ul style="list-style-type: none"> - El universo (1)
CON 5	<ul style="list-style-type: none"> - Temas de psicología. Los sentimientos. La memoria. Los sueños. El inconsciente. (16) <p>Temas que no se han tratado o que se han tratado poco:</p>
CON 3	<ul style="list-style-type: none"> - Lógica. (1)
CON 5	<ul style="list-style-type: none"> - Psicología. (6)
CON 6	<ul style="list-style-type: none"> - Ética y política. (1)
CON 8	<ul style="list-style-type: none"> - Hechos históricos o de actualidad pero desde el punto de vista filosófico. El pensamiento propio de los alumnos. (2)

	<p><i>Sobre la clase de filosofía. (CLA)</i></p> <p>Aspectos que te gustan de la clase de filosofía:</p> <p>CLA 1.1 - Debatir y ver la diversidad de opiniones. Me gustan las clases en las que los alumnos participan. (13)</p> <p>Aspectos que te desagradan de la clase de filosofía:</p> <p>CLA 2.2 - Estudiar los filósofos antiguos. La teoría “cuadriculada” que se impone. Empollar ideas de otros y no poder expresar las ideas propias. (4)</p> <p>CLA 2.2 - Las clases en las que sólo habla el profesor. Tendría que haber más participación de los alumnos. Las clases que son sólo explicación de los autores. No me gusta copiar de la pizarra. (4)</p> <p>CLA 2.2 - Memorizar autores y fechas. (1)</p> <p>DID 3.1 - La filosofía más que una “asignatura” tendría que ser una “actividad” (debería ser no evaluable para que los alumnos disfruten de ella) Si la finalidad es “pensar” no debería ser evaluada como las demás asignaturas. Propondría quitarla de la selectividad para poder disfrutar de ella. (3)</p> <p><i>Participación o expresión de ideas propias. (EXP)</i></p> <p>EXP 1.3 - La dificultad para expresar mis ideas no proviene de la profesora sino del temario, y del tiempo justo. (2)</p> <p>EXP 1.3 - Me gusta expresar mis ideas, pero es una clase más de tomar apuntes. (1)</p> <p>EXP 2.1. - En clase de filosofía sí me gusta expresar mis ideas. (11)</p> <p>EXP 2.3. - No me siento con ganas de expresar mis ideas. (2)</p>
--	---

EXP 2.3.	- No participo por timidez, por miedo a equivocarme. (4)
	<i>Relación con el profesor. (DOC)</i>
	Positivo:
DOC 1.1	- Todo lo que nos enseñan. (2)
DOC 1.1	- Que sean exigentes en su justa medida. (1)
DOC 1.2	- Apoyo, ayuda, “buen royo”, que te escuchen. (8)
DID 2.2	- Que sean amenos, explicando algunas anécdotas. Que no se vayan por las ramas. Que expliquen bien. (4)
	Negativo:
DOC 2.1	- Favoritismos. (1)
DOC 2.2	- No permiten que expresemos nuestra opinión. (1)
DOC 2.5	- Los profesores van a hacer sus clases sin interesarles lo que pase fuera. (1)
DOC 2.5	- Poco flexibles y con ideas fijas. (1)

Observaciones.

Las intervenciones de los alumnos durante la parte oral de la entrevista, así como las repuestas volcadas en el cuestionario escrito, no difieren en general de las entrevistas anteriores: se pone de manifiesto una tónica general positiva en relación con el valor y la importancia de la asignatura, un reclamo de clases más participativas y dinámicas, una preferencia hacia aquellos contenidos en los que se intuye que el profesor ha puesto más empeño o se ha sentido más a gusto. En el caso de este grupo parece que son los temas relacionados con la psicología o el psicoanálisis (16 asignaciones a CON 4); y una vez más el reclamo de una mayor atención a la lógica (7 asignaciones a CON 2.1).

Con relación a las propuestas didácticas implícitas me llamaron la atención especialmente dos:

Ante la pregunta sobre cuál podrían ser aquellos factores que dificultan la expresión del pensamiento de los alumnos, uno responde que “depende principalmente del profesor, si entra, larga el rollo, y se va...” Yo pregunto por cuál sería la solución, es decir, que cómo deberíamos actuar los profesores para facilitar la expresión del pensamiento de los alumnos y su participación activa. Un alumno responde: “Que el profesor deje las cosas un poco a medias para que los alumnos puedan completarlas, para que puedan manifestar sus puntos de vista”.

En aquel momento pensé que este alumno, intuitivamente, estaba acertando en uno de los aspectos fundamentales que debería tener en cuenta una orientación didáctica centrada en la investigación filosófica y en la participación crítica de los alumnos, una didáctica dialógica y narrativa. Por otra parte, el valor motivacional y reforzador de la atención de las formulaciones incompletas, en la línea de la tendencia “gestáltica” de los procesos cognitivos, fue tenido en cuenta por Lipman cuando escribía:

“Si los estudiantes no tienen la sensación de que algo ha quedado fuera o que está incompleto no sentirán la necesidad de ir más allá de la información procesada. En cambio, lo parcial, lo fragmentario y lo problemático nos lanza a desear completarlo o resolverlo. Escuchar o ver un relato, un escenario inacabados, nos conduce a través de los indicios y señas que va dejando en su propio camino de desarrollo.”¹¹

La segunda propuesta didáctica implícita la encuentro en la siguiente afirmación, escrita por un alumno de manera anónima en el cuestionario:

“La filosofía más que una “asignatura” tendría que ser una “actividad” (debería no ser evaluable para que los alumnos puedan disfrutar de ella) Si su finalidad es “pensar” no debería ser evaluada como las demás asignaturas. Propondría quitarla de la selectividad para poder disfrutar de ella.”

Relacionado con esta idea de la filosofía como actividad, el alumno infiere que entonces debería de ser evaluada de una manera diferente al resto de las asignaturas, que

¹¹ LIPMAN, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones de la Torre. p. 118

sí se ajustaran al canon de la disciplina tradicional, constituida por saberes acabados y transmisibles.

Finalmente señala una contraposición, que de una forma similar ya se había puesto de manifiesto en una entrevista anterior, entre el disfrute de la asignatura y los mecanismos habituales de evaluación mediante exámenes (incluidos la selectividad), que obligan a poner el estudio de la filosofía en función de las pruebas, desvirtuando sus posibilidades creativas.

2.7. Entrevista a alumnos de 2º curso de bachillerato del IES nº 7.

1/4/05¹²

Fui a la entrevista pensando que no habría ningún alumno: era viernes, última hora del día y de la semana, las 14 horas de un día radiante de primavera, uno de los primeros después de este largo invierno. Ya el profesor de filosofía, al que había realizado una entrevista personal la semana anterior, me había advertido que el grupo era muy reducido, y que además con seguridad faltarían varios. Efectivamente, nominalmente este grupo de segundo de bachillerato cuenta con doce alumnos, sin embargo cuando entré en el aula, los ocho que me estaban esperando pacientemente me parecieron una multitud. En las condiciones dadas –asistencia voluntaria, faltar a esta clase no afectaba en nada a la preparación de la materia ni a su evaluación, mi visita estaba debidamente anunciada–, quedaba claro cual sería el perfil de los alumnos presentes, al menos en su mayoría: responsable, estudiosos y con una actitud positiva hacia la asignatura.

Así quedó demostrado. La sesión, que no fue más corta que cualquiera de las entrevistas anteriores, transcurrió de manera tranquila. Comencé, como siempre, presentándome y explicando cuál era el motivo de la entrevista. Luego de una media hora de intercambio de ideas repartí el cuestionario para que respondieran individualmente por escrito.

Mientras ellos escribían volvía a pensar en aquel aspecto de la asignatura, o más bien de la práctica docente, que más tarde daría en llamar “paradoja académica” [y que en el cuadro de categorías está representado con la entrada FIL 5 (*Función propedéutica de la asignatura de filosofía. Muestra sus posibilidades sin desarrollarlas*)] Esta vez la reflexión que en ese momento ocupaba mi silencio, más que dirigirse a la paradoja propedéutica de la asignatura se centraba en las características de la acción docente en determinados profesores de filosofía. Se me ocurrió resumirla en la siguiente frase: hay profesores excelentes que tienen la virtud de transmitir todo el atractivo de la filosofía, pero precisamente su excelencia les impide promover en los alumnos su ejercicio.

¹² La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 4, *Entrevistas a grupos de alumnos*, página 305.

Cuando por la tarde escuchaba la grabación magnetofónica de la entrevista pensé que éste podría ser un caso. Lo comprobaba la ambivalencia de estos alumnos respecto de la asignatura: por una parte no dudaban en manifestar las ventajas y el sentido de estudiar filosofía –ayuda a pensar, abre la mente, hace pensar en cuestiones no habituales, muestra la diversidad de perspectivas, promueve la comprensión y la tolerancia–, e indudablemente estas positivas valoraciones no podrían extraerlas de otro lugar que no sea de la experiencia que vienen teniendo en la asignatura, en este instituto, con este profesor. Pero por otra parte, también no dudaban en manifestar su insatisfacción por las escasas oportunidades que tienen en clase para expresar y analizar sus propias ideas, y cuestionaban una excesiva rigidez a la hora de cumplir un temario determinado. La filosofía en el bachillerato se convierte en una propedéutica, en una antesala de la actividad filosófica, tan bien presentada en algunos casos, que suscita una adhesión y un entusiasmo notable en los alumnos. Sin embargo, es como si mostrase un atractivo escaparate, despertase el deseo de acceder activamente a su contenido, pero se quedara en los umbrales de la tienda sin disponerse a acompañarles por su interior.

Las razones que justificaban este estilo de práctica docente, y que en la entrevista los alumnos reproducían críticamente eran principalmente dos: la prescripción normativa del currículum, y la falta de nivel teórico de los alumnos. La primera razón seguramente podría estar justificada en segundo de bachillerato por la presencia de la selectividad; en primer curso no lo estaría tanto. Respecto de la cuestión del nivel, naturalmente es una cuestión de perspectiva didáctica. De todas formas, los profesores que llevamos muchos años de docencia en la enseñanza secundaria, aunque podamos no estar absolutamente de acuerdo o justificar este argumento, sí podemos comprenderlo e incluso sentirnos profundamente identificados. Todos los profesores de filosofía nos hemos encontrado, más de una vez, ante la impresión de que los escasísimos resultados, el desorden y la dispersión, la imposibilidad de seguir un curso coherente de argumentaciones, a consecuencia del intento de impulsar dinámicas participativas en clase, se debía a la ausencia de un mínimo nivel de recursos intelectuales que posibilitaran, si no un diálogo entre iguales, al menos poder situar el intercambio dialéctico en un registro común, más o menos próximo al propio de la actividad filosófica.

Aunque esta presentación de la entrevista no sería el lugar adecuado para reflexionar críticamente sobre estas cuestiones, no quiero dejar de señalar aquello que percibo como

central en el desarrollo de esta sesión con este grupo de alumnos. Son ellos los que en definitiva ponen en evidencia nuestro discurso y nuestra acción docente: en este caso la aporía del guía de viaje que se debate entre mostrar eficientemente el recorrido y los paisajes, o bien, de alguna forma y en algún momento, quizá no en todos, autodisolverse en su posición de enseñante y conductor, y compartir la incertidumbre de la investigación, la satisfacción de los descubrimientos, la intensidad del itinerario. Si esta es la aporía, la materia de reflexión didáctica sería sobre las condiciones de posibilidad para que pueda darse una cosa o la otra. Materia a la que intentaré aproximarme en el capítulo VII que trata de la propuesta de orientación didáctica.

Vaciado categorial de los cuestionarios.

	<i>Utilidad y/o sentido de la filosofía. (FIL)</i>
FIL 1	- No tiene ninguna utilidad, no la entiendo y no me gusta. (1)
FIL 2	- Te ayuda a pensar. (1)
FIL 2	- Te hace alcanzar un nivel más alto de madurez mental. (2)
FIL 2	- Sirve para abrir la mente: aprender a ver las cosas desde otras perspectivas. (2)
FIL 2	- Ayuda a buscar respuestas por ti mismo (no da respuestas absolutas). (1)
FIL 3	- Te hace más tolerante con la gente que piensa diferente. (1)
FIL 3	- Ayuda a buscar sentidos a la vida. (1)

	<p><i>La filosofía como asignatura en el Bachillerato. (ASI)</i></p>
ASI 1	- No tiene ninguna utilidad. Se podría prescindir de ella. (1)
ASI 3	- Es una asignatura positiva e importante. (3)
ASI 3	- Es importante la filosofía de primero, no tanto la de segundo. (4)
	<p><i>Sobre los contenidos. (CON)</i></p> <p>Temas que interesaron más o que se consideraron más importantes:</p>
CON 2	- El aprendizaje. (1)
CON 5	- Los sueños. (1)
CON 5	- Antropología. (1)
CON 7	- Globalización, cultura y capitalismo. (1)
	<p><i>Sobre la clase de filosofía.</i></p> <p>Aspectos que te gustan de la clase de filosofía:</p>
DID 2.6	- Trabajo con dosieres y no con libros de texto. (1)
FIL 2	- Aprender ideas que me hacen pensar. (1)
FIL 4	- Adquirir más cultura. (1)
CON 3	- Estudiar lógica porque era más práctico. (1)
	<p>Aspectos que te desagradan de la clase de filosofía.</p>
CLA 2.1	- Materia demasiado extensa. (1)
CLA 2.2	- Poco debate de los temas en clase. (2)
CLA 2.2	- Clases muy delimitadas al temario y “cerradas”, lo que no permite expresar las ideas propias. (2)
CLA 2.3	- Forma demasiado teórico de dar la clase, que no te permite expresar tus ideas. (1)

	<i>Participación o expresión de ideas propias. (EXP)</i>
EXP 1.3	- No participo porque no hay muchas oportunidades de expresar ideas propias. (2)
EXP 2	- En clase de filosofía sí me gusta expresar mis ideas. (1)
EXP 4	- No participo porque no le encuentro mucho sentido a esta materia. (1)

Observaciones.

Además de lo ya dicho al comienzo, en la presentación de esta entrevista, puede desprenderse del análisis, especialmente de los cuestionarios escritos, una actitud ampliamente positiva hacia la asignatura de filosofía, en sintonía con todas las entrevistas anteriores. (Respecto del primer ítem sobre la utilidad de la filosofía hay sólo una asignación a la categoría FIL 1: “Inutilidad de la filosofía. Una asignatura que no tiene mucho sentido estudiar” ; y respecto del segundo, sobre la valoración de la filosofía como asignatura del bachillerato, también sólo una asignación a la categoría ASI 1: “Se podría prescindir de ella.”)

En las valoraciones y propuestas didácticas implícitas destaca un reconocimiento positivo del uso de dossieres en lugar de libros de texto, y de la utilización de una página web de la asignatura. Por otra parte, se pone de manifiesto una actitud crítica hacia lo que podría ser considerado un estilo “academicista”, puesto de manifiesto en un exceso de información (una asignación a CLA 2.1) y poca participación de los alumnos en el desarrollo de la clase (cuatro asignaciones a CLA 2.2, y una a CLA 2.3); sin que estas valoraciones críticas sean incompatibles con un claro y manifiesto reconocimiento al excelente nivel de la asignatura por parte de los alumnos.

2.8. Entrevista a alumnos de 2º curso de bachillerato del IES nº 8.

25/4/05 ¹³

Esta última entrevista, realizada a alumnos de segundo curso de bachillerato de mi propio instituto se desarrolló a lo largo de tres sesiones: las dos primeras fueron sucesivas, una con el grupo de ciencias (grupo B21) y el otro con el de letras (grupo B22); la tercera, realizada una par de días después durante la hora de tutoría fue una continuación de las anteriores, ahora con la participación voluntaria y mezclada de los dos grupos, aunque predominaron los alumnos del B22. La transcripción completa de estas tres sesiones, como el resto de las entrevistas, se encuentra en el Anexo nº 4.

Dada la continuidad de las sesiones, la semejanza de las cuestiones tratadas y de la información que podía extraer, y la mezcla final de ambos grupos, a los efectos del análisis final resolví agruparlas para su análisis como si fueran una sola, figurando como entrevista nº 8.

Dicho así tengo la impresión de que no soy fiel a lo que sentía en aquel momento, ni tampoco a lo que siento ahora cuando vuelvo a leerlas. Más que de “información” se trataba de recuperar, de manera conjunta, una experiencia compartida, muy intensa por cierto. Me disponía a entrevistar a mis propios alumnos, aquellos que tuve durante el curso pasado en la asignatura de filosofía de primero, y que, luego de la distancia de un curso y de esa madurez conseguida durante un año –un tiempo muy breve para nosotros los adultos, pero que resulta de una intensidad decisiva en el ritmo de crecimiento vertiginoso propio de los adolescentes–, podían retornarme una mirada sobre su experiencia como alumnos de filosofía, y sobre mi propia práctica docente.

El protocolo previo de la entrevista fue idéntico al de las entrevistas anteriores; sin embargo, desde el momento mismo que traspasé la puerta del aula el encuadre cambió sustancialmente. Hubo una fuerte corriente afectiva, mezcla de bienvenida, de reconocimiento y también de reproche: de hecho, a consecuencia de la reducción de mi jornada laboral, precisamente para llevar a cabo esta investigación, la filosofía de

¹³ La transcripción completa de la entrevista puede leerse en el anexo nº 4, *Entrevistas a grupos de alumnos*, página 309.

segundo la tuvieron que realizar con un profesor de fuera del centro que vino a sustituirme. De manera, que ya desde el comienzo, tuve que explicar estas razones y comentar con detalles en qué había ocupado durante este curso el tiempo, que de alguna forma les había substraído.

Por todas estas razones fue acertada la decisión de dejar la entrevista a estos dos grupos para el final. De una manera muy natural y espontánea, tanto por parte de los alumnos como mía, la entrevista fue adquiriendo una cierta dinámica de “validación”: ya no sólo estaba realizando preguntas de acuerdo a un protocolo previo, sino que, además, les iba transmitiendo algunas respuestas que había recibido en entrevistas realizadas con anterioridad a otros grupos de alumnos, y estas respuestas las sometía a su juicio, o las proponía como punto de partida para nuevas reflexiones.

Otra peculiaridad de estas entrevistas respecto de las anteriores fue la valoración de la experiencia que tuvimos durante el curso pasado de la página web de la asignatura y del foro de debate virtual. En el resto de los grupos, a excepción del último, no cuentan con esta herramienta de trabajo. Por esta razón, a la hora de extraer la categorización de las entrevistas este elemento no fue tenido en cuenta; y las valoraciones, aunque quedaron sin categorizar sí fueron señaladas como unidades de significación mediante el sombreado de los párrafos correspondiente, y luego recogidas en las observaciones posteriores.

Fue una experiencia de una gran riqueza, difícilmente reproducible en la transcripción escrita, y cuya intensidad quedó reflejada en la voluntad de los alumnos, especialmente del grupo B22, para seguir reflexionando, lo que me llevó a proponer una segunda sesión para este grupo. De esta forma estuvimos intercambiando ideas durante una hora cada grupo, uno seguido del otro, en la mañana de un lunes, y con el segundo grupo continuamos una hora más durante la clase de tutoría del jueves.

Repartí los cuestionarios para responder por escrito ya al final de la hora; no todos lo respondieron, aunque si una mayoría, y los que lo hicieron me los dejaron en mi bandeja de la sala de profesores.

Vaciado categorial de los cuestionarios. (Contiene las respuestas conjuntas de los grupos B21 y B22)

	<i>Utilidad y/o sentido de la filosofía. (FIL)</i>
FIL 2	- Sirve para abordar problemas no habituales. (2)
FIL 2	- Para ver que sobre un mismo problema puede haber diferentes puntos de vista, a ser más tolerante y abierto de miras. (4)
FIL 2	- Te ayuda a formar tu propio pensamiento, a pensar por ti mismo. (3)
FIL 2	- Da recursos de argumentación y de pensamiento. (3)
FIL 3	- Puede ayudar a vivir mejor, facilitar la convivencia en sociedad. Sirve para formarte como persona. (3)
FIL 4	- Ayuda a comprender mejor al mundo y a la sociedad. (1)
FIL 1	- No tiene mucha utilidad. (1)
	<i>La filosofía como asignatura en el Bachillerato. (ASI)</i>
ASI 2	- Tendría que reducirse las horas y los temas. Debería ser una asignatura optativa. (2)
ASI 4	- Es una asignatura importante que debería verse desde antes. (3)
ASI 3	- Es un buen complemento de las demás asignaturas tratando cuestiones que éstas dan por supuestas. (1)
ASI 3	- Es importante. (6)
	<i>Sobre los contenidos. (CON)</i>
	Temas que interesaron más o que se consideraron más importantes:
CON 5	- El evolucionismo. Los temas antropológicos. (2)
CON 5	- El psiquismo humano. El comportamiento. (2)

CON 6	- La acción humana y la libertad. (1)
CON 2	- Las teorías del conocimiento. (1)
	Temas que debieron tratarse con mayor profundidad:
CON 3	- La lógica. (3)
CON 6	- La ética. (1)
CON 7	- Sociedad y poder. (1)
CON 2	- El escepticismo. (1)
	<i>Sobre la clase de filosofía.</i>
	Aspectos que te gustan de la clase de filosofía:
DID 1.1	- Hacer debates. (4)
CLA 1.1	- Confrontar ideas y darte cuenta que después ya no piensas igual. (1)
CLA 2.1	- Explicaciones claras con esquemas. (1)
	- Trabajar con Internet. (2)
	Aspectos que te desagradan de la clase de filosofía.
DID 2.7	- Se deberían trabajar más textos en profundidad, textos de autor. (2)
CLA 2.3	- Tener que aprender teorías de otros. Sólo deberían utilizarse para formar las teorías propias. (1)
	Si fueras el profesor...
DID 2.1	- Haría explicaciones con esquemas y ejemplos. Al final haría un pequeño debate sobre lo explicado. Si quedara tiempo pasaría un vídeo para ampliar. (2)
DID 1.4	- Trabajaría los temas a partir de un texto, con actividades muy participativas. (1)
DID 1.1	- Haría clases muy participativas. Haría más debates. (4)

DID 3.2	- Evaluaría la capacidad del alumno para resolver un problema filosófico. (1)
DID 1.5	- Haría meter a los alumnos en la piel de los autores y que defendieran sus ideas. (1)
DID 1.6	- Haría debates en grupos pequeños. (1)
<i>Participación o expresión de ideas propias. (EXP)</i>	
EXP 2.1	- Participo cuando discrepo con las ideas de algún autor. (1)
EXP 2.1	- Depende del momento y del tema tratado. (2)
EXP 2.1	- He participado siempre que he querido. (1)
<i>Relación con los profesores. (DOC)</i>	
DOC 1.1	- Ser consecuentes a la hora de pedir trabajos y valorarlos después. (1)
DOC 1.2	- Comprensivos y pacientes con los alumnos que tienen dificultades. (1)
DOC 1.1	- Que sepa explicar bien, de manera amena e interesante. (4)
DOC 1.1	- Que disfrute con su trabajo. (3)
DOC 1.1	- Capaces de establecer una buena dinámica de grupo, en la que participen los alumnos. (1)
DOC 1.2	- Que se muestren receptivos con la visión filosófica de los alumnos, que sepan escuchar. (2)
DOC 1,2	- Relación cordial, de confianza y respeto. (1)

Observaciones.

En el B21, un grupo de ciencias, al tratarse la cuestión de la utilidad y el sentido de la filosofía como asignatura de bachillerato, se puso de manifiesto con toda claridad un perfil de la materia que ya había aparecido con frecuencia en entrevistas anteriores. Y además, como este perfil es percibido como propio de la naturaleza misma de la filosofía, se convierte en algo exigible en relación no sólo a su contenido sino también a las características de la práctica docente.

La filosofía, en un sentido general, pertenece al ámbito de lo humano; el estudio o la investigación sobre sus contenidos afectan directamente a las intenciones y decisiones, es decir, al comportamiento de las personas; ninguno de los temas tratados es ajeno a la realidad cotidiana de los alumnos y al saber natural que de ella se tiene. La conclusión de estas premisas es: en el ámbito de la asignatura de filosofía es pertinente incluir el cuestionamiento no sólo de los contenidos, sino también de la forma de su desarrollo y de la acción docente. No sería tan pertinente por parte de los alumnos el cuestionamiento, pongamos por caso en la clase de química, de los contenidos o de la orientación didáctica desarrollada por el profesor. La química es un saber que los alumnos no tienen y deben aprender, y que el profesor sí tiene y debe enseñar de la mejor manera posible. Aquello que los alumnos aprendan poco tiene que ver con su propia vida –al menos aparentemente–, y la forma en que el profesor enseñe poco tiene que ver también, por ejemplo, con la naturaleza de las fórmulas químicas. Nada de esto es admisible en la filosofía.

Habría dos posibles maneras de contravenir estas dos características exigibles a nuestra asignatura: desarrollando temas que pertenecen al ámbito de las ciencias, y haciéndolo de una manera expositiva o académica. Estas contravenciones se podrían resumir, usando un estilo propio del lenguaje de los alumnos, con la siguiente afirmación: no venimos a la clase de filosofía a estudiar biología, ni historia, sino que venimos a aprender o a ejercitar el pensamiento, sobre cuestiones además que tienen que ver con cosas que nos pasan; y esto no se puede realizar sólo tomando apuntes y haciendo exámenes.

En general los alumnos piensan que la filosofía es una asignatura peculiar, con rasgos diferenciados respecto del resto de las asignaturas. Sin embargo, esta conciencia

de la peculiaridad de la filosofía se da en los alumnos a pesar de que los profesores desarrollemos la asignatura de una manera no muy diferente al resto de las asignaturas del bachillerato. Es aquella curiosa situación que con anterioridad di en llamar “paradoja académica”.

Reproduzco el siguiente fragmento del diálogo mantenido con los alumnos del grupo B21.

–Se debería quitar el tema de las “Cosmologías”, también el tema del evolucionismo que luego se trata en Biología, y desde un punto de vista más científico– dice Amaranta.

–Con el desarrollo de la ciencia muchos temas que trataba la filosofía ahora la ciencia los trata mejor y de una manera más completa– agrega Miguel.

–¿Esto os llevaría a pensar que, al menos para las modalidades científicas del bachillerato, la filosofía ya no sería tan necesaria?– pregunto yo.

–Creo que no, que la filosofía es muy necesaria para todos. La filosofía es la única asignatura que te ayuda a organizar tu pensamiento. Las otras asignaturas te enseñan contenidos de una manera terminada, y te los tienes que aprender, y ya está. En cambio la filosofía te hace pensar, te hace ver que puede haber diferentes puntos de vistas, te lleva a hacerte preguntas– responde Pol.

Marc completa la idea de Pol: –La filosofía es una asignatura que te sirve más para tu formación como persona; no tanto como aplicación práctica, por ejemplo, en futuras salidas laborales–.

Pol matiza la afirmación de Marc: –En cierto sentido sí se puede hablar de una aplicación práctica. Porque igual puedes quedarte sin trabajo, pero vivir tendrás que seguir viviendo, y tendrás que continuar relacionándote con gentes. Y para todo eso la filosofía te puede servir de mucho–.

En este fragmento están contenidos todos los aspectos comentados al comienzo de estas observaciones: la filosofía no es una asignatura más, su especificidad tendría que ver con un contenido digamos “humano” o “vital”, que exigiría una especial manera de hacer la clase. Destaco la curiosa manera que tiene Pol para situar la cuestión de la utilidad de la filosofía: seguramente que desde un punto de vista práctico o laboral la filosofía sirve de poco; sin embargo, si se diera el caso de que te quedaras sin trabajo, vivir debes seguir viviendo, y no podrá evitar continuar relacionándote con otras personas. Para todo ello puede servirte la filosofía.

En la hora siguiente, durante la primera entrevista con el B22, una intervención de Raül coincidió con lo anterior:

“La asignatura en sí, en cuanto a los contenidos, quizá no tenga una utilidad diferente a la que pueda tener cualquier asignatura. Sin embargo, más allá de los contenidos, la filosofía puede influir en tu mentalidad, en tu manera de pensar”.

Vuelve a aparecer una idea relacionada con la “paradoja académica”: la filosofía no deja de ser una asignatura más, y sin embargo... puede influir en tu manera de pensar. Se podría afirmar que cualquier asignatura también puede influir en tu manera de pensar, y que por tanto no habría nada de paradójico en el comentario de Raül. Sin embargo, en el contexto del diálogo quedaba claro que si la filosofía modifica el pensamiento lo hace a partir de un rasgo que le es propio: su contenido incluye la reflexión sobre el pensamiento; aquello que habitualmente se llama un saber de segundo grado. Este rasgo metacognitivo, aunque sólo esté presente de una manera nominal o formal en el currículum de filosofía, y que la realidad didáctica efectiva tienda a “diluirlo”, su sola presencia, repito, aunque sólo sea nominal, ya alcanza para suscitar en los alumnos la conciencia de que la filosofía sirve para algo más que para el aprendizaje más o menos mecánico de ciertos contenidos.

En un momento de esta segunda entrevista con el B22, siguiendo con este clima de “validación” que había ido surgiendo y que ya comenté en la presentación inicial, expliqué a todo el grupo, no como conclusión sino más bien como pregunta, algo del contenido de la llamada “paradoja académica”. Continuando el cambio de registro lingüístico realizado por Raül, dije:

–A mi, de vegades, s’hem planteja el dubte si la filosofia al batxillerat en realitat té aquest efecte, em refereixo a ajudar-te a pensar millor, a trobar diferents alternatives, o més aviat seria com un aparador en el que hi ha unes llaminadures o uns “bollos” bueníssims, però com a assignatura no arriba mai a permetre’t entrar-hi i així poder menjar-los.–

–La filosofía pot ensenyar-te un camí, però després depèn de cadascú el seguir-lo o no– responde Raül.

–Te puede aportar diferentes ideas, luego tú te das cuenta que ante un mismo problema puede haber diferentes maneras de solucionarlo, puedes quedarte con alguna o construir tu propia idea– agrega Laura.

La “paradoja académica” puede ser interpretada desde las limitaciones de la acción docente, o bien desde las condiciones de posibilidad objetivas para el desarrollo de una asignatura como la filosofía en el bachillerato. Yo tiendo a poner el énfasis en la primera perspectiva, toda vez que mi preocupación es precisamente la reflexión crítica sobre la práctica docente, incluida la mía propia; en cambio, los alumnos, con una actitud mucho más indulgente, parecían inclinarse más hacia la segunda perspectiva. Esto se pone de manifiesto en el siguiente fragmento del diálogo:

Yo comento: –El que intentava preguntar amb l'exemple de la pastisseria es si no creieu que la assignatura fa com una mena de promesa que després no compleix, et promet una cosa i després et deixa amb les ganys. I això no és tant per l'assignatura en sí sinó per la manera com la impartim–.

Raül responde: –El que passa es que també és una qüestió de temps. La filosofia es una assignatura que es fa durant dos anys. No és com altres, per exemple les matemàtiques, que les estudies durant molt cursos. No pots pretendre resoldre un teorema matemàtics ni bé comences a estudiar. El mateix passa amb la filosofia–.

Durante la segunda sesión con alumnos del B22 y algunos del B21, me sorprende una cuestión que, al menos de una manera tan clara, no había surgido durante las entrevistas anteriores: la relación entre el pensamiento de los autores y el pensamiento propio de los alumnos, que es, en definitiva, el problema hermenéutico de la relación con los textos. Todo ello relacionada con el tema de la creatividad.

Se estaba discutiendo sobre la conveniencia de realizar debates sobre temas de interés en lugar de aprender el pensamiento de autores. Dámaris había señalado que consideraba importante comprender bien el pensamiento de los autores puesto que esto te podía llevar a modificar tu propia manera de pensar. A lo cual Javier responde:

–Creo que mejor es plantear primero tu punto de vista, luego compararlo con el de los autores; y si lo consideras conveniente cambiarlo, que aprenderte directamente lo que dicen los autores–.

Raül completa la idea de Javier: –L'important en filosofia es suscitar el dubte. Aprendre el pensament dels autors és important, però si no ho fas a partir d'haver suscitat un dubte o un interrogant, no pots pensar per tu mateix.– Y luego agrega: – L'important es que a la classe de filosofia es pugui crear. Els professors haurien de promoure i els alumnes desenvolupar la creativitat–.

Ana interviene para explicar una experiencia personal: –Hasta cuarto de ESO yo me empollaba lo que leía en los textos o lo que decía el profesor en clase; hasta que un día Nelo (profesor de sociales) me dijo que tenía que hacerme míos los temas, que tenía que

explicarlos con mis palabras. Y esto es muy difícil de hacer, y hasta ese momento nadie me había animado a pensar por mí misma—

Laura completa esta suerte de “horizonte hermenéutico”, abierto por sus compañeros, narrando otra experiencia personal que nos hace pensar en la anamnesis platónica:

—A mí me pasa que cuando me pongo a escribir sobre algún tema comienzan a ocurrírseme ideas que nunca había pensado en ellas, o que, de alguna forma, no sabía que las tenía dentro de mí—

3. Análisis general.

En este tercer apartado presentaré el extracto general y las observaciones finales sobre la información recogida en las entrevistas a grupos de alumnos.

El extracto general consiste en un resumen cuantitativo de todas las asignaciones realizadas de cada unidad de significación a sus respectivas categorías. Está ordenado por categorías. En cada una de ellas se muestran dos secciones: la primera es una tabla de doble entrada que muestra en diferentes columnas la frecuencia de asignación de cada subcategoría (cada columna corresponde a un grupo diferente), y dos columnas finales con la frecuencia total de cada subcategoría y su frecuencia relativa (en relación con el número total de asignaciones de cada categoría); la segunda sección contiene un gráfico de barras, cuyo eje de las *X* contiene las subcategorías y el eje de las *Y* las frecuencias totales de cada una de ellas, permitiendo visualizar comparativamente las frecuencias totales de las diferentes subcategorías.

Esta distribución la he mantenido en todas las categorías excepto en la última: **DID** (Propuestas implícitas de *orientación didáctica*) –una categoría algo especial, que ha emergido del análisis pero que no tiene su correlato en el protocolo previo–, y en la que he incluido todas las propuestas con una indicación del instituto de procedencia y la correspondiente frecuencia, pero sin volcar la información en un cuadro o en un gráfico. Como ya he comentado con anterioridad, en esta última categoría he apuntado todas las posibles propuestas de orientación didáctica que pudieran inferirse, de manera implícita o explícita, de las intervenciones o respuestas escritas de los alumnos. Se trata de una enumeración que, como si fuera una “lluvia de ideas”, no presenta un interés especialmente comparativo. En cambio, tal como lo volveré a destacar de manera más detallada en las observaciones finales, la riqueza cualitativa de estas propuestas refleja un “saber didáctico implícito” en los alumnos, merecedor de una especial atención docente.

En las observaciones finales presentaré una síntesis del conjunto de la información, y profundizaré en aquellos significado que he considerado más relevantes.

3.1. Extracto general y cuantificación.**FIL:** Utilidad o sentido de la filosofía en general.

FIL 1: Inutilidad de la filosofía. Una asignatura que no tiene mucho sentido estudiar.

FIL 2: Recursos y procedimientos cognitivos: aprender a pensar. Reconocer diferentes perspectivas (antidogmatismo). Tratar temas y problemas no habituales.

FIL 3: Formación personal: ser mejor persona.

FIL 4: Cultura general. Conocimiento del pasado para comprender mejor el presente.

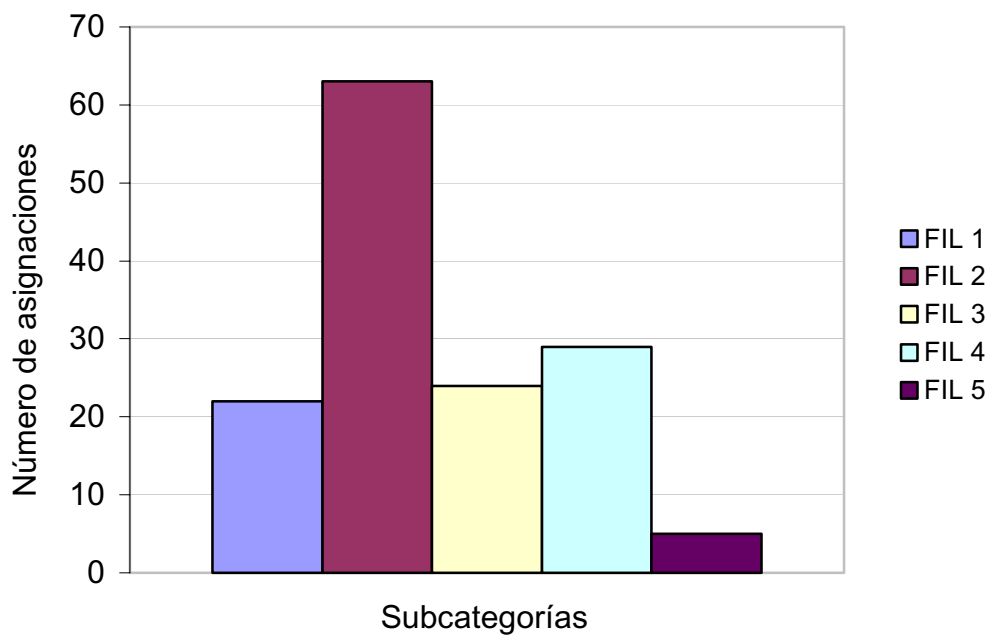
FIL 5: Función propedéutica. Muestra sus posibilidades sin desarrollarlas (“paradoja académica”).

Subcategoría	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	f_c	p_c
FIL 1	2	1	7	9	0	1	1	1	22	0,15
FIL 2	3	14	2	7	2	16	7	12	63	0,45
FIL 3	1	8	0	2	8	0	2	3	24	0,17
FIL 4	1	13	3	0	0	10	1	1	29	0,20
FIL 5	2	0	0	0	0	0	0	3	5	0,03

f_C = frecuencia. Número de asignaciones de cada subcategoría.

p_C = frecuencia relativa. Número de asignaciones de cada subcategoría en relación (divido por) al número total de asignaciones de cada categoría.

Categoría: FIL



[fig. nº 1]

ASI: Importancia y situación de la filosofía como asignatura de Bachillerato.

ASI 1: Se podría prescindir de ella.

ASI 2: Debería ser optativa.

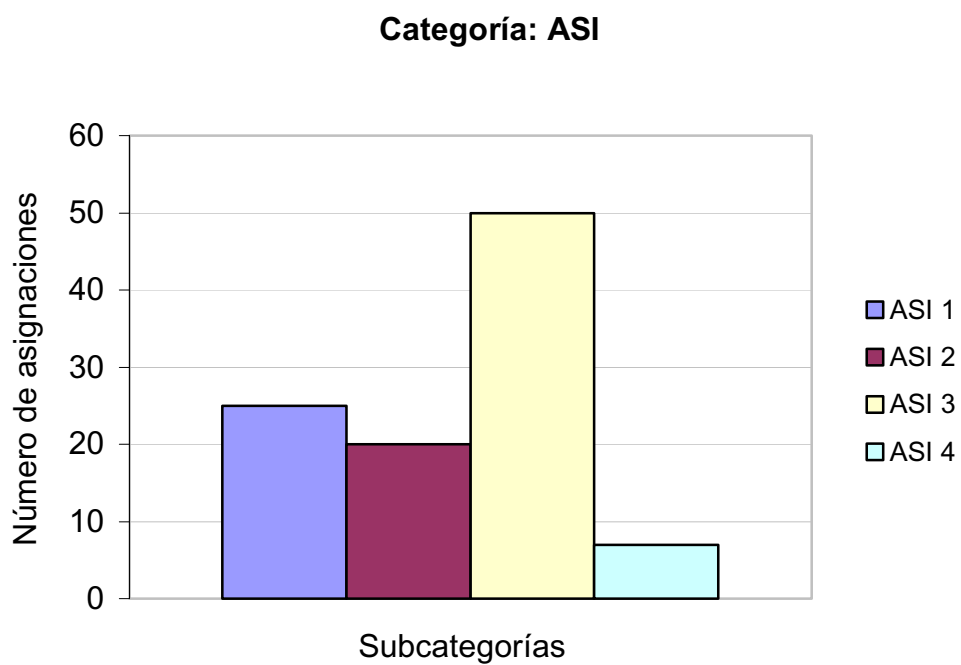
ASI 3: Es una asignatura importante para todas las modalidades.

ASI 4: Debería estar presente en niveles anteriores del currículum escolar.

Subcategoría	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	f_c	p_c
ASI 1	0	3	12	5	3	1	1	0	25	0,25
ASI 2	0	12	0	6	0	0	0	2	20	0,20
ASI 3	0	6	3	9	5	13	7	7	50	0,48
ASI 4	2	0	0	1	1	0	0	3	7	0,07

f_c = frecuencia. Número de asignaciones de cada subcategoría.

p_c = frecuencia relativa. Número de asignaciones de cada subcategoría en relación (divido por) al número total de asignaciones de cada categoría.



[fig. nº 2]

CON: Valoración de los contenidos.

CON 1: El saber filosófico. El origen del pensamiento racional. Relación filosofía – ciencia.

Los mitos.

CON 2: El conocimiento. La ciencia.

CON 3: La lógica.

CON 4: La realidad. El origen del universo.

CON 5: El ser humano. Psicología.

CON 6: Moral. Ética. La libertad .

CON 7: La sociedad .

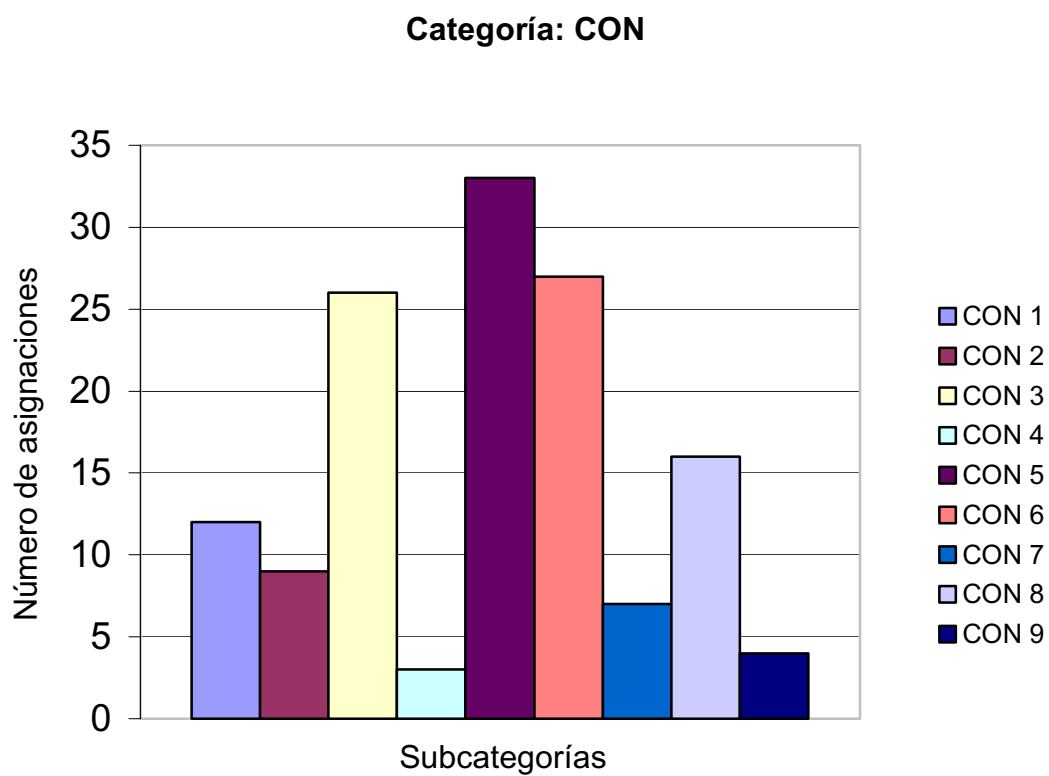
CON 8: Temas de actualidad o temas “cotidianos”. Las ideas de los alumnos.

CON 9: Otros. Ninguno en especial.

Subcategoría	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	f_c	p_c
CON 1	1	3	7	0	1	0	0	0	12	0,08
CON 2	0	1	4	0	1	0	1	2	9	0,07
CON 3	0	14	0	0	0	8	1	3	26	0,19
CON 4	0	1	1	0	0	1	0	0	3	0,02
CON 5	0	1	2	1	1	22	2	4	33	0,24
CON 6	0	13	1	4	6	1	0	2	27	0,20
CON 7	0	0	0	3	2	0	1	1	7	0,05
CON 8	0	4	7	2	0	2	0	1	16	0,12
CON 9	2	2	0	0	0	0	0	0	4	0,03

f_c = frecuencia. Número de asignaciones de cada subcategoría.

p_c = frecuencia relativa. Número de asignaciones de cada subcategoría en relación (divido por) al número total de asignaciones de cada categoría.



[fig. nº 3]

CLA: Valoración de la *clase* de filosofía como experiencia de aprendizaje.

1. Aspectos que agradan, características positivas que se reconocen o se echan a faltar.

CLA 1.1: Participación de los alumnos y expresión de sus ideas. Las clases que son dinámicas y participativas.

CLA 1.2: Narración de anécdotas o de historias.

CLA 1.3: Tratar temas interesantes, próximos a la realidad personal o social.

2. Aspectos que desagradan, características negativas que se proponen modificar o se recomiendan evitar. Dificultades.

CLA 2.1: Es una asignatura muy abstracta. Temas complejos, difícil de comprender o faltos de lógica. Las correcciones se prestan a la arbitrariedad. Información excesiva o dispersa

CLA 2.2: Explicaciones sin participación de los alumnos. Dictado de apuntes. Clases aburridas

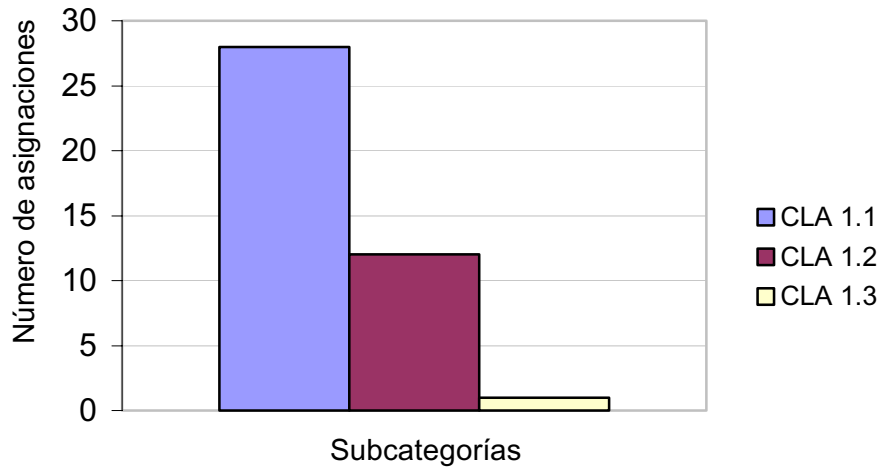
CLA 2.3: Falta de vinculación de la asignatura con la realidad personal de los alumnos. Aprender filosofía no a filosofar.

Subcategoría	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	f_c	p_c
CLA 1.1	1	4	0	8	1	13	0	1	28	0,29
CLA 1.2	0	1	11	0	0	0	0	0	12	0,12
CLA 1.3	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0,01
CLA 2.1	1	3	2	4	7	0	1	1	19	0,20
CLA 2.2	1	6	11	0	0	9	4	0	31	0,32
CLA 2.3	1	0	0	3	0	0	1	1	6	0,06

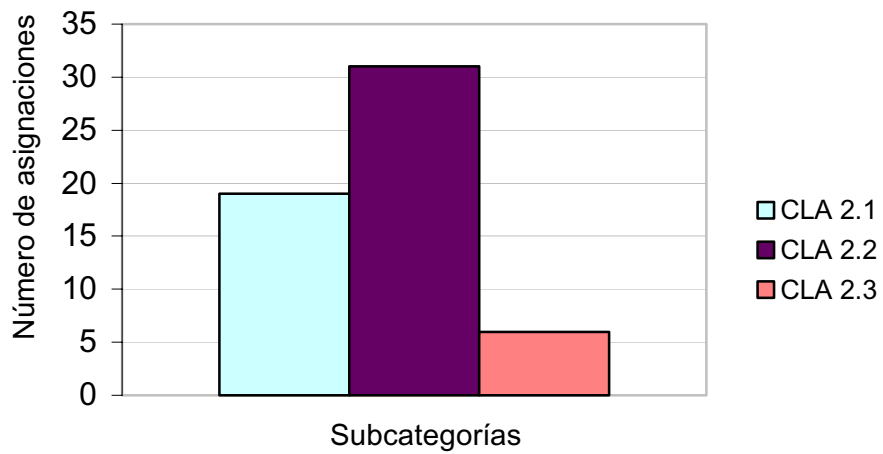
f_c = frecuencia. Número de asignaciones de cada subcategoría.

p_c = frecuencia relativa. Número de asignaciones de cada subcategoría en relación (divido por) al número total de asignaciones de cada categoría.

Categoría: CLA 1



Categoría: CLA 2



[fig. nº 4]

EXP: Participación de los alumnos en clase y *expresión* de sus ideas.

1. Inhibición de la expresión.

EXP 1.1: Aprender para hacer bien los exámenes. Estudiar para aprobar.

EXP 1.2: Los temas están alejados de la realidad personal o no interesan.

EXP 1.3: No hay muchas oportunidades para expresar ideas propias. Cumplimiento de las programaciones. Falta de tiempo.

EXP 1.4: Aceptación de la autoridad del profesor o de los autores.

2. Participación de los alumnos.

EXP 2.1: Participo habitualmente para expresar mis ideas.

EXP 2.2: Sólo participo para aclarar dudas.

EXP 2.3: no participo por razones personales (vergüenza, introversión, dificultades de expresión).

Subcategoría EXP1: Inhibición de la expresión.

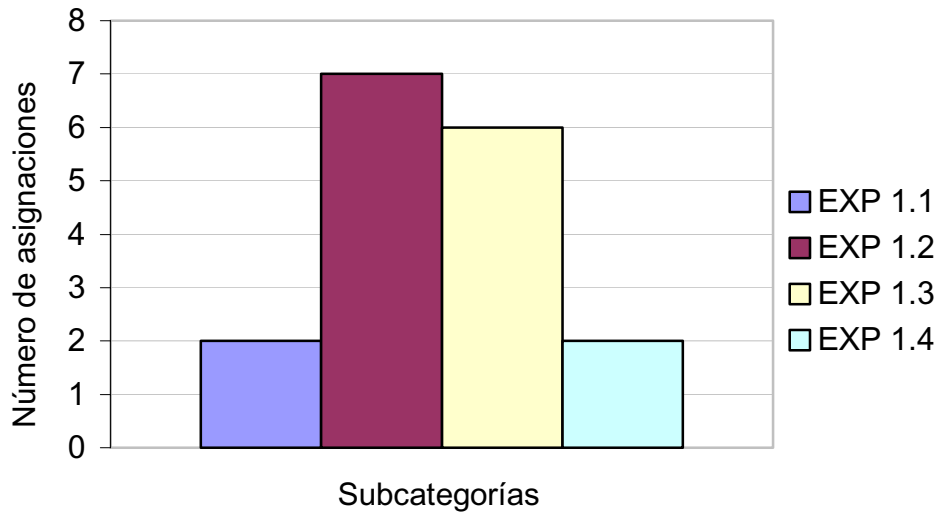
Subcategoría	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	f_c	p_c
EXP 1.1	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0,12
EXP 1.2	0	4	3	0	0	0	0	0	7	0,41
EXP 1.3	0	1	0	0	0	3	2	0	6	0,35
EXP 1.4	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0,12

Subcategoría EXP 2: Participación de los alumnos.

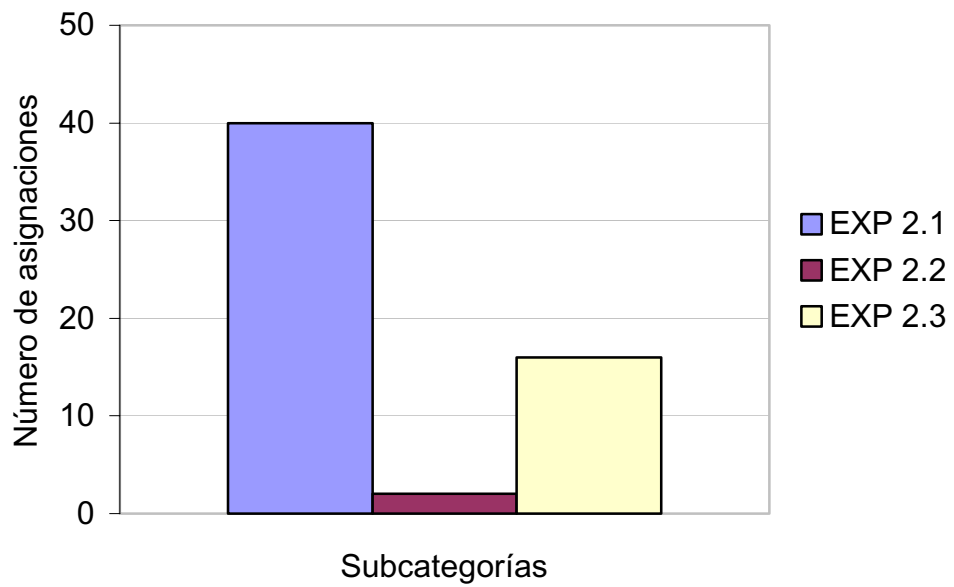
Subcategoría	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	f_c	p_c
EXP 2.1	0	7	4	7	6	11	1	4	40	0,70
EXP 2.2	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0,02
EXP 2.3	0	3	4	1	1	6	1	0	16	0,28

f_c = frecuencia. Número de asignaciones de cada subcategoría.**p_c** = frecuencia relativa. Número de asignaciones de cada subcategoría en relación (divido por) al número total de asignaciones de cada categoría.

Subcategoría: EXP1



Subcategoría: EXP 2



[fig. nº 5]

DOC: Relación con los profesores y valoración de su acción docente.

1. Positivo:

DOC 1.1: Profesionalidad (ser un buen docente).

DOC 1.2: Cualidades personales (ponerse en el lugar de los alumnos, dar ánimo, escuchar, “buen royo”, reconocer errores propios).

2. Negativo:

DOC 2.1: Injusticias que cometen (calificaciones arbitrarias).

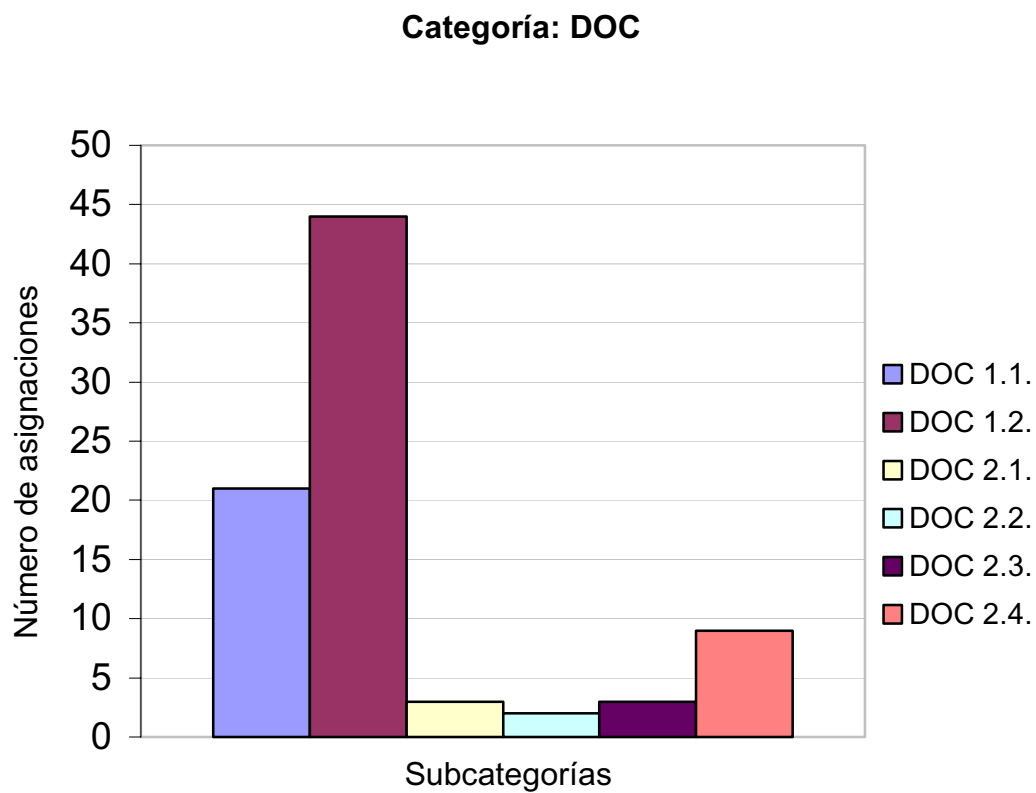
DOC 2.2: Imposición de ideas.

DOC 2.3: Falta de respeto. Actitud soberbia o distante.

DOC 2.4: Didáctica deficiente: se limitan a transmitir lo que saben, desarrollar el temario y examinar.

Subcategoría	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	f_c	p_c
DOC 1.1	0	2	3	4	0	3	0	9	21	0,25
DOC 1.2	0	15	6	6	5	8	0	4	44	0,54
DOC 2.1	0	2	0	0	0	1	0	0	3	0,04
DOC 2.2	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0,02
DOC 2.3	0	1	0	2	0	0	0	0	3	0,04
DOC 2.4	0	0	2	4	1	2	0	0	9	0,11

 f_c = frecuencia. Número de asignaciones de cada subcategoría. p_c = frecuencia relativa. Número de asignaciones de cada subcategoría en relación (divido por) al número total de asignaciones de cada categoría.



[fig. nº 6]

DID: Propuestas implícitas de orientación didáctica.

1. Modelos participativos.
 - 1.1. Hacer debates. (1.1) (3.3) (8.4) = 8
 - 1.2. Presentación del tema, explicación del punto de vista de los alumnos, exposición del tema, contrastación. (1.1) (8.2) = 3
 - 1.3. Realizar actividades creativas: teatro, narraciones. (5.1) = 1
 - 1.4. Leer un texto todos juntos, utilizando ejemplos de la vida real. (5.1) (8.1) = 2
 - 1.5. Defender las ideas de un autor “poniéndose en su piel”. (8.1) = 1
 - 1.6. Trabajar en pequeños grupos (8.1) = 1

2. Orientaciones didácticas.
 - 2.1. El profesor debe seguir un orden, definir los conceptos con claridad, no irse por las ramas. (5.1) (8.2) = 3
 - 2.2. Clases animadas, haciendo preguntas y explicando de forma amena. (1.2) (6.4) = 6
 - 2.3. Promover que los alumnos “descubra” el pensamiento de los autores, que no den todo acabado o los resultados finales. Que en la clase de filosofía se pueda crear (5.1) (6.3) (8.3) = 7
 - 2.4. Explicar los temas desde una perspectiva actual, y con ejemplos concretos y próximos. (7.1) (8.1) = 2
 - 2.5. Permitir que los alumnos expresen sus ideas (7.1) = 1
 - 2.6. Estudiar con dossieres, no con libros de texto (7.1) (8.2) = 3
 - 2.7. Trabajar textos en profundidad, textos de autor (8.1) = 1

3. Evaluación.
 - 3.1. Quitar los exámenes, evaluar mediante trabajos. (5.1) (6.3) (7.1) = 5
 - 3.2. Evaluar la capacidad del alumno para resolver problemas filosóficos. (8.1) = 1

NOTA: En cada par de números el primero representa el grupo de alumnos del cual proceden las asignaciones, y el segundo su frecuencia.

3.2. Observaciones finales.

*Utilidad de la filosofía, y su valor como asignatura en el bachillerato.*¹⁴

En la mayoría de los alumnos la actitud hacia la filosofía parece ser positiva; para muchos de ellos comporta alguna utilidad o tiene algún sentido estudiar esta asignatura. Esta puede ser una primera conclusión de las entrevistas si observamos que en la primera categoría (FIL: *Utilidad o sentido de la filosofía en general*) sólo hay 22 asignaciones a la subcategoría FIL1 (*Inutilidad de la filosofía. Una asignatura que no tiene mucho sentido estudiar*), que representa una frecuencia relativa de 0,15. Esta conclusión queda corroborada en la segunda categoría (ASI: *Importancia y situación de la filosofía como asignatura del bachillerato*) donde se observan 25 asignaciones a la categoría ASI1 (*Se podría prescindir de ella*), que representa una frecuencia relativa de 0,25. No obstante, si se agregan las 20 asignaciones, dentro de esta última categoría, a la subcategoría ASI2 (*Debería ser optativa*), se puede también llegar a una conclusión no tan optimista: de la totalidad de los alumnos que se manifiestan sobre esta cuestión, (tener presente que el cálculo de las frecuencias relativas se realiza sobre el total de asignaciones, no sobre el total de alumnos entrevistados: puede haber alumnos que no se han manifestado sobre esta cuestión, o que no han respondido al cuestionario, o que no han intervenido en la entrevista oral, o ambas situaciones) más de una cuarta parte de las opiniones consideran la filosofía como una materia que en el peor de los casos debería prescindirse de ella por carecer de utilidad práctica, o bien ser reducida a una asignatura optativa para determinadas modalidades de bachillerato.

Por otra parte podemos reconocer el importante número de alumnos para los que la filosofía es una asignatura importante, que no se debe prescindir de ella y que, incluso, debería estar presente en niveles anteriores del currículum escolar de las enseñanzas medias. En la categoría ASI (*Importancia y situación de la filosofía como asignatura del bachillerato*) la subcategoría ASI3 tiene un total de 50 asignaciones y la

¹⁴ Ver fig. nº 1 y fig. nº 2, páginas 355 y 357.

subcategoría ASI4 un total de 7 asignaciones, lo que sumadas dan una frecuencia relativa de 0,56.

Las intervenciones orales o escritas sobre la utilidad o el sentido de la filosofía fueron agrupadas en tres clases: primero, aquellas que se refieren a la adquisición de habilidades cognitivas tales como “aprender a pensar”, desarrollar la capacidad de comprender desde diferentes perspectivas, poder formular preguntas o problemas que habitualmente no se plantean (FIL2); segundo, aquellas que encuentran en la filosofía la posibilidad de ampliar la cultura general, de tener más información sobre el pasado o sobre el presente para entender mejor la realidad (FIL4); y tercero, aquellas que atribuyen a la filosofía un efecto pedagógico formativo, llegar a ser “mejores personas” (FIL3). De las tres subcategorías la que presenta un mayor número de asignaciones es FIL2, con una frecuencia relativa de 0,44; le sigue FIL 4, con una frecuencia relativa de 0,20; y en tercer lugar, FIL3, con una frecuencia de 0,17. Esto pareciera indicar que las capacidades cognitivas son especialmente valoradas por los alumnos, poniendo el acento en la función metacognitiva de la asignatura de filosofía en el bachillerato. Este extremo quedará posteriormente corroborado, cuando preguntados por los contenidos curriculares favoritos o a los que se debería prestar más atención, un importante número de alumnos señaló la Lógica. El aspecto más conceptual o “informativo” de la asignatura ocupa el segundo lugar. (Respecto de esta última valoración recuerdo, durante las entrevistas, que muchos de los alumnos que consideraban que era una asignatura sin mucha utilidad o que se podría prescindir de ella, por contrapartida, reconocían que al menos servía para tener algo de cultura general; uno decía algo así como: “no se puede ir por la vida sin saber quien fue Platón, o que significa la expresión *cógito ergo sum*”). La función formativa de la filosofía ocupa el tercer lugar, coincidiendo, como se verá más adelante, con las preferencias, en relación con los contenidos, de los temas de moral o ética.

No quiero dejar pasar, dentro de la categoría ASI, la subcategoría ASI4 (*Debería estar presente en niveles anteriores del currículum escolar*). Sólo tiene 7 asignaciones, lo que representa una frecuencia relativa redondeada de 0,07. Una frecuencia evidentemente baja, pero que su sola aparición considero importante, teniendo en cuenta además algunas de las argumentaciones que la fundamentaba: la filosofía es una materia que debería darse a lo largo de toda la secundaria, como una disciplina instrumental más

entre las matemáticas y las lenguas. Algunos alumnos señalaron que quizá debería realizarse una selección y una adaptación de los contenidos, haciendo hincapié en aquellos temas de contenido ético o social, y en el aprendizaje de habilidades cognitivas. (En realidad debería decirse “metacognitivas”, puesto que las habilidades cognitivas como tales son ejercitadas en todas las asignaturas; la filosofía sería el espacio adecuado para que los alumnos reflexionen sobre la forma y los límites del ejercicio personal y concreto de sus propias estrategias cognitivas). Es posible que algunas de estas intervenciones hayan provenído de alumnos que a lo largo de la ESO han desarrollado algún nivel del programa “Filosofía 6 – 18” de Lipman; no me consta de manera expresa, pero sí sé que en algunos de los institutos donde realicé las entrevistas se estaba trabajando este programa.

*Los contenidos de la asignatura.*¹⁵

Las preferencias de los alumnos sobre los diferentes temas que se suelen trabajar durante el 1º curso de filosofía en el bachillerato, fueron agrupados en ocho subcategorías. De todas ellas las que recibieron un mayor número de asignaciones fueron la subcategoría CON 5: *El ser humano. Psicología* (33 asignaciones, frecuencia relativa de 0,24) y CON 6: *Moral. Ética. Libertad.* (27 asignaciones, frecuencia relativa de 0,20). Esto parece mostrar una tendencia hacia una orientación humanística o antropológica en el desarrollo de la asignatura. Esta afirmación se funda en la sospecha de que las preferencias de los alumnos suelen coincidir con las preferencias de los profesores. Después de haber entrevistado a un profesor generalmente he podido determinar qué temas eran trabajados más exhaustivamente o el docente se sentía más a gusto con ellos; y luego, al realizar la entrevista a sus alumnos estos temas solían coincidir ampliamente con las preferencias de los alumnos. Coincidencia que parece lógica puesto que, cuando el docente se siente a gusto trabajando una determinada área, la calidad de sus recursos didácticos aumenta considerablemente, consiguiendo transmitir a los alumnos su propio entusiasmo.

¹⁵ Ver fig. nº 3, página 359.

A este bloque de preferencias humanísticas le sigue la Lógica (subcategoría CON 3, 26 asignaciones y una frecuencia relativa de 0,19). Sobre esta peculiar preferencia de un número considerable de alumnos por la Lógica ya he hecho referencia con anterioridad. Coincide con una disminución de su importancia en la programación de muchos profesores. Pero como la pregunta por la preferencia de los contenidos realizada a los alumnos se desdoblaba en dos: preferencia sobre los contenidos dados, o deseo de prestar más atención a contenidos poco desarrollados, mediante esta segunda opción varios alumnos también pudieron manifestar su preferencia por la Lógica. Las argumentaciones por parte de los profesores, que suelen justificar la disminución de la atención dada a la lógica, suelen girar en torno a la prescindibilidad de un nuevo cálculo formal, cuando para el desarrollo de estas habilidades ya los alumnos tienen de sobra con las matemáticas. Sin embargo, y creo que en la línea de las preferencias planteadas por los alumnos, quizá se podría plantear una orientación para la lógica más centrada en la lógica no formal, en el desarrollo del pensamiento correcto, vinculándolo, quizá de manera algo ambicioso, con lo que Lipman denomina pensamiento crítico y pensamiento creativo, en la síntesis del desarrollo de un pensamiento de orden superior. Sin embargo, también creo que esta perspectiva desborda el ámbito de la lógica para inundar idealmente el desarrollo de toda la asignatura.

La subcategoría que presenta menos asignaciones dentro del análisis de los contenidos de la asignatura es CON 4: *La realidad. El origen del universo*. En las últimas entrevistas realizadas a mis ex alumnos de segundo de bachillerato ¹⁶, aparecía una posible explicación: hay determinados temas, como por ejemplo “El origen del universo”, “La evolución biológica” o “Las bases biológicas del comportamiento humano”, que ya son tratados por otras asignaturas, y de una manera quizá más exhaustiva o rigurosa, es decir que no son considerados temas propiamente filosóficos. Sin embargo, otros temas, que tampoco deberían ser considerados estrictamente filosóficos, como aquellos que pertenecen a la psicología o a la sociología, sí tienen un considerable nivel de aceptación. (Las subcategorías CON 7: *La sociedad* y CON 8: *Temas de actualidad*, sumadas tienen 23 asignaciones y 0,17 de frecuencia relativa). Quizá la explicación esté en que aquello que muchos alumnos consideran “temas

¹⁶ Ver Anexo nº 4: *Entrevista a grupo de alumnos nº 8*, página 309.

propiamente filosóficos” son los que pueden vincularse a la realidad propia, aquellos temas de los que siempre se sabe algo. Las demás asignaturas enseñan cosas de las que se sabe poco o nada, en cambio la filosofía trata de cuestiones sobre las que “siempre se pueden decir cosas, porque son cuestiones que tienen que ver con la vida de uno”. Esta peculiar definición de la filosofía, que por otra parte se ha puesto de manifiesto de manera clara y reiterada durante las entrevistas, puede ser valorada, desde una perspectiva estrictamente filosófica, como muy poco rigurosa; incluso, desde un punto de vista didáctico, podría considerarse como negativa: una valoración emparentada con el relativismo acrítico, con el escaso reconocimiento de que unas perspectivas pueden ser más valiosas que otras, con un reducido incentivo para conocer lo que piensan determinados autores sobre temas, respecto de los cuales, ya cada uno tiene su propia idea. Sin embargo, también esta peculiaridad de los contenidos de la asignatura de filosofía puede ser vista de otra manera: precisamente al tratarse de cuestiones sobre los que se puede decir, y por tanto, pensar, resultan la base idónea para desarrollar un trabajo reflexivo, metacognitivo o de investigación sobre el acto del propio pensar. Claro está, que esta última perspectiva significa realizar un desplazamiento desde el énfasis en la transmisión de contenidos a considerar la importancia de la investigación del pensamiento. Pero esto ya es tema de un capítulo posterior en esta tesis.

*Valoración de la clase de filosofía como experiencia de aprendizaje: la “paradoja académica”.*¹⁷

Los alumnos valoran especialmente la posibilidad de participar en clase y expresar sus propias ideas. Este reconocimiento al valor de la expresión se pone de manifiesto en el hecho de que preguntados sobre la clase de filosofía como experiencia de aprendizaje, dentro de los aspectos que agradan, destaca la “participación de los alumnos y la expresión de sus ideas; las clases que son dinámicas y participativas” (subcategoría CLA 1.1, con una frecuencia relativa de 0,29); y dentro de los aspectos que desagradan a las “explicaciones sin participación de los alumnos, dictado de apuntes, clases aburridas” (subcategoría CLA 2.2, con una frecuencia relativa de 0,32).

¹⁷ Ver fig. nº 4, página 361.

Considero relevante señalar que esta importancia que los alumnos dan a la expresión se vincula a las peculiaridades que ellos mismos reconocen en la asignatura de filosofía; sospecho que preguntados en otro contexto académico es posible que la respuesta pudiera ser diferente. Pareciera que el desarrollo de los contenidos de la propia asignatura lleva a los alumnos a realizar demandas ya no sobre los contenidos sino sobre las formas de su transmisión didáctica. Es lo que en otros lugares de esta tesis identifiqué como “paradoja académica”, y que vuelvo ahora sobre ello, entre otras razones, para recuperar la subcategoría FIL5 (*Función propedéutica. Muestra sus posibilidades sin desarrollarlas*), que dejé adrede para comentar después.

Tengo la impresión que un gran número de alumnos participa de esta paradoja, al reconocer todos aquellos sentidos positivos que tiene la asignatura, lo cual les permite formular demandas críticas sobre aquellas orientaciones didácticas reales que no permiten desarrollar precisamente dichos sentidos. Sin embargo, pareciera que no son muy conscientes de la paradoja; salvo, justamente, aquellos alumnos que, en la asignación de categorías, sus intervenciones o respuestas escritas fueron identificadas bajo la subcategoría FIL5.

Lo que pone de manifiesto esta paradoja o contradicción se puede sintetizarse de la siguiente manera: la forma didáctica habitual de la asignatura de filosofía no permite, o lo permite deficitariamente, el desarrollo del sentido propio de la asignatura, pero sí posibilita en cambio el reconocimiento del déficit y la demanda crítica respecto del mismo. Volviendo a utilizar una comparación ya propuesta en algunas observaciones particulares a las entrevistas, el sujeto que contempla el escaparate de una tienda, más que reconocer el contenido del escaparate, reconoce que no puede acceder a dicho contenido salvo que entre en la tienda. El escaparate es como la filosofía del bachillerato, una presencia virtual que contiene una luz y un atractivo capaz de suscitar el deseo por superar la virtualidad de la materia expuesta, que es tan sólo muestra, señuelo; y que también es su sombra, toda vez que no siempre ofrece las condiciones de posibilidad para el ingreso efectivo, para la degustación en acto de las exquisiteces mostradas.

El reconocimiento de esta paradoja puede permitirnos identificar una de las contradicciones principales del espacio didáctico y discursivo que se articula en la clase de filosofía. Desde una perspectiva dialéctica, la pregunta sería de qué manera fortalecer

su término positivo para que esta contradicción pueda resolverse en una nueva síntesis didáctica. Una manera de hacer frente a la cuestión de cómo construir una propuesta de orientación didáctica para la asignatura de filosofía en el bachillerato sería precisamente indagar por las formas posibles de aportar a este fortalecimiento.

Sin embargo, los números de los cuadros y las barras de los gráficos, pero sobre todo la escucha atenta en las entrevistas, nos obligan a ser prudentes. Esta llamada “paradoja académica” o contradicción del espacio didáctico en el aula, puede ser importante o principal, pero dista mucho de ser universal o estar generalizada: hay muchos alumnos, siguiendo con el símil, que ni siquiera se sienten tentados a detenerse ante el escaparate. Son aquellos representados por las 22 asignaciones de la subcategoría FIL1, o las 25 de la subcategoría ASI1; esa cuarta parte que piensa que la filosofía es una asignatura inútil, y que se podría prescindir de ella en el bachillerato. Seguramente es el mismo sector de alumnos que en la categoría CLA (*Valoración de la clase de filosofía como experiencia de aprendizaje*) sus intervenciones fueron asignadas a la subcategoría CLA2.1: *La filosofía es una asignatura muy abstracta, llena de temas complejos, muy difícil de comprender, o incluso, faltos de “lógica”* (en este contexto el término “lógica” más que a la coherencia del pensamiento discursivo se refiere sencillamente al “sentido común”). Es de destacar la frecuencia relativa de 0,20 en las asignaciones a esta subcategoría. En este sector pareciera que no se dan las condiciones de posibilidad, ya no para que se realice un acceso a los “objetos filosóficos”, sino para que haya, al menos, un primer reconocimiento de esos objetos.

*La participación de los alumnos y la expresión de su pensamiento.*¹⁸

En relación con la expresión del pensamiento propio de los alumnos, fueron relativamente pocos los que indicaron las posibles causas o condiciones que pueden obturar o favorecer dicha expresión. Sobre un total de 17 asignaciones a la subcategoría EXP1, 7 manifestaron que la razón por la que no expresaban sus ideas era porque los temas tratados están alejados de la realidad personal o son poco interesantes; les siguen con 6 asignaciones los que manifestaron que no hay mucha oportunidad para expresar

¹⁸ Ver figura nº 5, página 363.

ideas propias, ya sea porque se ha de desarrollar una programación determinada, o porque no queda tiempo para que los alumnos puedan manifestarse; y 4 asignaciones se distribuyen entre los que afirman que no tiene mucho sentido expresar lo que piensan porque lo importante es aprender determinados contenidos para hacer bien los exámenes y aprobar, y los que piensan que las ideas propias quedan excluidas a partir de que se impone la autoridad del profesor o de los autores.

En relación con el índice de participación en general (Subcategorías EXP 2.1, 2.2 y 2.3), representan una amplia mayoría (40 asignaciones, con una frecuencia relativa de 0,69) los alumnos que afirman que no tienen inconvenientes en participar en la clase de filosofía para manifestar sus ideas, seguido de aquellos que no participan por razones personales, como pueden ser sentimientos de vergüenza, introversión, miedo a hacer un mal papel o dificultades de expresión (16 asignaciones, con una frecuencia relativa de 0,28).

*La relación con los profesores.*¹⁹

Las diversas opiniones de los alumnos respecto de su relación con los profesores fueron agrupadas en dos subcategorías: aquellas que hacen referencia a la calidad del desempeño profesional del docente, como sus capacidades didácticas, la claridad de sus explicaciones, la información con la que cuenta, etc.; y en segundo lugar aquellas que reflejan cualidades personales o humanas como la capacidad de ponerse en el lugar de los alumnos, dar ánimos, escuchar, tener “bueno royo”, ser capaz de reconocer los errores propios. Curiosamente, al menos en estos siete grupos entrevistados, han sido más valoradas las primeras, lo cual se refleja en las 44 asignaciones (una frecuencia relativa de 0,54) a la subcategoría DOC 1.2; las segundas representaron 21 asignaciones a la subcategoría DOC. 1.2 (una frecuencia relativa de 0,26). De los aspectos negativos en la relación con los profesores y en la valoración de su acción docente, destaca la subcategoría DOC 2.4, con 9 asignaciones (una frecuencia relativa de 0,11) referida al desarrollo de didácticas deficientes por parte de aquellos profesores que se limitan a

¹⁹ Ver fig. nº 6, página 365.

transmitir lo que saben, desarrollar el temario de la asignatura y finalmente examinar a los alumnos.

Propuestas de los alumnos.

Sobre las asignaciones aplicadas a las intervenciones relacionadas con “las propuestas implícitas de orientación didáctica” (DID), como ya he señalado con anterioridad, no he realizado ningún estudio comparativo. Estas intervenciones de los alumnos no consistieron en valoraciones sino más bien en propuestas, muchas de ellas no explícitas, solapadas en una misma intervención, o inferidas de otras sí explícitas. A la riqueza cualitativa de estas propuestas no le hace justicia su mera enumeración en un cuadro, ni mucho menos su cuantificación en una tabla. Se podría, creo yo, coger el folio –que es apenas eso, un folio–, con la enumeración de todas las ideas, agrupadas un tanto arbitrariamente en tres apartados: “modelos participativos”, “orientaciones didácticas” y “evaluación”, y profundizar en ellas, desarrollando una propuesta didáctica completa, sin alejarse demasiado del “saber didáctico” manifestado por los alumnos.

La pregunta sobre “¿cómo es posible que los alumnos sepan tanto sobre cómo enseñar filosofía?” me lleva nuevamente a la ya multimencionada “paradoja académica”. Seguramente no se debe atribuir todo el mérito a los alumnos; si estuviéramos hablando de otra asignatura, matemáticas por ejemplo, es posible que no habría tal riqueza didáctica; entiendo que es la propia filosofía y sus profesores, quienes dan las herramientas para construir demandas y propuestas de cómo ser enseñada, es la propia asignatura la que invita a ser estudiada –aunque luego llegue a dar mucho menos de lo que ha prometido–.

En otras asignaturas seguramente que los alumnos también construyen propuestas de orientación didáctica; la peculiaridad de la filosofía es que su propio contenido, o su propio despliegue de enseñanza y aprendizaje es la que da los recursos para esta construcción.

Estas observaciones nos llevan a dos conclusiones: una, en la línea de la reflexión que realiza Martens²⁰, es valorar el carácter mutuamente constitutivo que se da entre la filosofía y su didáctica; la segunda, es reconocer que este carácter mutuamente constitutivo se da también en el ámbito de la relación entre las prácticas y los discursos de los profesores y los alumnos. De la misma forma que la didáctica de la filosofía, tal como lo afirmaba Martens, no puede ser una “didáctica - copia”, es decir un conjunto de instrucciones de cómo enseñar la asignatura, al margen de su contenido, también la orientación didáctica no puede ser patrimonio exclusivo del discurso docente, puesto que inevitablemente se construye en la relación con los alumnos y en las interpelaciones que ellos nos realizan. Otra cuestión es que las podamos escuchar o no; pero mal que nos pese, desde la filosofía les estamos dando instrumentos para que la interpelación esté presente. El reto didáctico sería, más que provocar dicha interpelación –cosa que es más o menos inevitable– prestarles atención y darle cabida dentro del espacio didáctico y discursivo de la clase de filosofía.

²⁰ MARTENS, E. (1983) *Introducció a la didàctica de la filosofia*, València: Universitat de València.

CAPÍTULO VI

SOBRE LOS DISCURSOS.

CAPÍTULO VI

SOBRE LOS DISCURSOS.

1. Sobre el discurso discente.

- 1.1. Una perspectiva positiva de la identidad adolescente.
- 1.2. Sentido y referencias propias: la cuestión motivacional.
- 1.3. Esquemas de referencia.

2. Sobre el discurso docente.

- 2.1. Supuesto saber, función posibilitadora y saber narrativo.
- 2.2. Superestructuralidad, supervivencia y creatividad.
- 2.3. Identidad docente: autoestima y reconocimiento afectivo.
- 2.4. Esquemas básicos de actuación docente.

3. Notas finales.

Bibliografía.

Sobre los discursos.

Llego al final de esta segunda parte, buscando cerrar un recorrido observacional y reflexivo por la clase de filosofía; realizado desde la perspectiva de otros profesores de esta materia, volcada en una serie de entrevistas en profundidad, también desde la perspectiva de los alumnos, expresada en otras tantas entrevistas grupales, y desde la mía propia, recogida en un diario de clase. Y la manera de cerrar esta segunda parte será desarrollando una aproximación, en algunos casos empírica, intuitiva en la mayoría, a lo que se *dice* en la clase de filosofía; es decir, a los rasgos de los discursos docentes y discentes, y también a su interrelación, que, desde la información obtenida en el trabajo de campo, y principalmente desde mi experiencia docente, he considerado relevantes en función de la construcción de una propuesta de orientación didáctica.

Con anterioridad he caracterizado la clase como un “espacio” en el que se entrecruzan discursos diferentes¹. Este entramado discursivo contiene significados e intenciones que provienen de los docentes y de los alumnos, y también, de manera indirecta, de las familias, de los medios de comunicación y del entorno social en general. Decía entonces que la pregunta cabecera de esta tesis: *¿Qué pasa en la clase de filosofía?*, expresa el interés por todo aquello que se dice y se hace en el aula; no tanto con la finalidad de efectuar un registro “objetivo” de los discursos, o realizar un análisis exhaustivo de los fenómenos psico-sociales que se dan en el aula, sino más bien con la aspiración de recoger aquel material que puede ser útil para la construcción de una propuesta de orientación didáctica. Esta finalidad justificaría una cierta distancia entre la formulación del marco teórico inicial, propuesto en el primer capítulo, y los resultados concretos de la investigación, ya en los finales de la tesis: la perspectiva discursiva propuesta entonces es puesta al servicio de un trabajo de campo y de una serie de reflexiones posteriores que no pretenden agotar, ni muchísimo menos, la observación y el análisis de lo que sucede en la clase; y sí procuran dar pie a una serie de orientaciones que ayuden a la transformación de la práctica docente. Busco aproximarme a aquellos significados, a aquellas peculiares formas de interrelación entre los participantes, a

¹ Ver Capítulo I, apartado 1.2: *Una perspectiva discursiva*, página 62.

aquellas visiones y actitudes, que puedan generar ciertas *condiciones de posibilidad* para el desarrollo de procesos educativos, que en el contexto de nuestra asignatura, he definido como “investigación de ideas”.

Al inicio de la investigación² propuse una relación de condiciones posibles que, salvo algunas ligeras modificaciones, aún mantengo a la manera de hipótesis-guía que me permitirán abordar la realidad discursiva de la clase:

- a. El momento vital de los alumnos en tanto que sujetos que realizan el tránsito de la infancia a la edad adulta (adolescencia).
- b. La socialización horizontal que se despliega en la peculiaridad comunicativa del grupo de amigos.
- c. La relación contradictoria de los jóvenes con el mundo adulto, actualizada en un espacio de negociación y simulación.
- d. La biografía del docente y sus itinerarios formativos.
- e. El mayor o menor grado de enajenación o de reconocimiento creativo que puede darse en la relación entre el profesor y el saber de su especialidad.
- f. La posición superestructural del profesor que se articula dialécticamente entre, por una parte, su poder como depositario del saber, y por la otra, su fragilidad y dependencia de la realidad discente.

Las tres primeras condiciones (*a, b y c*) serían los *a-prioris* del discurso discente, las tres últimas (*d, e y f*) los *a-prioris* del discurso docente. Indudablemente que el entramado discursivo no se agota en la enumeración de estas condiciones –se podría, por ejemplo, observar de qué forma el discurso familiar, o el de la institución educativa, o el de los medios de comunicación pueden estar presentes en la clase– Queda siempre la posibilidad abierta de incorporar nuevas vías para la indagación, o reformular las aquí propuestas.

El presente capítulo se ordena en el desarrollo de dos apartados referidos al discurso discente y docente respectivamente, y un tercero que procura recoger aquellos rasgos discursivos que emergen de la relación entre los dos anteriores, en el marco de la dinámica global de la clase.

² Idem ant.

La pregunta “¿Qué pasa en la clase de filosofía?” encuentra su respuesta en aquello que dicen y hacen alumnos y profesores; pero sobre todo remite a otras preguntas que sus respectivos discursos intentan dar respuesta. En este sentido decía en el primer capítulo³ que podíamos intuir, quizá de una manera algo esquemática, que los alumnos preguntan: “¿Quién soy?” –ese cuestionamiento por la identidad, que ocupa un lugar central en la problemática adolescente–, y que los profesores preguntan: “¿Qué se espera que yo sea?” –la preocupación docente básica por la manera de responder a múltiples demandas, por cómo actuar, es decir la cuestión didáctica y la definición de su posición en la clase.

En el próximo capítulo⁴ propondré la “escucha activa” como idea central para el desarrollo de una orientación didáctica que considera las referencias del pensamiento de los alumnos la materia principal para la “investigación de ideas”. Los profesores de filosofía podemos ir construyendo nuestra personal “mochila curricular” con los materiales discursivos que vamos *escuchando* en clase; también podemos relacionar estos materiales con los problemas que ofrece la tradición filosófica y construir “núcleos de significación” y “microteorías”. Conceptos todos, que iré definiendo a lo largo del próximo capítulo, pero que anticipo ahora su mención para justificar esta aproximación a los discursos que tejen la clase, muestra y parte de aquella mochila que llevaré a clase para compartir su construcción con los alumnos, e iniciar así nuevos viajes.

³ Idem ant.

⁴ Ver Capítulo VII: *Propuesta de orientación didáctica*, página 439.

1. Sobre el discurso discente.

La escucha atenta de lo que dicen los alumnos puede aportarnos significados más profundos si se tienen en cuenta las aportaciones que la psicología y la psicología social han realizado al estudio de la adolescencia como período del ciclo vital de las personas. Así lo he entendido al incluir en el primer capítulo sobre el marco general de la tesis⁵ un apartado sobre la psicología de los adolescentes.

Es importante escuchar lo que dicen y hacen nuestros alumnos en clase sabiendo que, por ejemplo, están haciendo sus primeras experiencias en la realización de operaciones formales o en el desarrollo del pensamiento abstracto; o que, desde el punto de vista social, a diferencia de cuando eran niños, reconocen a los demás como seres complejos e incluso contradictorios, que comienzan a ser capaces de valorar alternativas, que intentan ser autónomos en sus decisiones y a la vez reconocen la importancia de las normas, que tienen una compleja vida interior y que, en muchos casos, esa complejidad es proyectada en la percepción del mundo. Que, en definitiva, están abocados a la reconstrucción de una identidad que entró en crisis cuando comenzaron a dejar de ser niños.

Sin embargo, aunque las explicaciones y los pronósticos de la ciencia puedan ser de mucha utilidad para comprender aquello que dicen y hacen nuestros jóvenes alumnos, cuando desde una actitud lo más desprejuiciada posible hacemos el esfuerzo por escuchar atentamente, e intentamos relacionarlo con todo lo que venimos escuchando desde hace tiempo, y además procuramos recordar aquello que decíamos y hacíamos nosotros mismos, los profesores, cuando éramos adolescentes, es posible que reconozcamos que también puede haber otra manera de entender el discurso discente: aquella que surge desde la perspectiva de sus propios emisores.

Todo lo que dice la psicología sobre la adolescencia no deja de formar parte del discurso adulto, aquel que a menudo subraya las características que faltan más que las que se tienen; y que es razonable que así sea puesto que para los adultos la madurez es

⁵ Ver Capítulo I, apartado 1.3: *La psicología adolescente: el problema de la identidad*, página 70.

finalidad insoslayable, no una alternativa que se pueda escoger. Y aunque esta bien que así sea, y aunque incluso no pueda ser de otra manera, es importante para la escucha tener en cuenta que es posible que no sea tan así para los adolescente, y que para ellos pueda haber un discurso diferente, más en positivo, sobre la construcción de su propia identidad. Sobre este aspecto trata el primer apartado: *una perspectiva positiva de la identidad adolescente*.

En el segundo, desarrollaré las implicaciones didácticas de esta perspectiva, principalmente en relación con la importancia que tiene para la implicación y la motivación de los alumnos en la clase de filosofía la integración de *las referencias cognitivas, sociales y emocionales propias*. En el tercero propondré con carácter estrictamente provisional y a manera de ejemplos, una relación de aquellos *rasgos referenciales* que he podido ir observando en el pensamiento de los alumnos.

1.1. Una perspectiva positiva de la identidad adolescente.

Si lo que se pretende es realizar una aproximación discursiva al mundo adolescente, y sobre todo, tratar de comprender muchas de sus manifestaciones en el aula, sería conveniente también adoptar, dentro de lo posible, una posición excéntrica respecto de la mirada adulta. Esto no quiere decir que el profesor-investigador pueda sustituir su mirada de adulto por una mirada adolescente. Sin embargo, sí creo que puede asumir una cierta suspensión fenomenológica respecto de muchos de los juicios que la ciencia suele inferir de sus hipótesis, por cierto, en gran medida fundadas y comprobadas. Por ejemplo, no se puede negar que la adolescencia es un período de transición en el cual los rasgos que conforman la identidad infantil entran en crisis, y deben ser gradualmente sustituidos por aquellos que definirán una identidad adulta. Sin embargo, aunque esta breve afirmación resulte indiscutible, hay un aspecto que, por omisión, nos da elementos para tomar, respecto de ella y de todas sus implicaciones, una cierta distancia crítica. La omisión estaría en no considerar aquellos aspectos de la crisis adolescentes relacionados con la imagen que el discurso adulto retorna a los jóvenes de la propia

crisis y del propio período adolescente; imagen, de la cual, por cierto, el propio discurso científico no sería ajeno.

Desde la visión de la adolescencia como una etapa de *Sturm und Stress*⁶ hasta perspectivas teóricas más recientes, han concebido la identidad adolescente en negativo, como una “no-identidad”, que debía ser gradualmente llenada con la identidad madura, equilibrada, responsable y autónoma de los adultos. La identidad adolescente es definida desde todo aquello que no es o aún le falta por desarrollar: los adolescentes son físicamente inmaduros, emocionalmente inestables, moralmente poco responsables y dependientes.

Sólo pueden auto-identificarse como individuos que se preparan para lo que todavía no son, es decir, adultos. Al malestar producido por todo aquello que no se les deja hacer por considerar los adultos que los adolescentes aún no están preparados, se suma la incertidumbre por un camino que deben recorrer y que no saben a ciencia cierta cuál puede llegar ser, por unos modelos confusos y unas instrucciones que, proviniendo de la familia o de los profesores, con frecuencia se superponen y contradicen.

Con estos precarios materiales, un importante número de adolescentes, intentan construir una identidad que les pertenezca. Una identidad que, lejos de definirse a partir de lo que no se es, o de lo que no se tiene y se ha de conseguir, integre valores que generalmente cuestionan los del mundo adulto.

Durante el período adolescente se puede distinguir dos niveles de socialización, uno vertical, que consiste en la transmisión de los valores y las normas del mundo adulto, y otro horizontal que es precisamente donde los adolescentes tienen la posibilidad de reconvertir la identidad negativa en positiva; es en el grupo de amigos, la “colla”, con los “colegas” que muchos jóvenes desarrollan rasgos de identidad propios y con frecuencia en clara oposición o resistencia a los propuestos desde la escuela o la familia. Estos últimos ya han dejado de ser los factores principales de socialización, y en muchos casos más bien se han convertido en *espacios de simulación*: se actúa en respuesta al deseo de los adultos, es donde se realiza la negociación y se paga por todo aquello que aún no se tiene –dinero, vivienda, protección, afecto– con una conducta que

⁶ Denominación que significa “Tempestad y tensión” que G. Stanley Hall, va acuñar inspirándose en la denominación *Sturm und Drang* del romanticismo alemán del finales del siglo XVIII, y que hacía referencia a la idea de la adolescencia entendida como un período conflictivo y turbulento por definición.

no es para sí sino para *otro*. Los adultos pueden ser más o menos conscientes de que están cometiendo una suerte de chantaje, y lo suelen justificar pensando que es “por su propio bien”. Los jóvenes acceden porque no hay más remedio, y porque, con estos padres y profesores, la mayoría hijos de los años 60, tampoco se está tan mal. Pero el espacio real y propio es el de los amigos, allí es donde se intercambian las experiencias y los descubrimientos, donde se valoran y se reinterpretan la información que proviene del mundo adulto, ya sea desde sus representantes directos (familia y escuela) o de sus voceros, los medios de comunicación. (Curiosamente son estos últimos los que, como resultado de aplicar un hábil criterio comercial, al utilizar un lenguaje pseudojuvenil, tienen más entrada y más peso en la intimidad del grupo de amigos).

Los modelos ecológicos de Tikunoff y Doyle⁷ han explicado con gran perspicacia la existencia de esta situación de simulación y negociación entre adolescentes y adultos en los contextos educativos. Para estos autores los participantes –alumnos y profesores– negocian significados poniendo en juego elementos alejados o discontinuos de las finalidades estrictamente educativas. Para Doyle el carácter intencional y evaluador del contexto escolar es generador de significaciones: finalmente se acaba negociando la aceptación de normas de comportamiento a cambio de conseguir aprobados.

Se podría considerar que este contexto evaluador se extiende a todas las relaciones que el adolescente establece con el mundo adulto; es la característica principal de los procesos de socialización verticales. En cambio, aunque también puede haber componentes evaluadores, incluso también de negociación y simulación, en los contextos informales, tales como el grupo de amigos, su función de socialización horizontal –y posiblemente también su carácter prescindible– hace que sean vividos como espacios más propios y de alguna forma también “más auténticos”.

⁷ PÉREZ GÓMEZ, A.: “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1985), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal editor. pp. 125 - 138.

Ver también Capítulo I, apartado 2.2: *La investigación educativa*, página 87.

Identidad adolescente y filosofía.

Resulta interesante observar que a veces la asignatura de filosofía tiene una cierta entrada en este mundo de los jóvenes, discontinuo respecto del mundo adulto. Es quizá, como ya sugerí en el capítulo II⁸, debido a que existe un cierto isomorfismo entre la situación vital de los adolescentes y la posición filosófica en general. Decía entonces que la “posición filosófica”, entendida como una especial manera de relacionarse con las incógnitas de la vida y del mundo, puede definirse a partir de una serie de actitudes vitales tales como: el reconocimiento de un saber que no se tiene, lo cual es condición del asombro y la curiosidad, pero también del desconcierto y la confusión; una actitud ambigua frente a la verdad: su búsqueda como programa de vida y su defensa como actitud moral, pero al mismo tiempo, el reconocimiento de los límites y las dificultades para alcanzarla; una exigencia de coherencia lógica y de consistencia en el discurso; un cierto carácter marginal o “a contracorriente”, dado por su improductividad material, su extemporaneidad (una posición que se anticipa a su tiempo y que suele ser reconocida después: la lechuza que remonta el vuelo al atardecer); su talante intempestivo (posición que suele ser inesperada, o que suele ser vivida como fuera de lugar por el pensamiento corriente).

Por otra parte, el ser adolescente sería aquel que se constituye por lo que no es, por lo que le falta o adolece. Falta que le sumerge en la incertidumbre o el desconcierto, y que le aleja del dogmatismo frecuente en la verdad adulta. Ese individuo que la valoración extrema de la honestidad y de la coherencia –“es un tío legal”–, le lleva al enfrentamiento o a la rebeldía hasta el límite de lo no razonable, –que no necesariamente de lo irracional–. Ese ser que sólo encuentra justificación a sus actos en el futuro, en la preparación para ser otro; y que aquella conducta llevada a cabo en el presente, y por sí misma, la realizará bajo el signo de la extemporaneidad o la torpeza.

Esta reflexión sobre el discurso adolescente puede conducirnos a considerar que quizá es en sus articulaciones donde se pueden encontrar condiciones de posibilidades efectivas para el desarrollo de la investigación filosófica. Un cambio de perspectiva didáctica podría reconvertir todo aquello que suele aparecer como dificultad y

⁸ Ver Capítulo II, apartado 3: *Profesores y alumnos. La mediación discursiva*, página 159.

deficiencia en posibilidad real y positiva; ver la manera de que aquellos rasgos percibidos por el mundo adulto como deficiencia puedan llegar a ser condición para una actividad intelectual creativa.

La pregunta que surge de forma inmediata es ¿cómo hacerlo?.¿Cómo hacer de aquello que es característico en los adolescentes (la construcción de una identidad precaria y rebelde) el punto de partida y fundamento de un trabajo de investigación filosófica en el aula?.

Hemos observado con frecuencia que la asignatura de filosofía suele generar en los alumnos sentimientos bien diferentes. Puede producir aburrimiento, o bien ser vivida como una clase algo descabellada, en la que se habla de cosas incomprensibles y carentes de todo sentido común. Una asignatura que, como en la mayoría, se deben memorizar unos contenidos; y que, en este caso, por su peculiar imprecisión, los alumnos consideran importante reproducirlos utilizando las mismas palabras del profesor o del libro de texto. Esto finalmente se reflejará en el resultado de los exámenes: notas altas para los reproductores fieles, suspensos para los imprudentes que se atrevieron a intercalar material de cosecha propia, con la consecuente impresión de arbitrariedad, tantas veces manifestada en las entrevistas realizadas a los alumnos.

Pero también, y no en todos los alumnos, ni en todas las clases, ni en todos los temas, la filosofía suele generar procesos de identificación considerables, entusiasmos que se manifiestan en una participación intensa. Cuando se dan estas poco frecuentes circunstancias tenemos la sensación de que el espacio de simulación y negociación al que pertenece el aula es invadido por el territorio propio de los alumnos, aquel del grupo de amigos, aquel celosamente preservado de la mirada adulta. El origen de esta reconversión posiblemente esté en el hecho de haber conseguido poner, muchas veces sin proponérselo, el foco de la actividad del aula en algún elemento genuino de sus *esquemas de referencia*, de sus maneras de ver la vida y de estar en el mundo. La frecuente reacción docente es volver rápidamente a “poner orden”. Cuando lo interesante sería, precisamente en esos momentos, agudizar *la escucha*. Lo cual no significa dejar de intervenir, sino hacerlo principalmente para ayudar a profundizar, para indicar las contradicciones y los avances, para subrayar las relaciones que van apareciendo y sugerir nuevas. Pero, sobre todo, haciendo el esfuerzo por comprender y retener (sensibilidad, atención y memoria, tres facultades indispensables para ello).

Puede que no podamos utilizar de inmediato todo ese saber precario que, confiadamente, los alumnos han ido depositando en nuestras clases. Con el tiempo, y con paciencia, conseguiremos retornarlo, muchas veces con la exclusiva finalidad de hacerlo expreso, algunas otras, enriquecido con las aportaciones reconocidas del pensamiento filosófico.

1.2. Sentido y referencias propias: la cuestión motivacional.

Si desde el punto de vista de la asignatura, la escucha y el análisis de las referencias discursivas debiera ser la materia primera de la investigación filosófica, –lo que se intenta no es enseñar filosofía sino enseñar a filosofar–, desde un punto de vista didáctico, contener y poner en juego el pensamiento discente sería primordial para dar respuesta a la cuestión motivacional.

Una de las cuestiones didácticas claves, no sólo en la signatura de filosofía, es cómo conseguir que los alumnos trasciendan su motivación extrínseca –aprobar, pasar de curso, obedecer la voluntad de los padres, construir un futuro laboral– y participen en las actividades de la asignatura movidos por razones intrínsecas –interés personal, sentimiento de agrado, gratificación intelectual o afectiva–.

La motivación intrínseca depende de tres condiciones: los alumnos tienen que tener una participación activa, siendo y sintiéndose los sujetos o protagonistas principales del trabajo en la clase; las actividades que se desarrollan deben adecuarse a sus capacidades reales; y los significados deben conectar con sus referencias, es decir, deben tener sentido.

Por otra parte, tal como afirma Domínguez y Orio (1985), la clase de filosofía debe estar conectada con la vida. Desde una perspectiva evolucionista o pragmática, estos autores sostienen que la eficacia de cualquier aprendizaje depende de su utilidad para la “supervivencia”. Dicho así puede resultar un tanto extraño: los humanos en general, y mucho menos los adolescentes en particular, no aprendemos para sobrevivir. Sin embargo, en un sentido más amplio, sí podríamos reconocer que cuando los

aprendizajes conectan con aquellas necesidades que los individuos tienen en cada momento de su ciclo vital, éstos tienen un mayor sentido y se desarrollan de una manera más efectiva. Se podría afirmar que los adolescentes aprenden mejor si reconocen en la materia de su estudio recursos que les ayudan a “sobrevivir” como adolescentes. Por ejemplo, una de sus preocupaciones fundamentales es la construcción de su identidad: están viviendo una etapa llena de interrogantes, incertidumbres, informaciones y conocimientos nuevos, todo ello generado por el progresivo abandono de la infancia, la consecuente transformación de las relaciones y la impresión de que los demás les perciben y les valoran de manera diferente. Sin lugar a dudas, no es fácil “sobrevivir” a semejante panorama. Hay momentos en que los alumnos sienten que la filosofía puede llegar a ayudarles; es más, por la propia definición de la asignatura, esta conexión con las necesidades y los interrogantes que se les plantean es vivida como una promesa, y, en consecuencia, su desconexión –habitual por cierto–, como una suerte de traición. La filosofía suele prometer algo que después no cumple, o cumple a medias. En el desarrollo de las entrevistas a los alumnos⁹ a esta situación de “reconocimiento de una promesa incumplida” la vinculé a una contradicción que podría considerarse principal y específica del desarrollo de la filosofía como asignatura en el bachillerato. La denominé entonces “paradoja académica”.

Domínguez y Orio agregan, desde una cierta perspectiva conductista, que normalmente se aprende más de las experiencias gratificantes que de las que producen dolor.

Todos conocemos el poder de los reflejos condicionados en el proceso de aprendizaje. Cuando decimos que éste debe ir unido a una situación placentera y relajada, estamos defendiendo lo agradable y lo lúdico en el aula por razones puramente científicas. No sirve la clásica objeción de que la vida es dura, competitiva, que hay que preparar a los jóvenes para una sociedad en la que quien triunfa es el más fuerte... Justamente la preparación para la vida es tanto más eficaz cuanto un individuo adquiere capacidad de análisis de la realidad y construye en su cerebro estructuras mentales lo suficientemente amplias y flexibles que le permitan habilitar soluciones diferentes en las múltiples situaciones que a lo largo de su vida pueda encontrar. Eso sólo lo puede hacer cuando en sus años básicos, de descubrimiento de sí mismo y del mundo, ha asimilado al máximo todos los medios que tenía a su alcance. Para ello es *necesario* que su aprendizaje sea realizado en un medio relajante, satisfactorio, que en ningún momento está reñido con el esfuerzo. En tales circunstancias, cualquier alumno está dispuesto a esforzarse; lo importante es desconectar esfuerzo y dolor, o lo que es lo mismo conectar trabajo-placer. Es el único camino para que algo sea querido, asimilado por el sujeto, útil para la vida.

⁹ Ver Capítulo V, apartado 3.2: *Observaciones finales*, página 367.

Pero la utilidad no se evidencia con palabras, es decir, no sirve que le digamos una y mil veces a un alumno que, aunque ahora algo él no entienda, más tarde verá la utilidad de lo que le enseñamos; porque las palabras son sólo un instrumento cuyo contenido será aceptado si van acompañadas de experiencias vividas coherentes. En caso contrario, quedarán vacías y se diluirán en el aire: se aprende lo que se vive.¹⁰

Se aprende lo que se vive en un doble sentido: aquello que es vivido como propio porque tiene sentido para la persona que lo vive, resulta útil para sus necesidades –en el caso de la filosofía una utilidad que no es ciertamente práctica o material– y porque además es vivido como gratificante o placentero.

Finalmente, en relación con la cuestión motivacional, cabe destacar la importancia que tiene la actitud positiva del profesor ante los rasgos propios del discurso discente. Es frecuente que los profesores pongamos el acento en las deficiencias o en las limitaciones de los alumnos (ejemplo de esto serían las valoraciones que en las entrevistas a los profesores les fueron asignadas la categoría ALU1¹¹). Esto sería coherente con la concepción del período adolescente como una transición que se define por todo aquello que no se tiene, y por las propuestas de modelos ajenos y futuros que deberían cubrir estas faltas. Por el contrario, una orientación didáctica que, como planteara anteriormente, hiciera precisamente del defecto virtud, e identificara aquellos rasgos propios de la actitud filosófica, como la duda, la ignorancia, el asombro, la perplejidad, la insatisfacción, equiparables a la situación vital de los adolescentes, podría generar una motivación e identificación importantes respecto de la tarea desarrollada en la clase de filosofía.

¹⁰ DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. p. 17

¹¹ Ver Capítulo IV, apartado 3: *Análisis de las entrevistas y conclusiones*, página 279.

1.3. Esquemas de referencia.¹²

Desde hace tiempo, y de manera no sistemática ni continuada, he ido apuntando aquellos rasgos del pensamiento de los alumnos que identificaba como más o menos recurrentes. Ahora integro estas observaciones a la presente investigación y las complemento con algunas notas del diario de clase que fui realizando durante el último curso. Estos rasgos de pensamientos formarían parte de aquello que di en llamar “esquemas de referencia”; aunque ahora preferiría referirme a ellos como “protoesquemas”. ¿Por qué esta distinción? La idea de “esquema de referencia”, si bien apunta a identificar conceptualmente aquellos rasgos recurrentes del discurso de los alumnos, en el contexto de esta propuesta, sólo tiene valor como operador didáctico, no como categoría sociológica. Esto significa que, por un parte, no da cuenta informativa de ningún rasgo de la realidad que pueda considerarse como objetivo, y por otra, es la propia “comunidad de investigación” la que va identificando sus propias referencias y reflexiona sobre ellas. Esto no quita que el docente, a partir de la escucha y la observación de sucesivos grupos, pueda tener ideas sobre estas posibles recurrencias y las utilice, siempre en función de hipótesis –es decir, sujetas a corroboración–, para promover la reflexión en la clase.

Propongo a continuación, y de una manera desordenada, una serie de posibles rasgos recurrentes, que podrían ser considerados “protoesquemas” del pensamiento de los alumnos. Esta enumeración sólo es realizada a modo de ejemplo, y con la intención de que pueda servir como orientación para las indagaciones que los docentes podamos realizar a partir de nuestra escucha del discurso de los alumnos, y su posible utilización para la investigación filosófica.

¹² El concepto de “esquema referencial” está recogido de la psicología social, concretamente de la teoría de los “grupos operativos” propuesta por el psicólogo social Pichon Rivière, y desarrollada por su discípulo Bleger. [BLEGER, J. (1984) *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.]

También tiene relación con las “Variables experienciales” de Tikunoff [ver Capítulo I de esta tesis, apartado 2.2: *La investigación educativa*, página 87] y la idea de “teorías previas” de M. Carretero. [Ver Capítulo I de esta tesis, apartado 1.3. *La psicología adolescente: el problema de la identidad*, página 70].

La aplicación didáctica de este concepto se desarrolla en el Capítulo VII, apartado 1.3: *La “Investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación*, página 469.

Emotivismo moral.

Predominio de lo emocional en las argumentaciones éticas. Una persona es buena o actúa bien no tanto porque sea consciente y responsable de sus actos, sino porque tiene buenos sentimientos, porque es “buena gente”, porque es de “buena pasta”. Esta posición implicaría un cierto “innatismo moral”, y una actitud escéptica respecto de la posibilidad de cambio o progreso de las personas. Resulta difícil comprender la deseable función rehabilitadora del sistema penitenciario, y se pone el acento principalmente en la necesidad del castigo. También es frecuente la justificación emocional de la “ley del Talión”, o de la pena de muerte. Enfrentando en el debate el “relativismo ético” de los sofistas con el “intelectualismo moral” de Sócrates, el primero suele conseguir la preferencia mayoritaria de la clase.

Diferencias entre humanos y animales.

Una excesiva insistencia en las diferencias que pueden distinguir a los humanos del resto de las especies animales, por ejemplo señalar aspectos como la racionalidad o el lenguaje, suele suscitar la oposición de los alumnos. “Los animales también sienten”, o “tienen mejores sentimientos que los humanos”; “los animales piensan y deciden”; “es imposible saber lo que piensan o sienten como para poder justificar una diferencia importante con los humanos”.

Registro una confirmación de este rasgo en un debate durante una clase del 26/10/04, registrada en la siguiente nota del Diario de clase¹³:

“En los tres grupos los textos no presentan mayores dificultades. En el grupo A, Jaume y Miguel Ángel tienen una actitud más bien crítica con las diferencias específicamente humanas respecto de los animales. Esta actitud crítica se pone de manifiesto en el cuestionamiento de un ejemplo sobre la adopción de hijos, que Carolina había señalado como muestra del desplazamiento de lo biológico en la constitución de las dinámicas familiares humanas. Jaume y Miguel Ángel afirman que hay animales que también adoptan crías ajenas. No me opongo frontalmente a esta idea. Lo relaciono mentalmente con observaciones que sobre estas cuestiones había realizado en cursos anteriores”.

Relativismo antropológico y realismo físico.

Cuando se trata de cuestiones humanas la verdad depende del punto de vista de cada individuo, cada uno tiene su propia verdad. En cambio, respecto de la realidad material la verdad no se presenta como problema: del mundo físico los humanos no pueden decir nada, sólo descubrir aquello que la naturaleza “dice” de sí misma. Con frecuencia los alumnos afirman,

¹³ La reproducción completa del Diario de clase puede ser consultada en el Anexo nº 2, página 19.

cuando se refieren a cuestiones sobre la vida humana, el bien o el mal, la política o la convivencia, que aquello que podemos decir es relativo al punto de vista personal, a la época o a la cultura. Pero al mismo tiempo les resulta difícil admitir que las cualidades secundarias de los objetos físicos puedan ser relativas al sistema perceptivo del sujeto. Estaríamos observando un “relativismo antropológico o moral”, y al mismo tiempo, un “realismo físico”. Este rasgo se relaciona con el siguiente.

Visión “realista” del mundo.

La realidad es tal cual es con independencia del sujeto que la capte, de sus circunstancias, historia o experiencias personales. Mediante el lenguaje no hacemos más que designar esta realidad objetiva. Este rasgo es confirmado durante un debate realizado durante la clase del 8/11/04, y cuyas notas del Diario transcribo:

“Luego hacemos una ronda de intervenciones. Levantan la mano Victoria, Mari y Cristina. La cuestión que suscitó más controversia fue la pregunta sobre si pensaban que el lenguaje podía influir en la manera de pensar de una persona; es decir, si dos personas, por el hecho de hablar en lenguas diferentes podían también tener diferencias en su manera de pensar. Hubo prácticamente un consenso total, al menos en los que participaban, que el lenguaje es un producto de la cultura, y que el individuo habla según piensa y no al revés; es decir, no piensa según el idioma que habla. Veo que en general los alumnos, en los que suele estar fuertemente arraigado el sentido común y una clara visión realista del mundo (la realidad es como es independientemente del sujeto que la capte), no estarían muy de acuerdo con las modernas teorías del *interaccionismo simbólico* o el *construccionismo social*.”

El día 15/2/05 escribo lo siguiente:

“En el grupo B hubo bastantes intervenciones más, a pesar de que por ser la cuarta hora y venir de un examen de castellano estaban bastante alborotados y me costó mucho que pusieran atención al trabajo. La tendencia general fue la de identificarse con la posición de Mari [personaje del relato “Estrellas y Dinosaurios”, ver capítulo VII, apartado 2.4. página 541] y oponerse a las elucubraciones de Ariel: las cosas existen tal como son, independientemente de que las conozcamos o no. Este “realismo” pareció matizarse cuando el conocimiento se refería a personas. Analía fue quien primero planteó de manera tajante la postura del “sentido común”.

Ya al final de la clase, de alguna forma inducidos por mis preguntas e intervenciones, se fue planteando la diferencia entre “cosa”, entendido como aquello que existe, y “objeto” como aquello que está identificado bajo un concepto. Formulé una pregunta: ¿el mundo humano es un mundo de *cosas* o un mundo de *objetos*? Varios respondieron: es un mundo de objetos. Si el mundo humano es un mundo sólo de objetos, se podría decir que, al menos para los humanos, las cosas no existen. La posición realista dominante se

resistió tenazmente a ser cuestionada; un buen número de alumnos defendió la siguiente posición: es verdad que el mundo humano es un mundo de objetos; no obstante, los humanos sabemos que existen cosas que no conocemos; por tanto, el mundo humano, al menos como suposición, incluye a las cosas que, aunque no conozcamos, seguramente existen.”

Idea de “libertad” en su sentido negativo.

Si se distinguen dos sentidos en el concepto de libertad, uno negativo (“libertad de...”, ausencia de restricciones), y otro positivo (“libertad para...”, presencia de capacidades), la posición de los jóvenes generalmente se decanta claramente por el primero. Ser libre sería más hacer lo que se quiere que no lo que se puede. Es posible que el predominio de esta idea de la libertad se relacione con la preocupación por “liberarse” de las dependencias familiares, más que por conseguir unas capacidades que supuestamente les prepararía para la vida adulta. En todo caso, ampliar el horizonte de la libertad no dependería tanto de la responsabilidad o del trabajo personal como de la liberación del sometimiento ajeno. Este rasgo se relaciona con el siguiente.

Libertad y sociedad.

El límite de la libertad viene impuesto por la vida en sociedad: si no podemos ser más libres es porque las normas y las obligaciones que nos imponen la convivencia con otros seres humanos nos lo impiden. La imagen de un pájaro como símbolo de libertad pierde su contenido metafórico y se suele pensar que efectivamente los animales son más libres que los humanos.

Durante el curso pasado observé un curioso intento de conciliar esta perspectiva que hace de los animales seres libres, con la determinación instintiva de su comportamiento. Un alumno propuso que mientras los humanos podíamos elegir cosas que incluso contravenían nuestras necesidades biológicas, por el hecho de vivir en sociedad no podíamos hacer lo que quisiéramos; en cambio, los animales no podían ir en contra de sus instintos, pero nadie les impedía hacer lo que quisieran. Un argumento quizá no muy consistente desde el punto de vista lógico, pero sí revelador de un interesante esfuerzo creativo.

Reproduzco a continuación las notas tomadas el 11/5/05 de las ideas que aparecieron a lo largo de toda la clase, que ilustran los comentarios hechos con anterioridad:

“Hoy Jaume ha faltado, pero parece que el rol cuestionador se ha desplazado a Miguel Ángel. Éste afirma que los animales también realizan acciones, puesto que piensan y actúan de acuerdo a determinadas finalidades. Pone como ejemplo el juego de un gato

con una pelota: la complejidad de sus movimientos no puede atribuirse a meros reflejos, ni tampoco resulta claro que responda a respuestas instintivas programadas genéticamente. Enseguida pensé para mis adentros: nuevamente se pone de manifiesto la aversión que suscita en los alumnos el señalar de manera clara la existencia de una diferencia cualitativa entre el comportamiento de los animales y las acciones humanas; y también, como suele suceder, esta crítica a la visión antropocéntrica se realiza desde la observación del comportamiento de los animales domésticos; animales que precisamente se encuentran en la frontera de la “animalidad” por la inmersión en el orden del lenguaje que con ellos hacemos los humanos.

Guillermo argumenta que, de todos modos la base del comportamiento de los animales es instintiva, lo cual cuestionaría, al menos, su carácter voluntario. Miguel Ángel mantiene su posición afirmando que entre las acciones humanas y las acciones animales puede ser que haya una diferencia de complejidad, pero no sería una diferencia cualitativa. También afirma que no es que los animales no piensen sino que podría ser que piensen de manera diferente, con otra lógica. Podría darse el caso que seres extraterrestres, con una estructura lógica de pensamiento diferente a la nuestra creyeran que los humanos no pensamos, sencillamente porque no pensamos de la misma manera que ellos. ¿Por qué no podría suceder algo semejante entre nosotros los humanos y los animales?

Durante toda la clase me mantengo en una actitud de escucha, interviniendo sólo para moderar o para aclarar o pedir aclaración de conceptos, para hacer preguntas o relacionar ideas ya dichas. En ningún momento entro en el debate para defender alguna postura determinada.

Pienso que las argumentaciones de Miguel Ángel posiblemente no sean muy consistentes, pero de alguna forma están expresando una actitud de búsqueda de nuevos puntos de vista, o de contrastar sus perspectivas con las planteadas en el dossier; es posible entrever en sus argumentaciones un considerable esfuerzo creativo.

... Casi al final de la clase Pere, hablando de la libertad en relación con los comportamientos animales y humanos, propuso otro reto a la creatividad y al pensamiento “académico”. Dijo más o menos lo siguiente: “Los humanos somos libres para actuar (podemos decidir) pero tenemos restricciones (hay cosas que no podemos hacer y si las hacemos somos castigados); en cambio, los animales no son libres (su comportamiento es instintivo, no pueden elegir) sin embargo no tienen ninguna restricción sobre lo que pueden hacer (no tienen ninguna responsabilidad sobre lo que hacen, ni pueden ser juzgados o condenados)”. Aunque no lo propusiera con mucha claridad, Pere parecía distinguir la idea de libertad entendida como capacidad de elegir (propia de los humanos), de la idea, también considerada como libertad, de ausencia de restricciones (propia del resto de animales).”

Libertad y moralidad.

La relación entre la libertad y la moralidad se puede plantear desde dos puntos de vista: la moralidad como límite de la libertad o bien la libertad como su condición de posibilidad. Los alumnos suelen reconocer el primero, y presentan dificultades para comprender el segundo.

Confusión entre significados. Desplazamientos de significados.

Es frecuente observar confusión o desplazamientos de significados que se esconden detrás de un mismo significante o de significantes próximos. Por ejemplo, la distinción entre “sensaciones” y “sentimientos”; empleamos un mismo verbo “sentir”, para referirnos a fenómenos diferentes (siento calor o siento odio). Naturalmente cuando se presenta el ejemplo la diferencia se ve con claridad; la dificultad aparece a la hora de definir los conceptos abstractos.

De manera similar suele manifestarse la confusión entre “causalidad” y “responsabilidad”, entre ser la causa de un hecho y ser responsable de lo que ha pasado (papel de la intencionalidad consciente y de la libertad).

O la diferencia entre “causalidad” y “casualidad”, dos significantes parecidos pero de significados exactamente opuestos.

Algunos alumnos tienden a entender lo “cualitativo” como relacionado con la “calidad”, no con la “cualidad”. De esta forma, un cambio cualitativo sería aquel que produce una mejora de algo, no aquel cambio que significa una modificación substancial.

La psicología, ¿una ciencia empírica o una ciencia formal?

Luego de explicar las diferencias entre las *ciencias fácticas* y las *ciencias formales*, pregunto cómo definirían a la Psicología: como ciencia empírica o como ciencia formal. Algunos alumnos responden como ciencia formal. Les indico que la inmaterialidad de los fenómenos psíquicos no les quita su condición de hechos o fenómenos; en cambio, los objetos de estudio de las matemáticas, por ejemplo, sólo son *formas*, ideas abstractas, vacías de contenido empírico. Explico que todo fenómeno empírico tiene que darse en el tiempo, y normalmente también en el espacio. Los procesos psíquicos, aunque escapan a la observación directa, su realidad inferida se da, aunque no en el espacio, necesariamente en el tiempo. En cambio, las entidades formales de las matemáticas o de la lógica, además de inespaciales son atemporales. Los alumnos presentan una clara dificultad para distinguir el carácter formal de algunos pensamientos, como las entidades matemáticas, del propio pensamiento entendido como proceso psíquico. Esta dificultad para situar estas dos perspectivas (la lógica y la psicológica) se manifiesta en la dificultad para situar correctamente las posiciones epistemológicas del *racionalismo* y del *empirismo*.

La vida.

Los alumnos suelen reconocer espontáneamente el valor de la vida en general, lo cual les lleva, por ejemplo, a identificarse sin dificultades con posiciones ecologistas o de defensa de los animales. Sin embargo no es frecuente una distinción clara entre lo que puede tener de específico el valor de la vida humana en relación con otras formas de vida. Este reconocimiento abstracto y general de la “vida” condiciona determinadas posiciones frente a cuestiones tales como el aborto, la eutanasia o la pena de muerte.

El tiempo.

Para los jóvenes el tiempo presente es vivido como tiempo de preparación, de formulación de proyectos y búsqueda de posibilidades. Las realizaciones efectivas están puestas en el futuro. El tiempo, que sólo puede ser presente, está negado como futuro; lo cual provoca un doble sentimiento: una suerte de eternidad o indeterminación atemporal (“se tiene toda la vida por delante”), y el miedo a que llegue el momento de las concreciones futuras, por las incertidumbres que éstas implican. En estos dos sentimientos se sostienen, respectivamente, actitudes de paradójica coexistencia: por una parte la irresponsabilidad elusiva y “disco”; y por la otra, la obsesión competitiva que hipoteca la vida y las energías juveniles en aras de un futuro que promete sin asegurar nada. Lo primero aleja a los adolescentes de la idea de la muerte y del miedo que provoca, lo segundo sustituye este miedo por el de aquello que les espera en el futuro y desconocen.

La honestidad.

La honestidad como regla de comportamiento no siempre está presente en la relación entre los adolescentes y los adultos, y en cambio creo que es especialmente valorada en la relación entre amigos. Esta observación estaría relacionada con otra que he propuesto con anterioridad, en relación con la importancia socializadora del grupo de amigos, y la consideración de este espacio de relación como realmente propio, y en el cual es posible que el discurso adolescente fluya libremente. Por el contrario definía a los espacios controlados por los adultos –familia, instituto– como *espacios de simulación o de negociación*.

Valoración de lo irracional.

Es propio de los adolescentes la puesta a prueba de las nuevas habilidades cognitivas que van adquiriendo. Esto hace, tal como he planteado con anterioridad, que la adquisición de habilidades formales o lógicas, puedan ser utilizadas de manera desmesurada o contradictorias. Si a esto se suma una difícil relación con el ejercicio del poder, y sobre todo con la arbitrariedad adulta, se podrá explicar en parte el especial valor que se suele dar a las manifestaciones irracionales, desconcertantes, imprevisibles; también a la presencia continuada del juego, del humor (aquel momento en el que el lenguaje se quiebra al desplazarse el significante y los significados quedan *suspendidos*, en el sentido de hacerse *provisionales*, pero también *carentes de sostén, descalificados*). Estas formas constituyen sólidos parapetos, códigos secretos que cohesionan el grupo de amigos. Y cuando se manifiestan, ponen en cuestión, a veces de manera insolente o abrumadora, la autoridad, hasta ese momento segura, del interlocutor adulto.

Tendencia a proyectar interrogantes filosóficos hacia terrenos esotéricos o misteriosos.

Este rasgo he vuelto a observarlo durante el curso pasado tal como dejo reflejado en las notas del Diario del 31/1/05:

“En ambos grupos el debate sobre la existencia o no de una sustancia espiritual deriva hacia perspectivas religiosas o esotéricas. El alma existe pero no es identificable con la mente o con la actividad psíquica. Por ejemplo, la argumentación de Chus del grupo C fue que el alma debía existir porque un día cuando despertó creyó ver sentada en el borde de su cama la imagen de su abuela muerta. En realidad la cuestión no es el problema de la naturaleza de los procesos mentales y su relación con la actividad corporal física, sino más bien si existen o no los espíritus. En el grupo B, María deriva el problema hacia la cuestión de la muerte y el sentido de la vida: los humanos necesitamos creer en la existencia de una alma inmortal porque no podemos aceptar el sin sentido de la muerte, o que al final de todo sólo haya la nada. Para Sara, la misma argumentación le sirve para fundamentar no la necesidad de creer en la existencia de una dimensión espiritual, sino la existencia misma del alma: no es posible que después de toda una vida de pensamientos, sentimientos, etc., todo quede en nada, necesariamente debe existir algo después, otra vida. Carles sigue la línea esotérica planteando la posibilidad de las reencarnaciones. Otros alumnos, como Inés o Analía, defienden posiciones materialista. Pero el tono general del debate resulta muy metafísico o religioso: la apertura de preguntas es inmediatamente cerrada con afirmaciones concluyentes. Y cuando no hay posibilidad de acceder a una respuesta definitiva expresan, con una cierta ansiedad, su demanda: “pero profe, en definitiva, cuál es la solución?”, o “profe..., y tú qué piensas?”

Cuestiones de género.

Los chicos suelen tener la idea de que el *feminismo* es el concepto simétricamente opuesto al *machismo*, ambos de signo negativo y naturaleza discriminadora. El feminismo, lejos de ser entendido como un movimiento de reivindicación social que busca suprimir la discriminación de la mujer y la igualdad de oportunidades para todos y todas, suele ser entendido como una posición de revancha femenina que pretende invertir la situación de predominio masculino y conseguir el poder para las mujeres y la discriminación de los varones. Una visión del feminismo, por otra parte, también presente entre muchos adultos.

Visión “organicista” de la Naturaleza.

Los fenómenos naturales tienen un sentido finalista. Cuando se piensa en la evolución de las especies, aquello que genera más resistencias en algunos alumnos es admitir que la evolución de las especies pueda llegar a ser un proceso producto de la combinación del azar y la selección natural, y que no responda a intencionalidad alguna. Muchos alumnos tienden a comprender mejor y a identificarse más con las teorías de Lamarck (las especies *buscan* adaptarse y por ello evolucionan), que con las de Darwin.

Aceptación espontánea de los sistemas clasificatorios como naturales.

Se suele poner de manifiesto una cierta dificultad para reconocer la convencionalidad de los sistemas clasificatorios socialmente reconocidos, tales como la agrupación de los individuos en *razas* a partir de la utilización de criterios biológicos, o según sus orientaciones sexuales; incluso resistencia a admitir una visión crítica que pudiera cuestionarlos.

Dificultad para diferenciar el todo, en tanto que agregado de elementos, de su estructura.

Observo que esta dificultad no se da en todos los alumnos, y que depende del grado de desarrollo del pensamiento formal o de la capacidad de abstracción, claramente heterogénea entre los alumnos de un mismo grupo de bachillerato. Así lo he puesto de manifiesto en las notas del Diario del 14/1/05:

“Durante el desarrollo de las dos últimas clases se puso en primer plano una dificultad difícil de superar para un buen número de alumnos, aunque las portavoces emergentes hayan sido Araceli y Mari: se trata de la distinción entre suma o agregado de elementos, y estructura o forma; la totalidad es más que el conjunto de los elementos que la componen; distinción que refleja la diferencia entre el asociacionismo de Wundt y la Teoría de la Forma”.

2. Sobre el discurso docente.

Señalaba en el capítulo II, referido a las diferentes mediaciones que se pueden dar a la hora de concebir la filosofía como asignatura del bachillerato, que la mediación docente¹⁴ presenta dos dimensiones discursivas: una *biográfica o diacrónica*, en la que, desde una “anterioridad presente” o desde un “presente anterior”¹⁵, el profesor estructura su discurso docente; y otra *estructural o sincrónica*, en la que desde un “presente actual” establece posiciones y formas de relación, roles y jerarquías. En el punto de encuentro de ambas dimensiones discursivas se constituye la identidad docente: el profesor de filosofía es el resultado de un largo proceso de construcción, en el que se incluye su formación universitaria y su experiencia profesional. Sin embargo, se puede decir que en ese proceso sólo ha conseguido enunciar una identidad hipotecada, que debe someterse a la confirmación continuada e interactiva de la clase. Mientras el alumno adolescente se hace la pregunta *¿Quién soy?*, es decir, necesita construir su identidad; el profesor adulto ya sabe quién es, pero necesita confirmarlo, para ello pregunta *¿Qué se espera que yo sea?*.

Esta confirmación se teje en una red de posiciones que nunca es total ni armónica: la clase no acaba de corroborar aquello que el profesor cree que se espera de él como docente; en mucho aspectos, por el contrario, se encarga de disconfirmarlo, lo cual genera una situación habitual de crisis.

En este segundo apartado sobre el discurso docente, al igual que el anterior sobre el discurso discente, no busco realizar una deconstrucción sociológica, o una arqueología efectiva de los discursos, sino sólo una primera aproximación a aquellos indicios discursivos que pueden generar condiciones de posibilidad para el desarrollo de determinadas prácticas docentes, y justificar propuestas de orientaciones didácticas para su renovación.

¹⁴ Ver Capítulo II, apartado 3: *Profesores y alumnos, la mediación discursiva*. página 159.

¹⁵ “Anterioridad presente” o “presente anterior”, dos conceptos sinónimos, mencionados varias veces a lo largo de este tesis, y que hacen referencia a un pasado que es recordado desde el presente y que, en este sentido, nunca fue realmente vivido como tal en el pasado, forma parte del presente, constituyéndole, y que, pese a ello, necesita ser “recordado”; conceptos recogidos de la peculiar interpretación que de la “reminiscencia platónica” hace Pardo (2004) en su libro “Las reglas del Juego”.

Seguidamente propondré la reflexión sobre estos indicios discursivos en dos niveles: en primer lugar, en relación con el contenido del discurso y con la posición que éste ocupa como supuesto saber en las dinámicas de la clase (2.1. *Supuesto saber, función posibilitadora y saber narrativo*) ; y en segundo lugar, en relación con el tipo de acción docente que puede configurarse de una manera “superestructural”, o por el contrario, gestionar el control y la participación de los alumnos de una manera horizontal y democrática (2.2. *Superestructura, sobrevivencia y creatividad en la práctica docente*) Finalmente me aproximaré a la dinámica particular de la clase, analizando situaciones concretas en las que las interrelaciones discursivas son generadoras por una parte, de autoestima y reconocimiento afectivo, es decir, son factores confirmadores de la identidad docente (2.3. *Identidad docente: autoestima y reconocimiento afectivo*), y por otra parte, dicha identidad se manifiesta en estilos y formas propias de la acción de los profesores (2.4. *Esquemas básicos de actuación docente*). Los dos primeros apartados procuran ofrecer un marco más general, que incluye afirmaciones hipotéticas y naturalmente revisables; los dos últimos, desarrollan reflexiones más ligadas a la casuística que pude obtener durante el trabajo de campo presentado en los dos capítulos anteriores.

2.1. Supuesto saber, función posibilitadora y saber narrativo.

Pienso en las veces que nos ponemos nerviosos cuando las opiniones de los alumnos manifiestan de manera contundente su resistencia a aceptar las ideas que intentamos transmitirles. Pienso, por ejemplo, en la idea de *racionalidad*. Es frecuente que los alumnos den una importancia manifiesta a los aspectos más emocionales –digamos también “irracionales”– del comportamiento humano: los humanos somos y actuamos principalmente en función de lo que sentimos, y el valor de nuestras acciones se miden más por nuestros sentimientos que por nuestros pensamientos. Esta perspectiva, digamos “emotivista” lleva a algunos alumnos a defender la no-diferencia sustancial entre la especie humana y el resto de las especies animales, argumentando la común

posesión de sentimientos; y les lleva también a enfrentarse con la frecuente defensa que hacemos los profesores o los libros de texto de la diferencia radical entre el mundo de la biología y la predeterminación instintiva de los animales, y el mundo de la cultura y la libertad humana.

Al pensar en este caso frecuente no puedo evitar preguntarme qué me hace sentir tan seguro para defender a ultranza la racionalidad como rasgo distintivo de la especie humana, y sobre todo, la utilización de su comparación con los animales para poder explicarla. Pero sobre todo, me pregunto qué autoridad me permite valorar el pensamiento adolescente como rudimentario, “antropomorfizador” de la animalidad, y elusivo de nuestras responsabilidades como especie más evolucionada.

Obviamente que ahora no se trata de responder a estas preguntas; procuro considerar sólo el significado de su formulación, para reflexionar sobre las formas y las condiciones que nos llevan pensar y a decir sobre nosotros, y sobre lo que piensan y dicen los alumnos.

Seguramente el punto clave desde donde se construye nuestra identidad docente sea la cuestión del *supuesto saber* que poseemos, y la legitimidad que tenemos para transmitirlo. Establecido un continuo entre *realidad* y *artificio*, cuanto más se aproxime aquello que sabemos al primer término, nuestra identidad quedará fortalecida, y cuanto más al segundo, puesta en cuestión. La consistencia real de nuestro saber da sentido a nuestra función docente, su artificialidad nos la cuestiona. Pero tanto la fortaleza como el cuestionamiento, se ponen de manifiesto en el momento mismo que, delante de los alumnos, nuestro saber se pone a prueba, siempre en relación con su *no-saber*, ese no-saber que nos justifica, es decir, que nos identifica.

Recuerdo una idea muy sugerente de Luisa Muraro ¹⁶ que decía que el saber filosófico y masculino, en nuestra tradición patriarcal, se nutre de un saber que pertenece al orden simbólico de la madre, sustrayéndoselo, arrogándolo como propio, y dejándole muda [a la madre]. Un juicio que, a pesar de su oscuridad desconcertante, aporta la idea de sustracción o de impostura; rasgos que podrían definir aquello que algo más adelante describiré como la superestructuralidad de la práctica docente.

¹⁶ MURARO, L. (1991), *El orden simbólico de la madre* (Madrid: Cuadernos inacabados, 1994) Cap.1.

No sé si es posible hacer una aplicación mecánica de estas ideas, y afirmar la sustracción de un supuesto saber adolescente por parte de los docentes adultos. En realidad creo que todos sabemos y todos somos ignorantes. Si aceptamos esta ley deberíamos ser consecuentes y honestos en nuestras prácticas. Los esquemas de referencia de los alumnos se construyen en la estereotipia, pero también el discurso transmitido por los profesores se funda muchas veces en la rigidez y la generalización arbitraria. Si hay una acumulación de saber recuperable y transmisible en el maestro, también lo hay en el alumno. No son saberes intercambiables ni homologables; sin embargo, la acción docente no es un viaje desde la plenitud a la carencia, sino más bien una construcción conjunta que, sin negar las posiciones y funciones específicas, sabe recuperar lo que a sus protagonistas dinamiza, y corregir lo que les detiene.

Esta perspectiva, que relativiza el saber docente y lo sitúa en una posición de “supuesto saber” se complementa con la idea de que es la palabra y la tarea de los alumnos aquello que debe situarse en el centro del espacio pedagógico. La palabra y la acción docente configuran dicho espacio, le pone límites, lo reordena, genera condiciones para su transformación; pero procura siempre no invadirlo, evitando así desplazar al estudiante de su posición central y de legítimo ocupante.

Sin embargo, también esta perspectiva puede llevarnos al límite del *nihilismo docente*: tan supuesta es la posición del docente que su función simbólica se agota en poner límites, en orientar y configurar el desarrollo del discurso del alumno. ¿Dónde queda lo que el profesor sabe? Incluso podríamos preguntarnos si es que realmente sabe algo. Esta posición, de indudable utilidad como dinamizadora de la reflexión (auto)crítica, puede ser mediatizada en su radicalidad si proponemos otra pregunta: ¿no será posible que el docente pueda poner en juego un saber que al tiempo que no desplaza el protagonismo del alumno respeta su subjetividad, le estimula y dinamiza?

Aquella suerte de *nihilismo docente* arrinconaba al profesor en el límite de la *escucha*. Ahora, sin renunciar a ella, pensamos en un tipo de discurso que tenga una doble característica: por un lado, que provenga de un *saber propio* —el saber de un docente que ha renunciado a ser mero portavoz del saber de otro (aquel que consiguió durante su trayectoria académica), que ha muerto a su identidad alienada y que habla desde una identidad nueva (aquella que consigue construir mediante la recuperación

autobiográfica de su experiencia como alumno y como docente); y por otro, un saber que se explique como *narración*.¹⁷

El profesor que no *explica* sino que *relata* los avatares de su inteligencia, incluidas las dudas, las ambivalencias, y también las emociones..., está invitando al adolescente, con frecuencia de manera irresistible, a contarse a sí mismo su vida y su pensamiento, con lo cual posibilita que devenga sujeto autónomo y constructor de su propio conocimiento.

Para ello se ha de cultivar una suerte de *excelencia educativa*. Escribir en la carne y con la sangre propia la historia de un saber “autobiografiado”, para luego ponerlo en juego, de manera prudente y sabia. Sería algo así como morir por segunda vez: primero fue la muerte de aquel modelo docente que cuando fuimos alumnos nos convirtió en objetos, ahora es la muerte de esa tendencia irresistible y narcisista que sumerge al alumnado en la condición de público silencioso.

2.2. Superestructura, supervivencia y creatividad.

En un sentido hegeliano la relación pedagógica sería una relación “mediada”: la posición docente es activa y autoconsciente; sin embargo, tiene como función transmitir un saber que no es y nunca ha sido para sí, sino que es para otro. A diferencia de los sabios o los antiguos filósofos, normalmente el docente adquiere un saber con la finalidad de transmitirlo. Es poco frecuente la situación de aquel estudioso cuya docencia sea un efecto secundario o derivado de su actividad de investigación. Al menos no es el caso de la mayoría de los docentes de nivel primario o secundario.

La mediación se da también en un segundo sentido, derivado del anterior. La posición del docente se justifica en la posesión de un supuesto saber. Pero esta posesión es relativa a la falta de saber que acusa el discente. En ello reside la endeblez y

¹⁷ Ver Capítulo VII, apartado 4.2: *La recuperación de las prácticas y las referencias*. página 569.

artificialidad de su autonomía. En cambio la dependencia del alumno oculta una posición de fortaleza sostenida por un saber que, al no estar reconocido, no necesita manifestarse ni justificarse. La posición docente se constituye como realidad superestructural, que se sostiene y depende de la básica ignorancia del discente.

La transformación hacia un tipo de relación pedagógica no superestructural, es decir más real y más creativa, implicaría reconsiderar al alumno como sujeto de un saber propio; y, por parte del profesor, reconocer su falta, y por tanto, la posibilidad de aprender del alumno y de que éste le enseñe.

Superestructura y género.

El adjetivo “superestructural” suele tener una connotación negativa. (De hecho, al final del punto anterior, indicaba la posibilidad de superar el “carácter superestructural” de la relación educativa en una práctica más real y creativa). No obstante, el origen de la superestructuralidad se sitúa en la constitución misma de lo humano: la separación de la naturaleza, el desarrollo de lo simbólico y cultural; pero también, la instauración del control, la sumisión y el poder.

La vida humana se define en una cadena de escisiones: naturaleza y cultura, mundo real y mundo simbólico, inconsciente y conciencia, instintos e inteligencia. El mundo humano es un mundo duplicado, una realidad re-presentada. Es conciencia de lo que le rodea y también es conciencia de sí misma. Su potencia reside en su capacidad para representar, de manera simbólica, la naturaleza infinitamente plural y cambiante; pero también es su drama: puede controlarla pero ya no puede regresar a ella.¹⁸

En la profundidad de la ontogénesis humana se desarrolla una lucha entre libertad y control, entre cambio e identidad, entre vida y concepto. Los aspectos superestructurales de la conducta humana –que también podríamos llamar de poder o de dominio– son aquellos que están dirigidos hacia el control, la permanencia y la racionalidad; los aspectos llamémosles “básicos” son aquellos que se reconocen en la libertad, el cambio y la vida emocional.

¹⁸ FROMM, E. : *El miedo a la libertad*, Barcelona: Paidós, 1987. pp. 49-51.

El ser genérico fue capturado por el varón..., quizá para contrarrestar la propiedad femenina del ser biológico. En esta otra escisión, lo universal deviene masculino y lo particular femenino. Por ello, el mundo de las representaciones y del poder, de la estabilidad y la represión, también de la artificialidad y la impostura, es el mundo del varón. La superestructura es masculina, tanto en su potencia de dominación como en su endeblez.

Lo particular y el sentido común, los afectos y el cuidado, la incompetencia racional y la potencia intuitiva, alimentaron el fuego del hogar. La mujer quedó secuestrada en él como rehén de un varón que se separa de la naturaleza para dominarla, pero que necesita saberse como no del todo diferente a ella.

El auténtico drama sobrevino cuando aquello que primitivamente podía ser mera función se convirtió en categoría; y lo que podría haber sido posición intercambiable se convirtió en constitutivo de géneros y especies. El concepto triunfó sobre la vida, la identidad sobre el cambio, la razón sobre las emociones. Y a partir de allí a los varones no les estuvo permitido ser femeninos, a los padres ser maternos, ni a los profesores aprender de sus alumnos. Mujeres, jóvenes y gobernados en general sostuvieron en silencio superestructuras o burocracias, callando esa fuerza real y oculta propia de aquel que se sabe imprescindible pero que no necesita demostrarlo. (Se ha de decir que por fortuna parece que las cosas están cambiando...)

La docencia como práctica superestructural.

¿Qué es lo que caracteriza el funcionamiento de las burocracias o las superestructuras en general? La separación radical respecto de una realidad que se manifiesta de manera desordenada, diversa y cambiante. Precisamente el sentido de su constitución es el control de esa diversidad dinámica; se podría decir que están allí para poner orden.

Este distanciamiento estático de las superestructuras tiene una serie de consecuencias: pueden *explicar* la realidad pero son incapaces de *comprenderla*; pueden reducir sus fenómenos a leyes, pero están imposibilitadas de captar su sentido más complejo y profundo; la controlan y dirigen pero no pueden participar en su

transformación real; es más, son reacias a toda transformación por lo que en ello puede haber de riesgo para su subsistencia.

Las superestructuras normalmente son endógenas. Existen para sí mismas, siendo su pervivencia el objeto principal de su acción, y su propia justificación lo dominante de su discurso. Este discurso es dependiente, se articula siempre en función de aquello que pretende controlar; es en esta falta de autonomía donde reside su talón de Aquiles.

El carácter superestructural es probablemente el rasgo dominante de un determinado tipo de práctica docente, extendido principalmente en la secundaria –no es casual que el protagonista de la enseñanza secundaria sea principalmente masculino: el profesor, y la protagonista de la enseñanza primaria sea principalmente femenina: la maestra.

Las dinámicas superestructurales en el aula se reflejan en la preocupación por los contenidos a transmitir más que en la transformación educativa real de los alumnos. De allí el menosprecio de la didáctica y la valoración del saber especializado y el rigor en su transmisión (es habitual que el profesor que tiene un alto índice de suspensos sea especialmente valorado..., si apruebas mucho en tu asignatura ésta se convertirá en “una maría”...).

La clase magistral, como forma didáctica exclusiva, es lo propio del “profesor-superestructura”. Su desarrollo se dirige a un espejo anónimo, sólo capaz de reflejar la imagen del docente, y auténtica barrera que impide el conocimiento individualizado de los alumnos. La gratificación narcisista que produce explica la enorme dificultad para abandonarla. Su superestructuralidad puede tener origen en las necesidades de control (la disciplina) o de reconocimiento (valoración, afecto). En todo caso responde a necesidades del docente y no a necesidades educativas de los alumnos.

Del otro lado del espejo, como en el mundo de Alicia, está la dinámica y estimulante vida adolescente. Inalcanzable, nunca comprendida, y por difícil de controlar, siempre inquietante; pero al mismo tiempo indispensable para constituir y justificar la posición docente. Esta ambivalencia genera una tensión continua e difícil de soportar, causa más que frecuente de la fragilidad emocional tan extendida en nuestra profesión.

Una educación transformadora y creativa.

La posición superestructural no es fácil de mantener, ni tampoco es cómoda. Puede generar disciplina, e incluso reconocimiento, pero rara vez afecto. Su fragilidad es aprovechada por los alumnos, sin ser del todo conscientes de la magnitud de su poder. (Menos mal que es así, porque de lo contrario el derrumbe de la superestructura estaría garantizado).

En el otro extremo encontraríamos aquella práctica docente que, padeciendo una suerte de “síndrome de Estocolmo”, utiliza recursos de aproximación afectiva, a veces próximos a la demagogia, para mantener un cierto equilibrio en el aula. Es el caso del profesor “enrollado”, que se siente uno más en el aula, y cuya práctica profesional se caracteriza por la permisividad y a veces incluso por una cierta falta de rigor.

Desde la descripción de las características de las prácticas superestructurales, incluyendo su versión más blanda o permisiva, intentaré encontrar en su reverso posibles pistas para identificar lo que podría ser una educación dinámica y creativa.

Imaginemos por un momento que la posición del sujeto autoconsciente se traslada al alumno, convirtiéndose éste en el protagonista principal del proceso pedagógico. Esta situación, llevada al extremo, pondría al profesor en una posición meramente instrumental. Sería el caso del lector autodidacta que encuentra en un libro o en un programa informático la fuente del conocimiento, pero que la responsabilidad de la gestión del recurso didáctico está exclusivamente en sus manos. La posición docente sería semejante a la del libro o a la del programa de informática: un objeto que ofrece un contenido pedagógico, pero que también su propia materialidad resistente marca límites al deseo del autodidacta, quedando así su subjetividad vaciada y sustituida por la plena subjetividad del alumno. Veríamos así como la anterior superestructura docente, autojustificada en una función cristalizada, se disuelve y se inmola ahora, en el deseo del sujeto discente.

Esta situación sólo es posible en nuestra imaginación, entre otras cosas porque el profesor inevitablemente sigue siendo un sujeto deseante, que toma decisiones de acuerdo a intenciones, continúa necesitando de su relación con los demás para construir y mantener su propia identidad docente. Es posible prever que los alumnos difícilmente podrían llegar a ser totalmente agentes y sujetos responsables de su proceso educativo –

es precisamente tarea del profesor impulsar esta responsabilidad mediante estrategias motivacionales—.

No obstante, esta hipótesis hiperbólica puede servir para reconocer dos rasgos que creo necesariamente deben estar presente en una educación transformadora y creativa: el intento permanente por recuperar y fortalecer la subjetividad y autonomía de los alumnos, y a su vez la imposición de un cierto límite, que, al igual que los objetos materiales, permita contener y a la vez articular su deseo. El primer rasgo tiende a superar el academicismo autosuficiente del superestructuralismo en su versión “dura”, y el segundo, el oportunismo complaciente de la versión “blanda”.

A propósito del concepto de “supervivencia” en Woods.

He recogido de un texto de P. Woods (1968) el concepto de “supervivencia” que, relacionado con el de “control”, me sugirió nuevas formas para interpretar la superestructuralidad del discurso y la práctica docente, valorar sus efectos y pensar en posibles orientaciones para su transformación.

Por ejemplo, observé una serie de lecciones de ciencia en las que el maestro, un miembro mayor, y muy experimentado, del equipo, apelaba a una práctica de dos tiempos a través de todos los procesos de enseñanza, con aparatos, la realización de un experimento, la extracción de conclusiones, la demostración de su importancia en la industria y su adecuación al interés de los alumnos, todo lo cual cogía unos ochenta minutos.. Era una lección modelo en muchos sentidos excepto en uno: que ningún alumno escuchaba, y era evidente que el maestro sabía que no escuchaban. Normalmente, me parecía, los maestros amonestaban a los alumnos, les pedían atención, pero éste se limitaba a enseñar. La única vez que el maestro y la clase se reunieron fue en los diez últimos minutos de la lección, cuando, por consenso, y casi total silencio, el maestro o bien escribía observaciones en la pizarra o las dictaba y los alumnos las escribían en sus cuadernos de ejercicios, para su registro.

... Respecto de la cuestión etnográfica básica (“¿Qué es lo que ocurre aquí?”), me pareció que los maestros, en muchos casos, no enseñaban, sino que más bien “sobrevivían”.¹⁹

¹⁹ WOODS, P.: *La escuela por dentro*, Barcelona: Paidós/M.E.C., 1968. págs. 148-149.

Ante la afirmación de Woods nos podemos preguntar: ¿sobrevivir como qué?, puesto que, salvo casos extremos, obviamente no se trata de supervivencia física. Sobrevivir justamente como docentes. Al indicar Woods la primacía de ello sobre la función docente específica se está refiriendo precisamente al rasgo principal de la superestructura: actuar en función de su propia existencia y legitimidad.

¿Es esto cuestionable? En cierta medida no lo es. Es absolutamente legítimo que el profesor o la profesora procure mantener su posición; en ello se juega, en definitiva, su identidad, y también la posibilidad de ejercer su función. El problema está en cómo lo consigue, que estrategias desarrolla y cuáles son las implicaciones reales de estas estrategias.

Al concepto de “supervivencia” yo agregaría el de “control”. Si deseo mantener mi papel necesariamente he de controlar la situación, se trata de una cuestión de hegemonías. Y la necesidad de que exista una hegemonía docente tiene su raíz en el conflicto básico que se desarrolla en el aula. La situación del alumno dista mucho de ser la del autodidacta motivado, que acude a una fuente de información para adquirir un determinado conocimiento. Los procesos de aprendizaje suelen requerir un cierto esfuerzo, y por muy interesados que los alumnos estén en ellos siempre habrá una resistencia a la realización de la tarea, un momento de fatiga, un factor de distracción.

El docente para sobrevivir como tal debe mantener el control frente a un grupo de jóvenes que se resisten a un inevitable orden de trabajo. Tres conceptos –supervivencia, control y resistencia–, que, según como se articulen, producirán un resultado u otro en la práctica docente. Habría un *feed back* positivo entre la supervivencia y el control por un lado, y la resistencia por el otro. Cuánto más se prioricen las estrategias de supervivencia y de control respecto de los procesos reales de aprendizaje, mayor será el desarrollo de estrategias de resistencia en el alumnado. Y el incremento de las resistencias –que pueden ir desde la indiferencia hasta una situación de indisciplina en términos de guerra declarada– provoca la necesidad, a veces angustiosa, de aumentar los mecanismos de control. Una espiral que si no se interrumpe mediante un cambio de estrategia –posibilidad menos frecuente–, una negociación, o una medida disciplinaria “ejemplificadora”, puede llevar a una situación que, aunque insostenible, no deja de ser frecuente (y si no piénsese en las bajas por estrés, las solicitudes de comisiones de servicio, las reclamaciones de los padres en el Consejo Escolar, etc.)

¿En qué estrategias alternativas se podría pensar? Todo el mundo sabe que el remedio más eficaz para reducir la resistencia de los alumnos al aprendizaje es desarrollando recursos motivacionales. Esto exige un trabajo constante en la preparación de las clases, una buena dosis de imaginación, una predisposición positiva hacia el trabajo y hacia los alumnos, que garantice un buen clima en el aula. Sin embargo, a pesar de que podamos poner toda nuestra profesionalidad y energía vital en el desarrollo de clases amenas, no necesariamente estamos produciendo un cambio cualitativo en nuestra práctica. Los recursos motivacionales no están puestos en función del aprendizaje sino de la permanencia del control. Seríamos superestructuras divertidas, pero superestructuras al fin.

La otra posibilidad sería atacar directamente la cuestión del control. Un profesor o una profesora, ante una clase de treinta y cinco alumnos puede decidir reservarse exclusivamente para sí misma la gestión del control y la toma de decisiones, o bien, por el contrario, establecer formas de distribución de la hegemonía y la participación entre los alumnos. La primera es la más fácil y la más generalizada. La segunda sencillamente produce vértigo, normalmente no se sabe cómo realizarla, no siempre resulta exitosa, y cuando esto pasa las consecuencias suelen ser desastrosas. Pero guste o no, y a pesar de los riesgos que conlleva, es la única que permite superar la superestructuralidad de la práctica docente, asegurando la primacía de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es un modelo dinámico, que exige aceptar y convivir con el conflicto –lo que requiere a su vez un considerable equilibrio emocional, un alto nivel de profesionalidad (formación en la materia y en la utilización de recursos didácticos), una renuncia permanente a las inclinaciones narcisistas, es decir, la exclusión consciente, dentro de las finalidades laborales, del reconocimiento intelectual o afectivo.

Esta propuesta de transformación de las perspectivas didácticas y discursivas docentes, consistente en la distribución de la gestión del control y la participación, va en la línea de la democratización de las dinámicas pedagógicas en la clase; primar el aprendizaje de procedimientos tales como el diálogo, el trabajo cooperativo, la investigación compartida; establecer formas de interrelación en red y no radiales, procurando hacer del rol docente una posición cada vez más excéntrica y posibilitadora. Es ciertamente sólo un modelo, y como tal tiene una función regulativa: ser guía para la revisión y la reflexión sobre la propia tarea en el aula.

Regresando al comienzo del capítulo, el sentido de este marco de orientación didáctica no puede proponerse como un agregado técnico o metodológico; su efectividad, ya de por sí difícil de conseguir, depende en gran medida de que previamente se haya realizado un proceso de *deconstrucción* reflexiva y crítica de las formas prácticas que asumen las articulaciones del discurso docente.

2.3. Identidad docente: autoestima y reconocimiento afectivo.

De una manera un tanto heterogénea respecto de las reflexiones anteriores, a las que se les podría achacar un cierto grado de abstracción o distancia de la casuística cotidiana, ahora me propongo realizar un aterrizaje a la realidad del instituto y de las clases recuperando unas notas que tomé el último día antes de vacaciones de Navidad, el curso pasado. En un solo día, especialmente concentrado por cierto, pude recoger la observación de cinco situaciones; reproduzco a continuación las reflexiones que me suscitaron:

La primera se refiere al papel que juega en nuestro autoconcepto, y en la valoración que nosotros mismos hacemos de éste, es decir en nuestra autoestima, la exposición de nuestra práctica docente y de sus resultados a los ojos de los demás compañeros del equipo docente. Se sabe la estrecha relación que hay entre el autoconcepto y la autoestima con la construcción o confirmación de la identidad docente. Esta relación se verifica cotidianamente en nuestras relaciones tanto con los alumnos como con los demás profesores. Pueden derivarse de ello dos situaciones corrientes: la clausura de la clase dentro de las fronteras del aula, y el pequeño resquicio que se permite entreabrir en el transcurso de las evaluaciones o durante otras reuniones de los equipos docentes.

La segunda situación observada durante aquel día pone de manifiesto la importancia que suele tener la relación afectiva del profesor con los alumnos. Es un tema complejo y ciertamente contiene una casuística sumamente diversa: desde los profesores que rehuyen cualquier tipo de compromiso emocional con los alumnos, hasta aquellos que, como he oído decir alguna vez, reconocen como uno de los aspectos más gratificante de

esta profesión las muestras de reconocimiento y afecto recibidas de los alumnos. Algunos alumnos, sin ser totalmente consciente de ello, suelen utilizar estos aspectos emocionales en sus “estrategias de negociación”, incluyendo en ellas una suerte de “chantaje emocional”.

La tercera situación observada expresa la importancia que suele tener para los profesores aquellas valoraciones que, proviniendo de los alumnos, hacen referencia a la capacidad o el valor de su práctica docente. Se plantea aquí una situación paralela a la comentada en primer lugar, pero el papel que en aquella tenían las manifestaciones de los docentes para el fortalecimiento o la puesta en cuestión de la autoestima, ahora se traslada a las valoraciones expresadas por los alumnos. La escucha atenta de estas valoraciones es de una utilidad fundamental para el trabajo de investigación-acción que el profesor puede realizar; sin embargo cabe reconocer dos actitudes previas que la posibilitan: saber tomar una cierta distancia crítica y poder objetivar e instrumentalizar su contenido –única forma de evitar la vulnerabilización del docente–, y naturalmente, no estar situado en la posición defensiva que caracteriza una posición docente autosuficiente y defensiva, es decir, “superestructural”.

La cuarta situación, nos retorna a las sesiones de evaluación. En la sesión de este día se trató el problema de tres alumnos de primero de bachillerato, sin ninguna motivación en prácticamente todas las asignaturas, rendimiento escolar bajo o nulo, una actitud personal nada integrada en la dinámica de trabajo del grupo, y una retroalimentación de estos rasgos debido a la circunstancia de estar siempre juntos. Una vez analizado el problema, los profesores que integramos la junta de evaluación tomamos la decisión de separarlos y distribuirlos en los tres grupos de primero. Más allá de la corrección de la medida, fue significativo que el tratamiento de la cuestión se hubiera agotado sólo en ella, reflejando de esta forma la tendencia a no sumergirnos a fondo en los problemas. Hacer esto último hubiera implicado revisar las orientaciones didácticas, o realizar el esfuerzo de escuchar y comprender la situación real de los alumnos. En cambio, nos quedamos en la adopción de medidas “superestructurales”, que consiguen tan sólo atenuar los síntomas, por desplazamiento del problema real. Finalmente, estos tres alumnos, si bien terminaron el curso, acabaron suspendiendo todas las asignaturas, y no se volvieron a matricular en este instituto para el próximo, con lo cual el problema quedó definitivamente desplazado.

La quinta situación nos lleva nuevamente a lo comentado en la tercera. Ahora se pone de manifiesto especialmente cómo acaba dándose una interrelación dialéctica en la construcción de las identidades respectivas, tanto de profesores como de alumnos, mediante una especie de juego de espejos, en los que cada uno refleja la imagen del otro, y con ello su valía o sus limitaciones; y lo que es más importante, se reconocen en lo que son o en lo que consideran que deberían ser.

El día 16 de diciembre de 2004 escribí las siguientes notas bajo el título “Evaluaciones y emociones a flor de piel”²⁰:

[Primera situación]

Ayer fueron las sesiones de evaluación del primer trimestre. En épocas de evaluación los aspectos emocionales parece que están mucho más a flor de piel. Es el momento de los éxitos y los fracasos, cuando los alumnos se sienten juzgados por su trabajo escolar; por contrapartida, ellos también sienten la necesidad de juzgar nuestro trabajo, pero en su caso sin poder expresarlo de manera oficial: no pueden poner notas a los profesores, lo cual no quiere decir que de alguna forma no lo hagan en los pasillos, entre compañeros, y los más osados, en las reclamaciones de las sesiones tutoriales. Los profesores estamos pendientes de ese juicio aunque normalmente no lo queramos reconocer.

Por otra parte, las sesiones de evaluación son momentos de la vida escolar especialmente significativos. Esta relevancia viene dada porque posiblemente sea el único espacio, al menos en la dinámica de la secundaria, y especialmente en el bachillerato, en que el equipo docente de un determinado grupo-clase se reúne para realizar una verdadera tarea de equipo: evaluar la marcha del curso; que incluye, además de las clasificaciones, el análisis de los problemas de aprendizaje, actitudinales y disciplinarios, y también la definición de estrategias para resolverlos. En estas sesiones, el *santa sanctorum* de las aulas se abre para que, al menos parcialmente, todo el mundo se entere de lo que pasa en las clases. Y con frecuencia este ejercicio se realiza no exento de tensiones y de “secuestros emocionales”²¹; poniéndose en juego la imagen del profesor delante de sus compañeros, y por tanto recibiendo cada uno premios o castigos en dosis de autoestima, otorgadas o sustraídas. Las situaciones extremas en el desarrollo de estas sesiones suelen darse o bien por elisión del posible conflicto y la emergencia consecuente de las emociones, o bien por la imposibilidad de controlar o moderar esta emergencia emocional a causa del desbordamiento de la información crítica. El primer tipo de situaciones suele estar presentes en aquellas evaluaciones en las que el profesorado opta por la rutina de poner notas y hacer comentarios obvios; las segundas, cuando el cansancio o la gravedad de los problemas, sumado a un cierto compromiso por hacer la tarea de manera más o menos consciente, dificulta tomar distancia de los problemas y plantearlos de manera objetiva.

Además de mi participación en estas sesiones de evaluación, describiré a continuación las situaciones vividas por mí en estas últimas cuarenta y ocho horas que significaron una “movilización emocional” considerable:

²⁰ Ver Anexo nº 2: *Diario de clase*, página 19.

²¹ GOLEMAN, D. (1995), *Inteligencia emocional*, Barcelona: Editorial Kairós, p. 37.

[Segunda situación]

Juan, un alumno de segundo de bachillerato, del cual soy tutor del “treball de recerca”, después de no aparecer por las sesiones de control desde hacía varias semanas, pasó ayer por el departamento para decirme que se le había roto el ordenador y que no podía entregarme el borrador de la investigación, que indefectiblemente se tenía que entregar hoy. Con la entrega de este borrador el tutor ya pone una primera nota, que cuenta el 50% de la nota final, y que valora el proceso de construcción del trabajo. Con un tono algo impaciente le dije que bajo ningún concepto podía aplazarle ni justificarle que no me entregase el borrador, y que si no lo hacía mañana (por hoy) me veía obligado a suspenderlo en la primera calificación del tutor. A Juan le conozco desde hace varios cursos; tuvo una crisis importante al comienzo de éste, y yo tuve un papel más o menos importante en su superación, al menos por la cantidad de charlas personales de orientación que mantuvimos. Por todo esto, por el tono afable y de confianza afectuosa que siempre tuvo nuestra relación, creo que no se esperaba encontrarse con una actitud tan firme de mi parte. Su cara se mudó y marchó del departamento sin decir nada. Hoy, a la hora del patio, llegó con el borrador terminado. Consiguió que un amigo le prestara el ordenador y con el material que tenía en papel volvió a pasar todo el trabajo a limpio. En el momento de recibirlo intenté suavizar la tensión, le felicité porque había podido hacerlo pese a las dificultades; pero no pudo evitar hacer un comentario de reproche: había pasado un mal trago y esta vez supuestamente yo no había querido darle mi apoyo.

[Tercera situación]

Luego, el resto de mis tutorandos de “treball de recerca” me fueron entregando sus respectivos borradores. Yo miré la cantidad de material que tenía para leer y corregir y no pude evitar comentar: ¡qué fin de semana me espera!... Alicia me miró con una expresión habitual en ella, entre seria y sonriente, como poniendo en tela de juicio lo que uno dice y al mismo tiempo pidiendo disculpas por ello, y me dijo: seguramente también aprenderás mucho de lo que leas este fin de semana. Su comentario me cogió por sorpresa y sentí un ligero malestar. El *treball de recerca* de Alicia es sumamente interesante: hace un análisis discursivo de los cuentos infantiles con la idea de verificar la función socializadora de valores sexistas en los niños. Para realizarlo ha encontrado mucho apoyo en su madre que es maestra y está próxima al movimiento feminista, y en amigas de su madre. Yo creo que he tenido algo de mala conciencia por la percepción de no haber trabajado y aportado lo suficiente en mi trabajo de orientación; y ahora, con este comentario, seguramente realizado sin ninguna mala intención, este sentimiento volvía a surgir.

[Cuarta situación]

Durante las sesiones de evaluación de los grupos de bachillerato salió a relucir la cuestión de la falta de interés y el comportamiento distorsionador de Emanuel, Gerard y Aleix. Parece que el problema está generalizado en todas las asignaturas, y además los resultados son muy deficientes: los tres han suspendido todas las asignaturas. Se propuso que, al menos en las asignaturas comunes, se repartan uno en cada grupo (ahora los tres están en el grupo C); esto es factible porque estas asignaturas (Inglés, Catalán, Castellano y Filosofía) comparten la misma franja horaria. Se sugirió que al separarlos quedaran aislados en cada grupo y de esta forma serían más fácilmente de controlar. Yo doy mi

consentimiento. Luego pienso que más que una solución al problema motivacional de estos alumnos, hemos intentado encontrar una vía para congelar el problema, y evitar así que su comportamiento afecte excesivamente el trabajo con el resto. Yo soy tutor orientador de Aleix, y al finalizar hoy la clase de filosofía con el grupo C, le he llamado aparte para comentarle la sesión de evaluación de ayer. Le adelanté que seguramente en una próxima sesión tutorial el tutor del grupo-clase les informaría de esta decisión de separarlos en las asignaturas comunes. Aleix, como es habitual en él, miró para otro lado y no me contestó nada. Luego le vi en el patio junto a Gerard y a Emanuel hablando con caras serias, y cuando pasé por su lado me miraron y guardaron silencio; pensé que seguramente estaban comentando las decisiones de la junta de evaluación.

[Quinta situación]

Las clases de hoy con el grupo B y C las dediqué por completo a hacer un resumen de la teoría psicoanalítica de Freud. Como ya indicaba ayer, es un tema que despierta muchísimo interés, y esto se pone de manifiesto en la gran cantidad de preguntas que hacen y en lo mucho que participan. Yo, como es un tema que conozco y que me gusta, me dejo llevar, la clase resulta muy animada y entretenida. Pero, por supuesto, se salta cualquier formato previo, y la dinámica se aproxima a la de cualquier charla informal, quizá con un poco más de protagonismo por mi parte, y algo más de orden. Durante la última hora, con el grupo A, expliqué la teoría de Pavlov de los reflejos condicionados y las características del conductismo; luego hicimos un debate sobre el condicionamiento de la conducta en nuestra vida cotidiana. Terminé la clase unos minutos antes para comentar con Javi, otro de los alumnos de los que soy tutor de orientación, los resultados de las sesiones de evaluación de ayer. Javi además de estar repitiendo primero ha suspendido todas las asignaturas excepto dibujo técnico e informática, en las que es muy bueno. Le comenté la posibilidad de reorientar sus estudios hacia módulos profesionales de éstas áreas. Luego se fueron acercando otros alumnos ansiosos por saber también sus respectivos resultados. En realidad, esta información oficialmente no se da hasta el miércoles próximo que es el último día de instituto antes de vacaciones y cuando se entregan los boletines de notas; pero como yo tenía las actas de las sesiones de evaluaciones no tuve inconveniente en decirles las notas a aquellos alumnos que me lo pedían. Miguel Ángel me preguntó con una cierta ansiedad si en las sesiones de evaluación los profesores habían hablado de él. Miguel Ángel se caracteriza por estar continuamente reclamando por sus correcciones y notas, y reivindicando notas más altas. Siempre lo hace con mucha educación, e incluso de manera simpática; pero tiene la facultad de convertir la evaluación en regateo de notas, a veces por unas décimas. En realidad creo que se siente muy inseguro, necesita la aprobación de los demás, sumado a una dificultad muy grande para reconocer sus propias limitaciones. Ante su pregunta, en tono de broma, le respondí que los profesores habíamos acordado aumentar considerablemente hacia él nuestro nivel de exigencia. Luego me arrepentí de haber dicho esto. Su cara se puso seria, y por más que le aclaré que era broma, me respondió que los profesores podíamos decir estas cosas pero nunca nadie nos decía en que fallábamos como profesores, y los alumnos no tenían el poder de aumentar su nivel de exigencia hacia nosotros.

En fin, que en épocas de evaluación ya se sabe..., las emociones a flor de piel.

2.4. Esquemas básicos de actuación docente.

Con el paso del tiempo los profesores vamos construyendo “formas de hacer” que acaban caracterizándonos; y, al tiempo que nos diferencian, también nos incluyen en determinados “estilos” o “perfiles”, los cuales no suelen ser fáciles de modificar. Esto es debido a que nuestros procesos de formación docente fueron por lo general “acríticos”, es decir, fuimos incorporando estrategias y recursos de una manera muchas veces automática, diría por imitación, casi por “ósmosis”. En pocos momentos nos hemos detenido a pensar sobre la conveniencia o no de determinadas orientaciones didácticas, o a revisar críticamente los resultados de nuestra acción docente. Por otra parte, una vez consolidados determinados comportamientos, una economía de recursos y de energías nos lleva a automatizarlos, de manera que, ante situaciones nuevas, tendemos a repetirlos con independencia de la singularidad de la situación y la adecuación de la respuesta estereotipada.

Los “esquemas básicos de actuación docente”, son aquel conjunto de referencias, significados y valores sobre nuestra posición y la de los alumnos, de maneras de interpretar las situaciones y de responder a ellas, de entender, en suma, cómo debe ser nuestra práctica docente. Son esquemas que hemos ido construyendo a lo largo de nuestra trayectoria profesional, y que incluyen “tics”, rutinas incorporadas, prejuicios, también ideas que pueden ser más o menos ajustadas, más o menos flexibles.

Considero que la revisión crítica y continuada de estos esquemas, no sólo mediante la observación sincrónica y cotidiana de sus manifestaciones, sino principalmente a través de la recuperación diacrónica o autobiográfica, es condición para una transformación efectiva y real de nuestras prácticas.

Los “esquemas básicos de actuación docente”, al constituirse como nuestras únicas referencias pedagógicas y de relación en el aula, nos resultan imprescindibles para poder movernos con un mínimo de seguridad y poder reducir la ansiedad habitual que producen las situaciones nuevas. Esta necesidad, diría de supervivencia, explican su fortaleza. De allí, en el caso de que se pretenda introducir modificaciones en los formatos habituales de la clase, sea necesario un seguimiento estricto, pasos a paso del diseño —que también deberá ser detallado— de estos nuevos formatos. Su presencia

difusa, o sencillamente su ausencia como guía de la clase, produce inevitablemente que los esquemas básicos de siempre acaben imponiéndose.

Esta relación entre la definición previa y el seguimiento de los formatos de orientación para el desarrollo de la clase, y la manifestación de los esquemas básicos de actuación docente, fue motivo de reflexión durante el curso, y recogida en las notas del diario de clase del día 13 de diciembre de 2004:

Creo que sería conveniente definir con mayor detalle el formato previo de las clases. Esto resultaría un “contenedor” eficaz para mi tendencia a la participación excesiva. En este formato, además del guión de contenidos, es importante que incluyan de manera expresa actividades participativas y, si es posible, pautas para la observación de las referencias de los alumnos. La cantidad de cursos que vengo comentando estos temas hace que los tenga muy por la mano, y esto juega negativamente a la hora de intentar desarrollar una didáctica de investigación.

Así como creo que un exceso de intervención por parte del profesor resulta obturante de la expresión de los alumnos y de la posibilidad de realizar un trabajo de investigación, la participación de los alumnos no es necesariamente garantía de que esto último realmente ocurra.

El jueves pasado asistí a la defensa de una tesis doctoral de un profesor de filosofía. En un momento de la explicación de su trabajo de campo mostró unos porcentajes en los que el índice de participación de los alumnos superaba al del profesor; pero al describir aquello que ocurría en el aula, y contrariamente a la conclusión que estos datos le llevaban a inferir, pensé que su clase continuaba siendo claramente expositiva y academicista.

Me sentí identificado con lo que este profesor explicaba y las características de su práctica –no hacía en el aula nada demasiado diferente de lo que yo suelo hacer–, sin embargo, no podía estar de acuerdo con sus conclusiones. Pensé que, de alguna forma, estaba poniendo de manifiesto aquel estilo didáctico que creo es el propio de un gran número de profesores de filosofía: la exposición de contenidos muy trabajados a fuerza de repetirlos durante infinidad de cursos, la transmisión de ideas completas y clausuradas; pero eso sí, con un estilo formalmente socrático: realizando muchas preguntas, abundando con ejemplos prácticos, dibujando muchos esquemas en la pizarra. Habitualmente con una escasa utilización de guiones, formatos o enunciado de actividades, definidos de manera previa a la clase.

Se podría pensar que seguir guiones, formatos o enunciados de actividades sólo contribuye a hacer la clase más rígida, y que únicamente estaría justificado en profesores noveles. He pensado que posiblemente ocurra justo lo contrario: cuanto más veteranos seamos, y cuanto más seguros estemos de los recursos que nuestra experiencia docente nos ha proporcionado, más necesitaremos del “bozal” de los formatos y guiones previos. Son estos formatos los que nos pueden ayudar a guardar silencio, los que nos pueden dar pautas para realizar una escucha atenta, los que en definitiva pueden asegurar a los alumnos espacios de expresión y de investigación sobre sus propios pensamientos, que seguramente nuestras preguntas improvisadas no aseguran, puesto que éstas generalmente apuntan a ratificar nuestro propio discurso, no a abrir el de los alumnos.

Aspectos del “esquema básico de actuación docente” observados mediante continuos y modelos.

A partir de las entrevistas realizadas a siete profesores ²² y de la auto-observación de mi propia práctica propuse una guía, integrada por una serie de continuos de estilos didácticos, con el objeto de definir posibles perfiles docentes. Reproduzco a continuación el término situado en un extremo del continuo, su opuesto naturalmente se situaría en el otro extremo:

- Prioriza el desarrollo del pensamiento de los alumnos por sobre la transmisión de contenidos.
- La didáctica tiene la función de superar las deficiencias de la práctica docente, más que resolver las limitaciones de los alumnos.
- Se tiene capacidad para convivir con un cierto grado de desorden, y sensibilidad para dar respuesta, de manera flexible, a las situaciones imprevistas.
- En cuanto a la programación y evaluación de resultados se da mayor importancia a la calidad del proceso o a la experiencia formativo y vital, que al cumplimiento de los objetivos finales.
- Utiliza materiales y formatos más narrativos que expositivos, recurriendo a otros ámbitos como la literatura o el cine.
- Aplica las nuevas tecnologías, especialmente aquellas que, como Internet, posibilitan el trabajo virtual en red.

Naturalmente podrían haberse señalados otros rasgos de la práctica docente; en la elección de éstos seguramente jugaron un papel importante los *a-prioris* didácticos que inevitablemente estuvieron presente en toda la presente investigación, y que por esta razón he procurado identificar en el capítulo I.

Tal como ya se explicó en las observaciones finales del capítulo IV, siendo la valoración más baja de 1 (y representando el término positivo de los continuos tal como se detallan en la relación anterior), y la más alta de 5, la media del total de profesores entrevistados fue de 3,41; lo cual significa que el perfil medio de los profesores

²² Ver Capítulo IV, *Entrevistas a profesores*, página 219.

entrevistados se sitúa en un punto equidistante de los extremos, con una ligera inclinación hacia un modelo docente más tradicional o académico.

El segundo instrumento utilizado para analizar y valorar las prácticas docentes fue vincular sus manifestaciones particulares con tres modelos que resultaron de relacionar la presencia o referencia más o menos centralizada en la clase del discurso docente (dinámica radial o en red), y el estilo didáctico (académico-expositivo o activo-participativo).

Todos los profesores entrevistados fueron asignados a la segunda combinación, es decir, “formas participativas manteniendo la centralidad del discurso docente”, con ligeras aproximaciones, en algunos casos, a las combinaciones 3 y 4. (ver cuadro de la página 243.)

La situación contradictoria presente en aquellos esquemas básicos de actuación docente incluidos en el segundo modelo, reflejada de manera variable en las prácticas de los profesores entrevistados y en la mía propia, tendría como aspecto positivo el intento de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizajes de carácter activos, dinámicos, contando con la participación de los alumnos, y alejados de los modelos academicistas tradicionales. Este aspecto positivo estaría mediatizado por un aspecto negativo consistente en un escaso reconocimiento del pensamiento discente en tanto que entidad propia, positiva y con capacidad para manifestarse; este reconocimiento, en todo caso, estaría dado más bien como conjunto de deficiencias o limitaciones a superar por parte de los alumnos.

De acuerdo al marco de reflexión propuesto al inicio de este capítulo, la “superestructuralidad” de este segundo modelo presentaría un cierto grado de fragilidad crítica, consecuencia de la contradictoriedad provocada por las exigencias didácticas que, desde su propia interioridad peculiar y reflexiva, la filosofía demanda.

Esta situación contradictoria suele desplazarse, con frecuencia, al exterior de la práctica docente alegando su origen, de manera muchas veces justificada, a la ausencia de condiciones de posibilidad objetivas, como por ejemplo: el número de alumnos por clase, los procesos básicos de socialización que deberían darse de manera previa a la actividad escolar para que ésta pueda desarrollarse de manera efectiva, el nivel de competencias cognitivas adquirido por los alumnos durante etapas escolares anteriores al bachillerato, etc.

En el modelo 1 (“una orientación didáctica “tradicional”, en la que prima en la clase el discurso del profesor y una forma de transmisión académica”) la contradicción ya no se sitúa en la propia práctica docente sino que se desplaza a la naturaleza misma de la asignatura: la Filosofía como asignatura del bachillerato no tiene por finalidad aprender a filosofar sino transmitir adecuadamente los contenidos de la tradición filosófica. Sería aquella perspectiva “hegeliana”, tal como la describe Javier de la Higuera:

Hegel se enfrenta a la idea pedagógica (a la que dedica bonitos calificativos: “obsesión moderna”, “desdichado prurito”) de educar con vistas a pensar por sí mismo, idea que según él sólo conduce al vacío y a la impotencia intelectuales, a lo arbitrario y a lo fantástico. En filosofía, esa idea se ha convertido en la pretensión, afirma, de “aprender a filosofar sin contenido”, lo cual significa que “se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres...” (*Escritos pedagógicos*, Madrid, F.C.E., 1991, p. 139). Para Hegel, la filosofía es una ciencia ya existente, un bien que el profesor posee y que puede ser transmitido y, por tanto, aprendido. Es necesario, pues, comenzar por un contenido. En el nivel de la enseñanza secundaria, incluso, puede ser un contenido registrado memorísticamente, no pensado aún, pero con el que los alumnos se familiarizan y que preparará el pensamiento propiamente filosófico, es decir, la filosofía especulativa.²³

En el modelo 3 (“Orientación didáctica de investigación, en la que los alumnos son sujetos activos de investigación, y el rol del profesor se centra principalmente en una función posibilitadora”), propuesto como marco óptimo para el aprendizaje de la actividad filosófica, las contradicciones serían las propias de todo proceso dinámico y vital, las de una clase que procura ser vivida como experiencia propia, tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Sin embargo, creo necesario insistir en dos cuestiones: este último perfil ideal, precisamente por serlo, cumple más bien una función regulativa y crítica, más que constituirse como meta absoluta a conseguir; y por otra parte no existen perfiles puros sino rasgos combinables, ni cuentan los modelos óptimos sino más bien el valor de las actitudes personales.

²³ Extraído de una ponencia presentada durante el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000.

3. Notas finales: lo que pasa en la clase.

El grupo-clase es como una corriente que viaja por diferentes situaciones y paisajes, cada uno de ellos en las diferentes clases, incluso varios en una misma hora; pero siempre el mismo río. Sumergidos procuramos conducir sus aguas, sin poder evitar a veces ser conducidos por ellas. Hay tramos de tranquilidad, otros de agitadas turbulencias, en algunos somos capaces de imprimir un ritmo, en otros nos vemos sobrepasados por la dinámica del conjunto. Esta es la realidad con la que tenemos que vérnosla en nuestra tarea docente, y también de la que participamos, a veces de forma indiferenciada.

Hasta aquí he propuesto ideas sobre los discursos y las prácticas docentes y discentes de forma separada; pero, en realidad, la clase es un entramado único, interdependiente y dinámico. Finalmente debe ser esta realidad, en su unidad global, la que acabe constituyéndose como objeto de observación y análisis para la tarea que nos proponemos como docentes-investigadores.

Bleger (1984) se refiere a la idea de “sociabilidad sincrética”, en oposición a la “sociabilidad por interacción”, como aquel trasfondo común y no expreso de socialización que comparte un grupo social determinado. Sería el equivalente grupal de los “esquemas de referencia” individuales. Esta idea de “sociabilidad sincrética”, referida al grupo-clase, agrega una nueva dimensión para la investigación: ya no se trataría únicamente de prestar atención a las referencias del pensamiento de los jóvenes, observados como entidades individuales, u observar introspectivamente los propios esquemas básicos de actuación docente, sino de entender que las manifestaciones discursivas de los individuos cobran significado en su interrelación con los demás participantes de la clase. Se trataría de captar las particularidades del discurso de los alumnos y del profesor, en el aquí y el ahora del aula, en su realidad concreta y dinámica de espacios y tiempos compartidos, en su interrelación compleja de sentimientos, ideas, formas de relacionarse, aspiraciones y deseos.

Mis postulaciones en ese sentido me llevan a tener en cuenta, en todo grupo, un tipo de relación que es, paradójicamente, una no-relación en el sentido de una no-individuación que se impone como matriz o como estructura básica de todo grupo y que persiste de manera variable durante toda la vida del mismo. La llamaré *sociabilidad sincrética* para diferenciarla de la sociabilidad por interacción, que es con la cual se estructuró nuestro conocimiento actual de psicología grupal. (p. 89)

Me referiré brevemente a las implicaciones de este enfoque. Un pequeño ejemplo podrá servir para ilustrar; no demostrará ni tampoco abarcará la totalidad de estos problemas. Se trata sólo de un ejemplo:

En una habitación se halla una madre leyendo, mirando la pantalla de la televisión o tejiendo; en la misma habitación se halla su hijo concentrado y aislado en su juego.

Si nos guiamos por los niveles de interacción no vamos a encontrar comunicación entre estas dos personas: no se hablan, no se miran, cada uno actúa independientemente en forma aislada y podemos decir que no hay interacción o que están incomunicados.

Esto es cierto si consideramos solamente los niveles de interacción. Sigamos con el ejemplo: la madre, en un momento dado, deja lo que estaba haciendo y sale de la habitación; el niño cesa de inmediato su juego y sale corriendo para estar cerca de ella. Ahora podemos comprender que cuando la madre y su hijo estaban cada uno en una tarea distinta sin hablarse e incomunicados sobre los niveles de interacción, había sin embargo entre ellos un ligamen profundo, pre-verbal, que ni siquiera necesita de las palabras o al que, a la inversa, las palabras lo perturban. En otros términos, mientras falta la interacción, mientras no se hablan ni se miran, está presente la *sociabilidad sincrética* en la cual cada uno de los que, desde un punto de vista naturalista, creemos personas aisladas, se hallan en un estado de fusión o de indiscriminación. Este grupo puede servir de ejemplo de lo que muchas veces significa el silencio en los grupos terapéuticos, y de cómo la pauta de la comunicación verbal tiende a veces a distorsionar u ocultar la comprensión de este fenómeno.

...

Uno de los ejemplos que da Sartre como típicos de la serialidad es el de una "cola" de personas esperando un ómnibus; él supone que la característica fundamental de la serialidad consiste en que cada uno de los integrantes de esa "cola" es un individuo totalmente aislado intercambiable, como número, uno por otro. Para mí, aun en el ejemplo de una "cola" a la espera de un ómnibus está presente la sociabilidad sincrética depositada en las pautas y normas que rigen para todos los individuos. Y cada uno de los integrantes de la "cola" cuenta con esta seguridad, en forma tal que ni siquiera llega a ser consciente de la misma y en forma tal que el propio Sartre la pasó por alto. Podemos comportarnos como individuos en interacción en la medida en que *participamos* de una convención de pautas y normas que son mudas, pero que están presentes y gracias a las cuales podemos entonces formar otras pautas de comportamiento. Para interaccionar debe haber un trasfondo común de sociabilidad. La interacción es la figura de una *Gestalt* sobre el fondo de la sociabilidad sincrética. Se puede decir que el segundo es el código del primero. pp. 93 y 94. ²⁴

La clase es, en definitiva, el espacio donde el encuentro de los discursos y de las acciones construye identidades y, además, dibuja las condiciones de posibilidad para el desarrollo de determinadas experiencias educativas. La observación y el análisis de la

²⁴ BLEGER, J. (1984) *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)*, Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

sociabilidad sincrética nos permitiría captar indicios sobre cuáles son las condiciones de posibilidad subjetivas: aquellas condiciones que se ponen de manifiesto en los esquemas de referencia de los alumnos, y aquellas expresadas a través de los esquemas básicos de actuación docente. Pero también habría que estar atento a las condiciones de posibilidad objetivas tales como la organización del espacio físico, la gestión del tiempo, la construcción o elección de materiales, etc. El espacio, el tiempo, las herramientas, también intervienen, y de una manera muda dicen cosas, transmiten significados, sobre las jerarquías, el orden, los procedimientos, y por tanto también dibujan límites dentro de los cuales se pueden realizar determinadas acciones, y fuera de los cuales no.

Esta manera de entender la clase como un espacio donde la interrelación de significados generan condiciones de posibilidad, tanto objetivas como subjetivas, para el desarrollo de determinados procesos educativos, es posible relacionarla con la idea de “variables contextuales” que, integrada en un modelo ecológico, propone Tikunoff.²⁵

Respecto de esta distinción entre condiciones de posibilidad objetivas y subjetivas, a modo de ejemplo recupero las notas del Diario de clase²⁶ apuntadas en dos días diferentes. El 20 de octubre, reflexioné sobre las limitaciones de los alumnos a la hora de realizar debates e impulsar dinámicas de clase propias de una comunidad de investigación filosófica. Estas condiciones subjetivas, llegaron a limitar de tal manera el desarrollo de una orientación participativa que me llevaron a plantear el dilema de si el desarrollo de estas condiciones –por ejemplo aprender a participar de manera dialogada– no debían de ser previas a la aplicación de la propuesta, o si por el contrario la aplicación de la propuesta sería la única forma para que estas condiciones se desarrollen, con lo cual pasarían de ser condiciones a ser resultados. Con frecuencia las dificultades, el cansancio y el desánimo, me llevaron a justificar orientaciones didácticas más academicistas. Escribí entonces:

²⁵ PÉREZ GÓMEZ, A.: “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1985), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal editor. pp. 125 - 138.

Ver también Capítulo I, apartado 2.2: *La investigación educativa*, página 87.

²⁶ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 19.

El trabajo de producir activamente, explicando ideas propias, respondiendo preguntas, redactando o debatiendo, en definitiva la dinámica propia de aquello que en algún momento di en llamar “investigación de ideas”, es sin duda el aspecto más importante y enriquecedor. Sin embargo, creo que intercalar de vez en cuando una buena dosis de información bien estructurada, explicada de manera amena y también participativa, es decir intercalando preguntas –aunque a veces sólo sean retóricas–, los alumnos lo agradecen, y ayuda para reordenar y centrar el curso del trabajo.

Los alumnos siempre piden debatir y participar; sin embargo, las limitaciones del ejercicio del diálogo, sobre todo en los primeros tiempos del curso, hacen del trabajo grupal con frecuencia una tarea ardua y tediosa.

Estas limitaciones para la participación y el diálogo pueden ser “objetivas”, como el número de alumnos o las condiciones físicas del aula; y también “subjetivas”, es decir que dependen de las capacidades propias de los alumnos y de sus formas de participar en clase. Por ejemplo, generalmente acaban participando pocos y los mismos, les cuesta mucho escuchar las argumentaciones de los demás, el debate suele derivar hacia la discusión sobre el contenido de los ejemplos y no sobre lo que el ejemplo pretende ilustrar, cuesta recuperar y utilizar argumentaciones propuestas con un cierto tiempo de anterioridad, resulta muy difícil mantener una línea de construcción progresiva.

El 19 de octubre me referí a las condiciones físicas del aula. Según como, en tanto que condiciones de posibilidad objetivas, también deben ser tenidas en cuenta para comprender “lo que pasa en la clase”. Las notas escritas aquel día en el Diario fueron las siguientes:

Termino la clase con la sensación de que su desarrollo ha sido un poco forzado, que el debate no se ha desarrollado de manera fluida. La dinámica ha sido participativa pero, al mismo tiempo, fuertemente radial, es decir, teniéndome a mí como referencia permanente. Siento que es la única manera de mantener el control en un grupo especialmente numeroso e inquieto, con unos cuantos alumnos que tienden continuamente a distraerse y a hablar (Emanuel y Gerard no paran de hablar, tengo que cambiar a Emanuel de sitio, Araceli e Igor también hablan y se distraen).

Pienso que las condiciones físicas, principalmente el número de alumnos, determinan las posibilidades para desarrollar una dinámica de “comunidad de investigación”. El grupo C tiene 25 alumnos, no es un número demasiado grande, sin embargo creo que no debería sobrepasar los quince. Otros elementos que posiblemente intervienen son las características del aula. Los martes vamos a un aula prefabricada, en la que las mesas y sillas no son todas iguales (están mezcladas con asientos con brazo) y esto hace que la distribución de los alumnos sea irregular –no hay filas ordenadas– es decir que el aspecto general es un poco caótico. Pareciera como si el desorden en la distribución física de los alumnos se contagiara a la dinámica general de la clase. Por otra parte, pienso que una distribución más desordenada en otro sentido también podría contribuir a crear un clima más relajado, de mayor informalidad, que favoreciera la participación. Se me representa el dilema entre el orden y el control, por una parte, y la expresión más libre pero también el desorden, por la otra.

La reflexión sobre las condiciones objetivas tal como la organización del espacio físico, en las notas anteriores, me llevó a pensar en una dualidad frecuente, muchas veces vivido como un dilema de difícil resolución: la oposición entre orden y control *versus* la participación de los alumnos y la expresión de su pensamiento. Ejemplo de este dilema es la situación reflejada en las notas del 25 de octubre:

Cada grupo eligió un secretario–portavoz. Yo fui pasando por cada uno de los grupos y fui aclarando dudas sobre el ejercicio y dando algunos ejemplos. Luego hicimos la puesta en común. Las intervenciones no estuvieron muy alejadas de los ejemplos que yo mismo había ido sugiriendo. Generalmente me ocurre que cuando debo hacer un esfuerzo mayor de lo habitual para conseguir un poco de orden y atención en la clase, mi capacidad de promover la expresión de los alumnos y escucharles con atención se ve reducida notablemente. Entonces tiendo a no ser muy paciente, y en lugar de esperar a que ellos mismos resuelvan sus dificultades o acaben de construir sus conclusiones, me precipito con explicaciones y ejemplos, o con preguntas dirigidas que provocan las respuestas que ya tenía previstas.

Creo que también se trata de una estrategia, a veces inevitable, ante la dificultad del grupo para mantener un diálogo ordenado. Si no intervengo y sólo escucho, las intervenciones de los alumnos se sobreponen, multiplicándose los diálogos parciales y el desorden se generaliza. Ante esto quedan dos alternativas: o realizo un esfuerzo para moderar el debate, que sería la opción más adecuada pero también la más ardua, o directamente intervengo dando mi punto de vista y consigo que todo el mundo escuche, pero al precio de clausurar el intercambio y la construcción de ideas.

El 27 de abril, a partir del comentario de un texto de Mario Bunge que se refería al papel del error o la contrastación negativa de las hipótesis científicas –lo que Popper define como “falsación”–, en los tres grupos de primero de Bachillerato, de una manera espontánea en el primer grupo, y de forma algo más provocada en los otros dos, se generaron riquísimos debates que me dieron la oportunidad de reflexionar sobre diferentes cuestiones relacionadas con este entramado discursivo que se despliega en la clase, siempre en la línea de indagar por “aquello que pasa en la clase...”.

En primer lugar, observo que mi actitud inicial, al menos en el primer grupo, distaba mucho de ser la óptima para generar dinámicas de participación; por el contrario, iba más bien predispuesto a que aflore de manera genuina mi “esquema básico de actuación docente” habitual. Sin embargo, casi como por arte de magia, al surgir el tema del “error”, la dinámica de la clase cambia radicalmente, y principalmente por iniciativa de

los propios alumnos. Las razones parecen ser dos: primera, cuando el tema a tratar conecta con núcleos “sensibles” del pensamiento de los alumnos, no es necesario demasiado esfuerzo para promover su expresión; y segunda, si a lo largo del curso se han intentado desarrollar formatos dinámicos y participativos, aunque nos empeñemos en “recuperar el control”, con frecuencia estos antecedentes son más fuertes y acaban imponiéndose dinámicas no académicas, a veces a pesar nuestro. Esto me lleva a pensar que en definitiva todo es comenzar; luego hay que atenerse a las consecuencias.

En segundo lugar, me sorprende la claridad con que los alumnos relacionan determinadas formas de actuación del profesor con la manera de estar y participar de los alumnos. Me refiero al silencio o a la inhibición de participar de los alumnos como efecto de la penalización del error.

Esto se encuentra estrechamente relacionado a una tercera observación respecto a cómo la clase suele configurarse como un espacio de simulación y de negociación; característica ya comentada en el apartado anterior sobre la construcción de la identidad adolescente y su relación con el mundo adulto. Me refiero a la circunstancia manifestada por los alumnos que en muchos casos la finalidad por la que vienen al instituto es para aprobar no para aprender. De esta forma la clase se convierte en un espacio de negociación: decir o hacer lo que el profesor desea, a cambio de obtener el aprobado. Transcribo las notas de este intenso día de clase:

Un párrafo del texto que comentamos en las últimas clases ha llevado en las clases de hoy a trabajar, de manera muy participativa, cuestiones que, alejadas de la temática estrictamente filosófica o científica, se centraron de pleno en las interrelaciones discursivas que se dan en el aula, no sólo en filosofía, sino en todas las clases en general. El párrafo ha sido el siguiente:

“Las ciencias formales demuestran o prueban: las ciencias fácticas verifican (confirman o disconfirman) hipótesis que en su mayoría son provisionales. La demostración es completa y final; la verificación es incompleta y por ello temporaria. La naturaleza misma del método científico impide la confirmación final de las hipótesis fácticas. En efecto, los científicos no sólo procuran acumular elementos de prueba de sus suposiciones multiplicando el número de casos en que ellas se cumplen; también tratan de obtener casos desfavorables a sus hipótesis, fundándose en el principio lógico de que una sola conclusión que no concuerde con los hechos tiene más peso que mil confirmaciones”.²⁷

²⁷ MARIO BUNGE: *La ciencia, su método y su filosofía*. Ed. S.XX, Buenos Aires, 1978, p. 15

El comentario de este párrafo nos ha llevado a reflexionar sobre la importancia del error en el conocimiento científico. Se propusieron las siguientes ideas:

Si comparamos dos situaciones opuestas, la comprobación de una hipótesis y su falsación, ¿cuál producía en el investigador un mayor grado de certeza? Todos acordamos que la segunda, y reflexionamos las razones.

La ciencia avanza principalmente a partir de los errores. Existiría un cierto “darwinismo” en la supervivencia de las teorías o explicaciones “más aptas”.

La actitud consecuentemente científica es la de aquel investigador que más que defender y promover el acierto de sus conclusiones, intenta por todos los medios encontrar sus puntos débiles.

A partir de estas reflexiones sobre la importancia del error en el conocimiento científico, en el grupo B, el debate deriva hacia aspectos más cotidianos y más próximos a los alumnos, como la forma que padres, profesores y adultos en general se enfrentan a la cuestión del error en el comportamiento de los adolescentes.

Sara saca el tema del porqué del silencio de los alumnos en clase, diciendo que muchas veces los alumnos no hablan porque tienen miedo a equivocarse. La explicación está en el hecho de que, con frecuencia, en la escuela el error en lugar de corregirse y ser un estímulo para seguir avanzando es penalizado. Las formas de esta penalización son variadas: van desde una actitud de desprecio o descalificación hasta la corrección de un examen sin explicar el criterio que se ha aplicado. Respecto de esto último, se ha considerado que cuando el profesor califica un examen y no explica las correcciones no está utilizando el error como herramienta pedagógica sino como penalización (por el hecho de no haber estudiado, por no prestar suficiente atención en clase, o simplemente por no haber sido fiel a aquello que el profesor quería leer en los exámenes).

Durante la clase siguiente con el grupo C promuevo el comentario del texto anterior; pero ahora, de manera deliberada oriento el debate en el mismo sentido que tuvo en el grupo B: ahora soy yo el que realizo la pregunta sobre la cuestión que Sara propuso en la clase anterior. Las respuestas son mucho más beligerantes y críticas:

La penalización del error es una práctica habitual por parte de los profesores. Los profesores son incapaces de reconocer sus propios errores porque esto significaría perder su autoridad. Lo habitual en las clases es que ante la equivocación de los alumnos los profesores tengan una actitud de desprecio cuando no irrespetuosa.

El debate deriva luego hacia el sentido que tienen los estudios secundarios para los alumnos. Muchos coincidían en que vienen al instituto para aprobar, no para aprender o porque realmente les interesa algo de lo que los profesores explican o de lo que se estudia en general.

Al finalizar estas dos horas tengo una hora libre y la he dedicado a reflexionar sobre lo ocurrido. Tenía un sentimiento de un cierto desconcierto. En ambos grupos he comenzado la clase con una actitud ciertamente rígida. La dinámica expositiva se arrastraba de los días anteriores, fortalecida por la proximidad de los exámenes y la actitud que ello suele provocar respecto de “aclarar ideas” o “completar el temario previsto”. En el grupo B esta rigidez se acentuó porque en el repaso de lo trabajado últimamente los alumnos no fueron capaces de responder a preguntas muy básicas y que habían sido comentadas reiteradas veces en clases anteriores; lo que demostraba falta de estudio en casa, o falta de atención en clase. En el grupo C me pongo estricto ante la falta de atención y las intervenciones extemporáneas, especialmente de Inés. Sin embargo, en cuanto se plantea el tema del error, es como si se hubiera producido un cambio de registro

tanto en los alumnos como en mí también. Había algo de esta “resistencia” a las dinámicas expositivas que mencioné en notas anteriores, pero ahora por parte de todo el grupo, como una marea que desborda el control previsto. Ahora pienso que cuando, luego de prácticamente todo un curso realizando diversas experiencias participativas y no expositivas, ante el intento del profesor de retomar los cauces habituales, es posible que estos se restablezcan, pero también, en cualquier momento, reaparece una dinámica que ya han experimentado y que ya saben posible, al menos conmigo.

La configuración del espacio discursivo de la clase como un espacio de negociación se relaciona con las dinámicas de interrelación radial; cuando estas dinámicas se modifican dicho espacio de negociación suele entrar en crisis, con un consecuente efecto de desconcierto y de pérdida de referencias.

En las dinámicas radiales cada alumno, de forma individual, se sitúa en un extremo de la relación, y el profesor, que ocupa el centro, en el otro. Las relaciones laterales o cooperativas suelen estar subordinadas o dan prioridad a aquellas que tienen al profesor como referencia principal. Es frecuente, por ejemplo, que cuando un alumno realiza una pregunta a otro, siempre que se mantenga el formato tradicional de la clase bajo el control del profesor, el otro alumno responda a su compañero dirigiendo la mirada al profesor. Consecuencia de esta estructuración del espacio educativo en el aula son las dinámicas competitivas e individualistas: los alumnos compiten para conseguir resultados y también evitar sanciones o controles.

Cuando el profesor intenta aplicar un formato que rompa con la relación radial y promueve dinámicas cooperativas, la clase suele entrar en situaciones de desorden y desconcierto. La interrupción de las reglas habituales de juego –simulación y negociación– genera situaciones de ansiedad, manifestadas en malestar, incomodidad, o abandono del encuadre tradicional de la clase –por ejemplo, comienzan a comportarse como si estuvieran en la hora del patio.

Otra de las situaciones que suelen darse en la clase, sobre todo cuando la “obturación” del discurso discente no es demasiado fuerte, es la manifestación de resistencias “antiacadémicas” por parte de los alumnos. Cuando se da la oportunidad, y naturalmente se les presta debida atención, es posible encontrar en sus manifestaciones elementos correctivos que nos permiten modificar y mejorar nuestra actuación en la clase.

Recupero dos ejemplos de resistencia antiacadémica: una manifestada bajo la forma de oposición conceptual, quizá la forma más habitual y fácil de reconocer; y otra expresada en una persistente manifestación de duda o de confusión respecto de contenidos volcados en clase, que en un primer momento pudo ser interpretado como dificultad de comprensión de un alumno o de un grupo, pero que luego se comprendió, en términos relativos, como resistencia a entrar en las asimilaciones mecánicas como condición de la negociación del aprobado. Situaciones ambas, algo complicadas de explicar así de forma *a-priori*, pero que seguramente se aclararán mediante la transcripción de las notas del Diario escritas el 26 de abril:

Dedicamos las clases de ayer lunes y de hoy a completar el cuadro que explicaba las diferencias entre las ciencias formales y las ciencias empíricas. El formato continuó siendo el mismo: mientras leíamos de manera rotatoria un texto de Mario Bunge, íbamos completando el cuadro en la pizarra.

Las últimas clases se podrían describir como de una dinámica participativa, pero sobre la base de contenidos prefijados; es decir, clases con una metodología de diálogo y participación, pero en esencia con un marcado carácter expositivo y con poca expresión del pensamiento propio de los alumnos. El objetivo era comprender un texto en el que se explicaban las diferencias entre las ciencias formales y las empíricas, de una manera no problemática y totalmente conclusiva.

Sin embargo reparé entonces que hay alumnos que, a pesar de las características del material que se trabaja y de la dinámica general de la clase, se resisten a mantener pasivamente la recepción de contenidos acabados sin ningún tipo de cuestionamiento. Esto se vio claramente ayer por la tarde con una intervención de Aurora. Ni bien comenzar la lectura el texto afirmó: “Mientras los animales inferiores sólo están en el mundo, el hombre trata de entenderlo; y, sobre la base de su inteligencia imperfecta pero perfectible del mundo, el hombre intenta enseñorearse de él para hacerlo más comfortable.”

Aurora manifestó su desacuerdo con la idea de que el resultado del conocimiento y la apropiación del mundo por parte de los humanos sea la construcción de un mundo más comfortable. El aparente confort conseguido es a costa de la destrucción de la naturaleza y del medio ambiente. Afirmaba que en realidad el mundo sería mucho más comfortable si viviéramos de una manera “más primitiva”, sin tanto progreso. Estas afirmaciones generaron algunas intervenciones más para apoyar o cuestionar el punto de vista de Aurora.

Fue una vez acabada la clase que reparé en las posibilidades de expresión e investigación que abría este pequeño debate; sin embargo, en ese momento reconduje la clase hacia continuar con la lectura y la comprensión del texto.

El otro punto de resistencia “anti-académica” se ha manifestado en la última clase de hoy con una intervención de Sara. En clases anteriores Sara ya había expresado sus dificultades para comprender el carácter formal o ideal de ciencias como las matemáticas o la lógica; y su diferencia con la psicología, considerada una ciencia fáctica, pero cuyo

objeto de estudio, los procesos psíquicos, no son materiales. Sara explicaba su confusión afirmando que los cálculos o teoremas matemáticos necesitan de la referencia a objetos empíricos para ser comprendidos, y por otra parte, los procesos psíquicos no son perceptibles o captables empíricamente. Esta dificultad para distinguir la formalidad abstracta de los entes matemáticos del carácter inmaterial de los procesos psíquicos se ha puesto de manifiesto con mucha frecuencia en cursos anteriores, y se podría decir que es una dificultad bastante generalizada. Lo que sospecho es que incluso, después de explicarlo unas cuantas veces, dando una buena cantidad de ejemplo, y habiendo conseguido que todos los alumnos manifiesten de una manera expresa el haberlo comprendido, aún continúe para muchos siendo una cuestión poco clara.

Esto es lo que ha pasado en los diferentes grupos durante las últimas clases: a fuerza de repetir ciertas frases, los alumnos dejan de decir que no lo entienden porque se dan cuenta de que ya son capaces de repetir aquello que el profesor quiere que digan, condición para aprobar. Creo que la mayoría entra en esta dinámica, salvo alumnos como Sara que no están dispuestos a decir aquello que los profesores queremos oír si no lo entienden, o les parece contradictorio, o no están de acuerdo. La idea generalizada entre los profesores es que el grupo B es el más lento a la hora de comprender las explicaciones. Creo que se podría realizar una valoración más crítica de esta aparente “lentitud”: hay alumnos como Sara o Aurora que se resisten a participar en aquella frecuente “negociación” mediante la cual se intercambia repetición mecánica por aprobados.

Hasta aquí, a lo largo de estas observaciones finales, he intentado mostrar ejemplos sencillos de lo que puede suceder en la clase; no para ofrecer ninguna relación de novedades, puesto que se trata de situaciones sobradamente vividas por la mayoría de los profesores, sino más bien para abundar en la idea de que, desde una perspectiva “construccionista”, sólo pasa en la clase aquello que *observamos* que pasa; y aquello que observamos no es ajeno al significado que damos a los hechos; es más, el significado mismo se convierte en acontecimiento. Por ello, se da la curiosa circunstancia de que la observación de las prácticas y de los discursos no puede evitar formar parte de esos mismos discursos. Un bucle que deja de ser “vicioso” cuando la aplicación práctica de las observaciones en la misma transformación de la acción docente las hace provisionales, verificables y cambiantes.

Hoy, a título provisional, y a partir de los indicios recogidos de aquello que he podido observar en la dinámica discursiva, es decir en el intercambio de significados e intenciones puestos de manifiesto en la clase, puedo decir que la clase, entre otras cosas, es un espacio donde:

- a) se desarrollan dinámicas de negociación y simulación de intenciones;
- b) se gestionan formas de participación, organización y jerarquías, es decir, se gestiona el orden;
- c) se enfrentan referencias antagónicas y se producen formas de resistencia académica.

Seguramente podríamos identificar muchísimos indicios más; como por ejemplo, las diferentes formas en las que se desarrollan las relaciones “extra-académicas” o intersticiales ²⁸, cómo se construyen formas de relación y líneas de frontera entre géneros²⁹, o se establecen formas de obturación de la expresión ya no desde la práctica docente, sino de forma horizontal, entre los propios alumnos. La finalidad de estas observaciones finales, como ya señalé con anterioridad, no es efectuar un relevamiento etnográfico exhaustivo y sistemático del entramado discursivo de la clase; sólo he procurado señalar posible vías de observación para el desarrollo de marcos interpretativos o “microteorías”, y marcos de orientación didácticas para la acción docente.

²⁸ Ver Anexo nº 2: *El diario de clase*, notas del día 27/11/04, página 94.

²⁹ Ver Anexo nº 2: *El diario de clase*, notas del día 6/4/05, página 171.

BIBLIOGRAFÍA.

- BLEGER, J. (1984) *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)*, Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- BLUMER H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- BRONFENBRENNER, U. (1982) *La ecología del desarrollo humano* (cap. II: “Conceptos básicos”). Barcelona: Paidós.
- DE LA HIGUERA, J.: ponencia presentada durante el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000.
- DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ERIKSON, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M.: “*Poderes y Estrategias*” En: Miguel Morey, ed. *Sexo, poder, verdad. Conversaciones con Michel Foucault*. Barcelona: Editorial Materiales, 1978.
- FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Ed., 1970.
- FROMM, E. : *El miedo a la libertad*, pp. 49-51, Ed. Paidos ,Barcelona, 1987.
- GARCÍA PLEYÁN, C. (1970). *Psicología, hoy*. Barcelona: Teide.
- GOLEMAN, D. (1995), *Inteligencia emocional*, Barcelona: Editorial Kairós
- MEAD, G. H. (1932): *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- MEAD, M. (1928) *Coming of age in Samoa*. Nueva York: New American Library. [Trad. cast.: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona: Laia, 1972.]
- MURARO, L. (1991), *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Cuadernos inacabados, 1994
- PARDO, J. L. (2004), *La regla del juego*, Barcelona: Círculo de Lectores.

PARKER, I. (1996) “Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana”. En: Gordo-López; Linaza (ed). *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor.

PÉREZ GÓMEZ, A.: “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1985), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal editor. pp. 125 - 138.

WETHERELL, M.; POTTER, J. (1996). “El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos”. En: Gordo-López; Linaza (ed). *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor. (pág. 63-78)

WOODS, P.: *La escuela por dentro*, Paidós/M.E.C., Barcelona, 1968.

TERCERA PARTE.

Preparando la clase de mañana.

CAPÍTULO VII.

PROPUESTA DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA.

CAPÍTULO VII.

PROPUESTA DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA.

1. Comunidad de investigación: orientaciones y estrategias.

- 1.1. Apertura y obturación del discurso discente. La “escucha activa”.
- 1.2. El estilo expositivo: formas de obturación.
- 1.3. La “Investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación.
- 1.4. Orientaciones para la construcción de una *comunidad de investigación*.
 - a) La búsqueda del sentido.
 - b) El diálogo filosófico.
 - c) Orientaciones para la construcción de un programa.
 - d) Conduciendo el diálogo grupal.

2. Formatos y actividades.

- 2.1. Comenzando el curso.
- 2.2. Diálogos, debates o conversaciones.
- 2.3. Investigación en grupos reducidos: el programa de M. Lipman.
- 2.4. Formatos narrativos.
- 2.5. Formatos cooperativos.
- 2.6. Análisis y comentario de textos.

3. Trabajar con Internet: ventajas y limitaciones.

- 3.1. La “socialización informática”: los jóvenes y las posibilidades didácticas.
- 3.2. Trabajo en red y comunidad de investigación filosófica.
- 3.3. Utilización de la página web: balance de una experiencia.

4. Perspectivas para la formación del profesorado: una “mochila curricular”.

4.1. Construyendo una “mochila curricular”.

4.2. La recuperación de las prácticas y las referencias.

4.3. El “profesor investigador” y las “microteorías”.

5. Programación y evaluación: objetivos y procesos.

5.1. La experiencia durante el curso.

5.2. Concluir el curso.

6. Orientaciones finales.

Bibliografía

Propuesta de orientación didáctica.

El objeto de este capítulo, tal como lo indica su título, es desarrollar una propuesta de orientación didáctica para el desarrollo del curso de filosofía en el Bachillerato. Cabe destacar que su contenido es una continuación del apartado sobre “El marco didáctico” del Capítulo I ¹. Retomaré principalmente los conceptos de “didáctica narrativa” y “comunidad de investigación”, ya no para profundizar en su desarrollo teórico como hice entonces, sino para formular una serie de orientaciones y estrategias prácticas que puedan ser útiles para su aplicación en clase. Se puede considerar que el presente capítulo recupera el marco didáctico ya expuesto, pero desde la mediación del diario de clase presentado en el capítulo III, y también de las entrevistas realizadas a profesores y alumnos en los capítulos IV y V ². Esto significa que he recuperado los conceptos teóricos más generales, pero ahora concretados por la mediación de un curso de práctica docente auto-observada, en el marco de una investigación cualitativa desarrollada durante unos cuantos años, y una práctica docente de bastantes más. Este hecho no ha dejado de tener un efecto, que en algún momento quizá pueda percibirse como decepcionante: el lector notará que aquel vuelo del capítulo I, producto de un discurso construido e inspirado principalmente en los grandes autores como Lipman, Gadamer o Stenhouse, ahora se reconvierte en un texto con un registro mucho más llano, y seguramente más ligado a los límites y las dificultades que impone la realidad del aula.

Cabe decir que lo que aquí se desarrolla no es un modelo didáctico, sino sólo una propuesta, resultado del análisis y la reflexión –realizado sí a la luz de determinados modelos–, sobre mi práctica docente concreta. En este sentido las estrategias, orientaciones y formatos propuestos posiblemente no sean generalizables ni aplicables como recetas de eficacia universal; posiblemente sólo sirvan como orientación y punto de partida para futuras reflexiones sobre mi propia práctica y sobre la realidad específica de mi contexto educativo; y en relación con la práctica de otros profesores, como invitación a realizar un proceso semejante, y a desarrollar posibles intercambios de ideas y experiencias.

¹ Ver Capítulo I, apartado 3: *El marco didáctico*, página 105.

² Ver Capítulos: III, *El diario de clase*, pág. 193; IV, *Entrevistas a profesores*, pág. 219; V, *Entrevistas a grupos de alumnos*, pág. 289.

1. Comunidad de investigación: orientaciones y estrategias.

La base de esta propuesta de orientación didáctica es intentar establecer estrategias y recursos que faciliten la construcción de una “comunidad de investigación filosófica” en los cursos de filosofía de bachillerato. Esta construcción presupone los siguientes puntos de partida:

- El curso de filosofía tiene por finalidad fundamental la investigación reflexiva que los alumnos puedan realizar sobre sus propias referencias o esquemas previos de pensamiento, que de alguna forma podrían ser considerados pre-filosóficos en el sentido que en ellos pueden identificarse el germen o las posibilidades –también los obstáculos– para el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.
- La consecución de esta finalidad necesita de un contexto educativo que facilite la expresión del pensamiento de los alumnos y lo sitúe como materia privilegiada de investigación filosófica. Los contenidos de la tradición filosófica se redefinen como instrumentos efectivos para la dinamización de este proceso de expresión y de reflexión crítica.
- Es necesario reconocer la tendencia generalizada a desarrollar modelos didácticos que en lugar de facilitar la expresión del pensamiento de los alumnos producen su obturación. Las orientaciones y estrategias de esta propuesta se están dirigidas a promover este reconocimiento, e iniciar la búsqueda de formas didácticas que reduzcan al mínimo la obturación y promuevan la apertura expresiva.
- La idea de apertura del discurso discente tiene su correlato necesario en la idea de “escucha activa” del docente. Mediante la escucha activa el profesor genera las condiciones de posibilidad para la expresión, y al mismo tiempo recoge aquel material compuesto por las referencias de los alumnos que le permitirán desarrollar su rol de “posibilitador” de la investigación filosófica.
- Las formas obturadoras de la práctica docente podrían sintetizarse en los estilos didácticos expositivos o académicos. Formas expositivas que no sólo están presente en la práctica docente sino también en los materiales y recursos utilizados. La alternativa que podría facilitar la superación de estas formas expositivas y facilitaría

la apertura y la reflexión crítica del discurso discente, en el marco de la presente propuesta, serían los formatos narrativos. Una didáctica puede ser considerada *narrativa* atendiendo a dos aspectos: supone una manera de entender la *construcción* del conocimiento como proceso narrativo y autobiográfica (en la línea gadameriana del conocimiento nuevo que resulta de la autoconciencia); y también implica una manera de entender la *transmisión* del conocimiento a partir de reconocer el efecto de apertura que produce el dinamismo y la temporalidad de los textos y los discursos narrativos.

En este primer apartado de la propuesta didáctica sugeriré algunas orientaciones y estrategias para la construcción de una “comunidad de investigación filosófica”. Para ello comenzaré con una presentación de los conceptos de “apertura” y “obturación”, como así también la relación que se puede establecer entre la apertura reflexiva del pensamiento discente y la actitud de “escucha activa” docente. Luego propondré una relación de aquellas formas o estilos de acción docente que caracterizan el modelo tradicional académico o expositivo; como así también sus efectos obturantes sobre la expresión del pensamiento de los alumnos. Continuaré con una definición del objeto y de la tarea, entendida como “investigación de ideas”, que la comunidad de investigación realiza sobre las referencias previas de sus participantes, utilizando los “núcleos de significación” como hipótesis curriculares vinculadas a los contenidos, y que son puestos a prueba en el marco del debate y las actividades desarrolladas en clase. Terminaré este apartado con una serie de orientaciones para la construcción de una “comunidad de investigación”, incluyendo una reflexión sobre el papel motivacional que tiene la búsqueda del sentido, y estrategias para la realización del diálogo, teniendo en cuenta las condiciones de posibilidad previas y subjetivas de los alumnos que pueden condicionar el desarrollo de la investigación filosófica.

1.1 Apertura y obturación. “La escucha activa”.

La práctica docente puede facilitar o por el contrario obturar la expresión del pensamiento de los alumnos. De hecho, es una característica consustancial a cualquier proceso comunicativo: la apertura y el cierre de las vías de expresión, de manera alternativa y continuada. Sería imposible convivir en una situación de comunicación permanente, de continuo “grifo abierto”.

Estos procesos son generalmente inconscientes e involuntarios. Suelen ser respuestas homeostáticas que procuran mantener la ecología de las relaciones, continuamente alteradas por las diferencias, los conflictos, las estereotipias y los prejuicios, las fobias, los miedos y la ansiedad que estos provocan. La cuestión es poder llegar a hacer consciente estos efectos de obturación y de apertura en el contexto de la clase, reconocer las prácticas que los producen, y de esta forma desarrollar estrategias para evitarlos o promoverlos mediante la aplicación reguladora de determinados recursos didácticos.

Hay momentos privilegiados –y también escasos– en los que la expresión del discurso de los alumnos se manifiesta plenamente. El docente se encuentra entonces ante un triple desafío: saber promoverlos, saber identificarlos y saber interpretarlos.

Digo desafíos porque las dificultades no son pocas. La tendencia habitual de la práctica docente es provocar la obturación. Cuando se dan esos momentos de libre expresión del pensamiento de los jóvenes, las circunstancias que los posibilitan suelen ser fortuitas y por un descuido o relajación de la dinámica de control que el profesor suele mantener en el aula (la disciplina, las explicaciones académicas, las programaciones, los exámenes). Por otra parte, la expresión del discurso propio de los alumnos suele manifestarse en formas poco reconocibles, y no pocas veces sancionables: el humor, las intervenciones fuera de lugar, el exabrupto –la escucha docente parece sólo estar preparada para captar las intervenciones “educativamente correctas”–. Finalmente, si resulta difícil promover la expresión, o reconocer sus manifestaciones, mucho más lo es poder analizarla e interpretarla. Agravado este hecho por la implicación cuestionadora que para la posición docente suele tener la libre manifestación del discurso discente: el escuchar de manera atenta lo que dicen los

alumnos significa a menudo para el profesor verse llevado a la revisión de su propio discurso, encontrarse ante un espejo que le devuelve una imagen no siempre satisfactoria.

Pese las dificultades, si se admite que la escucha activa es una condición imprescindible para una práctica educativa de investigación, y que el núcleo de una orientación didáctica para la clase de filosofía, centrada en la reflexión crítica y la investigación del propio pensamiento de los alumnos, es posibilitar su expresión, necesariamente se ha de promover los momentos de apertura del discurso, y reducir los momentos de obturación. No obstante, también es necesario tener en cuenta que la obturación no es negativa en sí misma; e incluso muchas veces necesaria, principalmente en aquellos momentos que resulta imprescindible producir un cierre de la expresión, indicar un límite, corregir un error, o sencillamente transmitir una información que creemos necesaria.

Conviene profundizar en las características de estos dos procesos opuestos: la apertura y la obturación o cierre. Ligada a la idea de apertura está la de “escucha activa” entendida como una actitud facilitadora de la expresión del otro. En cambio, la obturación se produce como efecto de la ocupación del campo de comunicación, y consiste en la inhibición de la expresión discursiva, en nuestro caso de los alumnos. Es un efecto que se puede prolongar después de la ocupación, y que llega a inhabilitar el posterior esfuerzo por reestablecer la escucha. Es el caso de aquel incómodo momento, después de una magnífica disertación, en el que el ponente demanda la intervención de los oyentes para que manifiesten sus puntos de vistas o sus dudas respecto de lo que se ha explicado y se obtiene, como única respuesta, el más absoluto silencio. Durante la clase magistral no se ha reprimido, de manera manifiesta, la libre expresión de nadie; sin embargo, la explicación ha sido tan clara, tan completa, algunos dirán tan didáctica, que ya no queda nada más para decir, ni para preguntar, ni para cuestionar, ni para nada, sólo el silencio, la total obturación. La conclusión de este ejemplo es que el efecto de obturación no consiste únicamente en impedir materialmente la expresión, sino también en concluir y cerrar el discurso, incluso en contextos aparentemente abiertos y democráticos.

Muchos factores pueden provocar el cierre, de no todos es responsable la acción docente. Una interferencia imprevista, la rotura de un clima conseguido, la acción

involuntariamente boicoteadora de algún integrante del grupo, la ansiedad que puede llegar a producir en los alumnos el rozar ciertas fronteras sensibles, o el enfrentarse ante un problema que supera su capacidad para resolverlos. Muchas veces la obturación o el cierre se presenta como la necesidad de un descanso, de un intervalo, de un momento de relajación. O como respuesta inevitable ante un acortamiento excesivo de las vías de comunicación (el azoro que produce una manifestación emocional demasiado franca o directa), o bien, por el contrario, ante un alargamiento de estas vías (debido, por ejemplo, a la timidez o al desinterés).

Sin embargo, el problema se plantea cuando la práctica docente se muestra *constitutivamente* obturante. Sin descuidar los aspectos sistémicos o contextuales, es posible reconocer factores subjetivos como, por ejemplo, el sentimiento de vulnerabilidad o de pérdida del control que produce la perspectiva de ponerse a escuchar y abrir un campo de libre expresión para el interlocutor. El discurso expreso manifiesta y refuerza nuestra identidad; la escucha, en cambio, parece que nos anula y nos somete al protagonismo y la intervención de los demás. La actitud defensiva propia de una cierta manera de ser masculina, en nuestra sociedad patriarcal, puede ser un modelo de conducta obturante (la inexpresividad emocional, las actitudes autoritarias o competitivas). En cambio, la receptividad como rasgo que en nuestra cultura parece estar asignado a lo femenino –que no necesariamente a las mujeres–, nos podría llevar a pensar que determinados individuos con ciertos rasgos de género, serían más idóneos para la escucha, y también para las tareas que conlleven el cuidado y la atención afectiva, en las cuales la receptividad es requisito indispensable. Con estas reflexiones seguramente nos vamos bastante más lejos del punto inicial, es decir, la necesidad didáctica de controlar los procesos de apertura y obturación de los discursos para el desarrollo de una práctica docente investigadora. Sin embargo, no estaría de más concluir en la importancia que también tiene para ello el considerar a la escucha como una acción didáctica ligada al cuidado y a la empatía emocional.

Agrego una reflexión personal sobre aquellos rasgos obturadores que observo en mi propia práctica; y sin pretender consolarme con ello, también los identifico como rasgos bastante generalizados entre los profesores de filosofía. A pesar de que intento que mis clases sean lo más dinámicas posible –generalmente intercalo mis explicaciones con muchas preguntas e intento utilizar como base las propias intervenciones de los

alumnos— mi discurso acaba ocupando de manera contundente todo el espacio discursivo. Un cierto histrionismo, algún desliz un punto demagógico, guiños de humor cómplice, todos recursos puestos al servicio de captar la atención del alumnado, facilitar la comprensión de los contenidos, y que, también, de manera no consciente, obturan la expresión del discurso de los alumnos. No deja de ser ésta una situación cómoda, y sobre todo controlada.

La alternativa a este tipo de práctica docente no sería únicamente una mayor cantidad de silencio, o un estilo más discreto y participativo, que también. Una explicación, aparentemente académica, puede contener elementos que faciliten la apertura: algún desafío o provocación, una pregunta que queda sin resolver, una afirmación paradójica o contradictoria, una idea que promueve el conflicto cognitivo. El problema está que, habitualmente, estos recursos no están al servicio de producir la apertura del discurso de los alumnos, y de la escucha e interpretación del profesor, sino que tienen un carácter eminentemente retórico, y están al servicio de mejorar y enriquecer la presentación del discurso docente. Este desplazamiento retórico de la participación se evita cuando el profesor se atreve y es capaz de instalar en la clase sus propias dudas, sus incertidumbres, sus puntos oscuros; y la convierte así en un espacio de investigación compartida.

La escucha como recurso didáctico exige ciertas condiciones óptimas: disfrutar de un razonable estado de equilibrio emocional (nuestro interior sería como una vivienda, que para recibir de manera confortable debe estar limpia, fresca, sin muebles ni decoraciones innecesarios), sentir un interés empático por aquello que los interlocutores —en nuestro caso los alumnos— puedan manifestarnos, tener alguna pista de lo que nos podría interesar descubrir, vivir la relación en una dinámica de clara horizontalidad, ser capaz de mantener la distancia del canal en una longitud óptima: ni demasiado corta, que el exceso de proximidad produzca azoro o incomodidad, ni demasiado distante, que ya prácticamente la comunicación se convierte en un interrogatorio formal o en un cuestionario evaluador.

Un aspecto más a tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre la escucha docente y su relación con la apertura-obturación del discurso docente. Hasta aquí he desarrollado la idea de que una didáctica de la filosofía basada en la actividad filosófica más que en la transmisión expositiva de contenidos debía necesariamente promover la expresión del

pensamiento de los alumnos. En consecuencia la reflexión se ha centrado en aquellos aspectos de la práctica docente que *obturán* o dificultan dicha expresión. En este sentido, la idea de obturación estuvo relacionada hasta ahora con *el cierre del discurso*. Una didáctica no obturadora era aquella capaz de generar las condiciones para que el discurso de los alumnos se exprese.

Creo que doy un paso más cuando se me ocurre pensar en la idea de obturación no sólo como cierre del discurso sino también como *cierre de la falta en el discurso*. Esto significa que una práctica obturadora no sólo impide que el pensamiento de los alumnos se exprese, sino que impide también que se manifiesten sus limitaciones, sus contradicciones y estereotipias, y que se pueda trabajar sobre ellas. En este sentido, una didáctica no obturadora no sólo tendría que ser capaz de generar condiciones para la expresión, sino que además, cuando ésta se produce, tendría que promover el reconocimiento de sus ausencias, generar la necesidad de hacer preguntas, delimitar el ámbito de la investigación filosófica. Precisamente, desde los orígenes de la filosofía, su condición de posibilidad fue el reconocimiento socrático de la ignorancia; quizá el modelo de una didáctica no obturadora sea aquella *mayéutica* que promovía la expresión para reconocer en ella sus propios límites.

Este paso de la idea de obturación como cierre del discurso a la de cierre de la *falta* del discurso nos permite completar la idea de escucha entendida ahora como “escucha activa”, es decir como dispositivo didáctico que no sólo genera condiciones para la expresión del pensamiento discente, sino también produce continuas devoluciones de esa misma expresión, para que, a través de la mediación de los contenidos y de los procedimientos cognitivos ensayados a lo largo de la tradición filosófica, puedan ser reflexionados y desarrollados como pensamiento crítico y creativo.

La escucha activa consiste en prestar especial atención a la *forma* en que discurre el pensamiento de los alumnos, su originalidad y capacidad creativa, su potencia (o capacidad para ofrecer soluciones), las contradicciones o incoherencias que puede presentar, sus estereotipias y prejuicios, sus posibilidades internas para poder acceder a ideas nuevas.

¿Esto significa que se debe dejar a un lado los textos, los autores o los temarios, en definitiva la enseñanza del pensamiento filosófico históricamente reconocido? Más que en “dejar a un lado” se debería pensar en “abrir” el discurso de la tradición filosófica.

Ofrecer los contenidos como preguntas o problemas, más que como teorías afirmadas y concluidas. Instrumentalizar a los textos y a los autores para ayudar a articular y enriquecer el discurso propio de los alumnos. En suma, recuperar la función problematizadora, característica de la actividad filosófica.

Recupero ahora una idea ya comentada con anterioridad y que está presente en el pensamiento de Gadamer³: la conciencia es un nivel del conocimiento, el pensar en lo pensado, o mejor, el pensar en el hecho de haberlo pensado, momento autorreflexivo de la autoconciencia, constituye de por sí un segundo nivel de conocimiento, esto es, un conocimiento nuevo. Éste es en definitiva *el efecto de la escucha como dispositivo didáctico*: no sólo permitir que el otro diga, sino también crear las condiciones de posibilidad para que el otro, al decir sobre lo que ya ha pensado –es decir, se ha dicho a sí mismo–, despliegue la conciencia reflexiva sobre su propio acto de pensar; cosa que, lejos de ser una mera replicación –nunca nada se repite–, es construir un conocimiento nuevo.

1.2. El estilo expositivo: formas de obturación.

Propondré a continuación una relación, que no pretende ser exhaustiva ni mucho menos, de aquellas formas o estilos de acción docente que caracterizan el modelo tradicional académico o expositivo; como así también sus efectos obturadores sobre la expresión reflexiva del pensamiento de los alumnos. Esta relación de formas o estilos las he extraído del trabajo de campo desarrollado en capítulos anteriores, especialmente del Diario de clase, al que haré referencia literal en varias ocasiones.

³ GADAMER, H. (1986), *Verdad y Método II*, Salamanca: Ed. Sígueme. p. 38

El metadiscurso.

Habitualmente se suele significar como metadiscurso o lenguaje de segundo orden a aquellos enunciados que se refieren a otros contenidos de lenguaje, no a objetos o acontecimientos del mundo real o imaginario. En la presente tesis me refiero a la utilización del metadiscurso, en el contexto de la propuesta de orientación didáctica, cuando el docente deja de proponer ideas o actividades para hablar de las formas que tendrán estas propuestas. Por ejemplo, las explicaciones sobre la asignatura que se realizan al comenzar el curso, sobre el contenido, el método, los objetivos, las formas de evaluación, etc., pertenecen al “metadiscurso” de la asignatura. Son las “reglas del juego”; cuando se abandona el manual de instrucciones, entonces se está dejando de lado el “metadiscurso”, y se comienza efectivamente a jugar.

Una orientación didáctica que pretenda abrir la expresión del pensamiento de los alumnos, y situarlo como objeto privilegiado de investigación filosófica, deberá reducir al máximo su presencia. La inconveniencia de abundar en las “meta-explicaciones” se ve de una manera muy clara en el aprendizaje de las lenguas: si consideramos que las reglas sintácticas pertenecen a este discurso de segundo orden, el aprendizaje efectivo de un idioma habitualmente no comienza mediante la memorización de estas reglas; por el contrario, su utilización es más bien el resultado de necesidades que provienen del uso de la lengua, una vez que ya ha comenzado éste a desarrollarse.

De poco servirá comenzar un curso de filosofía explicando detalladamente los objetivos de la asignatura, tales como desarrollar el pensamiento crítico, ejercitar la capacidad de abstracción, llevar a cabo procesos intelectuales creativos; o dedicar media clase a justificar la evaluación continua, o a argumentar que en la programación se priorizará la calidad del proceso sobre el cumplimiento de objetivos. Incluso, a pesar de estar incluido en el currículum oficial como primer punto del programa de la filosofía de primero de bachillerato, considero no demasiado adecuado comenzar el curso con el tema ¿Qué es la filosofía?; tema que en un sentido estricto no debe considerarse “metadiscursivo”, toda vez que una peculiaridad de la filosofía como materia es precisamente ponerse a sí misma como objeto de reflexión; sin embargo, siempre me ha parecido más conveniente meterse de lleno en los problemas filosóficos, y quizá, en las últimas clases reflexionar sobre aquello que se ha hecho durante todo el

curso; es posible que entonces sí pueda quedar alguna idea clara, más que sobre lo que es la filosofía, sobre las diferentes respuestas que puede tener esta pregunta.

La tendencia académica es situar el metadiscurso como eje central de la actividad educativa. Por ejemplo, justificar de manera reiterada la actividad en el aula haciendo referencia al cumplimiento del programa, a los criterios de evaluación, a la materia que es necesario saber para poder realizar un buen segundo de bachillerato, a la selectividad, etc. La razón de ello quizá sea que, en tanto discurso del experto, el predominio del metadiscurso hace efectivo el control docente sobre la dinámica de la clase. El metadiscurso no suele ser puesto en cuestión y aparece como baremo externo que proviene de un Otro –con mayúscula–, fundamento de la autoridad y la legitimidad de las propuestas docentes. Esta naturaleza conclusiva hace que su predominio signifique la obturación o el cierre del pensamiento de los alumnos: nadie discute ni osa proponer alternativas a las reglas de un juego; en todo caso podrá decir que no las entiende o quejarse porque son difíciles de cumplir. La condición de un juego divertido, es decir de un buen juego, es precisamente el olvido de la existencia de las reglas, y su recuperación se debe dar sólo en aquellos momentos que el desconcierto o el conflicto así lo exigen.

Esta última comparación lleva a pensar que, no obstante, tampoco es conveniente la eliminación total del metadiscurso. Cuando ello ocurre se pierden todas las referencias y el efecto inevitable es el caos o la arbitrariedad. A propósito de ello, en los primeros días del curso, en el “Diario de clase”⁴ realizaba la siguiente manifestación de intenciones:

“Reduciré al mínimo la presentación de la asignatura y evitaré en lo posible el *metadiscurso*; por ejemplo, explicar qué es la filosofía, o explicar en qué consistirá el curso de filosofía. Creo que la utilización de lo que llamo el *metadiscurso* debe mantenerse en una justa medida: su ausencia total puede generar ansiedad y desconcierto en los alumnos, al no poder determinar con claridad el terreno, las reglas del juego, y adonde se pretende llegar; pero asimismo, una explicitación excesiva puede producir confusión o tedio, suprimir el factor sorpresa, e incluso tener un efecto de obturación (“si todo está dicho, nada se dice, porque no hay nada más que decir; ni se pregunta sobre nada porque todo parece haber quedado muy claro”).

A propósito de esta última reflexión ahora recuerdo un viaje que hicimos con los alumnos a Ámsterdam, hace ya varios años. No era la primera vez que visitaba esta ciudad, y me encargué de ir explicando a otra profesora que me acompañaba todo los detalles de lo que íbamos visitando. Hasta que, en un determinado momento, recuerdo

⁴ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 22.

que, con muchísima prudencia, me indicó que también le gustaría poder ir descubriendo cosas por ella misma. Inmediatamente tomé debida nota de la lección. Sin embargo, en clase, con los alumnos, esta es una lección difícil de aprender, y una tendencia más difícil aún de corregir: nuestra propio rol de profesores parece estar siempre justificando la naturaleza de estos excesos, y el papel de los alumnos no incluye, al menos de manera explícita, corregir nuestra acción docente.”

Los prolegómenos.

Algo similar ocurre con los prolegómenos, es decir con las introducciones y las presentaciones. Algunas veces extendemos los prolegómenos porque, de una manera seguramente inconsciente, tenemos una cierta resistencia a ir al grano, a entrar en materia. La razón de ello puede ser que mientras nos mantenemos en las presentaciones aún no pisamos el terreno de lo cuestionable, ni tampoco ponemos en juego lo que efectivamente sabemos o no sabemos del tema, ni nos enfrentamos a la posibilidad de la incompreensión o el cuestionamiento de los alumnos. No estamos en el ruedo.

La idea que puede sugerir esta observación es que la manera de evitar esta resistencia es preparar previamente la materia en profundidad; idea corroborada por el hecho de que cuando se sabe mucho de un tema el profesor no suele dar tantas vueltas, y sus explicaciones ganan en claridad y en capacidad de síntesis. Sin embargo, una perspectiva didáctica que procure posibilitar la participación activa de los alumnos en el marco de una dinámica de investigación, plantea esta cuestión de otra manera: los prolegómenos se han de reducir no para dejar más tiempo a la demostración del saber académico del profesor, sino para no ocupar el espacio de la clase que corresponde ser ocupado por el pensamiento y la actividad del alumno.

Existe siempre la posibilidad de convertir una presentación o una introducción de la materia que se va a trabajar de un aburrido resumen, muchas veces incomprensible, en una estimulante propuesta de investigación: formular preguntas que quedaron pendiente de temas anteriores, proponer narraciones o textos literarios que explican situaciones problemáticas, poemas que admiten diversas interpretaciones, anécdotas sobre situaciones reales que mueven a pensar o a preguntarse por su significado o por sus consecuencias. En ningún caso se “introduce” a nada –únicamente nos introducimos en un espacio cerrado y que ya existe–; sólo desplegamos posibilidades, dibujamos

espacios abiertos, presentamos el terreno donde se podrán construir diferentes visiones o teorías.

En unas notas del Diario⁵, durante las primeras clases del segundo trimestre, propongo como forma para continuar el tema de una clase anterior, más que realizar una explicación de repaso o interrogar a los alumnos sobre aquello que recuerdan o han repasado en casa, volver a formular intervenciones o preguntas realizadas por los alumnos:

Grupo A. Jaume y Miki presentan un acta de la clase del martes 25, muy divertida, leída por Miki, pero en la que se nota la mano de Jaume. Durante la clase de hoy levantan acta Javi y Carles, y la traerán el martes próximo.

Distribuidos en círculo recupero las intervenciones, concretamente las preguntas de investigación propuestas en la clase de ayer por Jaume, Miguel, Guillermo, Francisco e Igor. Pienso que esto de recuperar de manera personalizada intervenciones de la clase anterior resulta más efectivo que hacer repastos generales: sitúa a la clase en posición de continuar indagando por ideas ya propuestas por los alumnos.

Leemos en voz alta y un alumno por párrafo el texto del dossier “Relación entre la razón y los sentimientos”. Mantengo los núcleos de significación previstos en las clases con los otros grupos. Los alumnos escriben alguna idea y luego las comentamos. Sensación general de dispersión, frecuente los jueves a la cuarta hora, después del patio.

Las intervenciones y los comentarios: una dinámica radial.

Es propio del estilo expositivo la continua reafirmación y fortalecimiento del rol del docente. Se ha internalizado tanto por parte del profesor como de los alumnos que la función propia del profesor se define por la posesión del saber, que se acepta con absoluta naturalidad que el profesor siempre tenga y deba decir algo. El espacio discursivo de la clase está ocupado, prácticamente en su totalidad, por la palabra docente; sólo quedan pequeños restos desocupados para que los alumnos vuelquen sus dudas o interrogantes o demuestren aquello que han aprendido. Poco o nada de espacio queda para que el alumno desarrolle creativamente su propio pensamiento.

La palabra docente nunca es prescindible, está en el centro de la interrelación discursiva y se mantiene como referencia continua. Esta forma radial de las

⁵ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 137.

interrelaciones no sólo se manifiesta en la centralidad del profesor, sino también en que el resto de los participantes, durante los momentos de participación y de expresión, tienen al profesor como interlocutor prácticamente exclusivo, y en contadísimas ocasiones se dan interrelaciones laterales entre los alumnos. Es más, en muchos casos esta lateralización de las relaciones suele ser penalizada como desviación del orden lógico de la clase.

En unas notas del diario de clase⁶, observo como la dinámica radial con preeminencia continuada de la posición docente se pone en evidencia, incluso en un contexto de alta participación (distribución de los alumnos en círculo, lectura compartida y rotatoria de un texto):

“Leemos en voz alta el texto del dossier que trata sobre la relación entre la razón y los sentimientos, un alumno cada párrafo. En lugar de hacer una lectura continuada, fui interrumpiendo al terminar cada párrafo para preguntar si había alguna palabra o idea que no se entendía. Los conceptos que necesitaron ser explicados fueron: “rol”, “estereotipo”, “ecuánime”, y la idea final del texto que se refiere a la relación que puede haber entre los sentimientos y los pensamientos, y que afirma que el sólo hecho de explicar lo que sentimos muchas veces hace que los sentimientos se modifiquen.”

“Más tarde pensé que al ir comentando –mejor dicho, que yo fuera explicando– las dudas sobre el contenido de cada párrafo, obturaba la posibilidad de que cada alumno pudiera expresar libremente lo que el texto le sugería. Este hecho se puso de manifiesto cuando, al terminar la lectura, propuse que cada uno pensara en una idea, pregunta, opinión, etc., que les pudiera sugerir el texto. La respuesta fue: –si ya lo dijimos todo!–”

En algunos casos –confieso que a veces también es el mío– este fortalecimiento de la posición docente mediante una dinámica radial, que dificulta la expresión del pensamiento discente e impide la lateralización de las relaciones, se ve complementado con recursos gestuales o de utilización del espacio. Estos recursos favorecen el control de las dinámicas de interrelación que se dan en la clase y sirven para compensar los déficits motivacionales que suelen presentar los estilos académicos o expositivos.

Antiguamente se contaba con una tarima y la posición algo más elevada del profesor era un recurso que favorecía el control. En la actualidad es muy poco frecuente que en los institutos haya tarimas, pero el profesor sigue situándose delante de la clase, y los

⁶ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 131.

alumnos en filas paralelas en dirección a la pizarra. Uno de los efectos de la distribución en círculo es justamente que obliga a nivelar todas las posiciones, y favorece a que el centro imaginario de las interrelaciones discursivas deje de estar situado en el profesor y se coloque de forma equidistante respecto de todos los participantes. De todas formas esta transformación no es automática, y luego de una prolongada socialización escolar realizada bajo determinados formatos, no resulta fácil aceptar por parte del profesor ni de los alumnos, una posición docente “excéntrica”.

Estos aspectos “espaciales” pueden complementarse con recursos gestuales: intervenciones excesivamente enfáticas, discursos contundentes, formas histriónicas, que consiguen fortalecer la posición docente, incluso aumentar el autoconcepto del profesor al recibir un *feed back* de interés y pseudo-participación por parte de los alumnos, pero que en definitiva tienen un claro efecto obturador y de consolidación del estilo expositivo y radial.

Las formas conclusivas

Texto y pregunta son dos términos que se relacionan de manera complementaria o mutuamente constitutiva: la formulación de una pregunta nos conduce a un texto que es su respuesta, la presencia de un texto presupone una pregunta de la cual el texto es respuesta. El sentido de la investigación es ir de la pregunta al texto, el sentido de los aprendizajes tradicionales es ir del texto a la pregunta, en este caso una pregunta evaluativa, es decir, una no-pregunta. El acceso al texto desde la pregunta es un movimiento natural, realizado sin esfuerzos, movido por la curiosidad o la necesidad de completar algo que falta; diría hasta placentero, como la realización de puzzles o jugar a preguntas y respuestas. En cambio, acceder al texto con la finalidad de ser preguntado luego sobre éste, es decir aprender para ser examinado, es un proceso “antinatural”, costoso, que necesita de motivaciones extrínsecas (por ejemplo, aprobar); nadie estudia un texto de esta forma como si estuviera jugando.

Las formas conclusivas, tanto las propias de los textos expositivos (no narrativos) como aquellas que caracterizan las explicaciones del profesor en clase, tienen esta peculiaridad: no surgen de pregunta alguna, no movilizan el pensamiento, sino que por

el contrario lo “concluyen”, es decir, lo obturan. Es lo que habitualmente los alumnos llaman un “rollo” (una magnífica palabra polisémica, que hace referencia a algo que está plegado sobre sí mismo, o también algo que sirve para laminar una masa irregular)

Con frecuencia en clase agregamos comentarios complementarios, con la positiva intención de enriquecer el contenido del tema, o incluso de despertar el interés de los alumnos con información que creemos les puede resultar interesante. Salvo en los casos que el discurso contenga claros elementos provocadores (que por este mismo carácter ya perdería su carácter conclusivo), el efecto suele ser el contrario del esperado: para los alumnos es una información más a retener, que en el caso de que quede claro su carácter complementario enseguida se olvida, y en el caso de que subrayemos su importancia, suele generar el fastidio por tener algo más para apuntar y estudiar después. A propósito de esto recuerdo una clase, registrada en el diario⁷, en la que estábamos viendo la diferencia entre las ideas “condicionar” y “determinar”, en relación con los factores que influyen en el comportamiento humano:

“En este punto realizo una intervención con la intención de suscitar el debate, pero que más tarde consideré algo “dispersante”, y que por su forma expositiva y concluyente no produjo la apertura del debate sino más bien todo lo contrario.

Comento que según la idea que tengamos sobre el carácter determinante o condicionante de ciertos factores respecto de los comportamientos humanos, pueden derivarse diferentes posiciones sobre, por ejemplo, la función de las prisiones. Si considero que un delincuente estuvo *determinado* a actuar como lo hizo, seguramente no consideraré la función rehabilitadora que deberían tener las prisiones; en cambio, si explico dicho comportamiento como el resultado de *condicionantes* sociales o culturales, seguramente sí que defendería tal función.

La intención era transmitir a los alumnos la idea de que determinada concepción sobre la naturaleza o el comportamiento humano podía tener implicaciones en hechos concretos, como en el caso del ejemplo, la función del sistema penitenciario. Sin embargo, aunque la intención podía ser dinamizadora, no lo fue así la forma conclusiva de su aplicación.

Ahora pienso en el curso que hubiera tomado la clase si en lugar de realizar este comentario –ahora sintetizado, pero que en la clase ocupó un buen rato de conferencia ilustrativa– hubiera sencillamente formulado una pregunta tal como: ¿Cómo creéis que puede influir en la idea que tengamos de la función de las prisiones el hecho de pensar que los delitos cometidos son el resultado de factores condicionantes o por el contrario factores determinantes?”

⁷ Anexo n° 2: *El Diario de clase*, página 56.

Este efecto obturador de las exposiciones conclusivas se agrava cuando éstas presentan una extensión excesiva, se alejan del contenido central que se están trabajando, son narraciones de anécdotas que sólo se vinculan al tema de manera tangencial, o establecen relaciones prematuras con cuestiones que serán trabajadas más adelante. En todos estos casos la exposición suele responder más a necesidades personales del docente que al objetivo de promover el trabajo de investigación en los alumnos. Con muchísima frecuencia, y sospecho que principalmente los profesores de filosofía, explicamos cosas que nos gusta explicar (sustituirlo por una pregunta nos priva de esta gratificación, y agrega la dificultad de tener que trabajar sobre el generalmente costoso y expresivamente “pobre” discurso de los alumnos), señalamos relaciones y referencias que confirman nuestro dominio del tema, y anticipamos cuestiones futuras como para advertir que si ahora las cosas no son fáciles, que se preparen para lo que vendrá después.

Exámenes y estilo expositivo.

Al leer y reflexionar sobre las notas del diario de clase, escritas a lo largo de todo el curso, compruebo que en los días que anteceden a la realización de un examen el carácter expositivo de las clases se acentúa notablemente. Es como si en los días “normales” tanto los alumnos como los profesores fuéramos mucho más relajados: nos podemos permitir el lujo de experimentar, realizar actividades, irnos por las ramas, detenernos las veces que queramos porque hay algo que no se entiende o sencillamente porque interesa especialmente. Pero cuando se aproxima la fecha de un examen hay que “dejar de perder el tiempo” y “ponerse las pilas”. Tal como señala Domínguez y Orío de Miguel ⁸, para los alumnos no todos los días son iguales, no todas las clases tienen la misma importancia de cara a conseguir el aprobado: unas valen poco, incluso no es muy grave dejar de asistir a ellas; y si se viene y se está algo ausente tampoco pasa nada. Otras sí que importan, y estas son obviamente las de los exámenes, y las anteriores en las que el profesor termina de explicar, normalmente de forma apresurada, la materia

⁸ DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. p. 69

que falta, y da las pistas sobre cómo será la prueba (materia que entra, tipos de pregunta, criterios de calificación).

La observación de este hecho me permite establecer una relación directa entre la forma de evaluación y el estilo didáctico utilizado en clase. Un sistema de evaluación que priorice los exámenes en su forma tradicional (una prueba que tiene por finalidad comprobar el grado de aprendizaje de determinados contenidos), determina el carácter expositivo de las clases, especialmente en las inmediatamente anterior a su realización. En realidad el sistema tradicional de exámenes tiene una consecuencia que trasciende la utilización de un determinado estilo didáctico: produce en los alumnos una jerarquía de las actividades en función de su relación con el aprobado, que naturalmente depende del resultado del examen. De esta forma, por ejemplo, las actividades de investigación tendrán poca importancia, y las explicaciones claras y ordenadas que permitan tener buenos apuntes tendrán mucha. Me viene ahora la mente la argumentación de aquella alumna que durante una de las entrevistas a grupos de alumnos se enfrentaba a sus compañeros en la defensa de las clases expositivas: a ella no le gustaba la filosofía, tampoco la entendía demasiado, y lo que le interesaba era aprobar la asignatura; para ello no había como unas explicaciones claras y unos buenos apuntes.⁹

Esta relación entre el sistema de evaluación y las formas didácticas se puede observar a gran escala en cómo la presencia de la selectividad determina la forma de realizar el curso de filosofía en segundo de bachillerato. En cierta medida, y quizá extremando las comparaciones, durante este curso el Instituto se convierte en una suerte de academia, que en lugar de preparar para sacarse el carnet de conducir o presentarse a determinadas oposiciones prepara para sacar la nota más alta posible en las pruebas de selectividad.

La calidad de los procesos desarrollados en la clase está en función del carácter intrínseco de las motivaciones –claro está, habría que definir cuáles son los criterios de calidad o de pobreza: en el caso de la perspectiva didáctica que se propone en esta tesis estos criterios de calidad están vinculados al desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico por parte de los alumnos–. Cuanto más extrínsecas sean las razones por las que los alumnos –y también los profesores– participan en las diferentes

⁹ Anexo n° 4: *Entrevistas a grupos de alumnos*, página 300.

actividades del curso, más pobres serán los procesos de enseñanza y aprendizaje. Implicarse activamente en una tarea de investigación porque el tema interesa especialmente, o porque se ha descubierto un vacío que hay que llenar, o un problema que resolver, y esto es vivido como un reto, o simplemente porque la actividad resulta agradable y su realización produce gratificación personal, son todas razones intrínsecas. Estudiar para realizar un examen y aprobar el curso es claramente una razón extrínseca.

Es un contrasentido pretender promover la investigación filosófica sobre el pensamiento propio, aquello que di en llamar “investigación de ideas”, a partir de factores motivacionales extrínsecos. De la misma forma que un estilo didáctico expositivo y obturante del pensamiento de los alumnos difícilmente se sostiene a partir de factores intrínsecos, al menos en la realidad de los adolescentes que realizan la filosofía en el bachillerato. (Diferente sería el caso de un estudiante universitario que realiza, por ejemplo, la licenciatura de filosofía y que puede sentirse encantado con la magistralidad erudita de un excelente catedrático).

La corrección de errores.

Ya es un clásico de la filosofía de la ciencia contemporánea esta idea consagrada por Karl Popper de que el criterio de demarcación científica válido es la “falsabilidad” más que la “verificabilidad” de un enunciado; mientras que el primero es certero, el segundo sólo puede ser considerado provisional. Pero seguramente la implicación más interesante de esta perspectiva es entender la búsqueda del error posible, en lugar de la confirmación de la verdad conseguida, como el horizonte crítico y antidogmático de toda investigación. Es posible aplicar también esta perspectiva al campo de la didáctica. Lo habitual en un contexto académico o expositivo es que el error esté penalizado, y por tanto el riesgo de cometerlo signifique un factor más de obturación del pensamiento de los alumnos. Resultan ilustrativas las siguientes notas del Diario de clase¹⁰:

“Un párrafo del texto que comentamos en las últimas clases ha llevado en las clases de hoy a trabajar, de manera muy participativa, cuestiones que, alejadas de la temática

¹⁰ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 184.

estrictamente filosófica o científica, se centraron de pleno en las interrelaciones discursivas que se dan en el aula, no sólo en filosofía, sino en todas las clases en general.

El párrafo fue extraído de un texto de Mario Bunge, y argumentaba como “los científicos, no sólo procuran acumular elementos de prueba de sus suposiciones multiplicando el número de casos en que ellas se cumplen; también tratan de obtener casos desfavorables a sus hipótesis, fundándose en el principio lógico de que una sola conclusión que no concuerde con los hechos tiene más peso que mil confirmaciones”.¹¹

El comentario de este párrafo nos ha llevado a reflexionar sobre la importancia del error en el conocimiento científico. Se propusieron las siguientes ideas:

Si comparamos dos situaciones opuestas, la comprobación de una hipótesis y su falsación, ¿cuál producía en el investigador un mayor grado de certeza? Todos acordamos que la segunda, y reflexionamos las razones. La ciencia avanza principalmente a partir de los errores. Existiría un cierto “darwinismo” en la supervivencia de las teorías o explicaciones “más aptas”. La actitud consecuentemente científica es la de aquel investigador que más que defender y promover el acierto de sus conclusiones, intenta por todos los medios encontrar sus puntos débiles.

A partir de estas reflexiones sobre la importancia del error en el conocimiento científico, en el grupo B el debate deriva hacia aspectos más cotidianos y más próximos a los alumnos, como la forma que padres, profesores y adultos en general se enfrentan a la cuestión del error en el comportamiento de los adolescentes.

Sara saca el tema de las razones del silencio de los alumnos en clase, diciendo que muchas veces los alumnos no hablan porque tienen miedo a equivocarse. La explicación está en el hecho de que, con frecuencia en la escuela, el error, en lugar de corregirse y ser un estímulo para seguir avanzando, es penalizado. Las formas de esta penalización son variadas: van desde una actitud de desprecio o descalificación, hasta la corrección de un examen sin explicar el criterio que se ha aplicado. Respecto de esto último, se ha considerado que cuando el profesor califica un examen y no explica las correcciones no está utilizando el error como herramienta pedagógica sino como penalización (por el hecho de no haber estudiado, por no prestar suficiente atención en clase, o simplemente por no haber escrito aquello que el profesor quería leer en los exámenes”).

Además de la penalización del error habría otra forma de obturación de la expresión del pensamiento de los alumnos también relacionada con las equivocaciones: sería la incompatibilidad entre una continuada corrección de los errores con la promoción de un trabajo de investigación creativo. De esta forma se plantea la necesidad de un difícil equilibrio entre la corrección del error y la creatividad. Quizá la clave no esté tanto en la corrección misma, sino en la forma en como ésta se realiza.

La idea de “corrección” presupone la idea de estar en un camino desviado que es necesario rectificar a partir de un criterio externo al caminante, digamos una plano de ruta prefijado que determina el rumbo y sirve para corregirlo en el caso de desvío. La

¹¹ MARIO BUNGE: *La ciencia, su método y su filosofía*. Ed. S.XX, Buenos Aires, 1978, p. 15

perspectiva se modifica sustancialmente si se tienen en cuenta dos orientaciones fundamentales: en primer lugar, no existen rumbos prefijados de manera absoluta, sino que el rumbo se construye o es el resultado de la búsqueda entre muchos rumbos posibles; en segundo lugar, la corrección ya no es entendida como la aplicación de un criterio externo (por ejemplo, los solucionarios del libro de texto), sino como un momento más dentro del proceso de investigación en el que el alumno evalúa la elección que ha realizado entre todos aquellos rumbos posibles.

Existe una débil frontera entre esta concepción del error o de la corrección, entendida como la elección crítica entre diversas alternativas posibles, y el frecuente relativismo acrítico de los alumnos. Es habitual escuchar decir por parte de los alumnos que en filosofía todo depende del punto de vista de cada uno, y que determinar si algo está bien o está mal resulta de la correspondencia o no de lo que se diga con un punto de vista que se ha jerarquizado, y que es naturalmente el del profesor.

La difícil relación entre la corrección del error y la promoción de la creatividad surgió en las siguientes notas tomadas en el Diario de clase¹²:

“Hoy Jaume ha faltado, pero parece que el rol cuestionador se ha desplazado a Miguel Ángel. Éste afirma que los animales también realizan acciones, puesto que piensan y actúan de acuerdo a determinadas finalidades. Pone como ejemplo el juego de un gato con una pelota: la complejidad de sus movimientos no puede atribuirse a meros reflejos, ni tampoco resulta claro que responda a respuestas instintivas programadas genéticamente. Enseguida pensé para mis adentros: nuevamente se pone de manifiesto la aversión que suscita en los alumnos el señalar de manera clara la existencia de una diferencia cualitativa entre el comportamiento de los animales y las acciones humanas; y también, como suele suceder, esta crítica a la visión antropocéntrica se realiza desde la observación del comportamiento de los animales domésticos; animales que precisamente se encuentran en la frontera de la “animalidad” por la inmersión en el orden del lenguaje que con ellos hacemos los humanos.

Guillermo argumenta que, de todos modos la base del comportamiento de los animales es instintiva, lo cual cuestionaría, al menos, su carácter voluntario. Miguel Ángel mantiene su posición afirmando que entre las acciones humanas y las acciones animales puede ser que haya una diferencia de complejidad, pero no sería una diferencia cualitativa. También afirma que no es que los animales no piensen sino que podría ser que piensen de manera diferente, con otra lógica. Podría darse el caso que seres extraterrestres, con una estructura lógica de pensamiento diferente a la nuestra creyeran que los humanos no pensamos, sencillamente porque no pensamos de la misma manera que ellos. ¿Por qué no podría suceder algo semejante entre nosotros los humanos y los animales?

¹² Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 190.

Durante toda la clase me mantengo en una actitud de escucha, interviniendo sólo para moderar o para aclarar o pedir aclaración de conceptos, para hacer preguntas o relacionar ideas ya dichas. En ningún momento entro en el debate para defender alguna postura determinada.

Pienso que las argumentaciones de Miguel Ángel posiblemente no sean muy consistentes, pero de alguna forma están expresando una actitud de búsqueda de nuevos puntos de vista, o de contrastar sus perspectivas con las planteadas en el dossier. Se podrían considerar las suyas posiciones incorrectas, sin embargo también es posible entrever en sus argumentaciones un considerable esfuerzo creativo. En situaciones como éstas los docentes nos enfrentamos ante una disyuntiva: corregir el concepto y sacrificar la creatividad, o ser flexibles ante el error y dejar que el desarrollo del trabajo creativo muestre sus propias contradicciones; siempre que, naturalmente, haya efectivamente contradicciones o error, porque, con frecuencia, aquello que los profesores consideramos equivocado no es más que *otro mundo posible*.”

César Tejedor considera a la “redefinición” como una actividad productiva y creativa, y que “la enseñanza impide esta actividad al exigir una reproducción del saber transmitido. Entonces, todo el esfuerzo se centra en la fidelidad reproductiva, impidiéndose que nazca la simple sospecha de que un saber transmitido puede ser redefinido. En este sentido, el profesor debe ser muy cuidadoso al evaluar las respuestas de sus alumnos, ya que una definición “mal dada” pudiera ser una muy valiosa redefinición”¹³.

La pseudo-conversación.

Una orientación didáctica como la que proponemos en esta propuesta, basada en la expresión del pensamiento de los alumnos y en la investigación filosófica que se pueda suscitar a partir de ello, vista desde la tradición filosófica no resulta demasiado original: no sería más que el esfuerzo de poner en práctica el antiguo método socrático de la *mayéutica*, a través del diálogo mantenido entre el profesor y sus alumnos. De hecho la mayoría de los profesores de filosofía, tal como se expresa en las entrevistas realizadas,

¹³ TEJEDOR CAMPOMANES, C. (1984) *Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales*, Madrid: SM Ediciones. (p. 32)

manifiestan la importancia que tiene la pregunta y el diálogo en el desarrollo de sus clases¹⁴.

Ahora la reflexión se sitúa en la cuestión de las condiciones previas que deberían darse para que estas preguntas o este diálogo signifiquen efectivamente una apertura del pensamiento discente. Cabe la posibilidad paradójica de que el intercambio discursivo en la clase, sin perder la condición formal de intercambio, resulte un factor de obturación más que de apertura. Pienso en la formulación de preguntas que presuponen una respuesta predeterminada, o que se realizan con una finalidad exclusivamente evaluativa. Ya tengan las preguntas una función retórica o de evaluación, el efecto es el mismo: desplazar la expresión creativa y sustituirla por la reproducción de contenidos, o por el silencio.

¿Cuáles deberían ser las condiciones previas para que el intercambio dialógico realmente estimule la expresión del pensamiento discente? Podrían ser las siguientes: el convencimiento claro y honesto por parte del profesor de que siempre hay algo que sólo puede decir el alumno; que ese algo no es sabido por el profesor, al menos en la forma como lo puede plantear el alumno; y que, además, realmente vale la pena escuchar, porque de alguna forma aquello que se escucha puede transformar o enriquecer lo que el profesor piense.

La actitud contraria, es decir, el convencimiento de que el alumno no tiene nada importante para decir, y que lo importante sólo lo sabe y puede decir el profesor, únicamente es condición de posibilidad para el pseudo-diálogo, las preguntas retóricas o evaluativas, y el cierre expresivo del pensamiento de los alumnos.

Gadamer recupera el concepto de conversación para clarificar esta perspectiva:

... ¿Qué es una conversación? Todos pensamos sin duda en un proceso que se da entre dos personas y que, pese a su amplitud y su posible inconclusión, posee no obstante su propia unidad y armonía. La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. Lo que movió a los filósofos en su crítica al pensamiento monológico lo siente el individuo en sí mismo. La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros; que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad. Sólo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso

¹⁴ Capítulo IV, Apartado 3: *Análisis general de las entrevistas y conclusiones*, página 279.

desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro.

Mas para no hablar sólo de este sentido extremo y más profundo de la conversación, vamos a contemplar las diversas formas de diálogo, que se producen en nuestra vida y sobre las que pesa esa peculiar amenaza que es nuestro tema. Está, ante todo, la conversación pedagógica. No es que le corresponda de suyo una preeminencia especial; pero muestra con especial claridad lo que puede haber detrás de la experiencia de incapacidad para el diálogo. La conversación entre maestro y discípulo es sin duda una de las formas originarias de experiencia dialogal, y aquellos carismáticos del diálogo que hemos mencionado antes son todos maestros y enseñantes que instruyen a sus alumnos o discípulos mediante la conversación. Pero hay en la situación del enseñante una especial dificultad para mantener la capacidad de diálogo a la que sucumbe la mayoría. El que tiene que enseñar cree que debe y puede hablar, y cuanto más consistente y sólido sea su discurso tanto mejor cree poder comunicar su doctrina.

Este es el peligro de la cátedra que todos conocemos. De mis tiempos de estudiante guardo el recuerdo de un seminario con Husserl. Los ejercicios de seminario, como se sabe, suelen promover dentro de lo posible el diálogo de investigación o al menos el diálogo pedagógico. Husserl, que en los primeros años veinte era profesor de fenomenología en Friburgo, se sentía animado por un profundo sentido de misión y ejercía en efecto una importante labor de enseñanza filosófica, no era un maestro del diálogo precisamente. En aquella sesión formuló al principio una pregunta, recibió una breve respuesta y dedicó dos horas a analizar esta respuesta en un monólogo ininterrumpido. Al final de la sesión, cuando abandonó la sala con su ayudante Heidegger, le dijo a éste: «Hoy ha habido un debate muy animado». Son experiencias de este tipo las que hoy han llevado a una especie de crisis de la clase académica. La incapacidad para el diálogo está aquí en el profesor, y siendo éste el auténtico transmisor de la ciencia, esa incapacidad radica en la estructura monologal de la ciencia y de la teoría moderna.¹⁵

El cuestionamiento a la posición docente. El discurso ideológico.

No siempre el carácter indiscutible de la posición docente es aceptado en todos los momentos y por todos los alumnos. Especialmente en aquellas ocasiones en las que el profesor pone de manifiesto ideas que no parecen expresar la autoridad de ese gran Otro académico, sino más bien su punto de vista personal y por tanto discutible, o cuando sus afirmaciones no son asertivas y queda clara la posibilidad de oponerle alternativas. En las clases de filosofía estas circunstancias son muy frecuentes, sobre todo si se tiene en cuenta esa peculiar idea de que sobre todos los temas que se tratan en filosofía siempre algo se sabe, y que todo lo que se afirma es opinable. Esto puede considerarse una dificultad cuando, como señalaba anteriormente, tiene por efecto un relativismo acrítico

¹⁵ GADAMER, H (1986), *Verdad y Método II*, Salamanca: Ed. Sígueme. pp 206 - 209

que sólo produce pasividad y ausencia de rigor. Pero también puede ser fuente de una gran riqueza si se consigue que esta pluralidad de perspectivas promueva la investigación y la búsqueda de criterios con el fin de seleccionar las más valiosas.

Sin embargo, este proceso puede impedirse cuando el profesor, de manera predeterminada y expresa, reconoce su identificación con una de estas posibles perspectivas, cancela de antemano la validez de las demás, y percibe todo cuestionamiento discente a su elección como un cuestionamiento a su posición docente. Cuando ello ocurre pueden derivarse dos posibles situaciones: o bien el alumno acepta la autoridad del profesor y con un criterio práctico basado en no poner en riesgo el aprobado, guarda silencio aunque siga sin estar de acuerdo; o bien, fiel a una actitud de coherencia o incluso de rebeldía ante cualquier imposición, muy propia por otra parte en el período adolescente, mantiene inflexible su cuestionamiento. Es en este segundo caso que el docente puede poner en juego una actitud obturadora, polarizándose en una discusión que normalmente fortalece la perspectiva del alumno, y produce el silencio del resto; o bien, de una forma flexible y equilibrada, recuperar la posición del alumno como una perspectiva más a tener en cuenta, y la integra en el trabajo de investigación del conjunto de la clase. La polarización consolida las posiciones e impide su transformación; en cambio la segunda posibilidad permite que las ideas circulen en una dinámica de diálogo compartido, muestren sus contradicciones, prejuicios o estereotipos, en el caso de que los haya. Naturalmente que todo esto es posible si el profesor no vive el cuestionamiento como vulnerabilización de su posición docente, admite la posibilidad del error o de que exista una perspectiva mejor que la suya.

Recuerdo una clase en el grupo A en la que para facilitar la comprensión de un texto del profesor Mosterín¹⁶, en el que explicaba la diferencia entre mundo real, mundo perceptual y mundo conceptual, hice un diagrama en la pizarra dibujando círculos concéntricos. En el Diario de clase¹⁷ apunté lo siguiente:

“La clase terminó nuevamente con una polarización entre Jaume y yo. A modo de síntesis, y como ya lo había hecho en los otros dos grupos, dibujé en la pizarra un diagrama que consistía en tres círculos concéntricos: el mayor representaría al mundo

¹⁶ MOSTERÍN, J. (1983) *Grandes temas de la Filosofía actual*, Barcelona: Aula Abierta Salvat. página 10.

¹⁷ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 161.

real, que incluiría a otro que era el mundo conceptual, y el tercer y más pequeño el mundo perceptual. Más o menos todos estuvieron de acuerdo con que ésta debía ser la distribución de la representación, salvo Jaume que dijo que no sólo no estaba de acuerdo sino que además creía que el diagrama no era fiel a la idea del texto.

Evidentemente que el texto era lo suficientemente ambiguo como para admitir varias posibles representaciones, entre ellas la de Jaume. Sin embargo, no supe poner distancia respecto de la tozudez de Jaume, y su tendencia continua a llevar la contraria, y acabé polarizándome con él. Ahora pienso que lo correcto hubiera sido haber incorporado su propuesta, permitiendo que la explicara en detalle, y abriendo el juego para que el conjunto de la clase analizara y valorase las diferentes posibilidades. Por el contrario, la clase terminó con un diálogo algo tenso entre Jaume y yo, y los demás haciendo de espectadores.”

La dificultad para contener la divergencia de los alumnos en un clima de respeto de la diversidad de posiciones, y la posibilidad de polarizarse en discusiones unilaterales con alumnos “disidentes”, parece aumentar cuando se trata de defender ideas con las que el docente se encuentra fuertemente identificado y, de alguna forma, siente como “intocables”. Es el caso de la defensa del discurso llamémosle “políticamente correcto”.

Se podría justificar diciendo que no es del todo inadecuado, de vez en cuando, volcar en la clase ideas de manera vertical y conclusiva; sobre todo cuando se plantean cuestiones relacionadas con determinados valores tales como, por ejemplo, el antirracismo, la justicia, o los derechos humanos. Una actitud excesivamente prudente y respetuosa con el pensamiento de los alumnos podría acabar en la legalización de un relativismo generalizado. También se podría decir que tampoco es del todo inadecuado intervenir de manera activa en una discusión con los alumnos defendiendo posiciones personales, siempre que se evite la utilización de recursos que manipulen el pensamiento de los alumnos o que impongan ideas de forma avalladora.

A estos argumentos justificadores se les pueden realizar muchas objeciones: Transmitir ideas de forma vertical, más que cuestionable desde un punto de vista deontológico, lo es en cuanto a la eficacia de su resultado. Es frecuente en los jóvenes alumnos –también en los adultos– que la oposición frontal a una idea más que reflexión crítica produce el fortalecimiento del prejuicio. Por otra parte, la identificación del profesor con determinadas posiciones manifiestamente defendidas, dificulta el desarrollo de su rol posibilitador. Finalmente, resulta obvio decir, que si se trata de impulsar una didáctica de investigación, no va precisamente en esta dirección la transmisión vertical ni la defensa de ideas conclusivas.

1.3 La “Investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación.

La tarea fundamental de una comunidad de investigación filosófica es la investigación de ideas. Cuando utilizo la expresión “comunidad de investigación” recojo la aportación de M. Lipman¹⁸, y me refiero a aquel horizonte metodológico que se aspira construir, en el marco de una orientación didáctica para el desarrollo de un pensamiento crítico y de orden superior en los alumnos. La expresión acuñada por mí, “investigación de ideas”, responde al contenido práctico de las clases de filosofía. ¿Qué se intenta hacer en una clase de filosofía que procura funcionar como comunidad de investigación?. Pues “investigación de ideas”. Una manera de llamar a la tarea propia de la actividad filosófica cuando ésta consiste más que en aprender “contenidos” de la tradición filosófica, en aprender a filosofar.

La investigación toma como materia básica de trabajo a la propia expresión y reflexión crítica sobre las referencias filosóficas previas –quizá deberíamos decir “pre-filosófica”– de los alumnos. Estas referencias se organizan en sistemas que conforman determinadas maneras de captar e interpretar el mundo y las relaciones, constituyendo “esquemas referenciales”.

El concepto de “esquema referencial” está recogido de la psicología social, más concretamente de la teoría de los “grupos operativos” propuesta por el psicólogo social Pichon Rivière, y desarrollada por su discípulo Bleger¹⁹. Esta teoría integra diferentes perspectivas teóricas como el psicoanálisis freudiano, la psicología social de Kurt Lewin, la antropología de Mead, la teoría de la forma de la *Gestalt*, y la dialéctica marxista. Pichon Rivière desarrolló la propuesta terapéutica de los “grupos operativos”, que aunque pensada desde una función clínica, fue muy trabajada en el ámbito educativo.

Aquello que otorga un matiz diferenciado a la tarea con los esquemas de referencia respecto de lo que puede ser una orientación terapéutica es que en la clase estas referencias son materia de investigación filosófica: el análisis de las referencias no se

¹⁸ LIPMAN, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ed. de la Torre.

¹⁹ BLEGER, J. (1984) *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)*, Buenos Aires: Nueva Visión.

agota en el pensamiento mismo sino que está mediado por los contenidos de la tradición filosófica. El nexo entre las referencias pre-filosóficas de los alumnos y los contenidos de la tradición es un concepto instrumental que di en llamar “núcleo de significación”. Éstos núcleos funcionan como significados-hipótesis que pueden tener diferentes fuentes y que son puestos a prueba en el desarrollo de la tarea en la clase. Serían algo así como “bisagras” que conectan el pensamiento de los alumnos con los temas de la filosofía, o bien, transforman estos temas en cuestiones significativas para el pensamiento real de los alumnos.

En este tercer apartado, desarrollaré en primer lugar el concepto de “esquema de referencia” vinculado a las nociones de “prejuicios” y “estereotipias”, y en segundo lugar, explicaré el concepto de “núcleos de significación”.

Esquemas de referencia. Estereotipia y prejuicios.

Los esquemas de referencia están formados por ideas o conceptos, son información sobre el mundo, contienen valoraciones o significados, es decir, son también contenidos cognoscitivos en general. Sin embargo, lo que hace que puedan ser considerados como esquemas de referencia es que juegan un papel relevante en la captación y significación del resto de los contenidos cognoscitivos. Una idea puede ser considerada un esquema cuando no sólo significa una información que se agrega a otras, sino que, además, determina la forma en que los nuevos conocimientos serán captados. El conjunto de esquemas de referencia configuran “el desde dónde” las cosas y los hechos son comprendidos y vividos. En lugar de esquemas también podríamos hablar de “marcos de referencia”, y lo podríamos explicar mediante un símil fotográfico: sería como el marco o encuadre de una fotografía. Lo que captamos de una imagen, su sentido, el valor de sus componentes, está determinado, más que por lo que de la realidad reproduce, por lo que de ella selecciona, limita o relaciona.

Si respecto de todo objeto de investigación es imposible agotar la indagación, tanto más lo es cuando el objeto son los esquemas de referencia de un grupo de adolescentes. Esto es así por dos razones: en primer lugar, los esquemas tienen un carácter esencialmente dinámico, son el resultado de una historia personal, de la interrelación

permanente con el medio, son el emergente individual de un ambiente cultural y social; en segundo lugar, no es posible separar los esquemas del conocimiento esquematizado, de la misma forma que no se puede separar la imagen del punto de vista desde donde esa imagen es captada.

La idea de “esquema de referencia” tiene, en un sentido kantiano, una función regulativa más que constitutiva. Su búsqueda consistiría en el esfuerzo por “arqueologizar el discurso” intentando rastrear aquellos rasgos que, por una parte, le llenan de significado, y por otra reaparecen en otros dominios. En el campo que me ocupa –es decir, la enseñanza de la filosofía– observo que los alumnos, a la vez que hablan de cosas diferentes, expresan ideas recurrentes. Ideas que arrojan un “plus” de significación: como una luz que otorga a la aparente dispersión una cierta coherencia, una comprensión mayor. Es cuando sentimos aquello de “ahora sí sé por qué lo dice” o “entiendo desde dónde lo está diciendo”. Los esquemas de referencia serían precisamente ese “desde dónde”, que, como territorio en el que los discursos construyen su morada, sólo puede ser merodeado, intuido, explicado por aproximaciones, comprendido a través de indicios.²⁰

En una situación previa a la reflexión, dominada por las exigencias prácticas de la vida cotidiana, y que podríamos denominar pre-científica, los esquemas de referencia suelen estar impregnados de *estereotipia* y de *prejuicios*. Ésta es la característica del pensamiento que, por una economía de esfuerzos, convierte en rígidas y generalizables determinadas representaciones: ante una situación nueva no es necesario volver a pensar una respuesta puesto que ya se tiene una que anteriormente resultó eficaz, pero que, sin embargo, en el momento presente ha perdido su carácter adaptador y se ha convertido en norma de aplicación mecánica.

El diseño de una serie de orientaciones didácticas para la enseñanza de la filosofía se propondría como finalidad principal no sólo la recuperación de los esquemas de referencia de los alumnos, sino también que esta recuperación sea reflexiva y crítica.

²⁰ En el Capítulo VI de esta tesis, apartado 1.3.: *Esquemas de referencias*, página 393, reproduzco una relación de posibles esquemas de referencias, resultado de una observación continuada de las recurrencias frecuentes en el pensamiento de los alumnos. En este apartado, los he designado como “proto-esquemas” para ser fiel a la provisionalidad y al carácter hipotético de estas observaciones.

Esto significa la movilización y revisión crítica de las estereotipias en la realización de una tarea grupal.

La propuesta terapéutica de los grupos operativos ²¹ (Pichon Riviere, 1977) y su aplicación al trabajo educativo contiene como elemento principal la noción de *tarea*. Es a través del compromiso con el desarrollo de una tarea que los miembros del grupo pueden poner en movimiento sus esquemas de referencia y, como grupo que investiga, construir esquemas alternativos.

En la propuesta didáctica propongo como tarea del grupo-clase el estudio de los problemas filosóficos. Lo importante de esta orientación es entender la tarea como medio. Medio privilegiado, pero medio al fin. En este sentido el estudio de los problemas o de la historia de la filosofía tendría un carácter instrumental: sería la tarea que se pone al servicio de la recuperación de los esquemas de referencia y la movilización de sus estereotipias. A nadie se le escapa que, a pesar de plantearse como instrumento, en estas condiciones, el estudio de los problemas tradicionales de la filosofía puede llegar a realizarse con un alto nivel de significatividad, y por tanto, con un mayor nivel de comprensión y criticidad. Pero esto último, en la lógica de la propuesta didáctica, no sería un objetivo sino una feliz consecuencia que se conseguiría por añadidura.

Afirmar que el conocimiento filosófico se construye desde las propias referencias, es afirmar, un tanto provocadoramente, que la filosofía se aprende desde el prejuicio. En esta línea va la aportación hermenéutica de Gadamer cuando propone que el texto sólo puede comprenderse desde la tradición en la que el sujeto está inmerso: no hay otra vía de acceder a lo desconocido más que desde aquello que se le presupone; y el presupuesto –o el prejuicio– se construye desde la tradición..., nosotros diríamos desde las referencias previas.

Esto tiene sus consecuencias en lo que Heidegger enseñó sobre la productividad del círculo hermenéutico y que yo he formulado diciendo que no son tanto nuestros juicios como nuestros prejuicios los que constituyen nuestro ser. Es una fórmula provocativa porque reivindico con ella un concepto positivo del prejuicio que la Ilustración francesa e inglesa habían expulsado del uso lingüístico. Cabe mostrar, en efecto, que el concepto de prejuicio no tiene originariamente el sentido exclusivo que nosotros le damos. Los prejuicios no son necesariamente injustificados ni erróneos, ni distorsionan la verdad. Lo

²¹ PICHON-RIVIÈRE, E. (1977) *El proceso grupal (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.

cierto es que, dada la historicidad de nuestra existencia, los prejuicios en el sentido literal de la palabra constituyen la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia. Son anticipos de nuestra apertura al mundo, condiciones para que podamos percibir algo, para que eso que nos sale al encuentro nos diga algo. Esto no significa, evidentemente, que estemos cercados por un muro de prejuicios y sólo dejemos pasar por la estrecha puerta aquello que pueda presentar el pasaporte donde figura la frase: aquí no se dice nada nuevo. El huésped mejor recibido es justamente el que promete algo *nuevo* para nuestra curiosidad. Pero ¿cómo conocer al huésped que nos va a decir algo nuevo? ¿no es el fondo antiguo en el que estamos inmersos lo que determina nuestra expectativa y nuestra disposición a oír lo *nuevo*? El símil puede legitimar en cierto modo que el concepto de prejuicio, estrechamente relacionado con el concepto de autoridad, necesite de una rehabilitación hermenéutica. Es un símil sesgado, como cualquier otro. La experiencia hermenéutica no consiste en que algo esté fuera y tienda a entrar dentro. Más bien, somos captados por algo; y justamente en virtud de lo que nos capta y posee, estamos abiertos a lo nuevo, a lo distinto, a lo verdadero.²²

La peculiar visión que Tejedor propone de la *mayéutica* socrática me parece particularmente interesante: se puede entender la mayéutica socrática no tanto como el recordar un conocimiento olvidado como el hecho de activar una pregunta que en el pensamiento adolescente ya está *preformada*. La “pre-formación” de la pregunta se da a partir del conjunto de referencias propias del mundo mental de los alumnos, y en el marco de las posibilidades que ofrecen su situación vital.

...Como dice el mismo Bastian: «El preguntar es una operación que sólo puede ser realizada dentro de un existente agrupamiento total. Sin un preexistente esquema de respuestas del que salga y al que retorne la pregunta, ni es razonable el preguntar, ni es, en suma, posible». Ello quiere decir que sólo un determinado desarrollo mental y cultural permitirá el plantear ciertas preguntas. La inquietud del adolescente y del joven no se formula necesariamente en preguntas, sino que puede quedar en una vaga inquietud no formulada. Aquí es donde la «clase» de filosofía -la educación filosófica, en suma- va a contribuir más y mejor a desarrollar la mente: preparar para que la inquietud radical tome la forma de pregunta.

La mayéutica socrática podría ser explicada precisamente de esta manera. No se trata de que el saber esté ya en la mente, y sólo se trate de provocar el recuerdo. Se trata más bien de que la pregunta -no la respuesta- esté ya pre-formada en el espíritu, y la educación filosófica facilitará los medios para que se llegue a formular explícitamente. Así se explica el fenómeno de que nuestros alumnos se sientan identificados -o no- con determinadas explicaciones y que, de pronto, surjan al hilo mismo de la explicación múltiples cuestionamientos en los que se reconocerán a sí mismos.²³

²² GADAMER, HANS-GEORGE (1986), *Verdad y Método II*, Salamanca: Ed Sígueme. p. 218

²³ TEJEDOR CAMPOMANES, C. (1984) *Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales*, Madrid: SM Ediciones.

Núcleos de significación

Escribí en el Diario de clase²⁴, a punto de finalizar las vacaciones de Navidad:

“Poco antes de comenzar las clases me pongo a trabajar en los formatos que haré servir durante los primeros días. Realizo una relación de contenidos para el desarrollo del tema “El psiquismo humano”. Estos contenidos están resumidos en nueve apartados. Busco para cada uno de ellos una idea, una pregunta o un problema que pudieran funcionar como núcleos dinamizadores del debate y la investigación. Vuelvo a pensar en el concepto de *núcleo de significación filosófico* que definí por primera vez, a finales del curso pasado, y procuro precisarlo con mayor claridad.”

Un *núcleo de significación filosófica* es un concepto o un juicio problemático, que tiene capacidad de expansión: puede conducir a la pregunta de la cual el juicio es respuesta, o generar una nueva pregunta. Lo que no puede ser un núcleo de significación es una idea conclusiva, es decir completa y cerrada.

Con frecuencia me ha sucedido formular una idea y proponerla en clase como punto de partida de la investigación, y al cabo de un momento darme cuenta, o bien que no conectaba en absoluto con las referencias de los alumnos, o bien que su problematicidad era más bien formal, y en realidad contenía una idea clausurada. Cuando esto ocurre es que estamos utilizando un idea que “no es significación de nada”. Las dos características de un *núcleo de significación* de verdad son: la problematicidad, es decir su carácter expansivo, y la capacidad para conectar con las referencias de los alumnos. Son más bien condiciones ideales, que el tenerlas en cuenta tendría más bien una función regulativa o de orientación: no todo aquello que se trabaje en la clase de filosofía puede ser expansivo o tener una alta significatividad para los alumnos; muchísimas veces es necesario transmitir contenidos que son tan sólo información. Es posible también que, en un comienzo, ante un tema determinado, el profesor no haya pensado en ningún *núcleo de significación*; la tarea será entonces buscarlo mediante una investigación conjunta, eminentemente inductiva.

Un *núcleo de significación* debe ser considerado como una hipótesis; se trata de una idea que, en su función dinamizadora, debe ser confirmada mediante el desarrollo de la investigación en clase. Su formulación no le agota, por el contrario abre la

²⁴ Anexo n° 2: *El Diario de clase*, página 113.

investigación. La actitud del docente debería ser lo suficientemente flexible como para estar atento a las significaciones que él propone y que no funcionan, como así también a aquellas significaciones en las que no se le había ocurrido pensar, y que emergen, o bien directamente de los alumnos, o del propio trabajo de investigación que desarrolla todo el grupo, con el profesor incluido. No interesa tanto cual puede ser el origen de un núcleo de significación: podría surgir de la intuición o la experiencia previa del profesor, de la escucha atenta a los alumnos, de sus propios interrogantes; lo importante es que no se sancione su contenido, que se proponga de manera provisional, en definitiva, que sea puesto a prueba en la clase.

Continué escribiendo en las notas de aquel mismo día. Transcribí, a modo de ejemplo, el formato del primer punto del tema “El psiquismo humano”, y propuse cinco apartados temáticos, que de manera aproximada ordenaban los contenidos conceptuales, y dos posibles núcleos de significación:

1. La vida psíquica.

Apartados temáticos:

- Esquema del comportamiento: estímulo - procesamiento de la información - respuesta, finalidad adaptativa.
- Aspecto observable: conducta. Aspecto inobservable: vida psíquica.
- El objeto de la psicología: etimología.
- Métodos: introspección y extrospección. La interpretación.
- El conductismo. Pavlov. El condicionamiento de la conducta.

Núcleos de significación:

- Estudiar la naturaleza y estudiar el ser humano.
- Conducta condicionada versus comportamiento autónomo.

Pongamos como ejemplo el primer *núcleo de significación* propuesto: “Estudiar la Naturaleza y estudiar el Ser Humano”. El problema que aquí se propone es si el estudio del ser humano comporta dificultades o exigencias diferentes que las que puede comportar el estudio de cualquier otro objeto de la naturaleza. ¿Es lo mismo estudiar una planta, un mineral o una estrella que una persona? ¿Se investiga de la misma manera? Si hay diferencias ¿cuáles pueden ser las razones? Son diferencias que dependen de la naturaleza de lo que se investiga? O por el contrario, dependen del desarrollo de la ciencia, y por tanto pueden ser diferencias no definitivas?

Unos días después escribí en el Diario de clase²⁵ otro ejemplo, en este caso comparativo:

“En estas últimas clases estoy intentando llevar a la práctica la utilización de los *núcleos de significación*. Para entender mejor esta idea, que creo que será un aspecto importante de la propuesta didáctica que desarrollaré más adelante, se me ocurrió un ejemplo a partir de lo trabajado en estas clases. Pensé en lo que sería la formulación de un “tema” concebido a la manera tradicional, es decir, como un objetivo más a alcanzar mediante la transmisión de determinados contenidos conceptuales.

El dualismo en Descartes: Este filósofo del siglo XVII, tenía una concepción dualista del ser humano. Para él existían dos clases de sustancias: la “res extensa”, o sustancia cuyas propiedades están sometidas a la cuantificación matemática, y a la cual pertenece el propio cuerpo humano, y la “res pensante” que constituye el yo o alma.

Este es un enunciado que desarrollado con algo más de precisión, extensión y claridad, los alumnos pueden comprender, aprender y repetir en un examen. ¿Cómo podría, este mismo enunciado convertirse en un *núcleo de significación*? Se me ocurre la siguiente propuesta:

Descartes participaba del espíritu mecanicista propio de la Revolución Científica del siglo XVII. La Naturaleza toda estaba regida por leyes causales y cuantificables; aquella visión del mundo como un ser vivo que se comporta de acuerdo a finalidades, propia de la cosmovisión aristotélica, ya había quedado superada. El problema que se le planteaba a Descartes era de qué manera se podría conciliar esta visión mecanicista que incluía al propio cuerpo con la concepción de un sujeto humano que puede pensar y decidir de manera consciente sobre sus actos. La solución fue dividir la naturaleza humana en dos, y eximir al alma o yo pensante de las determinaciones mecanicistas de la sustancia extensa.

El núcleo de significación quedaría propuesto en la siguiente pregunta: ¿De qué manera se puede conciliar una visión mecanicista de la naturaleza que incluye al propio cuerpo con la idea de un sujeto humano que puede pensar y decidir de manera consciente sobre sus actos?

El tema es el mismo, pero la primera es una formulación conclusiva que es necesario aprender para poder reproducir tal como viene dada, la segunda, una pregunta que abre a la investigación.

Sin embargo, lo propio de un “núcleo de significación” no reside únicamente en las características problemáticas de su formulación (es decir, que en lugar de obturar la indagación la promueve) sino también, y quizá esto sea lo más importante, se propone como una hipótesis a contrastar, siendo posible que el resultado, luego de haberla puesto a prueba en el desarrollo de la clase con los alumnos, sea descartar el *núcleo de significación* en cuestión, o modificarlo.”

²⁵ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 141.

En los dos ejemplos anteriores es evidente la proximidad de los *núcleos de significación* propuestos con el contenido programático de la asignatura. En estos casos la autoría del profesor es evidente, y en realidad, su formulación no difiere demasiado de cualquier actividad propuesta en un libro de texto que pretenda poner en juego la capacidad de los alumnos para reflexionar y encontrar implicaciones a una determinada teoría. No obstante, se debería pensar que la construcción o propuesta de un núcleo de significación no siempre se origina en el profesor y de manera previa a la clase, ni tampoco necesariamente han de tener una vinculación original con el temario del curso: también pueden plantearse otras posibilidades, como por ejemplo que el núcleo surja a partir de la escucha que el profesor realice de las ideas de los alumnos, o de una propuesta explícita de éstos últimos, y su contenido relacionarse con situaciones o experiencias próximas a su vida cotidiana. En realidad, la autoría de los núcleos de significación tendería a darse, en un horizonte óptimo, en la propia *comunidad de investigación* que, mediante su trabajo de investigación filosófica, va proponiendo hipótesis que deben ser puestas a pruebas mediante el diálogo entre sus integrantes, y también, mediante el diálogo hermenéutico con los textos.

1.4 Orientaciones para el desarrollo de una *comunidad de investigación*.

El objetivo fundamental de la comunidad de investigación es conseguir que *el alumno piense por sí mismo*. Es necesario convertir esta idea, de ser una consigna general y un tanto retórica, en una orientación práctica que el docente tenga siempre presente en la clase. Aunque no siempre sea posible, aunque puedan reconocerse condiciones adversas para que esto ocurra, es el alumno el que debe construir su propio pensamiento filosófico. Está claro que si el profesor incorpora como máxima fundamental de su acción la promoción de la autonomía intelectual del alumno, al menos su propia acción no será una más entre todas las condiciones adversas que dificultan su desarrollo.

Los alumnos consiguen pensar por sí mismos cuando las experiencias en las que participan les resultan significativas, y además estos significados pueden ser expresados y reflexionados de manera compartida. En este apartado propondré algunas consideraciones sobre la “búsqueda del sentido” en la actividad filosófica desarrollada por los alumnos, y sobre las características y el significado de la conversación o diálogo filosófico. Estas consideraciones se nutren de las ideas expuestas por M. Lipman²⁶, y en la experiencia docente personal, reflejada en parte, en el Diario de clase. Finalmente propondré algunas orientaciones prácticas para la construcción de un programa de filosofía en el bachillerato, y algunas pautas para la conducción de los diálogos grupales en clase.

a) *La búsqueda del sentido.*

El alumno debe llegar a tener la impresión de que aquello que realiza en la comunidad de investigación *está relacionado con su propia vida*, le concierne personalmente, le hace ser y sentir mejor, le sirve para orientar mejor su acción, sus proyectos y sus relaciones. Es una actividad con sentido.

La *investigación de ideas* también puede ser entendida como búsqueda manifiesta y dialogada de sentidos. Las personas siempre buscamos y encontramos sentidos a los objetos de nuestra experiencia; es más, lo propio de la naturaleza humana es la búsqueda de sentidos. De la misma forma que el mundo humano es un mundo de significados, un mundo simbólico o cultural, el mundo de los *individuos* es un mundo de sentidos. Compartimos significados al vivir en un mismo entorno cultural, pero para cada individuo de ese entorno cada significado tiene un sentido diferenciado.

Sin embargo los sentidos suelen ser implícitos y no manifiestos. En una *comunidad de investigación* precisamente se pone como objetivo la búsqueda explícita y manifiesta de los sentidos. Esta búsqueda en tanto que actividad es compartida y dialogal, pero el resultado final es individual e intransferible. Por esta razón se puede afirmar que si bien

²⁶ LIPMAN, M. i altres (1980), *Filosofia a l'escola*, Girona: IREF / Eumo Editorial.

la investigación filosófica en la clase es grupal y se basa en la conversación, también se sitúa en las antípodas de una dinámica de pertenencia gregaria. M. Lipman dice:

No és pas estrany que tothom posi tant d'èmfasi en el terme *descoberta*. La informació es pot transmetre, les doctrines es poden inculcar adoctrinant la gent, els sentiments poden ésser compartits; però el sentit de les coses, cal *descobrir-lo*. Ningú no pot donar a un altre el sentit de les coses. Una persona pot escriure un llibre que poden llegir els altres, però el sentit que els lectors poden arribar a trobar-hi és el que ells mateixos en treuen, no forçosament el que el propi autor hi ha posat.²⁷

Las personas nos sentimos atraídas o motivadas por aquellas situaciones que tienen sentido; aquellas que no lo tienen las rechazamos o nos resultan indiferentes. Las historias que los adolescentes ven en la televisión suelen ser historias con sentido, también la publicidad o los “reality shows”; ya se ocupan los programadores o los publicistas de que sea así, pues en ello les va la audiencia. Se dice que la escuela no puede competir con la televisión, los videojuegos o Internet, aduciendo al atractivo de la imagen, o a la fácil “digestión” de sus contenidos, o a la rápida identificación con valores consumistas. Sin embargo, es posible que haya una razón mucho más elemental que, sin excluir a todas las demás, explique esta desventaja escolar en el ranking de las preferencias adolescentes: más allá de la calidad o el valor de sus contenidos, los medios de comunicación de masas ofrecen historias y experiencias con sentido; lamentablemente, en muchísimas ocasiones los contenidos escolares, para los alumnos carecen totalmente de éste, sobre todo de sentido intrínseco. En ello posiblemente resida el principal problema motivacional: los alumnos pueden llegar a encontrar un cierto sentido extrínseco a la actividad escolar (aprobar, pasar de curso, poder acceder a otros estudios, evitar el castigo o la reprobación familiar); pero normalmente les resulta muy difícil encontrar sentidos intrínsecos en lo que realizan en la escuela, por ejemplo sentirse especialmente entusiasmados con un tema o una actividad realizada en la clase. El ideal didáctico para cualquier asignatura sería que sus actividades estuvieran cargadas de sentido para los alumnos; en la clase de filosofía tendríamos que agregar que, además, estos sentidos sean materia de reflexión consciente.

²⁷ LIPMAN, M. i altres (1980), *Filosofia a l'escola*, Girona: IREF / Eumo Ed., pàgina 27.

Volviendo al comienzo, ahora podemos agregar que el objetivo fundamental de la *comunidad de investigación* es que los alumnos busquen significaciones y sentidos por sí mismos, los intercambien con sus compañeros, los enriquezcan cooperativamente. Puesto que buscar significaciones y sentidos no es otra cosa que pensar, y reflexionar crítica y creativamente sobre estos sentidos es pensar filosóficamente.

b) El diálogo filosófico.

Desde Sócrates sabemos que el diálogo o la conversación son la vía regia para el pensamiento; también se puede decir que la actividad fundamental de la comunidad de investigación es *la conversación*. Ésta es una actividad en la que los alumnos suelen ser muy poco diestros. La conversación incluye escuchar atentamente, valorar aquello que se escucha, compararlo con el pensamiento propio, extraer conclusiones, responder; y todo ello es pensar. Como dice Lipman, el pensamiento es la interiorización del diálogo.

A més, si el pensament s'interpreta com una cosa completament «mental» i «privada», està exposat que es produeixi un considerable malentès pel que fa a la manera com podem millorar-lo. Per exemple, fixem-nos en la relació entre pensament i diàleg. La creença més corrent és que la reflexió engendra el diàleg, quan, de fet, és el diàleg que engendra la reflexió. Molt sovint, quan la gent entaula un diàleg, es veuen forçats a reflexionar, a concentrar-se, a considerar altres alternatives, a escoltar atentament, a posar molta atenció a les definicions i significats, a admetre opcions en les quals no s'havia pensat, i, en general, a desenvolupar un gran nombre d'activitats mentals en les quals no ens hauríem ficat, si la conversa no s'hagués donat.

Preguntem-nos si això no és així. Quins són els fets més memorables i més estimulants intel·lectualment, del dia escolar? Les lectures? Les presentacions? Els «test» escrits? O les discussions a la classe en les quals tothom pren part i parlem de les coses que interessen la gent com a éssers humans? Ficats en la discussió, els participants reflexionen en allò que ells mateixos han dit i en el que podrien haver dit; recorden el que han dit els altres i proven d'imaginar-se el perquè poden haver-ho dit. A més a més, reproduïxen en el procés dels seus propis pensaments l'estructura i el progrés de la conversa de la classe. Això és el que es vol dir, quan es diu que el pensament és la interiorització del diàleg.²⁸

La participación en un diálogo no siempre se produce mediante la verbalización del pensamiento, también habría una digamos “participación débil” por parte de aquellos

²⁸ Idem ant. página 47.

que siguen con interés las argumentaciones que se están volcando en la clase, que reproducen en su interior los términos que se confrontan, y silenciosamente también las contrastan con sus propias ideas, rebatiéndolas o identificándose con ellas, fortaleciendo o modificando las propias. También realizan en silencio un proceso que muchas veces aquellos que más participan –precisamente por ello– no pueden llevar a cabo: reparar, de forma metacognitiva, en las estrategias argumentales que se están desarrollando; no sólo captan lo que se está diciendo sino también el cómo se está diciendo, incluido en esto la percepción de las tonalidades emocionales y las posibles intenciones de los comportamientos. Quien escucha, además de escuchar interpreta, convirtiendo todo lo que se está diciendo en clase en materia de búsqueda de sentidos.

Todo esto nos hace pensar que la riqueza o la calidad del diálogo en clase, desde un punto de vista filosófico, no puede ser medido por el grado de participación verbal de los alumnos en general, ni tampoco siquiera por la calidad formal de su desarrollo –aunque esto último sea decisivo para conseguir una calidad de contenidos–, sino más bien en la medida de su aportación a la construcción de conocimientos nuevos, a ese plus de producción intelectual, que generalmente es difícil de detectar o de medir, pero que puede expresarse en indicios significativos como ciertos gestos de asombro o de satisfacción, también en la formulación de nuevas preguntas, o sencillamente en la continuación que a veces se produce del debate más allá del espacio formal de la clase.

Condiciones y dificultades para el diálogo.

El diálogo dijimos que es la herramienta fundamental de la investigación filosófica, pero posiblemente sea también la herramienta más difícil de usar y respecto de la cual los alumnos se encuentran menos preparados. Es necesario incorporar como uno de los objetivos prioritarios de la tarea docente el aprendizaje en la práctica del diálogo; es imprescindible enseñar a los alumnos el difícil arte de la conversación. Para empezar, una de las dificultades que primero se presentan es justamente tomar conciencia de que es algo que se debe aprender. Como pensar, conversar se cree que se sabe, y no sin razón: la gente se pasa la vida pensando y conversando sin que nadie les haya enseñado nada; o más bien, los aprendizajes han sido de forma autodidacta, por ensayo y error

ante las consecuencias exitosas o fallidas de las diferentes maneras de pensar o de conversar.

Ahora se trata de pensar y de dialogar teniendo en cuenta dos características singulares: es un diálogo que se produce entre muchas personas, no es un diálogo entre dos o tres; y lo que es más importante, no es un diálogo “instrumental”, es decir para conseguir cosas más o menos inmediatas, sino un diálogo “reflexivo”.

Para promover el aprendizaje del diálogo es importante tener en cuenta cuáles son las dificultades o limitaciones iniciales que suelen presentar los alumnos. Se podría distinguir de dos clases: aquellas que se relacionan con el procedimiento, y las que se dan en relación con los contenidos.

Respecto de las primeras (procedimiento) se pueden identificar las siguientes dificultades:

- Atención prioritaria a las ideas propias, y desatención a las ideas de los demás. En realidad el diálogo o la conversación, inicialmente es vivido como debate o como contienda, de allí que lo prioritario es mostrar seguridad en las intervenciones y saber *defender* las propias ideas.
- En consecuencia, generalmente no hay mucha curiosidad por lo que los demás puedan aportar, o interés para contrastar las ideas propias y rectificarlas si fuera necesario.
- Poca flexibilidad respecto de las posiciones propias. La actitud ante el diálogo es la de defender posiciones, no intercambiar ideas, y mucho menos de construir pensamientos de manera colectiva.
- Frontera difusa entre el cuestionamiento a las ideas y el cuestionamiento a las personas. Los desacuerdos pueden ser vividos como afrentas personales.

Respecto de las segundas (contenidos):

- Dificultad para mantener una línea continuada de contenidos. Se suelen mezclar, enlazar y superponer, unos temas con otros, de tal manera que sin darse cuenta se encuentran al cabo de poco tiempo hablando de cosas que no tienen nada que ver con el punto de partida. (Domínguez-Orio, 1985) ²⁹

²⁹ DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. página 51.

- Dificultad para retener argumentaciones previas y relacionarlas con las nuevas. El diálogo no es vivido como un continuo progresivo en el que cada argumentación puede permitir un ascenso dialéctico hacia ideas mejores.
- Facilidad para centrar las intervenciones en los contenidos anecdóticos. Cuando se proponen ejemplos es frecuente que la discusión se desplace al contenido de los ejemplos y se abandone la idea que el ejemplo pretendía ilustrar.

Dadas estas dificultades subjetivas de los alumnos también es importante considerar aquellas condiciones digamos objetivas, es decir que dependen del modelo o de la orientación didáctica, para que en un contexto de investigación filosófica se pueda avanzar en la calidad del diálogo. Señalaré dos aspectos que considero importantes: un diálogo filosófico no busca únicamente posibilitar la expresión del pensamiento de los alumnos, sino promover un trabajo reflexivo y crítico sobre este pensamiento; y una dinámica radial, en la que todas las intervenciones están dirigidas a y son respondidas por el profesor, puede reflejar una clase formalmente muy participativa, pero no sería una situación de diálogo tal como la entenderíamos en un contexto de *comunidad de investigación*.

Respecto del primer aspecto, de manera muy concreta, Lipman realiza la siguiente distinción³⁰:

Si escoltem amb atenció les observacions del guia d'una sessió de «brain storming» - o el moderador d'una discussió corrent -, i les comparem després amb les preguntes o comentaris d'un professor de filosofia, no podem deixar de quedar sorpresos per la diferència. La persona que només té com a objectiu que com més persones expressin opinions o facin comentaris millor, sovint dirigirà als participants preguntes com aquestes:

¿Quina és la seva opinió sobre aquest assumpte?

¿Què creu vostè d'aquest tema?

¿Està d'acord amb el que han dit?

Amb altres mots, aquestes preguntes que acabem de mencionar només cerquen suscitar opinions, però no promouen el raonament. Cada un dels protagonistes no se sent encoratjat a formular d'una manera raonada el seus punts de vista, sinó a expulsar-los a fora, com si els llancés des del cim del seu cap.

En una discussió filosòfica, d'altra banda, el professor farà preguntes com aquestes:

³⁰ LIPMAN, M. idem ant. página 157.

- ¿Quines raons tens per dir això?
- ¿Per què estàs d'acord (o en desacord) en aquest punt?
- ¿Com defineixes el terme que acabes d'usar?
- ¿Què vols dir amb aquesta expressió?
- ¿El que dius ara és coherent amb el que has dit abans?
- ¿Podries aclarir aquesta observació?
- ¿Quan dius això, què és el que hi ha implicat en les teves observacions?

Los alumnos, de acuerdo a sus referencias sobre el funcionamiento escolar en general, suelen identificar los debates con la interrupción del trabajo o con el esparcimiento. Mas de una vez, ante una situación de paréntesis académico producido por la ausencia de un profesor, o en una sesión tutorial en la que no había nada previsto para realizar, los alumnos rápidamente proponen: hagamos un debate!. La experiencia nos muestra que los resultados no suelen ser muy provechosos, y generalmente se reproducen todas las limitaciones y dificultades señaladas con anterioridad. La conversión de esta idea de debate en auténticos diálogos filosóficos no resulta fácil: requiere esfuerzo, y sus efectos gratificantes, tanto para los alumnos como para el profesor, se dan después de un prolongado entrenamiento mediante experiencias no siempre muy alentadoras. Me ha pasado que, después de todo un trimestre de estar trabajando de manera dialogada, de haber reducido al mínimo mis intervenciones magistrales, al final del trimestre, cuando suelen quedar esas horas libres durante la semana de exámenes finales, ante la consulta sobre lo que podíamos hacer, los alumnos respondieran quejosos: profe, hagamos debates, que prácticamente no hemos hecho ninguno en lo que va de curso!

Finalmente, en la búsqueda de estrategias para promover el aprendizaje del diálogo filosófico cabe destacar la importancia de enseñar con el ejemplo. En esto juega un papel decisivo la escucha atenta del profesor y su capacidad para recordar las intervenciones que hayan realizado los alumnos con anterioridad. De esta forma mostrará como es posible estar atento a lo que dicen y piensan los demás participantes de la conversación, y como transcurrido un tiempo puede recuperarse para enriquecer o corregir lo que se dice en ese momento. También se puede preguntar a algún alumno si recuerda lo que ha dicho otro compañero sobre algo

relacionado con la intervención que acaba de hacer. El docente muestra de esta forma la importancia de escuchar, de recordar y sobre todo de desplazar el pensamiento propio, utilizando sus intervenciones para referirse a las intervenciones de los demás.

Respecto de las dinámicas radiales es necesario, si se quiere avanzar en un auténtico proceso de investigación, promover la lateralización de las relaciones. En ello resulta de gran ayuda la distribución física de los alumnos en el aula³¹: la distribución en círculo, tal como lo señalaba en otro apartado de esta tesis, favorece notablemente esta lateralización; también el trabajo en grupo o los formatos cooperativos, que comentaré más en detalle en los apartados siguientes.

Las dinámicas radiales forman parte de las referencias de los alumnos sobre el funcionamiento escolar; tal es así que, habitualmente, las intervenciones, que al menos tienen que ver con el desarrollo normal de la clase, se realizan siempre dirigidas al docente. El esfuerzo de éste por lateralizar las relaciones puede ir en el sentido de devolver o reconducir las intervenciones para que éstas se dirijan al resto de los participantes del grupo. Por ejemplo, si un alumno hace una pregunta al profesor, éste, en lugar de contestarle, sugerir que quizá otro alumno podría responderle.

Estas estrategias, que implican cambios aparentemente sólo metodológicos, en la medida en que el grupo madura en su construcción como *comunidad de investigación*, se irán aplicando de manera espontánea y natural; dichos cambios serán una consecuencia lógica de irse modificando la concepción misma de la tarea y de su finalidad.

Funciones prácticas del diálogo.

El diálogo filosófico como herramienta central en la *investigación de ideas* tiene funciones progresivas. Se pueden señalar al menos tres: como introducción a un tema determinado, para aclarar y profundizar cuestiones, y como medio para construir teorías.

³¹ Ver Capítulo VI, apartado 3: *Notas finales: lo que pasa en clase*, página 424.

Antes de entrar de lleno en un tema es necesario que los alumnos pongan a prueba sus ideas hablando con los demás, intercambiando experiencias y percepciones mutuas; y comenzar a sentir así una cierta excitación, a medida que las implicaciones del tema comienzan a filtrarse. Es sólo entonces que el tema les parece incitante. No deberíamos creer que, porque los adultos, podemos escribir o leer y entender una cosa sin discutirla con nadie, éste puede ser un modelo adecuado. El diálogo en una primera etapa introductoria es una fase indispensable del proceso.

Una segunda función, la de aclarar y profundizar cuestiones, significa la reconversión de la habitual forma expositiva y académica de desarrollar un tema en un proceso dinámico que promueva la participación activa de los alumnos. El diálogo, tanto en el desarrollo de su primera función como en la segunda, nos permite poner a prueba aquellos *núcleos de significación* a los que me he referido en un apartado anterior, también detectar nuevos núcleos que puedan emerger de la dinámica dialógica del conjunto de la clase, y sobre todo, recuperar aquellas referencias propias del pensamiento de los alumnos que nos servirán de materia primera para el desarrollo de la tercera función: el diálogo como construcción de teorías.

Si a la primera función podríamos designarla como función motivacional, y a la segunda como función expositiva, esta tercera, que sería la culminante y más importante, la designaríamos como función creativa o de investigación. Tanto el debate introductorio como la aclaración y profundización de contenidos expositivos no dejan de ser prolegómenos de la actividad principal de la *comunidad de investigación*. En esta última ponemos a prueba los *núcleos de significación*, considerados como hipótesis problemáticas que permiten movilizar las referencias intelectuales de los alumnos, reconociendo y detectando sus estereotipias y contradicciones, sus prejuicios y también los elementos de pensamiento crítico que pueden anticiparse a la investigación. Es en el desarrollo de esta última función que las exigencias procedimentales se maximizan: el trabajo cooperativo, la lateralización de las relaciones, el carácter creativo y relacional de las intervenciones, la redefinición de la función del docente como estrictamente posibilitadora.

c) *Orientaciones para la construcción de un programa.*

A la hora de pensar en las líneas generales que debería seguir un programa de filosofía para alumnos de bachillerato me pregunto ¿qué orientaciones básicas y generales puedo señalar para tener en cuenta en su diseño curricular? Sin excluir la posibilidad de que puedan agregarse otras, propongo las cuatro siguientes orientaciones:

- El programa debería incluir, de manera expresa, estrategias y recursos para el desarrollo en los alumnos de *habilidades de pensamiento*.
- El recorrido general del programa tendría que tener un *carácter orgánico* – visualmente se podría representar como una espiral ascendente–.
- El material utilizado a lo largo del curso debería ser preferentemente de *carácter narrativo*.
- Las propuestas de contenidos deberían seguir principalmente *formas inductivas* de desarrollo

El programa debería incluir, de manera expresa, estrategias y recursos para el desarrollo en los alumnos de *habilidades de pensamiento*. Como afirma M. Lipman³²:

La incorporació de les habilitats de pensament a cada un dels aspectes del pla d'estudis aguditzaria la capacitat dels infants per establir connexions i diferències, per definir i classificar, per avaluar objectivament i amb esperit crític la informació real, per comportar-se amb prudència, establir les relacions entre fets i valors i per diferenciar, en llur creences, allò que és cert segons la seva manera de veure i allò que lògicament és possible. Aquestes habilitats específiques ajuden els infants a escoltar millor, a estudiar millor, a aprendre millor i a expressar-se millor i, per tant, a tirar endavant en totes les àrees acadèmiques.

A mi juicio, un curso de filosofía no debería ser, de manera preeminente, un curso de habilidades cognitivas; pero tampoco, como es frecuente, considerar que los alumnos desarrollan dichas habilidades de manera espontánea y por añadidura. Si se quiere que la investigación reflexiva y crítica de las ideas, es decir, la propia actividad filosófica, tenga mínimos visos de posibilidad, y supere el mero aprendizaje muchas veces memorístico de contenidos conclusivos de la tradición

³² LIPMAN, M. idem ant. página 39.

filosófica, habrá que dotar a los alumnos de recursos cognitivos apropiados. No se trata de un adiestramiento separado de la propia reflexión filosófica, ni un aprendizaje técnico de determinadas habilidades; es más bien la inclusión, en los propios formatos de actividades, de objetivos procedimentales.

El recorrido general del programa tendría que tener un *carácter orgánico*; visualmente se podría representar como una espiral ascendente. Esto significa que los diferentes momentos del curso deberían interrelacionarse entre sí, no constituir una suerte de “cajón de sastre” en el que se acumulan temáticas y disciplinas diferentes. De hecho, más o menos ha sido éste el modelo consolidado en lo que era el tercer curso de BUP, y que fue ligeramente mejorado con el diseño curricular de la LOGSE referido a la Introducción a la Filosofía en 1º de Bachillerato, y que luego se convirtió en Filosofía I, primera parte temática de una única asignatura de dos cursos de duración. Al menos desde el punto de vista formal el programa fue ganando en organicidad. El reto para los profesores de filosofía es utilizar los márgenes curriculares que ofrecen los llamados segundo y tercer nivel de concreción, para diseñar un programa en el que la organicidad deje de ser formal y pase a ser real.

Decía que este carácter orgánico del programa podía representarse visualmente como una espiral ascendente, porque se trata de que los alumnos, en el proceso de investigación filosófica tengan la posibilidad de visitar reiteradas veces idénticas estaciones del programa, pero cada vez en un mayor nivel de profundidad, criticidad o creatividad. Se trataría de avanzar en las diferentes mediaciones que la relación de cada sujeto con los conceptos filosóficos puede tener. La mediación más sencilla y frecuente es la que articula el concepto entre una captación particular y concreta, y su reformulación después de haber visitado la idea general y abstracta: los alumnos ponen en juego las significaciones de sus experiencias personales, y desde ellas ascienden inductivamente a formulaciones más generales, para luego descender nuevamente a la consideración de estas experiencias pero ahora desde la perspectiva universal. Domínguez y Orio (Domínguez-Orio, 1985) proponen un curioso mecanismo didáctico para realizar esta “re-visitación” de la experiencia particular desde la perspectiva abstracta del concepto, consistente en la creación y puesta en escena, por parte de los alumnos, de pequeñas piezas teatrales, o en la escritura de narraciones. En estas

pequeñas obras literarias los alumnos realizarían aquel descenso o “aplicación” de los conceptos a las realidades particulares.

El material utilizado a lo largo del curso debería ser preferentemente de *carácter narrativo*. Ya me he referido reiteradas veces al efecto de apertura de la expresión del pensamiento de los alumnos, y a su ventaja respecto de los textos expositivos, o exclusivamente informativos, para promover el pensamiento creativo³³. Los textos narrativos pueden estar preparados por el propio docente a partir de anécdotas o situaciones vividas con sus alumnos, o creados por su propia imaginación. El cine o la literatura ofrecen abundante material narrativo. También se puede aprovechar el material que se esté trabajando en otras asignaturas, y ofrecer la posibilidad de abordarlos desde una perspectiva filosófica: además de rentabilizar el tiempo y el esfuerzo de los alumnos, posibilita el reconocimiento de diferentes perspectivas respecto de una misma obra. Las actividades propuestas a los alumnos pueden tener un formato narrativo, consistiendo, por ejemplo, en la construcción de narraciones y su posterior trabajo colectivo en clase, la narración oral de cuentos o historias creadas y contadas por los alumnos o la redacción rotatoria de actas de clase.

Lo importante a tener en cuenta es que la narratividad, por su secuencialidad temporal, por la construcción imaginaria de escenarios diversos y de diferentes mundos posibles, por el desarrollo de situaciones particulares y concretas, que, a diferencia del concepto universal y abstracto, permite una pluralidad de perspectivas y accesos significativos, es la forma discursiva idónea para el desarrollo de la creatividad en los alumnos. Pero esta forma discursiva no sólo conviene que esté presente en los materiales didácticos, sino también tendría que impregnar el estilo de la acción docente. Esta posibilidad vendría dada, en primer lugar, y tal como lo desarrollaré en el tercer apartado de este capítulo, titulado “La mochila curricular”, por lo que di en llamar la *recuperación autobiográfica de los contenidos curriculares*, que, en síntesis, sería recuperar, por parte del docente, los contenidos de la asignatura, generalmente lejanos e impersonales, como “hechos vividos”. Esta recuperación autobiográfica sería la condición de posibilidad para que cuando el docente transmita los contenidos de la asignatura lo haga como un saber que le pertenece, un saber propio, o mejor dicho

³³ Ver Capítulo I, apartado 3.2: *Didáctica narrativa y de investigación*, página 113.

“apropiado”. Su recuperación puede convertirse en modelo y estímulo para que el acceso de los alumnos a la materia pueda seguir un recorrido similar: el recuerdo, o en un sentido platónico la “reminiscencia”, de lo que se aprende como algo ya vivido y que se vuelve a aprender ahora como un saber propio. Es en este punto en el que confluyen narratividad e investigación filosófica: la construcción del conocimiento no sería más que la narración en primera persona de la experiencia vivida que anticipa al concepto y a la teoría, y desde la cual se accede. Es clara la deuda de esta perspectiva con la mayéutica socrática, y también con la hermenéutica de Gadamer.

Las propuestas de contenidos deberían seguir principalmente *formas inductivas* de desarrollo. Piaget describe la adolescencia como aquel período en el que los individuos realizan el tránsito de las operaciones concretas, propias de la infancia, a la capacidad para realizar operaciones formales. Sin embargo, el desarrollo de este estado del desarrollo evolutivo de los individuos es un proceso gradual y complejo. El pensamiento adolescente no deja de asombrarnos con sus rasgos paradójicos y con su carácter continuamente cambiante. Visto desde una perspectiva adulta estas características suelen ser incomprensibles o frecuentemente mal interpretadas. Nuestros jóvenes adultos, por encontrarse, en el decir de Piaget, en la “edad metafísica” comienzan a ser capaces de pensar el mundo como un lugar de alternativas; el sencillo camino unilíneal de la infancia, trazado principalmente por la palabra paterna, se abre en una multiplicidad de posibilidades diferentes. Para el adolescente esta comprobación no deja de ser una experiencia embriagadora y a la vez angustiante: tiene muchas cosas para elegir, pero al mismo tiempo no tiene la posibilidad de dejar de hacerlo, a riesgo de hipotecar la construcción de su identidad adulta, con todas las complicaciones que esto conlleva ³⁴. Al mismo tiempo comienza a intuir, metacognitivamente, la potencia de una nueva manera de pensar: el pensamiento formal o abstracto. Todas estas nuevas herramientas el adolescente necesita ponerlas a prueba, ensayar su uso; y como toda utilización de un nuevo recurso, junto al entusiasmo y la energía puesta en su aplicación, tiene lugar la desmesura y el error. Esta perspectiva de la etapa adolescente nos permite matizar aquella frecuente valoración que se suele hacer de las dificultades cognitivas de los alumnos: “no tienen capacidad de abstracción!” Yo diría: comienzan a

³⁴ Ver Capítulo I, apartado 1.3: *La psicología adolescente. El problema de la identidad*, página 70.

tenerla y la están ensayando. Esto lleva a una curiosa paradoja: por una parte se pone de manifiesto una poderosa capacidad creativa para producir teorías, defenderlas tozudamente, dándole más crédito a su pensamiento que a la realidad, que con frecuencia lo desmiente –esa edad metafísica de la que hablaba Piaget–; y por otra, a la hora de comprender la explicación de un sistema teórico abstracto, si no se sigue un proceso de tipo inductivo que vaya de los casos más particulares y próximos a su realidad vital a las formulaciones más generales y abstractas, les resulta sumamente difícil de conseguirlo.

Esta curiosa realidad del mundo mental de los adolescentes me lleva a recomendar una orientación didáctica que también no deja de tener ese mismo rasgo paradójico que acabo de señalar: promover al máximo la construcción creativa de diferentes mundos posibles, incluso a costa de una cierta tolerancia con el error o con la incongruencia –entre la verdad y la creatividad considero que la balanza debería inclinarse ligeramente hacia esta última–; y al mismo tiempo priorizar las formas inductivas de explicación, evitando en lo posible las inferencias deductivas, al menos en los momentos de acceso inicial a determinadas áreas temáticas.

Reproduzco a continuación una reflexión escrita en el Diario de clase³⁵, a propósito de la aplicación de formatos deductivos e inductivos:

“Lunes por la tarde. Comienzo la clase del grupo C reformulando el ejercicio de la clase anterior con la siguiente pregunta: ¿Cómo se manifiesta la escasa determinación instintiva (o el mayor condicionamiento cultural) del ser humano en comportamientos tales como: la reproducción, la alimentación y la agresividad?

Compruebo que tanto en este grupo como en la hora siguiente con el grupo B, los alumnos tienen dificultad para comprender el enunciado del ejercicio, y creo que se debe a que hay que hacer un esfuerzo de interpretación, la pregunta no es directa. La escasa determinación instintiva hace que determinados comportamientos, que en los animales están programados genéticamente, en los humanos se vean profundamente modificados por los procesos de aprendizajes y los condicionamientos culturales y sociales. La pregunta que formulo a los alumnos presupone que ya se ha entendido la idea general de “escasa determinación instintiva”, y como ésta se manifiesta en los comportamientos humanos. Es decir, estoy pidiendo que se realice un razonamiento deductivo, sin que estén claras sus premisas. El proceso debería haber sido al revés: formular una pregunta de estilo directo (no inferencial), por ejemplo: ¿Cómo se manifiesta el aprendizaje o la influencia cultural en comportamientos tales como la reproducción...? ; y luego, de manera inductiva, ir hacia la idea general de “escasa determinación instintiva”.

³⁵ Anexo nº 2, *El diario de clase*, página 61.

En muchas de las dificultades con las que nos encontramos a la hora de trabajar un determinado tema hay detrás razones de carácter lógico. En el caso de hoy se ha puesto de manifiesto una primera deficiencia en la formulación del problema (proponer una deducción sin haber asegurado el conocimiento de las premisas; o dicho de otra manera, no respetar la secuencialización del aprendizaje); y otra segunda limitación al no tener en cuenta que a los adolescentes, dado su incipiente desarrollo del pensamiento abstracto o formal, les resulta mucho más fácil realizar los procesos inductivos que los deductivos.”

d) *Conduciendo el diálogo grupal.*

El aprendizaje en la realización del diálogo grupal, la escucha del profesor del discurso discente, y la capacidad para recoger y utilizar los elementos que todos los participantes en la clase aportan para la construcción de conocimiento, serían las tres condiciones para realizar lo que he dado en definir como *investigación de ideas*. Se trataría de pensar en estrategias conscientes para ver cómo realizamos un proceso que nos lleve de una participación radial y dirigista –situación habitual–, a una dinámica grupal de *comunidad de investigación* –situación ideal–.

Las dificultades iniciales de este proceso pueden reducirse a tres circunstancias generalmente inevitable, y que el hecho de no tenerlas en cuenta puede conducir al desánimo o a la frustración:

- La impericia del docente ante formatos didácticos que no son los habituales y no está acostumbrado a trabajar con ellos.
- El número de alumnos que compone el grupo clase (la *ratio* en bachillerato suele oscilar en la actualidad entre 30 y 35 alumnos).
- Las dificultades propias de los alumnos que no se encuentran preparados para desarrollar dinámicas más participativas y de autogestión de los aprendizajes.

Respecto de la primera dificultad considero que no hay camino menos adecuado para iniciar un proceso de revisión y transformación de la propia práctica docente que el de la excesiva autoexigencia: no se trata de comenzar a hacer algo completamente nuevo, sino más bien de recuperar todo aquello que de positivo ya tiene nuestra forma de hacer docente, potenciarlo, y de forma gradual ir ensayando pequeñas transformaciones que superen aquellos aspectos que vamos visualizando como deficientes. Pienso que el secreto quizá esté no tanto en la aplicación de recetas mágicas

—que seguramente no las hay—, sino en realizar ejercicios de “autoconciencia” sobre nuestro quehacer cotidiano, de manera más o menos continuada y sistemática, y mucho mejor si son compartidos con otros profesionales de la docencia —sería aquello que se suele denominar “investigación en la acción”—.

La segunda dificultad, salvo solicitando a las juntas directivas la posibilidad de realizar desdoblamientos u horas B, resulta bastante insalvable. Está claro que en un aula con treinta alumnos las posibilidades de impulsar procesos de *investigación de ideas* se reducen notablemente.

En cambio, respecto de la tercera, más que una dificultad, su superación debe ser considerada uno de los objetivos primordiales en un curso de filosofía.

En las siguientes orientaciones consideraré la presencia de las tres dificultades, es decir: nos encontramos a comienzo de curso, con un grupo numeroso, e intentando ensayar por primera vez un programa de *investigación de ideas*. La primera sería la de no angustiarse y no dejar de hacer las cosas de manera muy diferente a como se han hecho siempre. En un comienzo del proceso tengo la impresión de que resulta más o menos inevitable imponer un esquema de funcionamiento algo rígido y bastante controlado. Se debe promover una gradual y progresiva participación de todos los alumnos sin que ello implique una excesiva dispersión. El foco de la participación puede abrirse y cerrarse alternativamente, y participar o expresarse no significa hacerlo de cualquier forma —de hecho quien hace un chiste, se enfada, o habla con el compañero, también está participando—; se trata de garantizar la expresión efectiva del pensamiento discente. Y esto normalmente resulta difícil de llevar a cabo.

Poco a poco se tendría que ir consiguiendo garantizar unas condiciones mínimas no inhibitorias —con frecuencia es la dinámica general del aula, o la actitud de los propios compañeros aquello que inhibe la participación y la expresión del pensamiento de los alumnos, más que la actitud obturante del profesor, que por supuesto también cuenta—: silencio e intervenciones dirigidas al grupo, evitando en lo posible los diálogos parciales, salvo en la realización de determinados formatos cooperativos como el trabajo en grupos pequeños; atención y actitud respetuosa por parte de los alumnos que escuchan a los compañeros que intervienen; dar apoyo y ayudar a superar la timidez, la inseguridad y el miedo al que dirán los demás de aquellos alumnos que tiene dificultades para expresarse en público, considerando siempre que también se participa

desde el silencio y la escucha activa, y a veces la participación compulsiva es una forma de “no-participación”; finalmente, promover y desarrollar la capacidad de articular un discurso que disfrute de una cierta claridad y coherencia expresiva.

Este proceso de generación de condiciones para el trabajo y la expresión dialogada constituiría una primera fase centrada en la *expresión* del pensamiento. Una segunda fase daría lugar a la *construcción* de conocimiento. La primera es una tarea de aprendizaje más bien individual (aprender a decir lo que pienso), la segunda es un proceso grupal (aprender a utilizar los recursos intelectuales que se aportan colectivamente). Al tiempo que se promueve la expresión del pensamiento, es necesario aprender a utilizar los materiales que van aportando los participantes del grupo para construir conocimiento de manera colectiva. Esto implica poder mantener una atención constante, escuchar lo que se dice, comprenderlo, retenerlo, y poder relacionar las diferentes ideas de manera que se pueda producir una retroalimentación constructiva. Este orden en primera y segunda fase está propuesto en función del grado de dificultad creciente, no porque necesariamente haya de seguir un orden temporal sucesivo.

Hasta aquí he identificado dos posibles fases progresivas: en primer lugar, la *expresión* de pensamiento, en segundo, lugar la *construcción* de conocimiento. Antes decía que las estrategias iniciales posiblemente debían pecar de una cierta rigidez y control, principalmente si el grupo es numeroso, con dificultades para mantener una atención sostenida –características que creo son las habituales en nuestras clases–. Para esta situación inicial se podrían sugerir las siguientes formas:

Comenzar siempre una clase, un tema o un trabajo sobre un problema determinado explicando brevemente la idea central de la cuestión. Sintetizarla en una frase, o preferentemente en una pregunta, y escribirla en la pizarra. No borrarla mientras se trabaje ese tema, y de tanto en tanto señalarla, subrayarla, o dar golpecitos sobre ella con la tiza. Esto ayuda a mantener siempre presente cuál es la idea rectora.

Formular preguntas. Pero que sean preguntas de verdad (las preguntas que no son de verdad son aquellas que ya presuponen la respuesta, es decir son retóricas, o aquellas que se formulan para examinar a los alumnos). Preguntas preciosas, aquellas que obligan a abrir el pensamiento, aquellas que abren el campo de la investigación, auténticas hipótesis de trabajo. Cuando tenemos la suerte de contar con una de estas preguntas, colocarla en el centro de la clase, escribiéndola en la pizarra con letra grande

y clara. Estas primeras preguntas ya pueden contener una primera propuesta de *núcleos de significación*, que, como decía anteriormente, se proponen a manera de hipótesis que deberán comprobarse (comprobar en un doble sentido: como pregunta que debe ser respondida o problema que debe ser resuelto; y como instrumento didáctico que nos debe mostrar su grado de eficacia para suscitar la reflexión en los alumnos conectando con sus referencias de pensamiento).

Durante el debate ir estableciendo turnos de intervenciones; por ejemplo, formular una pregunta, y antes de que algún alumno responda esperar a tener unas cuantas manos alzadas, –esto permite dar la palabra a aquellos alumnos que han tenido menos oportunidades o mayores dificultades para expresar sus ideas–. Seguramente que después de la primera o segunda intervención el alumno que le toque intervenir argumente que su idea ya ha sido dicha para no hacerlo; entonces pedirle que la explique igualmente, que no tenga miedo a repetirse –esto permite mostrar que, aunque tengamos la impresión de estar diciendo lo mismo, siempre hay alguna palabra o algún matiz novedoso e interesante..., no dejar de señalarlo; hacerlo así promueve la idea de que siempre es posible aportar algo nuevo, y que las ideas se construyen colectivamente. Este último proceso se facilita si vamos escribiendo en la pizarra una síntesis ajustada de cada respuesta.

Evidentemente que en grupos más pequeños y entrenados en la “investigación de ideas”, es decir grupos que se encuentran en un estado de desarrollo de la “comunidad de investigación” más avanzado, y cuyo formato de funcionamiento puede ser la distribución en círculo –distribución óptima para el desarrollo de esta propuesta–, estas pautas o estrategias se flexibilizan, y la dinámica de la clase se puede tornar más natural y espontánea. En estos casos, –por cierto poco frecuentes en nuestras aulas– el rol del profesor es cada vez menos intervencionista, deja de controlar tanto el funcionamiento del grupo dado que éste es capaz de autorregularse, y poco a poco va asumiendo su función de *posibilitador*, es decir aquel que principalmente facilita las condiciones de posibilidad para el desarrollo de la investigación.

Esta función de *posibilitador*, que gradualmente puede ir sustituyendo a la del docente expositivo y dirigista, se va ejercitando mediante la práctica de diversas habilidades. Una de ellas es la ya comentada de la *escucha activa*, entendida como dispositivo didáctico. La *escucha* es activa porque implica la retención de la

información recibida de los alumnos, y su devolución posterior, estableciendo relaciones o formulando preguntas. Precisamente, la segunda habilidad docente que deseo señalar, es la capacidad para formular preguntas. M. Lipman propone una relación de posibles preguntas, agrupadas según la función que pueden cumplir en el desarrollo de un debate. Esta relación no es exhaustiva pero sí muy útil como ejemplo para desarrollar aquella función posibilitadora a la que me refería con anterioridad. Transcribo a continuación una selección de las preguntas propuestas. (La relación traducida al castellano y con algunas pequeñas modificaciones, ha sido seleccionada de la edición catalana de la obra de referencia³⁶).

Buscar la consistencia: En el curso de una discusión filosófica es muy útil plantear cuestiones sobre la consistencia. Por “consistencia” se entiende la práctica de usar el mismo término de manera que tenga el mismo significado cuando lo utilizamos varias veces en el mismo contexto. Podemos sospechar que una persona no es consistente al presentar sus ideas o podemos tener la impresión de que las ideas de diversas personas de la clase no mantienen entre sí ninguna consistencia. En ambos casos, estaría bien que aclarásemos esta posibilidad mediante preguntas o comentario como los siguientes:

- Antes, cuando has usado la palabra x, ¿no les has dado un sentido diferente al que le das ahora?
- ¿Realmente, estáis de acuerdo el uno con el otro o estáis diciendo lo mismo de dos maneras diferentes?
- A mí me parece que entre estos dos puntos de vista, hay una contradicción evidente.
- Sólo por analizar por un momento esta opinión, ¿no sería consistente agregar que...?
- Naturalmente, tu punto de vista es consistente, no obstante, aún podrías no tener razón, porque...

Pedir definiciones: Los estudiantes pueden no estar de acuerdo si una película era buena o no lo era, o si un *Platypus* es un pez, un pájaro o un mamífero, etc. En casos sencillos, como estos últimos, es evidente que la mejor solución es el diccionario. Pero en otros casos, las palabras que despiertan más controversia son aquellas que son más

³⁶ LIPMAN, M. i altres (1980), *Filosofia a l'escola*, Girona: IREF / Eumo , pp. 164 - 172.

ricas en significados alternativos. El profesor debería intentar llegar a las definiciones que los alumnos implícitamente están usando –en el caso que resulte necesario–, haciendo preguntas como las siguientes:

- ¿Cuándo usas la palabra x, con qué sentido la usas?
- ¿Puedes definir la palabra x, que acabas de usar?
- ¿A qué se refiere la palabra x,?
- Si una cosa es un x, ¿cuáles son sus rasgos más importantes?

En conjunto, el maestro habría de ser cauto en pedir definiciones, pues, haciéndolo así, corre el riesgo de desviar la discusión hacia una simple disputa sobre definiciones. Por ejemplo, una clase puede estar discutiendo el problema de la guerra, y el diálogo progresa muy bien. Entonces, el maestro intercala la pregunta: «¿Qué entendéis por "guerra"»? La pregunta es excelente, pero es preciso hacerla en el momento apropiado, cuando los estudiantes comienzan a ver los apuros que la palabra incluye y no cuando el diálogo se desarrolla sin dificultades y de modo productivo, porque ciertos significados de la palabra se dan por sabidos.

Buscar implicaciones y supuestos: Si una de las características principales del diálogo filosófico es descubrir aquello que está implicado (aquello que se sigue) en aquello que se dice, otra de las características principales es buscar aquello que damos por supuesto en lo que decimos. Es propio de los filósofos buscar los presupuestos en los cuales se basan todas las preguntas y todas las afirmaciones –y esta investigación caracteriza igualmente las discusiones filosóficas–, especialmente los más agudas y profundas.

- ¿Qué pasaría si lo que dices no ocurriera?
- ¿Qué consecuencias tendría que ocurriese lo contrario?
- Piensa en algún hecho que de no darse no sería posible la afirmación que ahora realizas.

Pedir razones: Uno de las características de una discusión filosófica es el desarrollo de la presentación sistemática de ideas. Por ejemplo, una teoría generalmente no consta de un solo concepto, sino de una red de conceptos. De modo similar, aquello que en

filosofía se dice un argumento es una presentación sistemática de ideas, que consiste en una conclusión a la que dan soporte una o más razones.

Generalmente, los niños exponen sus creencias o sus opiniones sin preocuparse de defenderlas. El docente tendría que mirar de obtener las razones que ellos están preparados para dar para defender estas creencias u opiniones. Paulatinamente, otros estudiantes harán este rol y pedirán las razones a sus compañeros de clase. Vendrá un día en las que los estudiantes cogerán el hábito de expresar opiniones sólo cuando puedan dar razones por defenderlas.

Para pedir a los estudiantes que den razones de lo que dicen, las preguntas pueden ser abiertamente explícitas:

- ¿Qué razones tienes para decir eso...?
- ¿Qué te da que pensar que ...?
- ¿En qué te fundamentas para creer que ...?
- ¿Puedes dar algún argumento para dar apoyo a tu exigencia de que ...?
- ¿Por qué dices que ...?
- ¿Por qué crees que tu punto de vista es correcto?
- ¿Qué puedes alegar en defensa de tu punto de vista?
- ¿Hay algo que quisieras decir para probar que tu opinión es correcta?
- ¿Te gustaría contarnos por qué crees que eso es así?

Provocar alternativas y examinarlas: Si un alumno tuviera que explicar la opinión de que, para enriquecernos, tenemos que ser poco honrados, seguramente que querríamos hacerle ver que existen otras alternativas, que muchas personas se han enriquecido siendo honradas y que mucha gente ha tenido en la vida otros objetivos que el de enriquecerse. La elección, al final, la tomaría él, pero por lo menos nosotros le habríamos ayudado a ver diversas opciones.

Con mucha frecuencia, los niños insisten en decir que la forma como ellos ven las cosas es la única forma que se pueden ver. No han tenido en cuenta otras alternativas porque no piensan que puede haber otras a considerar. En este sentido es donde podemos liberarlos de la estrechez de miras, sugiriéndoles que podría haber otras posibilidades para explorar e intentar ayudarlos a identificar y examinar estas posibles alternativas.

Para alentar los niños a darse cuenta de que hay alternativas a aquello que creen, podemos hacer comentarios como por ejemplo éstos:

Hay gente que cree que ...

- ¿Dirías que es posible que haya otras opiniones sobre este tema?
- ¿De que otra manera podríamos ver este asunto? ¿Hay alguien que tenga un punto de vista diferente?

Supone que alguien quisiese contradecir tu opinión, ¿qué posición podrías tomar?

- ¿Tu punto de vista es el único que la gente puede tener sobre este tema? .
- ¿Hay otras maneras de ver este asunto que pudiesen ser más creíbles?
- ¿Hay circunstancias en las cuales tus opiniones pueden ser incorrectas?
- ¿Hay otras maneras de ver este asunto, que fuesen más creíbles?
- ¿Hay otras maneras posibles de ver este asunto, aunque fuesen falsas?
- ¿Es posible que pueda haber otras explicaciones aparte de la tuya?
- ¿No podría ser también que ...?
- ¿Qué pasaría, si alguien sugiriese que ...?

Al leer estos ejemplos se ha de tener en cuenta que el contexto educativo al que M. Lipman se refiere es el de alumnos mucho más jóvenes que los que tenemos en las clases de bachillerato, de allí el tono diría infantil de muchas de ellas. Realizando las oportunas adaptaciones de edad, naturalmente se podría buscar muchísimos más modelos de preguntas, que apuntaran a otras de las tantas habilidades que se ponen en juego en un debate. Estos son sólo ejemplo de las preguntas que un profesor entrenado en la dirección de un debate suele realizar, y seguramente de una manera más espontánea y creativa.

2. Formatos y actividades.

La historia profesional de los profesores de filosofía suele acumular una muy rica experiencia y una gran acumulación de recursos didácticos. Esta experiencia y estos recursos están almacenados en la memoria implícita y se recuperan diría espontáneamente en el momento que las demandas del entorno y el despliegue de la práctica así lo requiere. Poco se puede decir o aconsejar en este sentido que no vaya siempre por detrás de la intuición y de la experiencia práctica de los docentes.

No obstante, la ausencia de una recuperación y sistematización consciente y crítica de esta experiencia y de estos recursos hace que el provecho que pueda extraerse de éstos se vea considerablemente minvado. Nuevamente pienso en la antigua idea mayéutica: poco se puede enseñar a los profesionales de la enseñanza de la filosofía que no esté contenido en su pasado docente; se trata ahora de proponer la recuperación de ese saber implícito, que de hecho no se trae a la memoria desde el pasado, sino que se recupera desde la práctica presente, y que mediante su recuperación ya se convierte en un saber nuevo.

El objeto del presente apartado es mostrar aquellas estrategias que he aplicado y la recuperación que de ellas he realizado a lo largo de estos últimos años, revisándolas y reformulándolas en esta propuesta desde una óptica didáctica narrativa y de investigación. Las entrevistas que he realizado a profesores durante el trabajo de campo ha enriquecido notablemente esta tarea, y me ha confirmado que resulta vano y pretencioso creer que puede haber una propuesta o una orientación óptima o muy novedosa. El saber hacer profesional es una cualidad repartida y sobre todo diversa; sólo puede proponerse como de validez generalizable la certeza de que la reflexión y la autoconciencia transforman cualitativamente ese saber hacer. Lo que desarrollo a continuación es el relato de mi experiencia individual, sólo transferible en tanto que invitación a realizar experiencias similares, y al intercambio con la experiencia de otros docentes.

La recuperación de esta experiencia la he concretado en el diseño de *formatos de investigación*. Estos formatos no serían actividades propiamente dichas, sino más bien

las formas didácticas que las diferentes actividades adoptan. Por ejemplo, el análisis y comentario de un texto determinado es una actividad concreta, las pautas para realizar un comentario de texto en general sería el “formato” de esa actividad. Si este formato está pensado para promover en los alumnos la expresión del discurso propio, la dinamización de sus elementos rígidos (la puesta en movimiento de sus estereotipias y prejuicios), la promoción de sus aspectos creativos, la construcción de nuevos pensamientos a partir de la incorporación de contenidos filosófico, entonces estaríamos pensando en *formatos de investigación*.

A los efectos de ordenar la exposición, cuando el material propuesto es de naturaleza narrativa, o la estructura de la actividad siga la secuencialidad temporal y el desarrollo imaginario de historias particulares, características propias de las narraciones, entonces utilizaré la denominación de *formatos narrativos*; otras veces, cuando la forma haga hincapié en la construcción grupal de conocimiento y en el desarrollo de estrategias de colaboración, intercambio y complementariedad de aportaciones, entonces me referiré a los *formatos cooperativos*. Es necesario, de todas formas, aclarar que la frontera entre estos diferentes tipos de formatos muchas veces es difícil de determinar, y que, además, tanto la narratividad como la cooperación son rasgos que están presentes en toda la propuesta didáctica de investigación filosófica.

2.1 Comenzando el curso.

El primer día de clase y los subsiguientes tienen la importancia de las presentaciones. La primera imagen ciertamente no es indeleble, pero el hecho de que esté bien definida y sea capaz de generar un cierto entusiasmo, puede ayudar al desarrollo posterior del programa previsto. Principalmente se ha de procurar que exista una coherencia clara entre las pautas que se acuerdan en estas primeras sesiones y lo que va a ser el desarrollo posterior del curso. Si además se consigue entablar una relación inicial empática con los alumnos, se puede tener casi la seguridad de que las cosas irán razonablemente bien.

El contenido y la importancia de estas primeras clases dependerán de la orientación didáctica general del curso. Por ejemplo, una orientación academicista o expositiva reducirá estas primeras sesiones a una exposición precisa y breve de las “reglas del juego”: contenidos de la programación, temporalización, criterios de evaluación y condiciones para aprobar la asignatura; una orientación más participativa y dinámica seguramente debatirá con los alumnos el sentido y la finalidad de la asignatura, e intentará tener una primera impresión sobre la situación o el nivel académico con el que llegan los alumnos a este principio de curso; en el extremo opuesto a la orientación “academicista” podríamos situar a aquellos profesores que proponen una didáctica “autogestionaria” en la que los contenidos y las metodologías son decididos conjuntamente por el docente y los alumnos. Ejemplo de esta orientación sería aquella sintetizada en la consigna “la clase es de todos”, propuesta por Domínguez y Orio³⁷. Considero la propuesta de estos profesores, denominada de “método activo”, y que ha sido reiteradamente citada a lo largo de esta tesis, de una gran riqueza, a pesar de no compartir la totalidad de sus orientaciones. Creo que es aquel tipo de propuestas que cuando son leídas se reconocen las dificultades para su aplicación; sin embargo se aprecia en su contenido aquella función regulativa y crítica que permite valorar la práctica docente real y suscitar nuevas vías para su renovación.

Considero que habría una cierta proximidad entre el “método activo” de Domínguez y Orio, y mi propuesta de los *núcleos de significación*, entendidos como hipótesis curriculares que se proponen o emergen de la dinámica de la clase para su comprobación posterior. Sin embargo, también creo que existe un matiz diferenciador importante entre, por una parte proponer de forma “asamblearia” –otra cuestión es si luego efectivamente el resultado expresa esta voluntad– que la “clase la hacemos entre todos”, y que los contenidos y los métodos a aplicar son decididos por el conjunto de los participantes del grupo; y por otra parte, reconocer que hay una propuesta curricular previa, que en sus líneas generales está ya dibujada tanto por el diseño institucional como por la historia profesional del docente, que es la que se ofrece a la clase, con toda la flexibilidad exigible en un proceso que intenta ser de investigación y no de

³⁷ DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

transmisión expositiva. Personalmente me inclino por esta segunda posibilidad, y así procuro transmitirlo a los alumnos desde los primeros días.

Propongo a continuación un modelo de programación de las primeras clases en las que se realiza la presentación de la asignatura, de los alumnos y del profesor:

- Primera clase de “calentamiento”, primer contacto con un determinado estilo de funcionar, y conocimiento personal. Actividades: “La palabra secreta” y “¿Quiénes somos” .
- Segunda clase de primera propuesta de objetivos: Actividad: “Aprender a ...”
- Tercera clase de formulación de compromisos prácticos: reparto de dossieres e información sobre el material (utilización de la página web), comentario de las formas concretas de trabajar incluidas las actividades virtuales (foro), acuerdo sobre los temas a trabajar cada trimestre, acuerdo sobre los criterios de evaluación (relacionado con los objetivos debatidos en la clase anterior).

LA PALABRA SECRETA.

Objetivos de la actividad:

- ✓ Memorizar el nombre de los alumnos por parte del profesor.
- ✓ Romper el hielo y crear un clima distendido en el grupo.
- ✓ Familiarizarse con conceptos habituales en la reflexión filosófica.
- ✓ Ejercitar la capacidad de abstraer, generalizar y sintetizar.

Desarrollo:

- Los alumnos se sientan en círculo.
- Se preparan rótulos doblando trozos de papel en tres, de manera que queden como prismas acostados. Sobre una de las caras se escribe el nombre del/la alumno/a, y se pone en un lugar visible. En la base se engancha un adhesivo con una palabra escrita. Ésta quedará oculta y sólo la conocerá el/la alumno/a que designe el rótulo.

- Comienza alguien dando una definición de la palabra secreta. Obviamente no puede utilizar dicha palabra en la definición, ni tampoco utilizar antónimos (p.e. definir la “felicidad” diciendo que es lo contrario de la “infelicidad”)
- Uno a uno los alumnos van haciendo preguntas que sólo pueden responderse con si o no. Al finalizar la vuelta han de adivinar la palabra secreta, comenzando por la derecha del/la alumno/a interrogado/a.
- Si nadie consigue adivinarla, un punto para el interrogado; o bien un punto para quien lo consiga. (La puntuación no es imprescindible)
- Se puede hacer una primera vuelta de prueba con palabras fáciles de definir: ropa, vacaciones, familia, instituto, ciudad, alumno/a, discoteca, cine, exámenes, libros, barrio, playa, profesor, televisión, moto, drogas.
- Seguidamente, una segunda vuelta con palabras que presentan una mayor dificultad: futuro, felicidad, vida, progreso, naturaleza, riqueza, amistad, moda, sexo, trabajo, libertad, justicia, moral, vejez, política, placer.

¿QUIÉNES SOMOS?

Objetivos de la actividad:

- ✓ Memorizar el nombre y tener una primera información de los alumnos,
- ✓ Confeccionar un primer sociograma,
- ✓ Ejercitar la escucha y atención de los alumnos a lo que dicen los compañeros,
- ✓ Aumentar el conocimiento mutuo entre los miembros del grupo.

Desarrollo:

- Se utilizan los rótulos identificadores que se prepararon en el juego *La palabra secreta*.
- Se explica el comienzo del juego y se dice a los alumnos que presten máxima atención a la información dada por cada compañero/a.
- Cada alumno/a se presenta diciendo su nombre completo, alguna actividad que realice fuera del instituto, algo que le gustaría tener o hacer en el futuro. Finalmente dice el nombre de algún/a alumno/a con quien le gustaría compartir una tarea, o sencillamente señala quien debe continuar con la presentación. (El profesor/a puede, en su libreta, unir con flechas el nombre de los alumnos señalados).

- Acabadas las presentaciones el/la profesor/a solicita a los alumnos, nombrándolos aleatoriamente que digan alguna información sobre el/la otro/a compañero/a del par (es decir, que repita la información que recuerde).

APRENDER A...

Objetivo de la actividad:

- ✓ Proponer a los alumnos una primera aproximación a los objetivos de la asignatura.
- ✓ Contrastar y evaluar las ideas que estas propuestas suscitan en los alumnos.
- ✓ Realizar una primera experiencia de trabajo cooperativo en parejas.

Desarrollo:

Se proponen y apuntan en la pizarra los objetivos del curso: *aprender a...*

- *Investigar* los problemas más importantes de la filosofía.
- *Comprender e interpretar* textos.
- *Argumentar* con coherencia lógica y de forma creativa.
- *Dialogar* y trabajar de manera cooperativa.

Se reparte fotocopiadas las siguientes preguntas (evitar en lo posible el dictado de nada):

- ¿Cuál podría ser un problema filosófico?
- Comprender e interpretar parecen ser palabras sinónimas. ¿Podrías encontrar un matiz que las diferencie?
- Piensa en un sinónimo de la palabra “argumentar”. Imagina una situación real en la que necesites argumentar. ¿Qué sería una argumentación incoherente? ... ¿y una argumentación creativa? (Si se te ocurre un ejemplo, mucho mejor).
- Piensa en situaciones en las que no sea posible el diálogo.

Se propone que sean comentadas y respondidas de a parejas.

Luego de unos 20 minutos aproximadamente se pueden comentar las respuestas de las parejas que voluntariamente quieran hacerlo. Es posible que luego de algunas intervenciones se suscite debate; éste puede interrumpir y reemplazar la lectura de las respuestas.

Es importante recoger todas las respuestas escritas después de que cada pareja haya escrito sus nombres.

2.2 Diálogos, debates y conversaciones.

Utilizaré indistintamente tres conceptos, diálogo, conversación y debate, para referirme al intercambio dialógico que se realiza entre todos los participantes del grupo-clase. Es verdad que suelen tener algún matiz diferenciador: la palabra diálogo tiene una antigua estirpe filosófica que la relaciona con la búsqueda del saber y con el método para conseguirlo, es decir, la dialéctica; la conversación respira un aire más cotidiano o familiar, y el debate expresa más el aspecto de enfrentamiento o de contienda. Me quedaré con aquel aspecto común, que es la participación de todo el grupo en una actividad de expresión e intercambio oral de ideas.

No podemos considerar al diálogo como una actividad más ni definir formatos específicos para orientar su desarrollo; de hecho *es* la actividad base de toda la “investigación de ideas”, es aquel momento en el que se recoge el material para desarrollar la producción individual, y al que se regresa para ponerla a prueba e intercambiarla con la producción del resto. No obstante, sí se pueden identificar o sugerir formas específicas de diálogos o debates según los momentos en que se desarrollen y según su finalidad. En el título anterior *Funciones prácticas del diálogo* señalaba tres clases: diálogos introductorios o motivacionales, diálogos explicativos y diálogos de investigación.

a) *Diálogos introductorios.*

Los diálogos introductorios se pueden realizar a partir de la formulación de una pregunta o problema. Esta pregunta debería de ser amplia y referirse a la cuestión central que se procura comenzar a trabajar. Puede iniciarse la clase anunciando que se iniciará un tema nuevo, y acto seguido se escribe la pregunta en la pizarra. Luego se deja unos minutos para que cada alumno piense individualmente en la respuesta y la escriba en su cuaderno. Seguidamente se realiza un turno de intervenciones con las lecturas de las respuestas. No es necesario leerlas todas, y habitualmente, si el grupo es medianamente participativo, a partir de la tercera o cuarta lectura espontáneamente comienzan a pedirse otras intervenciones para exponer puntos de vista sobre las lecturas y comienza el debate. Si esto no ocurriera el profesor puede seleccionar aquellas intervenciones que considere más significativas y devolverlas al grupo en forma de pregunta.

Considero que estos diálogos introductorios son imprescindibles por dos razones: los adolescentes necesitan realizar la experiencia de una primera aproximación compartida a un tema, poniendo a prueba sus propias ideas, verbalizando ideas de las que no se era demasiado consciente que se tenían, comparándolas con las ideas de los demás, reconociendo el límite del saber que se posee y cuáles son aquellos aspectos que quedan oscuros o por resolver. A esta función motivacional de los diálogos introductorios se suma la importancia que tiene para el docente el poder reconocer rasgos propios de las referencias previas de los alumnos, y comenzar a poner a prueba los núcleos de significación que ya puede haber previsto, o pensar en unos nuevos a partir de las intervenciones de los alumnos. Por todo esto es fundamental la actitud de *escucha activa* del profesor, y si fuera posible tomar notas mientras transcurre el debate o inmediatamente después de acabada la clase, registrando la autoría de cada intervención, además de su contenido, como así también todas aquellas ideas que le pudo haber sugerido el debate.

Estos debates introductorios no debieran extenderse demasiado: mantener una dinámica de debate abierto y espontáneo durante un tiempo prolongado –toda una clase, o más de una clase seguida– puede provocar una cierta impresión de desorden o de caos, y un consecuente cansancio o sentimiento de desánimo. La duración del debate

debe ser acorde a su finalidad: introducir el tema, no desarrollarlo; y no debería de extenderse más de veinte minutos.

Recupero del diario de clase dos debates introductorios realizados al comienzo del curso pasado. Pueden servir como ejemplo, a pesar de que, dado que por tratarse del comienzo de curso y ser la mayoría de sus participantes alumnos nuevos para mí, no hay identificación de las intervenciones. La sistematización de la idea de los *núcleos de significación*, a pesar de que es una idea que venía madurando desde hacía tiempo, no la realizo hasta el segundo trimestre, con lo cual tampoco hay anotaciones en este sentido.

*¿Qué es el Universo?*³⁸

Escribí en la pizarra una pregunta: ¿qué es el universo?. Los alumnos tenían que apuntar en el dossier aquellas ideas que les sugería la pregunta, sin intentar necesariamente responderla. Luego fuimos leyendo algunas y las escribí en la pizarra, poniendo el nombre de su autor delante de cada una de ellas. Durante las lecturas ya fueron surgiendo cuestiones aportadas por otros alumnos que nos permitieron iniciar el debate.

Dos alumnos no intentaron responder la pregunta sino que propusieron ideas relacionadas con las razones que nos pueden llevar a realizar esta pregunta, como por ejemplo el asombro o la curiosidad (antes yo había subrayado que podían responder la pregunta o bien explicar una idea que la pregunta suscitara, que también podía ser una nueva pregunta). Luego de escribirlas en la pizarra, hago notar el desplazamiento que con estas ideas estamos realizando desde el intento de responder a una pregunta, a la indagación por el origen de la pregunta misma: ya no nos estábamos preguntando por una cosa, sino que nos preguntábamos por qué nos preguntamos por esa cosa. Estábamos entrando de lleno en el campo de la filosofía como un saber de segundo grado; pero no insistí demasiado en profundizar en esta idea por considerarlo algo prematuro.

Reparo que en las respuestas predominan, respecto del Universo, las ideas “espaciales”: finitud, infinitud. Procuero entonces agregar la dimensión “temporal”: origen, eternidad. Algunas intervenciones se aproximaron bastante a la posición antinómica de los problemas de la finitud o infinitud del Universo, llegando prácticamente a formular la cuestión crítica de la posibilidad epistemológica de su formulación. En algunos alumnos la reflexión sobre la posibilidad de encontrar una respuesta a estas cuestiones, teniendo en cuenta las limitaciones de nuestro propio pensamiento, les llevó a una actitud más que crítica, de futilidad escéptica: ¿tiene sentido pensar en cuestiones que sabemos de antemano que no podremos resolver? De allí se llegó enseguida a la pregunta: entonces, ¿cuál es la utilidad de la filosofía?.

En la última parte de la clase leímos el texto introductorio sobre el universo propuesto en el dossier, cada alumno un párrafo, y comentamos el ejercicio que se propone al final de éste: realizar una recuperación de las “cosmologías particulares” y escribirlas en el reverso del texto.

³⁸Anexo n° 2: *El diario de clase*, página 29.

¿Qué es la vida?³⁹

En los tres grupos damos por terminado el tema del Universo. Inicio la clase escribiendo en la pizarra la pregunta: “¿Qué es la vida?”. Cada alumno escribe en el dossier una definición, luego las vamos leyendo y yo las apunto en la pizarra. Muchos repiten lo que recuerdan de la asignatura de Biología. Sin embargo, aparecen algunos indicios de cuestionamientos u observaciones interesantes; por ejemplo:

Los seres vivos están compuestos por C, H, O y N. La presencia de estos minerales es condición necesaria pero no suficiente para que haya vida. Se sugiere la importancia de la manera en que se combinan o relacionan. Esta idea se va construyendo en la clase, y ofrece varias posibilidades para investigar: ¿qué significa que algo sea condición de otra cosa? ¿Qué diferencia hay entre condición suficiente y condición necesaria? ¿En qué sentido la forma en que se relacionan los elementos, es decir la forma o estructura, puede constituir algo más que le mera suma o agregado de esos mismos elementos?

La relación entre la vida y la muerte. Varios alumnos sugieren que en realidad los seres vivos nacen para morir. O que, así como la vida conduce necesariamente a la muerte, sin la muerte no podríamos entender la vida. Una intervención de una alumna del grupo A me resulta especialmente interesante: el objetivo de la vida es permanecer, sin embargo su final (que no su finalidad) es la muerte. Escribo la frase en la pizarra y señalo la paradoja: mientras la vida, en general, tiende a mantenerse mediante, por ejemplo, la reproducción, cada individuo vivo no puede excluir la muerte de su biografía. Se insinúa por vez primera la diferencia entre lo que significa una perspectiva filogenética (las especies buscan sobrevivir) y una perspectiva ontogenética (los individuos no tienen más remedio que morir).

La excepcionalidad de la vida, su posterior evolución en formas cada vez más complejas, lleva a la pregunta si todo esto fue ocurriendo por casualidad, o en realidad hay algún plan o diseño que lo explica y le da sentido. Una alumna sugiere una fundamentación de la existencia de un ser sobrenatural o Dios.

b) *Diálogos explicativos.*

En las clases que predomina un estilo didáctico participativo, este tipo de diálogo suele sustituir las explicaciones expositivas de los estilos más académicos. De todas formas conservan aquella dinámica radial en la que la figura del docente continua siendo la referencia central de todas las intervenciones; dinámica ésta que, por más que exista una voluntad clara por lateralizar las relaciones, resulta inevitable cuando el grupo-clase tiene treinta o más alumnos.

La base de estos diálogos en los que se “desarrolla” el tema, suele ser un texto o una explicación del profesor. Desde la perspectiva didáctica que aquí propongo siempre es

³⁹ Anexo nº 2: *El diario de clase*, página 36.

mucho más posibilitador y menos obturante que la base sea un texto, y que las intervenciones docentes se intercalen a lo largo del desarrollo de la clase. En las intervenciones del profesor conviene que predominen las preguntas y las afirmaciones abiertas, es decir no conclusivas; no olvidar que el objetivo es reconvertir la función *transmisora* del docente en una función *posibilitadora*.

El texto estructura el diálogo y abre vías de investigación, a condición de que cumpla con algunos requisitos: no presente dificultades de comprensión insalvables para los alumnos, no inunde el espacio de investigación con excesiva información, de manera que no quede nada para la pregunta o la indagación, es decir sea lo menos conclusivo posible (los textos narrativos son los que mejor cumplen con este requisito). También existe la posibilidad de que sea el docente quien salve estas dificultades: por ejemplo, ante un texto de aquellos que desarrollan teorías completas y difíciles de entender, el profesor explique y simplifique las ideas más importantes, y, mediante preguntas, abra el texto a la indagación de implicaciones o consecuencias que puedan derivarse de su lectura.

Para el desarrollo explicativo de un tema suelo utilizar dos formatos: la “lectura con anotaciones al margen”, y el “trabajo del texto con esquemas”.

LECTURA CON ANOTACIONES AL MARGEN.

La principal fuente de información que tienen mis alumnos de primero de bachillerato es un dossier fotocopiado. Este dossier contiene una recopilación de textos de autoría personal y ajena. Cuando realizo la edición del dossier dejo a la derecha de cada texto un margen de unos cuatro centímetros. Además fotocopio los textos sólo en una cara de cada folio y dejo la otra en blanco. De esta forma queda espacio para realizar anotaciones en el margen de cada texto y en el reverso de la página.

Luego de haber realizado la presentación introductoria del tema propongo la lectura de un texto del dossier. Si la lectura se realiza en clase el fragmento deberá ser relativamente corto como para que no ocupe más de veinte minutos del tiempo disponible, si es más largo es recomendable que la lectura se realice en casa. Propongo

que una vez terminada la lectura se divida el texto en apartados que no necesariamente han de coincidir con los párrafos separados por puntos y aparte; las divisiones tienen que reflejar los cambios temáticos que el autor va realizando a lo largo del texto. Finalmente han de escribir en el margen que se ha reservado especialmente para ello, y al comienzo de cada apartado en que han dividido el texto, una frase sintética que refleje claramente la idea principal del apartado correspondiente (Siempre señalo que la frase no puede ser un resumen del párrafo, pero si debe ser lo suficientemente explícita como para que, si de aquí a un mes vuelven a coger el texto, la sola lectura de las frases del margen permita recordar su contenido.) Hasta aquí el trabajo es individual o en parejas. Luego viene la puesta en común o el debate propiamente dicho. Se realiza un turno de intervenciones en las que los alumnos explican las divisiones que han realizado sobre el texto y las frases que han escrito en el margen. Se pueden apuntar las frases en la pizarra. Se promueve el intercambio de criterios que los diferentes alumnos han utilizado para realizar el análisis del texto, y se seleccionan las mejores posibilidades. Normalmente en el desarrollo de estas intervenciones suelen surgir ideas, dudas, puntos de vista sobre el contenido del texto, quedando el comentario de la tarea de análisis y titulación en un segundo plano. Si es así, se debe permitir que el debate transcurra sin interferencias “metodológicas”: la actividad tal como se ha formulado inicialmente sólo es un punto de partida, lo auténticamente importante es el diálogo que puede suscitar el contenido del texto.

TRABAJO DEL TEXTO CON ESQUEMAS.

Es una actividad habitual en las clases de filosofía la realización de esquemas. Es más, se considera como uno de los objetivos procedimentales de la asignatura el desarrollo de la capacidad de los alumnos para analizar las ideas principales de un texto, reconocer las relaciones que se establecen entre ellas, y plasmarlo en una representación esquemática. Sin embargo, esta propuesta planteada como objetivo no deja de ser un punto de llegada, resultado de un proceso que los alumnos realizan no sin pocas dificultades. Normalmente cuando proponemos la realización de esquemas los

resultados no suelen ser muy satisfactorios; es posible que no estemos teniendo en cuenta que el dibujo del esquema no es más que el resultado de haber aplicado una serie de habilidades previas, tales como las de comprender conceptos generales, identificar relaciones, reconocer diferentes funciones en los desarrollos argumentativos, etc. Todas ellas de una gran capacidad de abstracción y que exigen una elevada comprensión del texto. Estas razones no están dichas para desanimar a nadie, sino sólo para sostener que hacer esquemas no se aprende haciendo esquemas; al menos haciendo esquemas “a pelo”, es decir, sin un proceso previo que pueda facilitar la tarea.

El objetivo del formato que propongo ahora es mucho más modesto: utilizar un esquema ya dado previamente para facilitar la lectura de un texto y el posterior debate sobre el mismo. En realidad no es muy diferente a lo que solemos hacer cuando desarrollamos una explicación, y para ayudar la comprensión vamos escribiendo, la mayoría de las veces improvisadamente, esquemas en la pizarra. La diferencia es que ahora procuramos evitar el desarrollo expositivo, y lo que hacemos es directamente presentar y comentar brevemente un esquema que se ha preparado con anterioridad.

El esquema que se presenta se refiere al contenido del texto que se va a leer, y ha de ser necesariamente un esquema no denso, es decir abierto, con mucho espacio vacío: precisamente la tarea consistirá en llenar esos espacios con la lectura del texto. Imaginemos una situación desde la cual se parte: el abordaje de un texto que presenta dificultades de comprensión y un grupo de alumnos no especialmente motivado para dicho abordaje. Se trata entonces de comenzar proponiendo dos o tres conceptos muy claros y sus relaciones, representados en un esquema dibujado en la pizarra. Luego proponer iniciar la lectura del texto buscando en el mismo la información que nos permita completar y ampliar la información contenida en el esquema.

Habría un fundamento digamos “hermenéutico” en esta manera de plantear el desarrollo de la clase: la manera de promover el acceso de los alumnos a un texto (me refiero a un texto en general, bien puede ser de un autor, una teoría, una corriente, o una explicación cualquiera) se da a partir de proponer previamente la búsqueda de algo que falta, de una cuestión para investigar, de una pregunta, o un problema para resolver; en el caso que se está planteando ahora, de un esquema que se debe completar o profundizar. Se evita proponer como finalidad primaria y directa de la lectura del texto la comprensión o el estudio del mismo; en cambio sí se busca la respuesta a una

pregunta que ya teníamos antes de su lectura, o recuperar información para completar un esquema.

La posición que ante la comprensión de un texto suele tener la tradición hermenéutica está basada en buscar la interpelación que el contenido del texto realiza a la “tradición” desde donde se realiza su lectura. Pensando en la situación habitual de los alumnos –y seguramente de la mayoría de las personas–, concluyo en que, por lo general, nadie busca ser interpelado; y si la interpelación se da, ésta surge más bien como resultado de haberse formulado una pregunta previa. No es frecuente que alguien se acerque a una persona para “ver qué piensa o dice”; lo frecuente es que se quiera saber qué piensa o dice respecto de algo que ya con anterioridad se quería saber. Si no se da esta condición previa, es prácticamente imposible que el interlocutor nos diga o interpele sobre nada; en todo caso nos informará rutinariamente de algo que nos interesa poco, y nuestra respuesta podrá expresarse mediante una actitud formalmente atenta, o con un gesto de cortesía. Como la cortesía que los alumnos suelen mantener hacia textos que son leídos para aprobar exámenes, y que luego naturalmente son olvidados.

Volviendo al formato de la actividad, una vez finalizada la lectura y realizadas las comparaciones con el esquema propuesto inicialmente, se debe volver a la dinámica del grupo-clase exponiendo, comparando y formulando interrogantes sobre la tarea realizada. A riesgo de repetirme, creo que no está de más señalar que esta última es la parte más importante del formato y a la que se debe reservar una mayor disponibilidad de tiempo.

c) Diálogos de investigación.

El tercer tipo de diálogos propuesto es aquel incluido en los formatos de investigación. Una vez el grupo-clase se ha introducido en el tema, el docente ha podido detectar aquellos rasgos más relevantes o manifiestos de las referencias previas de los alumnos, y conjuntamente con ellos ha podido formular dos o tres núcleos de significación, ha llegado el momento de avanzar creativamente en la producción de conocimiento. La secuencialidad de este proceso en la realidad seguramente no se da tal como aquí la explico: habrá momentos de “investigación” desde el inicio, y a lo largo

de la investigación se incorporarán aclaraciones y contenidos informativos. Lo propio de este momento es conseguir la centralidad en la clase del discurso de los alumnos, la lateralización de las relaciones, el desplazamiento de los componentes expositivos de los dos momentos anteriores, y su sustitución por el desarrollo de la actividad de investigación filosófica propiamente dicha.

Como aún nos movemos en el marco del gran grupo (si la composición fuera de mediano o pequeño grupo, seguramente se podría flexibilizar más la propuesta de formatos), y con todas las dificultades que ello conlleva, propongo algunos formatos de actividades que puedan contener la limitación de un número de alumnos que sobrepasa el grupo reducido idóneo para la investigación. A los formatos de “diálogos de investigación” ahora propuestos les he llamado: “Tres preguntas”, “Acuerdos y desacuerdos”, “Preguntas más preguntas” y “Contiendas”.

TRES PREGUNTAS.

Objetivo:

- ✓ Ejercicio de comprensión de un texto, y de inicio de reflexión para un posterior análisis.
- ✓ Se busca trabajar tres niveles de relación que suelen darse entre el lector y el texto, y que, además, presentan dificultades progresivas. La dificultad progresiva conduce desde la comprensión primaria del texto al establecimiento de un diálogo creativo entre el lector y su contenido.
- ✓ Complementariamente, se procura ejercitar habilidades más básicas, como formular preguntas y escuchar las aportaciones de los compañeros.

Contenido:

Se propone un texto para su lectura atenta. Se pide que, una vez terminado de leer, cada alumno escriba únicamente una pregunta, que puede ser de cualquiera de los tres tipos siguientes:

- a) Pregunta sobre algo del texto que no se acabe de entender, sobre el significado de algún concepto que se desconozca, o sobre alguna información que se considere incompleta. Éste es un tipo de pregunta que busca la **comprensión** del texto. Es el tipo de pregunta más frecuente y de un nivel de dificultad relativamente bajo.

- b) Pregunta sobre cualquier aspecto o idea del texto, que el propio alumno que la formula ya sabe su respuesta; y, pongamos por caso, desea comprobar si los demás compañeros conocen también la respuesta, o si responden de la misma manera. Éste es un tipo de pregunta que busca la **evaluación** de lo que se sabe o entiende del texto. Serían las preguntas generalmente monopolizadas por la práctica docente.
- c) Pregunta que, en realidad, tiene la estructura lógica de una hipótesis: ¿qué pasaría si...? ¿qué consecuencias tendría si...? ¿qué circunstancias permitirían comprobar que tal idea es cierta? Es el tipo de preguntas propias de la **investigación**. Puede contener una inferencia deductiva a partir del contenido del texto, o bien, resultar del esfuerzo por responder a una interpelación que realiza el propio texto al lector. Éste último nivel sería el de máxima creatividad: ya no es el sujeto el que analiza e interpreta el “contenido objetivo del texto”, sino que es el texto el que interpela la subjetividad del lector; y éste procura responder estableciendo un diálogo, en definitiva, produciendo un texto nuevo. El lector deja de ser un mero “traductor” del contenido del texto y se convierte en un “hermeneuta”. Este tipo de preguntas son las que pocas veces se formulan; y que, por lo general, el discurso docente e institucional tienden a obturar.

Desarrollo:

- Lectura atenta e individual del texto. Subrayado de las ideas más importante, y anotación al margen de pequeños títulos que sintetizen el contenido de cada párrafo.
- Explicación de los tres tipos de preguntas. Se pide que cada alumno escriba sólo una pregunta, pudiendo ser de cualquiera de los tres tipos. Se aclara el valor de la dificultad progresiva.
- Se pide a un alumno (puede ser también una iniciativa voluntaria) que lea su pregunta y que, además, indique qué alumno le gustaría que la conteste.
- El alumno interpelado procura contestar, con la ayuda, si es necesario, de otros alumnos. Luego este alumno lee su pregunta, señala quién podría contestarla, y se continúa de la misma manera.
- Es posible que luego de unas cuantas preguntas formuladas y contestadas, el debate sobre el texto se generalice, y el profesor deba moderar, hacer aclaraciones puntuales, reformular preguntas o producir pequeñas síntesis. En estas situaciones se ha de tener en cuenta que los formatos son recursos o muletas para promover el diálogo y la investigación; el grado de desarrollo de la “comunidad de investigación” puede hacer que se deba prescindir de ellos y dejar que la tarea tome su curso propio; cuando esto ocurre es necesario no aferrarse al formato, a riesgo de obturar precisamente aquello que se quería promover.

ACUERDOS Y DESACUERDOS.

El sencillo formato que se propone ahora consiste en convertir las preguntas que se suelen formular al comienzo de la clase con el objeto de evaluar lo que se ha aprendido del tema en cuestión, o controlar si se ha leído en casa el texto encargado en la clase anterior, en afirmaciones que deberían poder suscitar un cierto grado de polémica. Comento de manera aproximada las notas apuntadas en el Diario de clase⁴⁰:

En lugar de formular preguntas sobre lo trabajado en la clase anterior, propuse dos afirmaciones breves, de contenido contundente y algo polémico. Los alumnos tenían que decir si las consideraban falsas o verdaderas, y luego argumentar el porqué de una afirmación o de la otra. No se había de responder a ninguna pregunta; quedaba claro que la intención no era controlar si se había estudiado, ni evaluar si se había entendido el tema explicado en la clase anterior. Se trataba sólo de manifestar acuerdos o desacuerdos; y argumentar una posición personal.

Las afirmaciones propuestas fueron:

“Las especies evolucionan gracias al esfuerzo que los individuos realizan para adaptarse al medio ambiente”, y

“Los caracteres adquiridos son heredables”.

Desde la perspectiva darwiniana ambas afirmaciones no son correctas, y además reflejan la diferencia del evolucionismo de Lamarck respecto del evolucionismo de Darwin.

Una vez propuestas las afirmaciones y escritas en la pizarra, abro un turno de intervenciones para que los alumnos argumenten su acuerdo o desacuerdo. Podría darse el caso de que nadie pidiese la palabra. Esta situación puede deberse a varias razones: los alumnos no han leído previamente el material y, en este caso, las afirmaciones pueden carecer de todo significado, o bien las afirmaciones no generan el suficiente interés como para promover algún interés. En ambos casos, conviene armarse de paciencia, evitar la tendencia natural a cubrir la ausencia de trabajo de los alumnos con explicaciones del profesor, y suspender la actividad sustituyéndola por otro formato, por ejemplo uno de los comentados en el apartado sobre diálogos explicativos (“Lectura con anotaciones al margen” o “Textos y esquemas”). Luego en casa quizá deberíamos repensar si las afirmaciones propuestas para abrir el debate eran las adecuadas.

En cambio si finalmente las afirmaciones consiguen suscitar la participación habremos conseguido repasar el tema o lo trabajado en clases anteriores, pero no desde la repetición sino desde la construcción de argumentaciones propias. Recordando la actividad de “Las tres preguntas”, una pregunta de tipo B, la estaríamos convirtiendo en una pregunta de tipo C. De la posición pasiva del “alumno que es interrogado sobre lo que ha aprendido o lo que no ha aprendido”, pasábamos a la del “alumno que se interroga sobre su propio pensamiento, e investiga y argumenta sus conclusiones”.

⁴⁰ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 44.

Podría haber comenzado la clase con la siguiente pregunta: “¿Qué diferencia hay entre el evolucionismo de Lamarck y el evolucionismo de Darwin?”; si el alumno interrogado contestara correctamente le pondría un + en mi libreta de calificaciones, y quedaría registrado su esfuerzo por memorizar determinados contenidos. La misma pregunta, pero presentada como afirmaciones con las que se puede estar de acuerdo o en desacuerdo de manera argumentada, representa una sencilla reconversión de un formato expositivo en otro de investigación.

PREGUNTAS MÁS PREGUNTAS.

La estructura del formato consiste en analizar situaciones reales de una manera intuitiva, pedir una formulación conceptual, y ante la dificultad del análisis conceptual, en lugar de realizar una explicación (dinámica habitual en los libros de textos: formular preguntas introductorias y “motivadoras” para luego largar el “rollo”) la actividad remite a nuevas preguntas cuya respuesta puede facilitar el análisis anterior. En ningún momento se obtura la actividad investigadora de los alumnos, sino que por el contrario, ante la dificultad (lógica porque el alumno ha llegado al límite de su comprensión, y a partir de aquí debe efectivizar aprendizajes nuevos) se proponen nuevas preguntas, es decir, se promueve continuar con la investigación.

El ejemplo de actividad para aplicar este formato es el siguiente:

Distinguir los hechos físicos de los hechos mentales.

Clasifica los enunciados siguientes según describan un hecho físico o uno mental:

- Delante de mí hay una mesa.
- Tengo la sensación visual de una mesa colocada delante de mí.
- Estoy enamorada/o. Mi chico/a es muy alto/a.
- Los naranjos están florecidos.
- Me parece que he olvidado las llaves.
- El Instituto donde estudio está en Alicante.
- Creo que aprobaré esta evaluación.

¿En qué te has basado para realizar la clasificación anterior? ¿Qué característica común poseen los hechos físicos que no poseen las entidades mentales? Si no tienes claras las respuestas a estas cuestiones, *responde a las siguientes y vuelve después:*

- ¿Puedo ponerme tu jersey? ¿Por qué?
- ¿Puedo ver la sensación visual que tienes tú del jersey? ¿Por qué?
- ¿Puedo tener tu dolor de muelas? ¿Por qué?
- ¿Puedo coger tu dentadura? ¿Por qué?
- ¿Puedo robarte la cartera? ¿Por qué?
- ¿Puedo (en un sentido literal, no metafórico) robarte tu enamoramiento? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la pregunta científica y cuál es la pregunta filosófica sobre la relación entre la mente y el cerebro?

El formato de este ejercicio propone el análisis de una serie de hechos y luego pregunta por los elementos comunes que han permitido clasificarlos en hechos físicos y hechos psíquicos. Lo interesante está en que si no se sabe responder a esta pregunta – cosa muy posible puesto que la clasificación resulta fácil de hacer; pero como el criterio suele ser intuitivo, en cambio resulta difícil de *explicar*– la actividad remite a una serie de nuevas preguntas que pueden dar la pista para responder la anterior.

CONTIENDAS

El formato propuesto a continuación se corresponde a una actividad realizada con frecuencia por los profesores de filosofía. Consiste en dividir la clase en dos grupos de composición aleatoria y asignar a cada uno de ellos la defensa de una determinada corriente de pensamiento, y cuestionar la corriente opuesta defendida por la otra mitad. Conviene realizar la división de los grupos y la asignación de las corrientes el día antes para que los alumnos puedan preparar sus argumentaciones.

La aplicación de este formato tiene el riesgo de provocar visiones esquemáticas o, debido a la necesidad de defender una posición, absolutizar o incluso distorsionar perspectivas. En contrapartida es un buen ejercicio dialéctico que obliga a defender posturas con las que no necesariamente se está de acuerdo; y además, también promueve la capacidad de ponerse en el lugar del otro y relativizar las argumentaciones propias.

Reproduzco las notas del diario de clase⁴¹ tomadas uno de los días en los que se realizó la actividad:

Contienda dialéctica entre racionalistas y empiristas en el grupo A. Los alumnos se sitúan en dos filas enfrentadas. En un extremo, entre las dos filas estoy yo como presentador del debate, y cerrando el cuadrado, en el otro extremo, Andreu y Javi que comparten la responsabilidad de moderarlo.

Las argumentaciones racionalista han estado más contundentes y mejor argumentadas que las empiristas. Destacaron Guillermo y Jaume. Se centraron en las ventajas que ofrece el pensamiento lógico y matemático en cuanto a exactitud y completud. También intervino bastante Sergio, pero como había faltado ayer, no había leído el dossier, sus intervenciones más que para defender determinada perspectiva estuvieron orientadas a “animar al equipo”. Nuria, también de este lado, realizó una intervención algo descabellada, argumentando la existencia de ideas innatas en el hecho de que los bebés sueñan y seguramente tienen inconsciente.

Las argumentaciones empiristas estuvieron expuestas de manera más débil. Destacaron Miki e Igor. Tuvieron que reconocer las acusaciones que provenían del otro equipo en cuanto a la provisionalidad de las verdades empíricas y a su inevitable escepticismo; y no pudieron rebatir aludiendo al carácter formal y vacío de contenido empírico de las verdades matemáticas. Finalmente Igor pudo hacer alguna referencia a esta cuestión.

El debate en general estuvo muy correcto. Los moderadores fueron apuntando los pedidos de intervención a medida que se levantaba la mano y concediendo la palabra. También intervinieron para impedir diálogos parciales cuando estos se produjeron. Mis intervenciones fueron muy escasas, sólo para, puntualmente, señalar algún error de concepto.

Finalmente, luego de unos 40 minutos de debate, propuse que, si hasta ahora cada alumno había defendido una postura al margen de sus propios puntos de vista, ahora podíamos dar por concluido esta especie de certamen, y realizar una auténtico intercambio de opiniones, dudas y puntos de vista personales.

En el grupo B a diferencia del grupo A, son los alumnos que defienden el empirismo los que ganan posiciones. Salvo Sara, se nota que el resto de los alumnos no habían leído el dossier. Sara centra su crítica al racionalismo comentando el texto de las Meditaciones en el que Descartes manifiesta su “cógito ergo sum”.

Unos minutos antes de que termine la hora sugiero que cada uno manifieste sus puntos de vista o sus interrogantes sin tener que defender ninguna posición. Curiosamente Sara acabará defendiendo posiciones racionalistas, y Diana, que en el debate había destacado en el bando de los racionalistas terminó defendiendo posturas empiristas. Esto produjo sorpresa y una reacción divertida en el resto de los alumnos, lo que llevó a reflexionar sobre la importancia de pensar en términos del pensamiento contrario para poder relativizar la seguridad sobre el pensamiento propio. Miriam comentó que ella pensaba que en realidad ambos grupos habían acabado defendiendo prácticamente lo mismo, que en definitiva habían sido argumentaciones próximas al criticismo kantiano.

En el grupo C el “nivel teórico” del debate descendió considerablemente. Fue mucho más acusada la tendencia a debatir sobre ejemplos que sobre ideas. Insistí varias veces que los

⁴¹ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 178.

ejemplos servían para que se entendiera aquello que queríamos explicar, pero que no era muy adecuado utilizarlos en sustitución de las argumentaciones, dado que por lo general los ejemplos nos desplazan a situaciones particulares, siempre discutibles e interpretables. No obstante, no se pudo evitar que el debate sobre el racionalismo y el empirismo se trasladase a una discusión sobre qué era más importante para un abogado que defendía un acusado, las pruebas encontradas o las argumentaciones lógicas.

Como el debate no conseguía remontar, interrumpo y sugiero una breve lectura del texto del dossier que comentamos ayer. Luego reiniciamos el debate pero ahora con la asignación de papeles invertida: los racionalistas hicieron de empiristas y viceversa. Fue muy curioso el entusiasmo y el poder de convicción puesto de manifiesto por Inés y Mari, hace unos minutos empiristas convencidas, ahora defendiendo encarnizadamente el racionalismo. Esto causó mucha gracia a toda la clase, y Mari confesó que ya no sabía qué pensar.

2.3. Investigación en grupos reducidos: el programa de M. Lipman.

En varias oportunidades he trabajado en los créditos variables de Ética, en cuarto de la ESO, el programa de M. Lipman *Philosophy for Childrens* (“Filosofia sis divuit” en Catalunya), concretamente el trabajo con las narraciones del material *Lisa* primero, y *Marc* después. A partir de esta experiencia comencé a incorporar la idea de *Comunidad de investigación*, contenida en el programa, y la utilización de textos narrativos en grupos reducidos.

Últimamente he intentado aplicar al primer curso de filosofía en el Bachillerato, cuando las características del grupo lo han permitido –grupos reducidos, desdoblamientos u horas B–, formatos y orientaciones didácticas inspiradas en el programa de Lipman.

Los procedimientos fueron aproximadamente los siguientes: los alumnos se sientan en círculo, dedican un tiempo a leer de manera consecutiva y en voz alta las narraciones del programa, luego cada uno escribe libremente una idea que les puede sugerir el texto, algunas son leídas en voz alta, y el profesor las apunta en la pizarra, indicando el autor de cada una de ellas. Luego se puede hacer una síntesis, proponer un esquema o formular interrogantes que provocan el diálogo y la construcción de conocimientos nuevos por parte de todo el grupo.

Este formato se puede acompañar con la propuesta de diferentes actividades. También puede complementarse con la realización rotatoria por parte de los alumnos de una acta de la clase, que es fotocopiada, repartida y comentada en la clase siguiente; pudiendo servir como síntesis de la clase anterior, o punto de partida de la presente; de esta forma al final los alumnos tienen un resultado físico de la producción de todo el curso, y se puede contar como un elemento más de evaluación. Otras veces se puede sustituir los textos por narraciones realizadas por el profesor, por los alumnos, o por todo el grupo, o bien por la contemplación de una representación plástica o audiovisual.

Reproduzco a continuación un breve extracto de las líneas generales del proyecto de M. Lipman, a partir de un documento explicativo realizado por profesores que desarrollan el proyecto, y cuyas bases psicopedagógicas y filosóficas han sido parcialmente expuestas en el capítulo I de la presente tesis:

El programa lo constituyen unas novelas pedagógicas escritas por M. Lipman, tomando como modelo los diálogos platónicos, incluso en la manera de titular los relatos con el nombre propio de uno de sus personajes centrales. Los distintos textos narran historias y situaciones en un lenguaje que prescinde de los tecnicismos filosóficos, cercano al de los estudiantes a los que van dirigidos, y con un trasfondo que sugiere los distintos ámbitos del saber filosófico. Así existen novelas con contenido lingüístico, filosófico, lógico, ético, artístico, social y de descubrimiento del medio natural.⁴² Están secuenciadas con criterios de edad cronológica de modo que las hay adaptadas a estudiantes desde los 6 años en adelante. A cada una de las novelas corresponde un manual del profesor con numerosos ejercicios e indicaciones de carácter pedagógico para su mejor aplicación en el aula.

El método contiene un conjunto de elementos que son unos de origen filosófico y otros, psicológico y pedagógico. Haremos mención de algunos de ellos sin intención de ser sistemáticos ni exhaustivos.

Los estudiantes de enseñanza infantil, primaria, secundaria o de bachillerato se sientan en corro con su profesora o profesor. No es un detalle banal. Se pretende que se establezca un verdadero diálogo filosófico en una situación que favorezca la empatía y simpatía entre sus miembros de modo que con el tiempo se sientan miembros de una comunidad de investigación ética, filosófica, social, etc.

Lo que se hace a continuación es leer cada uno un párrafo dándole la vuelta al corro, incluyendo como uno más al profesor o profesora, hasta terminar un capítulo, o uno o dos episodios en los que se dividen, a veces, los capítulos. A continuación los estudiantes formulan una pregunta que ha de ser lo más llamativa posible para los demás, procurando que suscite, si es posible, un conflicto cognitivo motivador para el diálogo.

⁴² La bibliografía completa del programa en catalán puede encontrarse en la página web del IREF: <http://www.grupiref.org/cat/default.htm>

El profesor escribe la pregunta en la pizarra, y tras las preguntas se escribe entre paréntesis la página y la línea o líneas de la novela que han suscitado la pregunta. Se hace así para poder recuperar el episodio cuando la pregunta no puede tratarse el mismo día en que se ha leído el relato sino en días posteriores, cuando ya probablemente se ha olvidado el sentido de la pregunta. Finalmente, junto a la pregunta y al paréntesis descrito se escribe el nombre del autor de la pregunta. Se pretende –no sólo con este gesto– favorecer la autoestima, la iniciativa, la creatividad y la responsabilidad.

Se pueden agrupar las preguntas por temas y comenzar el diálogo por el que haya sido elegido en primer lugar, basándose siempre en las preguntas y en una primera aportación del autor de la pregunta que explicará el sentido, el interés o algún otro aspecto relativo a su pregunta. Si el diálogo funciona bien y se respetan sus procedimientos, se notará que las posiciones iniciales son algo burdas, carentes de matices, confusas y algo generales; más adelante, con la participación de todos se irá avanzando en las respuestas encontrando matices, aceptando aspectos señalados por otros estudiantes y se dará a luz a nuevos interrogantes. Si se logra el clima de empatía necesaria entre los miembros de la comunidad de investigación, se sentirá la alegría y el placer del aprendizaje autodirigido y compartido y el afecto de los contertulios. El profesor permite, al principio, cualquier opinión por disparatada que pueda parecer y defiende el derecho a exponerla de cualquier estudiante pero no permite la incorrección en los procedimientos del diálogo filosófico tales como la falta de respeto, la agresión verbal al contertulio, la ruptura de la norma del respeto al turno de palabra, etc.

El papel del profesor o profesora tiene elementos ya citados y otros de importancia capital. Los más importantes son los siguientes:

- Procura estar en una situación de empatía y comprensión de los estudiantes de modo que éstos sientan que está de su lado y no enfrentado a ellos.
- No adoctrina.
- No admite opiniones porque sí. Pide y enseña a los estudiantes a que pidan razones a quien hace afirmaciones. Por tanto, las afirmaciones han de poder apoyarse en razones, evidencias, ejemplos, etc. y se rechazan por los mismos métodos.
- Intenta transmitir la posición afectiva de que la disidencia en las ideas no es incompatible con el ambiente cordial o con el afecto.

El papel del profesor en la aplicación del programa es mantener las normas básicas de un diálogo filosófico abierto y de aprendizaje comunitario: respetar el turno de palabras, hacer posible que sean respetadas las opiniones de todos, en fin, mantener las condiciones de posibilidad del debate. Por otra parte ni enseña ni adoctrina sino que mediante preguntas invita a los alumnos a que descubran por sí mismos las respuestas a las preguntas que cada uno formula tras la lectura. Es un mediador o facilitador que se implica pero no impone sus puntos de vista.

2.4. Formatos narrativos.

Narratividad.

La narratividad es una de las características básicas de la propuesta de orientación didáctica que resulta de esta investigación. No se trata sólo de un rasgo metodológico que se agrega a los demás formatos de actividades y que, en suma, podría resumirse en la utilización de textos narrativos. Más bien estaríamos hablando de una cualidad que procura estar presente en todos los niveles de la propuesta: materiales, explicaciones, estilos didácticos. Más que narraciones se proponen *formas narrativas* para el desarrollo de la investigación en la clase de filosofía.

Es ésta para mí una perspectiva nueva que no será posible agotar en esta tesis; por el contrario, las líneas aquí formuladas sólo pueden ser aproximaciones a un modelo que es puesto como horizonte regulativo que permite reflexionar sobre la práctica real y avanzar en su renovación.

¿Cuáles son las características que debería tener una práctica para ser considerada “narrativa”? (Repárese que, en consecuencia con lo dicho anteriormente, no pregunto por las características de un texto, aunque éstos naturalmente estén incluidos, sino por las características de las prácticas.) Debería ser una práctica que exprese un discurso dinámico, abierto, temporal y concreto.

Un discurso es dinámico cuando explica los acontecimientos no en el momento de su culminación sino recorriendo el movimiento de su desarrollo; es abierto cuando permite una multiplicidad de perspectivas y de lecturas; es temporal cuando reproduce la secuencialidad de su desarrollo, conteniendo las relaciones que pueda tener con las circunstancias históricas y contextuales; y es concreto cuando narra las vicisitudes reales de los “personajes”, pudiéndose considerar como personaje al héroe de un mito, al protagonista de un cuento, pero también a una teoría, a una palabra, a un protagonista de la vida política, al alumno o al profesor que protagonizan las mil historias sucedidas en la clase y que también pueden ser narradas.

¿Es posible reconvertir una exposición académica en una explicación narrativa? Considero que sí es posible; y sin que ello implique necesariamente que el docente abandone la presentación de ideas y tenga que ponerse siempre a narrar historias. Entre

un discurso expositivo y otro narrativo, pongamos por ejemplos extremos la conferencia que realiza una especialista ante un nutrido auditorio, y el cuento que narra un abuelo a su nieto antes de dormir, se puede establecer una graduación continua. En definitiva, no se trata de opciones excluyentes sino de tender hacia un polo u otro. Se podría decir que cada vez que un docente intenta “esponjar” su discurso con ideas incompletas, o con interrogantes que promueven el pensamiento de los alumnos, o recurre a ejemplos de historias reales o imaginadas, o desciende de la pura abstracción de los conceptos para utilizar metáforas, personificaciones, imágenes en movimiento, es decir, hace aquello que es preocupación frecuente en los docentes: “hacer más amena la clase”, de alguna forma, está intentando acercarse al polo narrativo de aquel continuo. Lo que caracteriza este acercamiento es el hecho de ser espontáneo y metodológico, es decir, no responde a una reflexión más o menos sistemática previa, y se piensa como una cualidad más a la hora de captar la atención de los alumnos y aumentar su motivación. El reto que ahora se propone consiste en hacer de la narratividad un aspecto constitutivo, central y consciente –es decir, reflexivo– del desarrollo de una propuesta de orientación didáctica.

La narratividad, tal como ha sido anticipado en el capítulo I sobre el marco teórico, se considera como el reverso de la investigación; de la misma forma que la creatividad lo es del pensamiento crítico. Investigar de alguna forma es narrar a los demás y a mí mismo la historia que me explica el mundo y las ideas, mientras los investigo; la narración se detiene cuando dejo de referirme a la investigación y comienzo a explicar sólo sus resultados. Si esto hacemos en clase es como si explicáramos una película comenzando por contar lo que sucede al final; es más, a veces contando el final sin tan siquiera haber explicado el resto de la película.

Las características del discurso narrativo –dinamismo, apertura, temporalidad y concreción– lo hacen idóneo para promover la expresión reflexiva del pensamiento de los alumnos. Por el contrario, como ya se ha comentado reiteradas veces, el discurso expositivo lo obtura. Naturalmente que esta afirmación, tan contundente, puede ser matizada diciendo que depende de las circunstancias mentales y motivacionales del estudiante. (Un estudiante de la carrera de filosofía puede sentirse muy motivado y desplegar toda su imaginación creativa a partir de la lectura directa de la *Crítica de la Razón Pura*. De todas formas permítaseme que lo dude. En mi caso personal, la obra de

Kant produjo tal efecto, pero gracias a las explicaciones magníficas de un profesor, que tuvieron mucho de narrativo). No obstante, si consideramos la situación más habitual entre los alumnos adolescentes del bachillerato, desde el punto de vista evolutivo y psico-social, además de considerar el grado de eficacia pedagógica que suelen tener las formas narrativas, desde un punto de vista motivacional está probado la optimización de sus resultados.

Una característica del discurso narrativo que debe agregarse a las anteriores es que suele ser en primer persona. Esta primera persona no siempre es gramatical, muchas veces puede ser una primera persona psicológico o vivencial. Esto quiere decir que con frecuencia aquello que se narra está estrechamente ligado a la vida del narrador; o cuando la historia es narrada, si se quiere captar la atención del que escucha, el narrador debe implicarse personalmente en lo que cuenta. El narrador puede referirse a acontecimientos lejanos, a personajes desconocidos o a situaciones imaginarias, pero de alguna forma, a través de ellos, también habla de sí mismo. Es esta característica del discurso narrativo lo que da una pista más, y creo que decisiva, para reconvertir un discurso expositivo en uno narrativo: la recuperación autobiográfica de la teoría que se explica. Esto significa que el docente debería hacer el esfuerzo de pensar –y si lo puede escribir mejor– en el proceso real que él ha realizado por aprender determinados contenidos, las ideas que sobre la cuestión pudo haber tenido durante su pasado, los hechos o las circunstancias que durante su vida pudieron estar asociadas a dichos contenidos. Puede resultar algo extraño, pero se trataría de realizar una tarea muy sencilla: antes de preparar un tema para trabajar con los alumnos, ponerse, por ejemplo, delante de una hoja en blanco, y escribir de forma lo más narrativa posible las experiencias más vitales y personales que hayan tenido relación con el tema que se intenta preparar. Esta curiosa tarea, no siempre fácil de realizar, acaba por modificar nuestra posición frente al tema, nos lleva a pensarlo de manera diferente, y sobre todo nos permite presentarlo en la clase de otra forma. Puede ocurrir que sobre una determinada cuestión no haya nada que recuperar, porque nunca la hemos trabajado demasiado, porque tampoco nos ha interesado mucho, o sencillamente nos aburre; entonces no habrá más remedio que realizar esta aproximación dinámica y de investigación de manera conjunta con los alumnos; buscar con ellos aquel aspecto que pueda llegar a interesarnos; o bien, dejarlo correr definitivamente. Si no lo hacemos así,

seguramente habremos explicado cosas aburridas, los alumnos habrán tomado notas que olvidarán enseguida, y habremos perdido una parte del escaso tiempo que disponemos para compartir experiencias educativas con los alumnos.

Preparando y utilizando textos narrativos.

- Escuchar para narrar.

En la actualidad, además del programa Filosofía para niños de M. Lipman, hay en el mercado editorial una importante cantidad de libros que ofrecen textos narrativos para la enseñanza de la filosofía ⁴³. Sin embargo, pienso que puede ser de una gran riqueza educativa el esfuerzo realizado por el profesor y los alumnos para construir materiales narrativos propios. Esta posibilidad, además del rédito pedagógico que ya de por sí ofrece el hecho de trabajar con materiales narrativos, se suman los efectos que para el desarrollo del pensamiento creativo puede significar la tarea de inventar narraciones. De hecho, en la presente propuesta, aunque en algún momento se haga alguna referencia al trabajo con textos ajenos, la confección de textos propios tiene una especial consideración.

Una de las dificultades que se suelen argumentar para no realizar esta tarea de construcción de los propios materiales narrativos es la falta de capacidad literaria, o bien, la inconveniencia de utilizar materiales de una calidad deficiente. Aparte de que el esfuerzo por producir los mejores materiales posibles es absolutamente recomendable, los criterios de calidad para valorar dichos materiales, en cuanto a prioridades, no situarían a la calidad formal en el primer lugar.

⁴³ Entre muchos otros se pueden citar:

MARTÍN GAITE, C.: *Caperucita en Manhattan*. Ed. Siruela.

JUSTEIN GAARDER: *El mundo de Sofía*. Ed. Siruela.

CHEMA SÁNCHEZ ALCÓN: *El radiofonista pirado*. Ed. Anaya.

K. NORA y VITTORIO HÖSLE: *El café de los filósofos muertos*. Ed. Anaya.

SAVATER, F.: *El jardín de las dudas*, Planeta.

TUGENDHAT, E.: *El libro de Manuel y Camila*, Gedisa, 2001

Como condiciones recomendables para iniciar la tarea de construir textos narrativos, considero de importancia principal dos actitudes: una cierta sensibilidad para relacionar aquellos contenidos que se desean situar en el centro de la investigación filosófica con acontecimientos y situaciones cotidianas y próximas a la realidad de los alumnos; y por otra parte, la escucha activa de lo que dicen los alumnos. Podría ser una buena máxima para un profesor narrador: todo buen narrador es antes un buen escucha. En nuestro caso, escucha del discurso discente, pero también escucha de nosotros mismos. Esto último, que puede resultar una obviedad banal, no lo es tanto si pensamos que en realidad siempre estamos leyendo lo que dicen otros, y explicando a otros eso que otros han dicho. Este aparente trabalenguas creo que esconde una verdad: nos ha quedado en el medio un hueco, aquel donde nosotros decimos cosas a nosotros mismos, y que urge llenar con reflexión –en su sentido literal, no como elucubración abstracta sino como reflexión sobre uno mismo– y con escritura, de ser posible autobiográfica o narrativa.

En suma, se trata de prestarse a oír para poder narrar. Recuerdo, hace ahora un par de cursos, cuando ya estaba en pleno desarrollo de las líneas de esta investigación pero aún no me había propuesto la confección de materiales narrativos para utilizar en clase, comencé a tomar notas de aquellos diálogos producidos entre los alumnos, dentro o fuera del aula, que tenía oportunidad de presenciar. Tiempo más tarde, al releerlos caí en la cuenta de que aquello era un material muy útil para preparar materiales narrativos. Reproduzco a continuación una de las notas que tomé en ocasión de una visita realizada con los alumnos de primero de bachillerato al “Fòrum de las culturas”:

Fotogenia y fútbol.

Ayer, creo que por primera vez, me puse en posición de observador consciente ante un debate entre alumnos ocurrido fuera del aula. Estábamos realizando una visita al Fòrum 2004, con alumnos de primero de bachillerato. La discusión tuvo lugar en el metro cuando ya regresábamos. Anna y Natalia afirmaban que había gente fotogénica y otra que no lo era. Raúl, Albert y Néstor decían que no existían las personas fotogénicas, dado que las fotos no hacían más que reflejar fielmente la realidad; y por tanto, si alguien salía feo era porque era feo, o en todo caso porque había posado mal. Creo que el punto de la diferencia estaba en aceptar o no la existencia de una cualidad, la fotogenia, intrínseca a las personas, que les permitía salir mal o bien en las fotografías.

A punto de intervenir, recordé las lecturas de investigación etnográfica, y me contuve. Además de profe o acompañante adulto de un grupo de alumnos, agregué la función de “observador etnográfico”.

En un momento determinado hice una pequeña intervención apoyando la posición de las chicas:

–Creo que hay personas que son guapas en movimiento, pero cuando detenemos su imagen, que es el caso de las fotos, ya no lo parecen tanto.

–Son las personas las que no son naturales al posar– respondió Albert. Pero no es cuestión de que sean o no fotogénicas.

–Las fotos captan y reproducen un instante mínimo, instante que en las imágenes naturales no podemos captar– agregó Anna.

Yo no respondí y dejé que continuaran la discusión. En un momento pensé que la crítica de los chicos a las afirmaciones de las chicas no era muy consistente: ¿qué diferencia había entre ser “natural” y ser fotogénico? Tuve la impresión que más que defender argumentos se intentaba realizar una suerte de competencia dialéctica.

Anna algo ofuscada dijo que no quería discutir más. A lo que Raúl contestó que era bueno discutir porque de esa manera se evitaba pelear; y agregó: “si las personas discutieran más no habría tantas guerras”.

Acto seguido, y como ejemplo de “discusión imposible”, recordaron una que habían tenido precisamente en el viaje de ida hacia el Fòrum, esa misma mañana: Anna le había criticado a Raúl que no defendiera la selección de fútbol española, cuando ésta se enfrentaba a otro país, por no ser de Catalunya. Esto produjo otro debate. Anna afirmó que detrás del fútbol profesional siempre había “política” y “nacionalismo”. Raúl, Eduard y Néstor manifestaron su desacuerdo. Pero no pudieron seguir mucho más porque llegamos a una estación del metro y una marea de gente nos mantuvo comprimidos y separados por el resto del viaje.

Respecto del contenido de este breve debate que pude presenciar, retuve tres posibles temas para investigar: la relación entre los objetos y sus representaciones o imágenes, la relación entre el fútbol y la política, y la utilidad del hecho de discutir.

- Narraciones improvisadas.

Cuando transcurre un cierto tiempo, durante el cual nos hemos ido habituando a utilizar materiales narrativos, también a tener una actitud atenta ante todo posible material que pueda ser de utilidad para su construcción, ya provenga de las conversaciones realizadas entre alumnos, o de otras circunstancias de la vida cotidiana como programas de televisión, discusiones en el barrio o en el autobús, comentarios escuchados a los amigos, es posible que comencemos a incorporar en las clases, de manera espontánea e improvisada, la narración de historias. En estos casos es importante que después de terminada la clase apuntemos en nuestro “diario de clase” o

en una libreta cualquiera, la transcripción de la historia que acabamos de inventar, como así también las derivaciones que a partir de ellas se pudieron haber producido en clase, y todas las cuestiones que se nos puedan ocurrir al respecto. Seguramente habremos convertido una pequeña crónica de un día de clase en el germen de un útil material didáctico.

Ahora recuerdo un momento durante el curso pasado en que luego de haber trabajado una introducción a la teoría del conocimiento, Jeni manifestó sus dificultades para comprender algunos conceptos, tales como la diferencia entre el conocimiento entendido como proceso y como resultado, el conocimiento entendido como la relación entre un sujeto y un objeto, y la idea del conocimiento como “representación”. En ese momento se me ocurrió una pequeña historia que luego apunté en las notas del diario de clase⁴⁴:

Cena con amigos para mostrar fotos del valle de Aran.

Me detengo en la pregunta de Jeni. Se me ocurre una pequeña historia y la explico:

Hace tiempo que me apetecía conocer el valle de Aran; me habían hablado muchas veces de sus espectaculares paisajes y de sus magníficos monumentos románicos. El fin de semana pasado finalmente me decidí conocer esta región del Pirineo leridano. En compañía de mi perro y con una cámara fotográfica en la mochila disfruté de una prolongada excursión, deteniéndome en la mayor cantidad de lugares posibles, visitando varias iglesias y sacando muchas fotos.

Hoy he convidado a unos amigos a cenar a casa para mostrarles las fotos y explicarles mi excursión. Pedro, uno de mis amigos, comenta: “creo que en las fotos el valle de Aran no parece ser tan fantástico como lo suelen describir”. Su pareja intenta matizar el comentario algo brusco de Pedro diciendo: “una cosa es verlo en fotos y otra es estar allí”.

Luego de contar esta breve historia pregunto a los alumnos: ¿en la historia que acabo de contar qué representaría al conocimiento entendido como *proceso*?; los alumnos responden: la excursión por el valle; ¿qué sería el conocimiento como *resultado*? ; la respuesta es: las fotos y los comentarios durante la cena. Desde el punto de vista del conocimiento como “proceso”, ¿quiénes serían los protagonistas?; nadie responde nada. Yo señalo: ¿verdad que seríamos el paisaje, mi perro y yo? Yo soy el *sujeto* de conocimiento y el valle de Aran el *objeto* conocido. (El perro sólo acompaña y se lo pasa muy bien). En cuanto al conocimiento como “resultado”, ¿verdad que es imposible haber captado el valle en su totalidad? , sólo poseemos una *representación*; y, además, esta representación sólo lo es de un número limitado de perspectivas (tantas como exposiciones permitía la película fotográfica).

Parece que las dificultades de Jeni desaparecen, al menos así parece indicarlo su sonrisa.

⁴⁴ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 150.

- Narraciones propias.

Cuando, después de tener muchas dudas, finalmente me decidí a escribir mis propias narraciones, consideré necesario definir previamente unos pocos parámetros que me pudieran servir de guía: el tema del programa al cual la narración estaría especialmente vinculada, los personajes que intervendrían y un par de rasgos propios que se mantendrían en el caso de que el hilo narrativo continuase en futuros escritos, un escenario habitual.

La primera narración estuvo vinculada a la introducción general a la Teoría del conocimiento. Pensé que tenía que contener, de manera flexible y abierta, los interrogantes que se suelen plantear al comenzar las primeras clase sobre este tema. Definí cuatro personajes, todos alumnos de un instituto que obviamente están haciendo el primero de bachillerato: Miki, un chico especialmente sensible, de carácter emocional, y algo despistado; Emilia, muy lista, típica alumna de la modalidad científico-tecnológica, que habitualmente tiende a ofrecer el punto de vista racional sobre las cosas; Ariel, hijo de padres sudamericanos inmigrantes, muy crítico e imaginativo, siempre dispuesto a pensar en “mundos posibles”, con capacidad de abstracción, representante del punto de vista filosófico; y finalmente Mari, muy práctica y realista, portavoz del sentido común. Imaginé como escenario habitual un parque cercano al instituto y a los domicilios de cada uno de ellos, un rincón en el que suelen encontrarse por la noche para hablar de sus cosas, lejos del oído y la mirada del mundo adulto.

El texto que finalmente trabajamos en clase fue el siguiente:

Estrellas y dinosaurios.

Era una noche de invierno, de aquellas en las que se respira un aire muy frío y limpio. Desde el parque público, situado sobre una pequeña montaña, podían verse las luces de la ciudad, y también las estrellas que brillaban en el cielo. El grupo de amigos, formado en su mayoría por alumnos del instituto de secundaria que estaba justo a la entrada del parque, solía reunirse en lo alto de una escalera de piedra, debajo de una farola apagada, a la que alguien, vaya a saber por qué razones inconfesables, le había roto el cristal de una pedrada.

Acostumbraban a hablar de lo que había pasado durante el día en el instituto, hacer planes para el fin de semana, o simplemente quedarse callados, como si necesitasen oxígeno y quitar de sus cabezas todo el agobio acumulado durante un día lleno de obligaciones escolares o familiares. Era un rato breve, después de la cena, mientras sus padres veían algún programa aburrido en la televisión; y se prolongaba hasta que alguna voz adulta, desde el otro lado de la verja que separaba la parte alta del parque de la calle, en la que se apretaban bloques de edificios y algunas casas de construcción sencilla, les llamaba a casa. Emilia, que podía quedarse largo rato mirando el cielo u observando atentamente el comportamiento de una hormiga, y que sentía una profunda curiosidad por lo infinitamente grande y también por las cosas muy pequeñas, interrumpió el silencio.

–¿Sabéis que esa estrella que ahora vemos en el cielo es posible que ya no exista?.

–Entonces..., ¿quieres decir que estamos viendo algo que no existe, algo imaginario?– le preguntó Mari, a la que siempre desconcertaban las preguntas complicadas.

Ariel precisó:

–No existe..., sin embargo, tampoco es algo imaginario..., porque en algún momento fue real

Emilia completó la idea, respondiendo a su propia pregunta:

–Hay estrellas que hace muchísimos años que han desaparecido; pero al estar tan lejos, la luz que las hacía brillar aún sigue llegando hasta nosotros..., por eso aún las seguimos viendo.

–Yo creo que aunque en realidad no existan, para nosotros sí que existen: las vemos, podemos hablar de ellas, los astrónomos les han puesto un nombre...– dijo Ariel.

Con frecuencia Miki solía dar la impresión de estar en otro lugar, de no oír lo que decían sus amigos; aunque a veces parecía que oía todo, pero sólo escuchaba un determinado tipo de cosas, como si tuviera un filtro que dejase pasar sólo aquellas ideas que conectaban con sus sentimientos. Ahora comentó:

–Sería como aquellas personas que han muerto, pero que, como han sido muy importantes para nosotros o para otras personas, las seguimos recordando. Incluso hay gente que cree que algo de ellos perdura, por ejemplo, en lo que han hecho, o en los sentimientos que aún conservamos hacia ellos.

–Se podría decir que en el mundo hay muchas cosas que no existen y que existen al mismo tiempo. Todo dependería de nuestros pensamientos– precisó Ariel. Se quedó un rato pensativo, y luego agregó:

–Yo diría que todo depende de lo que sepamos de algo, de haberlo conocido. Cuando conocemos una cosa es como si algún aspecto de esa cosa fuera fabricado por nosotros, comenzara a existir a partir de ese momento.

–Se me ocurre ahora pensar en los dinosaurios– dijo Mari –Nadie duda de la existencia de los dinosaurios, a pesar de que ningún ser humano pudo haberlos visto, puesto que desaparecieron antes de la creación de los humanos.

–Querrás decir antes de que los primates hubieran evolucionado hasta convertirse en “homo sapiens sapiens”– replicó Emilia.

–Sí, claro... Aunque si estás convencida de que los humanos fueron creados por un ser superior podrías decir: “creación de los humanos”– respondió Mari.

–Eso sería una creencia y ahora estamos hablando de conocimiento, de conocimiento científico. Está científicamente comprobado que los dinosaurios existieron antes que los humanos.

Ariel escuchaba atentamente lo que decían Mari y Emilia, pero él seguía pensando en una idea que le resultaba algo extraña: ¿se podría establecer alguna relación entre el conocimiento de algo y su manera de existir?. De pronto salió de su silencio y preguntó:

–¿Si la evolución no hubiera llegado hasta los humanos ni hasta ninguna especie animal inteligente, es decir que nadie hubiera descubierto los restos fósiles de los dinosaurios, ni nadie les hubiera puesto el nombre de dinosaurios, ni nadie los hubiera clasificado como vertebrados..., realmente los dinosaurios habrían existido?

–¿Quieres decir que la existencia de las cosas depende de que las conozcamos?– Mari frunció el entrecejo: ¡otra vez Ariel y sus preguntas desconcertantes!

–Me parece que esto no tiene mucho sentido– intervino Emilia –Los dinosaurios habrían existido los hubiéramos o no los hubiéramos descubierto; igualmente que las estrellas que desaparecieron hace millones de años, aunque su luz no hubiese llegado aún hasta nosotros y no las pudiésemos ver, igualmente habrían existido.

–Quizá podríamos decir que los dinosaurios y las estrellas, si nadie los hubiera conocido, existirían como “algo”, como “cosas”..., pero no como “dinosaurios” o como “estrellas”– afirmó Ariel.

–¡Uh!, ¡qué lío! Nunca pensé que conocer algo pudiera ser tan importante. Yo siempre he creído que las cosas están fuera de nosotros, y que las personas las descubrimos, las estudiamos y explicamos tal como son... Pero siempre han estado y seguirán estando allí, aparte de que yo las descubra o las estudie.– dijo Mari mirando fijamente a Ariel, ya un poco nerviosa por esta manía de darle vueltas a las cosas, cuando en realidad todo parecía ser mucho más sencillo.

Miki, aprovechando el silencio de los demás, como si regresara de una excursión por el interior de su cabeza, comentó:

–Ahora pienso en las personas que están llegando de otros países...

Todos se miraron entre sí; aunque estaban acostumbrados a los “cuelgues” de Miki, no pudieron evitar sonreír. Miki continuó tranquilamente:

–Estas personas suelen tener costumbres muy diferentes a las nuestras, hablan idiomas que desconozco, escuchan músicas que me resultan extrañas. Me cuesta mucho comprenderlas y a veces reconozco que me despiertan sentimientos de desconcierto, o incluso de temor. Ultimamente me he hecho amigo de un vecino que vive en mi barrio desde hace unos meses, cuando llegó de un país subsahariano. Visité su casa, conocí su familia, incluso estoy aprendiendo algunas palabras de su idioma. Tengo la impresión de que, a medida que le voy conociendo más, la imagen que tengo de él y de su cultura se va modificando, como si se fuera convirtiendo en otra persona. Pero lo más curioso es que también siento que, cuando estoy con él o con su familia, también yo soy algo diferente.

Ahora los amigos dejaron de sonreír, pensaron que lo que decía Miki no estaba tan alejado del tema de la conversación. El comentario de Miki animó a Ariel.

–A mí me ha pasado algo parecido, pero al revés. Sabéis que yo nací en una pequeña ciudad de Colombia. Antes de viajar para aquí con mi familia me habían hablado de España, de Cataluña, de Barcelona, y me había hecho una imagen de todo esto... Ahora, después de dos años, intento recordar aquello que pensaba antes de venir, y me doy cuenta que es muy diferente a lo que he conocido viviendo aquí.

Emilia, que seguramente seguía pensando en las estrellas o los dinosaurios, dijo:

–No veo la relación que puede tener todo esto que explicáis con lo que veníamos hablando sobre el conocimiento de las cosas.

–A veces pienso que cuando conocemos algo, ese algo ya no es lo mismo, al menos para nosotros; y que nosotros también hemos cambiado– respondió Ariel.

–Vaya, ¡otra idea complicada!. No es igual conocer a una persona, a un dinosaurio o a una estrella – dijo Mari.

–Seguramente tienes razón– le respondió Ariel –De todas formas las personas, los dinosaurios o las estrellas tienen algo en común: nunca los podemos conocer del todo. Por esto pienso que, cada vez que los conocemos algo más, de alguna forma los estamos creando, les estamos dando parte de su existencia.

Mari pensó: “aunque suene muy bien esto que dice Ariel, sigo creyendo que las cosas existen por sí mismas, y que no se ven modificadas por el hecho de que las conozcamos o que nunca sepamos de su existencia”. Pero no llegó a decirlo en voz alta porque en ese momento se escuchó desde el otro lado de la verja a alguien que les recordaba que ya era hora de regresar a casa.

Algunos días después me propuse la preparación de una segunda narración, esta vez tomando como base la distinción entre los discursos de primer y segundo grado. Me había propuesto intentar aproximar lo más posible estas cuestiones tan alejadas de la realidad personal de los alumnos. Al realizar esta segunda narración comprobé que una vez embarcado en la tarea de escribir, sin proponérmelo, la historia cobraba una cierta autonomía e iban surgiendo derivaciones que posibilitaban trabajar temas diferentes al propuesto inicialmente. En este caso surgieron cuestiones vinculadas a la relación de los adolescentes con el mundo adulto, el problema de la confianza, y también el tema de los criterios de verdad, como la autoridad o la comprobación empírica. La narración fue la siguiente:

Carriles diferentes.

–¿Qué harás mañana por la tarde?– preguntó Miki.

–No sé..., seguramente me pasaré por el “Pirata”, estará toda la peña– le respondió Ariel.

–Toda la peña no lo creo, la semana que viene comienzan los exámenes de final de trimestre, y muchos se quedarán en casa estudiando.

–Muchos, muchos... tú y algún que otro alumno responsable. Por estar un rato en el “pira” no dejarás de aprobar, al menos que quieras sacar sólo notables y excelentes.

–No es coña Ariel, me preocupa mates; y con el rollo ese último de filo no hay quien se aclare.

–¿Qué rollo?

–Ese de la “teoría del conocimiento” y el saber de primer grado y de segundo grado. Con frecuencia me pregunto para qué sirven todas esas historias del conocimiento. Cuando debatíamos aquello del comportamiento humano y los sentimientos, o la evolución, o el origen de la vida, me parecían temas más interesantes; que tenían más que ver con cosas reales, que nos pasan cada día. Pero ya me dirás de qué me servirá esto del conocimiento o de la ciencia, sobre todo a mí que soy de letras. Y ahora, con esto del primer grado y el segundo grado, ya es el colmo!.

–No te obsesiones Miki..., si es mucho más sencillo de lo que parece.

–Lo será para ti que siempre se te ha dado bien el rollo de las mates y las cuestiones más abstractas.

–Vaya, vaya, conque “abstractas”, eh?... usando esas palabras ya pareces el profe de filo. Mira, cuando tu piensas en algo que pertenece al mundo o a la realidad, puedes decir que tu pensamiento es de primer grado. Por ejemplo, si ahora me explicas cómo es este parque estás hablando de una parte de la realidad, es decir del parque. Lo que piensas o lo que dices es de primer grado... En cambio cuando piensas o hablas no del parque sino de lo que piensas o dices del parque, entonces tu pensamiento o tu lenguaje es de segundo grado.

–Huy, que lío!!

–Que no, hombre, que es fácil!. Si yo digo que el parque es el lugar más tranquilo y agradable de la ciudad, sobre todo durante las noches, lo que digo es de primer grado. Si comento que para explicar cómo es el parque utilizo la lengua castellana, ya no estoy hablando de la realidad sino que estoy hablando de cómo hablo sobre la realidad.

–Eso ya parece un trabalenguas.

–Si entiendes esto, lo demás es fácil Miki. La Teoría del conocimiento, y la filosofía en general, es un saber de...

–Mira, por allí viene Emilia, y no tiene buena cara..., parece preocupada.

–¡Hola! ¿Cómo estáis?

–Bien, hablando de filo – respondió Ariel– ¿Y tú?

–No tienes buen aspecto... – agregó Miki.

–Acabo de tener una discusión con mi padre. Me dijo que se había enterado por mi madre que íbamos al Pirata, que no le gustaba y que quería que no volviera a ir.

–¿Por qué no puedo ir al Pirata?– le pregunté –Allí van todos mis amigos.

–Es un bar que va gente mayor que tú, y es mejor que os juntéis en lugares donde vayan chavales de vuestra misma edad..., no sé..., alumnos del instituto, chavales que tu madre y yo conozcamos.

–Pero papa, parece que no confiaras en mí. Yo os explico todo lo que hago, con quién salgo..., incluso cuando tengo dudas sobre algo os pido consejos. ¿Qué importancia tiene la edad de la gente que vaya a ese bar?

–No sé Emilia..., algunas veces he sentido comentarios en el gimnasio..., que allí se fumaban porros y el dueño no decía nada..., que quizá los mismos dueños vendían droga.

–Tu sabes que si quisiera fumar o beber no necesito ir a un lugar determinado. Para mí el problema no es que vaya o no vaya a ese lugar, sino que tú creas o no lo que te explico, que te fíes de lo que yo te cuente, más que de lo que te puedan decir en el gimnasio o en otro lugar.

–Me es igual lo que digas. Yo me quedaré más tranquilo si no vuelves allí, e intentas convencer a tus amigos de que os reunáis en otro lugar.

–Vale papa..., pero yo no me refiero a ese bar, ni a los porros, ni a lo que te puedan decir en el gimnasio; yo te estoy hablando de lo que siento cuando me dices lo que me dices, que veo que no me tienes confianza, que me hablas de la misma manera que lo hacía cuando era una niña, que no te das cuenta que ya he crecido y que es hora de tener un poco más de libertad para tomar mis propias decisiones.

–Te insisto Emilia, me da igual lo que digas, ese lugar no me parece muy recomendable y no quiero que vayas!

A Emilia se la veía muy afectada. Se produjo un silencio breve, sólo interrumpido por la música que sonaba muy fuerte desde un coche aparcado, ocupado por chavales que se ponían en ese otro rincón del parque para escuchar música y beber cervezas. Emilia continuó:

–Ahora estoy ante un problema: no quiero mentir a mis padres, pero tampoco quiero dejar de ir a donde van mis amigos. De todas formas pienso que en realidad el problema es otro, y es que a veces siento que no puedo comunicarme de verdad con mi padre. Él me habla de los lugares donde voy y de con quién voy. Yo le respondo explicándole lo que para mí significa aquello que me está diciendo, por ejemplo que no me tiene confianza. Y él continúa hablándome de los riesgos que comportaría ir a determinados lugares o estar con determinada gente.

–A ver si te entiendo– dijo Ariel –Mientras tu padre se refiere a lugares y personas, tú te refieres a lo que para ti significa lo que él te está diciendo.

–Exactamente.

–Y por ello sientes que es tan difícil comunicarte con él. Es como si vuestra discusión transcurriera por carriles diferentes– Luego de un breve silencio, Ariel continuó:

–Lo siento... no quiero ser pesado, pero no puedo evitar pensar en lo que comentábamos de la clase de filosofía de ayer. Las observaciones de tu padre serían de “primer grado”, se refieren a cosas de la realidad: lugares de encuentro, personas, tu incluida; en cambio tus observaciones se refieren a las observaciones de tu padre: que muestran la poca confianza que tiene hacia ti, que se fía más de lo que le dicen en el gimnasio que lo que le dices tu; es decir serían observaciones de “segundo grado”.

–Caray Ariel!..., nunca se me hubiera ocurrido que el rollo de la clase de ayer pudiera relacionarse con algo tan personal y concreto como la discusión que acabo de tener con mi padre– dijo Emilia sorprendida.

Miki, que escuchaba con atención, comentó su propia conclusión, como si pensara en voz alta:

–Seguramente que a las personas les cuesta entenderse porque hablan desde “carriles” diferentes. Tú y tu padre deberían decidirse a hacerlo desde un mismo carril: o hablan de

los inconvenientes y los riesgos de que vayas a determinados lugares, o hablan de vuestra relación que tenéis como padre e hija.

–Quizá la solución sea que invites un día a tu padre al Pirata, y que él mismo compruebe la verdad o la falsedad de lo que le dicen sus amigos del gimnasio– señaló Mari divertida, que acababa de agregarse al grupo, justo para escuchar la última parte de la conversación.

–No te cachondees Mari. A mi padre le basta lo que le digan sus amigos del gimnasio, no necesita comprobar nada. Y para mí lo importante no es que crea a sus amigos, o que compruebe nada de lo que le digan, sino que confíe en lo que yo pueda explicarle.

El coche con la música máquina ya se había ido. Ahora el silencio fue total. Miraban las luces de la ciudad, en esa noche limpia que, con la proximidad de la primavera, ya comenzaba a ser un poco menos fría.

El formato para trabajar estas narraciones siguió aproximadamente la pauta explicada en el punto 2.3 *Investigación en grupos reducidos: el programa de M. Lipman*: distribución en círculo, lectura rotatoria del texto, anotación de preguntas o ideas, puesta en común y comentario de las ideas, debate. A este formato se sumó la redacción de actas, que fotocopiadas y distribuidas a la clase siguiente, se convertían también en material narrativo de trabajo.

Respecto de las actas, además de destacar su función como instrumento de síntesis, de repaso y de continuidad del debate, hice hincapié en que procurasen ser originales y creativos, que no se limitasen a reproducir lo que se hubiera dicho durante la hora, y que procurasen volcar sus impresiones, sentimientos, sin escatimar la dosis de humor o de evaluación crítica que, dentro de los límites del respeto y el sentido de la oportunidad, creyesen conveniente incorporar. Para ello, me ofrecí en cada uno de los grupos, a iniciar la ronda de turnos para escribir las actas, y procuré contener en lo posible estos ingredientes recomendados.

A pesar de mi inexperiencia y la falta de hábito en los alumnos esta experiencia de trabajar textos narrativos en grupos reducidos, con distribución en círculo y confección de actas, resultó en general positiva. La heterogeneidad del formato en relación con la dinámica escolar habitual hacía que en algunos momentos se viviese la clase de filosofía como una suerte de patio, y costaba imprimirle un carácter más riguroso y productivo. Este hecho se compensaba con un grado de participación mucho mayor que el que se daba en las clases tradicionales, un clima de agrado y razonable entusiasmo respecto de la tarea que se realizaba.

Otras fuentes de material narrativo.

No todo el material narrativo que utilicemos en clase deberá ser de cosecha propia; naturalmente que podemos echar mano de textos de diferentes tipos y autorías. Por ejemplo, para trabajar la cuestión del razonamiento deductivo, comentamos un texto de Conan Doyle, en el que se narra la forma como Sherlock Holmes deja boquiabierto a Watson al desarrollar uno de sus famosos razonamientos. También ejemplificamos las características del pensamiento mítico leyendo una transcripción resumida del mito de Perséfone; o la diferencia entre la técnica y la tecnología y las implicaciones sociales de esta distinción mediante la narración de una experiencia con indígenas mejicanos. Estos últimos materiales fueron extraídos del libro de texto *Filosofía de Batxillerat*, editado por Edebé. El criterio general de este manual tiene un componente narrativo que para nuestra perspectiva puede ser de utilidad: antes de comenzar cada unidad, propone una pequeña narración protagonizada por un grupo de alumnos, similar a las dos propuestas por mí anteriormente. Por ejemplo, he utilizado una que narra la conversación que realizan los alumnos después de visitar el desarrollo de un juicio, a propósito del tema sobre los diferentes criterios y formas de entender la verdad.

En relación con materiales narrativos pensados para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato cabe destacar también, el material editado por el Grupo IREF y Eumo Editorial, dentro del programa *Filosofía 6 – 18*, para el nivel de Bachillerato: Irene de Puig, *Kalós. Antologia d'Estètica*; Anna Baiges i Irene de Puig, *Cinema i filosofia*.

La literatura en general es una cantera inagotable de materiales que pueden aportar al trabajo de investigación de ideas con los alumnos en clase. Muestra de ellas es la variada propuesta de textos que realizan los profesores entrevistados en esta investigación. El cine también es una fuente riquísima de materiales para el diálogo filosófico.

*Narran los alumnos.*⁴⁵

El paso siguiente fue promover la redacción de narraciones por parte de los alumnos. De hecho ya habían tenido una cierta experiencia narrativa en el trabajo de las actas de clase. Ahora se trataba de inventar historias que pudieran estar relacionadas con la investigación realizada en clase. Después de un proceso inductivo que permitió llegar a un cierto nivel de abstracción había que descender a la aplicación de los conceptos en situaciones particulares y reales; realizar aquello que Domínguez y Orío llamaron “contrastación de las generalizaciones teóricas”⁴⁶. La oportunidad estuvo dada por un ejercicio de evaluación al finalizar el segundo trimestre, en el que además de contener preguntas sobre ese trimestre se había de recuperar también algunos contenidos del primero. Se me ocurrió entonces proponer dividir el examen en dos, una parte realizada previamente en casa, y que consistía en la redacción de una narración relacionada con alguno de los temas trabajados durante el primer trimestre, y una segunda parte –el examen propiamente dicho– en el que entraban sólo contenidos del segundo. La idea resultó buena para los alumnos, y el resultado fue razonablemente satisfactorio. Finalmente hice una selección de las redacciones que consideré más creativas y con mayor posibilidad de utilización para la reflexión filosófica, abrí una sección en la página web de la asignatura, y las puse allí para que todos las pudiéramos leer y comentar. De esta forma, y quizá de una manera un tanto rudimentaria, complementaba el desarrollo de un trabajo de creación narrativo-filosófica y el inicio de una dinámica de trabajo en red, aparte del debate virtual en el foro de la página que se había llevado a cabo principalmente durante el primer trimestre. Digo de una manera rudimentaria, porque un trabajo en red exigiría poder contar con espacios de archivos compartidos, y un sitio web dinámico que permitiera la manipulación directa de sus contenidos por parte de los usuarios, cosa que por ahora estaba fuera de mi alcance en lo que respecta a mis recursos y formación tecnológica.

⁴⁵ Se reproduce una selección de narraciones realizadas por alumnos de primero de bachillerato, del curso 2004 – 2005, en el Anexo nº 5, página 323.

⁴⁶ DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. p. 179

Propongo ahora dos formatos narrativos más que fueron parcialmente probados a lo largo del curso: la “recuperación autobiográfica” de determinados temas, y la construcción de narraciones con ideas (“Historias con hechos e historias con pensamientos”).

RECUPERACIÓN AUTOBIOGRÁFICA.

Las recuperaciones autobiográficas tenían la finalidad, antes de comenzar un tema determinado, que los alumnos volcaran por escrito todo aquello que podían saber, o las experiencias previas que podían tener respecto de ese tema. De alguna forma esta actividad resultaba un complemento del debate introductorio, y una forma de acceder a los problemas desde las referencias propias. Esta actividad fue realizada principalmente al comienzo de los dos primeros temas del curso: el Universo, y la Vida. A la primera recuperación le llamamos *Cosmología particular* y a la segunda *Biología particular*. Reproduzco a continuación ambas propuestas tal como fueron formuladas en el dossier de los alumnos:

Cosmología particular

Te propongo que hagas un pequeño ejercicio. Quédate un rato pensando en las ideas que tienes sobre el Universo; aquellas sobre las cuales estás totalmente seguro, aquellas que no lo estás tanto, preguntas que te podrías hacer, cuestiones misteriosas, posibles explicaciones que sabes que no son compartidas por la mayoría de la gente, pero que tu estás convencido de ellas. En definitiva, te propongo que indagues y reconstruyas tu propia cosmología. Y, si te animas, hagas el esfuerzo de anotar en la parte de atrás de esta hoja una descripción lo más detallada posible de estas ideas. Normalmente cuando hacemos el esfuerzo de escribir lo que pensamos, lo mismo que cuando hacemos el esfuerzo de explicarlo a alguien en voz alta, parece que nuestras ideas se aclaran y profundizan.

Te comento que si te imaginas este trabajo compartiéndolo con tus compañeros de clase, es decir, agregando a la reflexión individual el intercambio y el debate colectivo, tendrás una imagen bastante clara de lo que será la forma de trabajar durante este curso de filosofía.

Como ayuda te sugiero algunas preguntas que puedes utilizar o no. Esto queda a tu criterio. Aquí van:

- a) ¿Qué es el Universo?
- b) ¿Qué es el tiempo y el espacio? ¿Son realidades objetivas o son parámetros relativos? Es decir, ¿si no hubiera objetos que ocupan un lugar, o que mantienen una distancia entre ellos, igualmente habría espacio?; o bien, ¿si no existiera individuo humano alguno que midiera lo que duran los acontecimientos, o sencillamente no hubiera acontecimiento alguno (no pasara nada), igualmente existiría el tiempo?
- c) ¿Tiene el Universo un origen en el tiempo? Si el Universo es temporalmente finito, ¿qué había antes de su origen? ¿Es posible que el Universo haya existido siempre? ¿Es posible preguntarnos por el origen del Universo?
- d) ¿Tiene el Universo un límite en el espacio? Si lo tiene, ¿qué hay más allá de ese límite? ¿Es posible pensar que el Universo sea infinito?
- e) ¿Existe un orden que rige el Universo, o es algo desordenado, es decir un caos? En el caso de que haya un orden, ¿éste es un orden objetivo, o bien es algo que construimos los humanos cuando intentamos explicar sus fenómenos? Este orden, ¿se ha dado por casualidad o responde a una finalidad o designio determinado?

Éstas son preguntas muy difíciles de responder. Los filósofos han intentado responderlas y muchos de ellos parecen haberlo conseguido. El pensamiento filosófico es así, formula preguntas; y estas preguntas son como ventanas que se abren, como invitaciones a continuar pensando. En este camino pueden ser las ciencias las que vayan encontrando respuestas, pero también el arte o las religiones. Aquello que distingue las respuestas científicas de las demás respuestas es que siempre son consideradas provisionales, nunca definitivas.

Ahora, si te parece, ponte a recapacitar sobre las ideas que tienes respecto del universo, e intenta apuntarlas. Más tarde podremos intercambiarlas con las ideas del resto de los compañeros y debatir sobre ellas.

Biología particular.

Pero..., ¿qué es la vida? Igual que hicimos con el tema del Universo, sería interesante que intentásemos reconstruir nuestra “biología particular”. No me refiero a la asignatura de Biología que se estudia en el Bachillerato. Se trataría de pensar en todas aquellas ideas que, en casa, con la familia o los amigos, en la escuela, en lo que pudimos haber leído o visto en la tele, pudimos haber ido construyendo en nuestro pensamiento sobre la vida.

Te propongo algunas preguntas que yo mismo me he formulado y que quizá te ayuden a reconstruir tu “biología particular”. Aquí van:

- a) Durante muchísimo tiempo el planeta Tierra era una especie de roca esférica sin un solo bicho viviente que pudiera habitarlo. ¿Qué pudo haber pasado, y cómo, para que en un momento determinado hayan surgido las primeras manifestaciones de vida? ¿Cómo se explica que de un mundo inanimado pudieron surgir seres vivos?
- b) Estos primeros seres vivos seguramente fueron muy sencillos. ¿Cómo se habrán ido transformando hasta llegar a los seres vivos actuales?

- c) ¿El fenómeno de la vida, será algo excepcional que sólo se ha dado en nuestro planeta, o es posible que existan otras manifestaciones de vida en otros lugares del Universo?
- d) Cuando nos referimos a los seres vivos pensamos en vegetales, animales o humanos: ¿qué tendrán en común que nos permite reconocer a todos como seres vivos? También podemos decir, en algún sentido, que una montaña está viva, que una ciudad es algo vivo, o que la lengua de un país está viva. ¿Lo decimos en el mismo sentido que cuando nos referimos a los vegetales o a los animales? Vegetales y animales deben tener algo en común para decir de ellos que todos son seres animados; sin embargo también reconocemos que no es lo mismo la vida vegetal, la vida animal o la vida humana – prueba de ello es que no nos da lo mismo comernos una ensalada, un bistec o cometer un acto de “antropofagia”. ¿Qué tendrán en común, y qué de diferente los diversos tipos de seres vivos?

Como antes vuelvo a sugerirte que utilices estas preguntas sólo como una guía. Lo importante es que intentes hacer presente tus propias ideas, opiniones, interrogantes, sobre la vida o sobre cuestiones que tengan que ver con ella. Y luego aproveches el reverso en blanco de esta hoja para apuntar todo lo que se te ocurra al respecto.

La valoración posterior de la aplicación de este formato me llevó a la conclusión que las preguntas que se proponían como guía o ayuda para la realización de la recuperación personal del tema, aunque se dejaba claro que su utilización era totalmente voluntaria y libre, finalmente significaron un claro factor obturador de la expresión de los alumnos: la mayoría acabo haciendo el esfuerzo por responder estas preguntas, más que pensar y expresar sus referencias personales sobre el tema. De manera que para una segunda aplicación he pensado en modificar el formato dividiéndolo en dos momentos: una primera parte, en la que los alumnos intentarían enfrentarse a la hoja en blanco sin ningún tipo de guía, salvo la que pudieran extraer de la explicación de la actividad o del debate introductorio realizado en clase; y una segunda, luego de la puesta en común de las diferentes recuperaciones y del diálogo de investigación que se hubiera podido suscitar en el grupo, en la que se intentaría, a modo de profundización y síntesis individual, responder el cuestionario que originariamente había pretendido ser la guía de la recuperación.

HISTORIAS CON HECHOS E HISTORIAS CON PENSAMIENTOS.

El punto de partida es distinguir la posibilidad de narrar historias a partir de hechos vividos o imaginados, por una parte, y de narrar historias que tengan como protagonistas los propios pensamientos o ideas, por el otro. En la vida de cada día ambos niveles no se muestran diferenciados; por ejemplo, cuando explicamos a un amigo algo que nos ha pasado, ambos tipos de narraciones están absolutamente mezcladas: explicamos aquello que nos sucedió, y al mismo tiempo las valoraciones, los juicios, las conclusiones, los propósitos que esos hechos nos suscitaron.

Ahora se trataría de proponer una separación deliberada de ambos niveles con la finalidad de introducir a los alumnos en la utilización del trabajo narrativo para el desarrollo de la investigación filosófica. Para ello se pueden seguir los siguientes pasos:

1. Narrar una historia breve cualquiera, real o imaginada. Con ellos se procuraría que los alumnos se introduzcan en una dinámica narrativa, no demasiado diferente a cuando reunidos en sus ratos libres con la colla, van contando chistes o anécdotas de lo que les ha sucedido.
2. Intentar reconocer una idea presente en nuestra mente y sintetizarla en una frase que se podría escribir. Por ejemplo, “Dios no existe”, “el Universo comenzó con el Big Bang”, “la especie humana es resultado de la evolución de las especies animales”, “las diferencias entre los individuos humanos es más cultural que biológica”, etc.
3. Buscar el itinerario de su gestación y de sus sucesivas transformaciones. Las ideas nuevas que pudieron ir surgiendo, las consecuencias que pensamos que podría haber tenido en la forma de pensar en general, o en la forma de actuar o de sentir. Siempre tratando de contarlo como si fuera una historia, no tanto del contenido mismo de la idea como de lo que nos pasó a nosotros con esa idea. Nos podríamos ayudar con frases tales como:

“Yo siempre había creído tal cosa, hasta el día que...”

“No siempre pensé lo mismo sobre esta cuestión, hasta que...”

“Aquello que más influyó en que pensara de esta manera fue...”

2.5. Formatos cooperativos.

Una valoración previa.

Una de las condiciones de posibilidad para el desarrollo de una orientación didáctica narrativa y de investigación, es el número de alumnos que componen el grupo-clase. Cuando éste excede de las quince personas aplicar formatos de grupos reducidos, tal como trabajar en círculo, resultan muy difícil de llevar a cabo. Por otra parte, la participación real en un trabajo de investigación filosófica, en el cual la dinámica radial intenta reducirse al mínimo y predominan las interrelaciones lateralizadas y en red, se ven claramente dificultadas cuando el grupo es numeroso y la distribución es la tradicional en filas orientadas hacia la pizarra.

Leyendo materiales sobre el llamado “trabajo cooperativo”, especialmente un libro de D. Johnson y otros ⁴⁷, encontré orientaciones y recursos que parecían paliar estas dificultades: la aplicación de estas orientaciones, luego del aprendizaje de una nueva forma de trabajar, parecía permitir, por ejemplo, que en un grupo numeroso de alumnos se pudieran organizar grupos pequeños o parejas, y crear marcos adecuados para que la participación expresiva y reflexiva, como así también el diálogo filosófico pudiera tener lugar.

Por otra parte, la noción de “diálogo filosófico” o de “investigación de ideas”, centrales en esta propuesta, contienen una perspectiva de trabajo cooperativo evidente. No es posible concebir, por contradictoria, la idea de una “comunidad de investigación filosófica” basada en una reflexión exclusivamente individual, que prescinda del intercambio de ideas entre sus participantes. Una metodología dialógica precisamente se basa en la continua mediación ascendente del pensamiento individual por otro pensamiento individual, mediante la oposición de ideas expresadas y confrontadas. Los alumnos deben *decir* su pensamiento, pero la condición para que esto se produzca es la presencia de otro(s) que escuche(n). En un segundo momento el que escucha realiza una devolución de lo escuchado, ahora reelaborada por su pensamiento, que al expresarse

⁴⁷ JOHNSON, D. y otros (1994), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós.

continúa esta ascensión conjunta, y también necesita de la escucha del que antes hablaba. Un proceso dialéctico en el que necesariamente participan, de forma cooperativa, individuos que piensan conjuntamente y mediante el pensamiento de los demás.

Dichas las razones para considerar el llamado “trabajo cooperativo” útil para el desarrollo de una orientación didáctica de investigación, especialmente en grupos numerosos; y además, habiendo reconocido los puntos de proximidad entre ambas perspectivas, creo importante realizar aquellas salvedades que permitirían incorporar las orientaciones del “trabajo cooperativo” sin que ello comporte desvirtuar o contradecir aquellos rasgos que peculiarizan nuestra propuesta:

- Las técnicas de trabajo cooperativo, como cualquier técnica o metodología de trabajo, deben ser tomadas de manera instrumental, no como un fin en sí mismo.
- El trabajo cooperativo en grupo, no sustituye el trabajo individual; es más, considero que deben respetarse aquellas preferencias o estilos de trabajo personales que dan mayor importancia al trabajo individual que al trabajo colectivo. Se propone, desde la perspectiva del “trabajo cooperativo”, la idea de que aquello que se consigue en grupo no se puede conseguir de forma individual, que al menos debería ser relativizada o debidamente matizada.
- La aplicación de estrategias para conseguir la identificación grupal y la mutua valoración y apoyo están justificados cuando son espontáneos y reales – desde una perspectiva de comunidad de investigación filosófica no serían admisibles, por ejemplo, conductas tales como la impostación emocional o la repetición de consignas.
- Aquello que se valora primordialmente es la calidad de los procesos, no la consecución de objetivos, aunque estos sean alcanzados cooperativamente –es posible que, aunque los miembros del grupo no compitan entre sí, sino cooperen, en el estímulo por alcanzar la excelencia en los objetivos exista una suerte de “competitividad colectiva”, mediada por la actividad grupal.
- Una perspectiva dialógica de investigación filosófica recupera las orientaciones prácticas que puedan facilitar el trabajo de intercambio dialéctico, pero asimismo se

aleja de aquellas consignas que puedan promover la identificación grupal, el espíritu gregario, y la sustitución del “participar” por el “pertenecer”.

Realizo a continuación un extracto de las ideas y orientaciones sobre “trabajo cooperativo” que he considerado más relevantes ⁴⁸:

Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la *participación directa* y activa de los estudiantes.

La cooperación consiste en *trabajar juntos* para alcanzar *objetivos comunes*. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los miembros del grupo.

El método cooperativo contrasta con el *método competitivo*, en el que los alumnos trabajan *contra* los demás para alcanzar calificaciones a las que pocos pueden llegar; y con el *método individualista*, en el que cada alumno trabaja en solitario para alcanzar objetivos desvinculados de los demás.

El trabajo cooperativo presupone la idea de que el *resultado que se puede obtener trabajando en grupo es superior al que se puede obtener de manera individual*. Es más, el trabajo en grupos cooperativos no es la suma del trabajo realizado por cada componente, sino que el resultado contiene un *plus* que proviene de la interrelación que se da entre los componentes.

Diferentes formas de trabajo cooperativo:

- Grupos de constitución puntual para la realización de una actividad.
- Grupos estables para el desarrollo de proyectos de mediano o largo plazo (para todo un curso, o coincidiendo con las evaluaciones trimestrales).
- Esquemas de aprendizaje cooperativo o formatos de actividades para desarrollar durante la clase.

Una posibilidad para aplicar a lo largo de todo un curso: formar grupos estables de un trimestre de duración, para el desarrollo de un *proyecto*, que coincida con el contenido de cada evaluación.

El grupo de aprendizaje tradicional: se indica a los alumnos que trabajen juntos y ellos se disponen a hacerlo, pero las tareas que se les asignan están estructuradas de tal modo que no requieren un verdadero trabajo conjunto. Los alumnos piensan que serán evaluados y premiados en tanto individuos, y no como miembros del grupo. Solo interactúan para aclarar cómo deben llevarse a cabo las tareas. Intercambian información, pero no se sienten motivados a enseñar lo que saben a sus compañeros de equipo. La predisposición a ayudar y a compartir es mínima. Algunos alumnos se dejan estar, a la espera de sacar partido de los esfuerzos de sus compañeros más responsables. Los miembros del grupo que son más responsables se sienten explotados y no se esfuerzan tanto como de costumbre. El resultado es que la suma del total es mayor al potencial de algunos integrantes del grupo, pero los estudiantes laboriosos y responsables trabajarían mejor solos.

⁴⁸ Idem ant.

El grupo de aprendizaje cooperativo: a los alumnos se les indica que trabajen juntos y ellos lo hacen de buen grado. Saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Los grupos de este tipo tienen cinco características distintivas:

- La primera es que el objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros motiva a los alumnos a esforzarse y obtener resultados que superen la capacidad individual de cada uno de ellos. Los miembros del grupo tienen la convicción de que habrán de irse a pique o bien salir a flote todos juntos, y que si uno de ellos fracasa, entonces fracasan todos.
- En segundo lugar, cada miembro del grupo asume la responsabilidad, y hace responsable a los demás, de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común.
- En tercer lugar, los miembros del grupo trabajan codo a codo con el fin de producir resultados conjuntos. Hacen un verdadero trabajo colectivo y cada uno promueve el buen rendimiento de los demás, por la vía de ayudar, compartir, explicar y alentarse unos a otros. Se prestan apoyo, tanto en lo escolar como en lo personal, sobre la base de un compromiso y un interés recíprocos.
- En cuarto lugar, a los miembros del grupo se les enseñan ciertas formas de relación interpersonal y se espera que las empleen para coordinar su trabajo y alcanzar sus metas. Se hace hincapié en el trabajo de equipo y la ejecución de tareas, y todos los miembros asumen la responsabilidad de dirigir el proceso.
- Por último, los grupos analizan con qué eficacia están logrando sus objetivos y en qué medida los miembros están trabajando juntos para garantizar una mejora sostenida en su aprendizaje y su trabajo en equipo. Como consecuencia, el grupo es más que la suma de sus partes, y todos los alumnos tienen un mejor desempeño que si hubieran trabajado solos.

Realizaré algunas observaciones a partir de las orientaciones y propuestas anteriores. No parece que puedan plantearse objeciones a los aspectos más generales del “trabajo cooperativo”: el aprendizaje debe ser participativo, la dinámica debe ser de interrelación horizontal, la interrelación grupal aporta un *plus* de resultado al trabajo individual. La cuestión quizá estaría en determinar las ideas que le justifican, y en relación con las cuales el trabajo cooperativo es sólo un medio.

Como decía al comienzo de este apartado, la cooperación puede justificarse en el carácter dialógico de la investigación. Pero siempre, es un diálogo que supone el trabajo individual y el intercambio de producciones particulares y creativas. Es verdad que la puesta en común y el trabajo crítico sobre el material ofrecido y recibido produce nuevas síntesis. Sin embargo, el sentido profundo de la cooperación está en la riqueza del proceso, en la calidad del intercambio, en las habilidades reflexivas y críticas que de

manera compartida se ponen en juego, pero que siempre tienen su punto de retorno en el crecimiento y la formación individual de los alumnos.

No obstante, la cooperación también puede entenderse, desde una perspectiva opuesta, como la subordinación de las capacidades individuales a las excelencias del trabajo en equipo. Cuando la cooperación se entiende de esta forma, se acaba estimulando los aspectos emocionales de pertenencia, y el reconocimiento de la actividad grupal como la vía exclusiva para obtener mejores resultados (“nos hundimos o salimos a flote todos juntos”). Esta concepción “gregaria” de la cooperación tiene su modelo privilegiado en la actividad deportiva. Aparentemente se opone a las metodologías individualista o competitivas; sin embargo, tienen algo en común: se prioriza el rendimiento, es decir la calidad del resultado. Lo importante es ganar, es decir, alcanzar con éxito y alto nivel de rendimiento determinadas metas prefijadas. Los miembros del grupo cooperativo deben asumir como propias estas metas, y reconocer que la mejor o única manera de alcanzarlas es trabajando de manera responsable y compartida. Se promueve el convencimiento de que gracias al esfuerzo común del grupo todo es posible; fuera de él, y de manera individual, nada lo es, al menos en el grado que permite la participación cooperativa.

Para la construcción de una “comunidad de investigación filosófica” las técnicas y recursos del “aprendizaje cooperativo”, desde una perspectiva instrumental, pueden ser de mucha utilidad. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que su aportación a la construcción de formatos didácticos adquiere un sentido diferente cuando se prioriza la calidad del proceso, la riqueza de su contenido mediatiza la importancia de los resultados, no hay metas u objetivos prefijados de manera definitivos, el trabajo y la interrelación grupal es un método insustituible pero radicalmente subordinado a la transformación y el enriquecimiento del pensamiento individual. El grupo es el marco de trabajo indispensable para el ejercicio del diálogo; pero el diálogo sólo puede ser entendido como la relación entre conciencias individuales que investigan y cooperan en el desarrollo de una búsqueda compartida.

A continuación transcribiré las notas tomadas en el Diario luego de dos clases en las que comencé a desarrollar formatos cooperativos:

*Parejas cooperativas.*⁴⁹

Luego de haber experimentado durante este segundo trimestre la distribución en círculo y la realización de actas, hoy comienzo a intentarlo con nuevos formatos de “trabajos cooperativos”. El marco didáctico y la orientación lo he obtenido de David W. Johnson⁵⁰.

He comenzado el martes con los grupos B y C, y hoy con el grupo A. He seguido más o menos los siguientes pasos en los tres grupos:

1. Explico que trabajaremos el texto del dossier: *Experiencia sensible y supervivencia* de Mosterín, y que lo haremos en parejas, de una forma cooperativa, es decir acudiendo a la colaboración del compañero/a cada vez que lo necesitemos, intercambiando los resultados de cada uno y valorándolos mutuamente y, finalmente, que terminaremos el trabajo consensuando un redactado final común.
2. Cuento el número de alumnos que hay en el aula y divido por dos. Luego indico un número a cada uno hasta llegar a la mitad, y comienzo a contar nuevamente. De esta forma en la clase sólo hay dos iguales de cada número. Pido que cada uno se levante y busque el compañero que tenga un número igual al suyo. (Pueden utilizarse formas más divertidas para conseguir emparejamientos aleatorios, como completar frases o imágenes, que incluso pueden servir como introducción al tema que se va a trabajar)
3. Con los alumnos distribuidos en parejas comenzamos la lectura del texto de forma rotatoria, más o menos cada párrafo un alumno diferente. Si es imprescindible se pueden intercalar algunas aclaraciones, pero siempre las menos posibles para no obturar el trabajo de las parejas.
4. Escribo en la pizarra tres conceptos: “mundo real”, “mundo perceptual” y “mundo conceptual”, y una frase: “Función seleccionadora y de supervivencia del sistema perceptivo”. Luego explico que la tarea consiste en: primero, realizar una definición de cada concepto y determinar la relación que se puede establecer entre ellos; segundo, considerando que la frase sintetiza la idea principal, procurar explicarla a partir de la información obtenida en el texto.
5. Realizo algunas recomendaciones:
 - A partir de ahora yo no responderé a ninguna pregunta, todas han de ser resuelta con la pareja.
 - En el caso de que la duda o el problema no pueda ser resuelto en la pareja, pueden dirigirse a los compañeros más próxima e intentar encontrar la respuesta entre los cuatro.
 - No apresurarse en escribir, darse todo el tiempo necesario para volver a leer el texto y comentarlo.
 - No sentirse obligado a trabajar de manera conjunta desde el primer momento, es conveniente realizar una pequeña producción individual, luego ya habrá tiempo para intercambiar lo que cada uno ha hecho.

⁴⁹ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 158.

⁵⁰ JOHNSON, D. y otros (1994), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós.

Comienzan a trabajar y yo me mantengo algo alejado, observando lo que hacen. Enseguida comienzan a dirigirse a mí para hacerme preguntas, parece que el hábito de las dinámicas radiales se impone; de manera estricta me niego a responder cualquier pregunta y derivo siempre al compañero o a la pareja más próxima. Poco a poco se van habituando a la nueva dinámica, y curiosamente tengo la impresión de que mi presencia cada vez pasa más desapercibida. Entonces me aproximo más a las parejas y, manteniéndome en silencio, mi presencia y el hecho de estar escuchándoles parece no inhibir sus comentarios, como podría haber ocurrido en un comienzo.

Según los grupos, algunos se han tomado demasiado al pie de la letra lo de comenzar el trabajo de manera más o menos individual; ya han transcurrido unos quince minutos, y sugiero que ya podría ser el momento de mostrar al compañero lo que cada uno ha hecho. Veo que las parejas se animan, algunas se han levantado para resolver dudas con los compañeros más cercanos, finalmente se han quedado trabajando en un grupo de cuatro y yo no he dicho nada para impedirlo.

El trabajo en general ha sido claramente satisfactorio. Y hoy con el grupo A lo ha sido especialmente. Hoy marchaban una hora antes porque había sesiones de evaluación, y la clase de filosofía que está después del patio se convertía en la última hora del día. Una situación demasiado tentadora como para que un buen número de alumnos no marchara a la hora del patio e hiciera campana a filosofía. De esta forma, de los veinte alumnos del grupo A, sólo quedaron la mitad, lo que permitió hacer cinco parejas. No tardaron en compenetrarse con el trabajo, y pasada la mitad de la hora ya habían formado tres grupos: dos de cuatro alumnos y una pareja suelta. En uno de los grupos de cuatro habían coincidido Miguel, el alumno de mayor rendimiento de la clase, con Dimitri, un chaval rumano que hace poco tiempo que ha llegado a Castelldefels y que tiene muchas dificultades para expresarse y entender el catalán o el castellano. Miguel hizo un importante esfuerzo cooperativo para que Dimitri pudiera comprender el texto y realizar la tarea, pero me di cuenta que habían llegado a un límite y que Miguel deseaba compartir el trabajo con los demás compañeros. La pareja que había quedado suelta estaba formada por Guillermo y Diana; esta última una chica argentina que sabe hablar perfectamente el rumano. Entonces le propuse a Dimitri que se incorporase a esta última pareja, y de esta forma quedaron formados dos grupos de tres y uno de cuatro.

En un momento Miki le pregunta a Jaume lo que había que hacer con la frase que yo había escrito en la pizarra. Yo había subrayado tres palabras: *selección*, *supervivencia* y *sistema perceptivo*. Jaume le responde que hay que explicar la idea principal del texto teniendo en cuenta las tres “palabras claves”. Me llama la atención la utilización de esta última expresión, muy propia de la navegación por Internet o de la búsqueda bibliográfica. Yo no le había dado este significado al subrayado, pero la intervención de Jaume convirtió el título en “pistas de búsqueda”.

*Apuntes cooperativos.*⁵¹

Hoy he desarrollado con los tres grupos el último punto previsto del tema sobre la *Teoría del conocimiento*: una perspectiva histórica sobre el problema del origen del conocimiento. Se trataba de realizar un breve y esquemático resumen de las posiciones que caracterizan al *racionalismo*, al *empirismo* y a la síntesis kantiana o *apriorismo*. Evidentemente un tema muy teórico que propuse de manera más o menos académica,

⁵¹ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 177.

aunque he intentado desarrollarlo de una forma más o menos dinámica. Declaré a los alumnos que iba a realizar una “conferencia” de unos 25 minutos aproximadamente. Ellos debían tomar apuntes, no escribirían textualmente lo que yo diría, ni tampoco iba a dictarles, es decir, que salvo que resultara imprescindible, prefería que no interrumpiesen mi exposición con preguntas o comentarios. Acabada la “conferencia” debían realizar la tarea de intercambiar, corregir y completar los apuntes de manera cooperativa de a parejas. Así lo hicimos.

Durante la conferencia, que yo intenté que fuera lo más clara, sencilla y entretenida posible, prácticamente no hicieron ninguna pregunta: parecía que había quedado claro que, si quedaba alguna duda, algo que no se hubiera entendido bien, o simplemente que no se había escuchado porque se habían distraído, se podía subsanar el inconveniente durante el trabajo posterior realizado en parejas.

Una vez terminada la “conferencia”, que con no poco esfuerzo conseguí que durara algo menos del tiempo estipulado, los alumnos, organizados de a parejas, tal como se había previsto, realizaron consultas entre sí, completaron los apuntes, y los intercambiaron para corregirlos. Finalmente dedicamos la última parte de la clase a poner en común las ideas que les había sugerido la exposición y a valorar la experiencia. Antes de que sonara el timbre anuncié que en la próxima clase haríamos un debate en el que de manera arbitraria la mitad de la clase tendría que argumentar a favor del “racionalismo” y cuestionar el “empirismo”, y la otra mitad lo contrario. Hicimos en ese momento la asignación con un método muy sencillo: numeré a todos los alumnos, y asigné la defensa del racionalismo a los pares, y la defensa del empirismo a los impares. Quedamos que en casa pensarían argumentos de cara preparar las defensas y los cuestionamientos correspondientes.

2.6. Análisis y comentario de textos.

El análisis y comentario de texto, como actividad realizada por los alumnos de bachillerato en sus clases de filosofía, puede considerarse la “actividad estrella”, dada la importancia que se le suele dar y la frecuencia con que se suele realizar; acentuado todo esto aún más por el hecho de ser el ejercicio que los alumnos deben realizar en la prueba de filosofía en los exámenes de la selectividad.

Se ha escrito muchísimo sobre las “técnicas” a seguir para comentar un texto. Esta sería una de las razones para no abundar con más orientaciones sobre esta cuestión. Sin embargo habría una segunda razón para no hacerlo: sin desmerecer la utilidad de esta actividad tal como se la plantea habitualmente, el marco didáctico desde el cual se construye esta propuesta de orientaciones didácticas se aleja considerablemente del formato tradicional de los “análisis y comentario de textos”. No se trata de ofrecer una alternativa superior, o de descalificar la práctica habitual que, desde hace muchos años,

venimos desarrollando los docentes de la filosofía en el bachillerato. Sólo plantearse la posibilidad de una nueva orientación que pueda enriquecer todo aquello que de positivo seguramente tiene lo que siempre se ha hecho. Digo nueva orientación refiriéndome al intento de su implementación práctica, puesto que su fundamento teórico y pedagógico tiene una larga y prestigiosa trayectoria. Me refiero a la perspectiva hermenéutica desarrollada por el filósofo H. Gadamer (1975), y recuperada para la reflexión pedagógica por L. Stenhouse (1985) y J. Elliot (1990). Esta perspectiva ha sido sintetizada y propuesta como una de las bases teóricas de la presente tesis ⁵².

Me refería entonces al *horizonte hermenéutico* que se abre en la clase a partir de buscar, de manera compartida, es decir en comunidad de investigación, la pregunta que el texto puede realizar a cada uno de los participantes o alumnos lectores. Este horizonte no existe de forma previa a la lectura del texto, no consiste en un contenido “objetivo” que supuestamente fue producido por el autor y el que hay que descifrar o interpretar. Una vez escrito el texto, éste cobra autonomía ante el lector, y el autor sólo existe como un elemento más del contexto. En un sentido estricto, no hay texto antes de su lectura, y es en ella cuando el texto se “re-escribe”. Esta “re-escritura” es el proceso de interpretación que realiza el lector cuando intenta formular aquella pregunta a la que el texto da respuesta. No es el autor el que formula esta pregunta, sino que, de alguna forma, es el lector el que encuentra una pregunta que, aunque no la haya pensado previamente, busca y espera responder mediante el texto. Situación paradójica: no se tiene ninguna pregunta previa para responder, pero en el texto se acaba encontrando una pregunta que de alguna forma sí se buscaba responder. Esto quiere decir que el lector, en nuestro caso los alumnos, se dirigen al texto para ser interpelados. ¿Cuál es la interpelación del texto? Es como si el texto dijera: busca una pregunta que creas que lo que yo digo pueda darle respuesta, una pregunta que emerja de tu situación histórica particular, de tus inquietudes y referencias; encuentra el sentido de mi mensaje a partir de formular una pregunta que yo responda, pero a tí te pertenezca; apodérate de mi contenido!

No obstante, esta entrega del texto para que el alumno se apodere de él no es incondicional, en algún momento el texto le planteará alguna resistencia; pero esta

⁵² Ver Capítulo I, apartado 3.1: *La perspectiva hermenéutica*. página 106.

resistencia será *a-posteriori*, una vez ya se ha comenzado su apropiación. Será el momento cuando la anticipación de significados, imprescindible para iniciar el proceso de comprensión, se encuentre con la supuesta palabra del autor, con su circunstancia histórica, con su contexto histórico y cultural. Pero éste, necesariamente ha de ser un momento posterior. Puede compararse con el desconocido que golpea a la puerta de casa; no sabemos nada de él, pero no habría comunicación posible si desde el primer momento en el que se produce el encuentro no lanzáramos una hipótesis sobre su condición, su origen o su circunstancia.

La primera orientación clave para posibilitar la apertura de este horizonte hermenéutico en la clase podría ser: no escatimar a los alumnos este primer momento de anticipación ante un nuevo texto. (Se escatima cuando el texto se convierte en ejemplo deductivo de una teoría aprendida casi memorísticamente y de manera previa).

La segunda orientación podría ser: una vez enfrentado cada alumno al texto y extraído de su lectura preguntas, significados, relaciones con el pensamiento propio, este conjunto de ideas y de sentidos deben ser intercambiados con las ideas de los demás compañeros de la clase. Este apropiamiento del texto, esta anticipación de su contenido, sufre un primer encuentro contrastador con el pensamiento, también anticipatorio, del resto del grupo; el resultado es una apropiación grupal, en la que las ideas individuales son enriquecidas con la mediación de los demás. De esta forma nos acercamos al momento de producir nuevos encuentros contrastadores; sin prisas, respetando el ritmo y la demanda de los alumnos. Estos nuevos encuentros se dan, ahora sí con la información más detallada del pensamiento del autor, y sobre todo con los procesos de gestación, con aquellos problemas contextuales que seguramente el autor estaba intentando responder, con los límites y las aporías a los que podían haber llevado las conquistas de pensamientos anteriores, y las proyecciones futuras que las respuestas del autor pueden haber tenido en obras posteriores. Es posible que estos nuevos “encuentros contrastadores” vayan modificando las anticipaciones iniciales, permitan profundizar aquellas preguntas que el alumno descubrió que el texto respondía en un comienzo; sin embargo, también encontrará que algunas de estas nuevas ideas ya habían sido por él anticipadas, y sentirá la satisfacción de que sus sospechas han sido confirmadas, que no todo es desengaño.

Es al final de este proceso que considero hay que situar el momento de la escritura, de la redacción del comentario de texto, no antes. En realidad, la orientación aquí expuesta no tiene tanto que ver con posibles técnicas para hacer un buen comentario, como con plantearse una manera especial de acceder al pensamiento escrito de un autor. La redacción de un comentario de texto sería el resultado, el producto final; y como resultado final no depende de la formulación previa de ninguna objetivo establecido de antemano, sino de la riqueza del proceso mismo. En este sentido, el contenido de un comentario de texto debería ser algo imprevisible y absolutamente diferenciado; tan diferenciado como lo es la historia y las referencias desde donde cada alumno se ha apropiado del texto. El comentario debería ser algo así como una crónica sintetizada de este encuentro entre los alumnos y el texto; desde las primeras anticipaciones ante un interlocutor desconocido, seguido de todas las preguntas y respuestas, impresiones, confirmaciones y desengaños, hasta su completa apropiación.

3. Trabajar con Internet: ventajas y limitaciones.

En los apartados anteriores de la presente propuesta didáctica se integraron principalmente dos perspectivas: el desarrollo de una “comunidad de investigación” mediante la integración de la creatividad narrativa y la expresión del pensamiento propio; y la apertura de un horizonte hermenéutico en el aula en la relación de los alumnos con los textos filosóficos. Ahora incluiré un nuevo aspecto, aparentemente heterogéneo respecto de los anteriores: la utilización de herramientas telemáticas. Para salvar esta aparente heterogeneidad propondré las siguientes preguntas: ¿Qué puede aportar a la construcción de una “comunidad de investigación filosófica” en el aula, la utilización de herramientas telemáticas? ¿Los ordenadores conectados a Internet deben ser considerados tan sólo recursos complementarios, o, por el contrario, la modalidad de trabajo en redes de comunicación virtual, dentro de entornos educativos presenciales, puede generar condiciones de posibilidad importantes para el desarrollo de perspectivas didácticas como las que intenté presentar en los apartados anteriores?

En primer lugar propondré un marco general, mediante una reflexión inicial centrada en tres aspectos: la “socialización informática” que han vivido los jóvenes de estas últimas generaciones y los efectos que ello puede tener en las posibilidades de una didáctica que incluya el uso de herramientas telemáticas, el acoplamiento del trabajo en red con el desarrollo de estrategias narrativas y de investigación, y, finalmente, el sentido que puede tener desarrollar formas de comunicación virtual en entornos presenciales. En segundo lugar realizaré un balance de la utilización de Internet a través de una página web de la asignatura, considerando esta experiencia una muestra de la propuesta que ahora realizo, y al mismo tiempo un reconocimiento de sus limitaciones y de sus ventajas.

3.1. La “socialización informática”: los jóvenes y las posibilidades didácticas.

Antes de que las nuevas tecnologías aplicadas a la búsqueda y el tratamiento de la información se convirtieran en herramientas didácticas en los niveles de enseñanza no universitaria, éstas ya se habían introducido, a través del mercado, en los hogares de muchos de nuestros alumnos. Cuando desde las instituciones educativas, y también desde la búsqueda docente de nuevas formas didácticas, se comienza a incorporar el uso de herramientas telemáticas en el aula, aquello que para el entorno educativo resultaba una novedad, para muchísimos jóvenes ya había llegado a constituir un medio de relación habitual, un ámbito de producción de códigos que podrían identificarse como una “subcultura”: nuevas expresiones lingüísticas, diferentes formas de comunicación y de relación social, en definitiva, nuevas maneras de pensar.

Este aprovechamiento escolar de las tecnologías *video-telemáticas*, tardío respecto de su uso por parte de los jóvenes, determina una curiosa situación, rica en implicaciones, y que de ninguna manera puede obviarse a la hora de pensar en el diseño de orientaciones didácticas para la aplicación de las TIC: los educadores reciclamos nuestra formación docente mediante el aprendizaje de unos recursos que, además de ofrecer infinitas posibilidades, su aplicación viene acompañada por la peculiar circunstancia de que sus destinatarios ya son usuarios habituales y, con frecuencia, aventajan sobradamente a los docentes en su conocimiento y utilización.

Esta situación vivida como paradójica, no deja de ser uno más entre muchos de los aspectos que inciden en la práctica docente y en su renovación, a partir de la utilización de las herramientas telemáticas: la revisión del rol tradicional del docente como poseedor y transmisor del conocimiento. Al menos en lo que respecta a la información tecnológica o práctica, los profesores que nos iniciamos en estas nuevas andaduras tecnológicas no tenemos más remedio que aprender de nuestros alumnos, y unos cuantos de ellos suelen convertirse en maestros expertos respecto de nuestra propia alfabetización informática.

Sin embargo, esta última afirmación debe ser convenientemente matizada. El conocimiento y el uso que los jóvenes poseen y desarrollan con los ordenadores e Internet se realiza en contexto no educativos; esto significa que las habilidades y los recursos que pueden y se deben poner en juego en la clase no coinciden necesariamente

con las habilidades desarrolladas previamente por los jóvenes en el marco de un uso doméstico.

En general se pueden identificar tres finalidades en el uso que se suele hacer de Internet: la búsqueda de información (principalmente a través de la web), el desarrollo de nuevas formas de comunicación (foros virtuales, chats, listas de correo y correo electrónico), y como medio de esparcimiento lúdico (principalmente “bajar” música y videojuegos).

Para los jóvenes la representación simbólica del mundo de la red está estrechamente ligada a la comunicación y el esparcimiento, pero claramente desvinculada de la búsqueda de información o del trabajo de investigación. Un claro ejemplo de esta realidad se da cuando los alumnos, al trabajar en el aula de informática, muestran una tendencia incontrolable a sustituir la tarea de aprendizaje por el juego o la comunicación lúdica. Por otra parte, es natural que así sea por que de las tres funciones señaladas – búsqueda de información, comunicación y esparcimiento – son estas dos últimas las que predominan en lo que desde hace unos años ya puede denominarse como “socialización informática” de los jóvenes.

Una de las consecuencias de esta socialización es el hecho de que las actividades didácticas en las que se emplean herramientas telemáticas suelen tener un *plus* motivacional considerable. Al mismo tiempo puede potenciar notablemente la expresión del pensamiento de los alumnos: con frecuencia el silencio en el aula se convierte en auténticos bombardeos dialécticos cuando un tema es tratado en un *chat* o en un foro de debate virtual. Como contrapartida de estas condiciones favorables para la motivación y la comunicación, el trabajo con los ordenadores y con Internet puede verse afectado por factores de dispersión, consecuencia de aquellas representaciones simbólicas y hábitos adquiridos previamente en contextos no escolares.

Por todo ello resulta imprescindible la redefinición didáctica de las tres funciones ya mencionadas. Internet ofrece una cantidad enorme de información que lleva a la necesidad de priorizar el aprendizaje de habilidades de selección respecto de las habilidades de búsqueda. La red multiplica las posibilidades de comunicación virtual pero desde la soledad individual de la pantalla: el reto es convertir estas posibilidades en auténtico trabajo cooperativo. La interactividad potencia las posibilidades de

esparcimiento: se trataría de ver como aprovecharla también para el aprendizaje y la investigación.

3.2. Trabajo en red y comunidad de investigación filosófica.

Habitualmente se piensa en las tecnologías de comunicación telemática como idóneas para la realización de estudios a distancia. En entornos presenciales tradicionales la utilización de Internet se suele circunscribir a la búsqueda de información, desechándose por razones obvias los recursos de comunicación virtual. ¿Para qué promover forum virtuales o *chats* si los alumnos y el profesor tienen la oportunidad diaria de comunicarse cara a cara? ¿Promover la utilización de estos recursos no significa potenciar precisamente aquel riesgo de aislamiento propio de la relación que los adolescentes establecen con el ordenador, y dejar de promover la riqueza de la comunicación directa?

Estaría de acuerdo con una respuesta afirmativa a estos interrogantes si se planteasen como opciones excluyentes. Por el contrario, la experiencia me ha mostrado que no sólo es posible una positiva complementariedad entre las dinámicas presenciales habituales y las formas de comunicación virtual, sino que además estas últimas pueden favorecer a aquellas.

Ya he señalado en apartados anteriores la importancia y eficacia de las estrategias narrativas para promover la expresión creativa y crítica del pensamiento de los alumnos. También propuse que la naturaleza investigadora del trabajo en el aula, en un contexto de relación entre los participantes –profesor y alumnos– de carácter dialógico y cooperativo es fundamental para promover la construcción de una “comunidad de investigación filosófica”; para impulsar, en definitiva, una manera de entender la enseñanza de la filosofía más como el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, que como el aprendizaje memorístico de información cerrada.

Resulta indudable que la utilización de Internet puede ser una prolongación de las formas lineales expositivas que se dan en las clases cuando éstas se desarrollan bajo las formas académicas tradicionales. Es el caso de la utilización de páginas web de asignatura, cuya función se reduce a la distribución de los apuntes de clase, o a la oferta

de materiales y recursos complementarios. Sin embargo, las formas de comunicación en red, o la navegación hipertextual, bajo determinadas condiciones, puede armonizar también con una orientación didáctica narrativa y de investigación, y potenciar sus efectos dinámicos y creativos.

En las clases presenciales la interactividad y el trabajo cooperativo puede desarrollarse mediante una gran diversidad de soportes; sin embargo, se suele priorizar la forma oral y el intercambio sincrónico. Naturalmente que el resultado del trabajo en grupo puede ser escrito –muestra de ello es la redacción de actas de clase, o de informes sobre determinados trabajos en equipo–. Sin embargo, la interrelación continúa manteniéndose principalmente a través de la conversación hablada. Esto tiene ventajas indudables –nada puede sustituir en riqueza formativa e intelectual al diálogo y la actividad compartida de manera personal y directa entre las personas–. Son precisamente estas ventajas las propias de los entornos educativos presenciales.

No obstante, la utilización de herramientas telemáticas en red, no únicamente para la obtención de información externa, como por ejemplo la consulta de páginas web, sino también para el intercambio de información interna, permite que la interactividad y el trabajo cooperativo puedan ser principalmente escritos. Este formato escrito, dentro de un contexto presencial, a menudo se da de modo unidireccional, o sea, alumno - profesor. Los alumnos escriben los trabajos y el profesor los corrige. A lo sumo, alguna vez, los trabajos corregidos pueden ser leídos en voz alta al resto de la clase. Pero presenta claras dificultades, cuando no resulta imposible, el intercambio horizontal de la producción escrita. El trabajo en red, mediante la utilización de foros de debates virtuales, o áreas de archivos compartidos, puede favorecer que la producción escrita sea leída simultáneamente por todos los alumnos, evaluada y corregida por todos, y, además, estímulo de otras producciones.

La red crea condiciones favorables a la democratización del contexto educativo, favoreciendo el rol posibilitador del profesor, y también el protagonismo de los alumnos. Ello no significa, reitero, excluir las imprescindibles y riquísimas dinámicas interactivas presenciales. La telemática no debería sustituir las interrelaciones personales, sino por el contrario, potenciarlas. Y eso es aplicable no únicamente a los contextos educativos sino también a todas las demás órdenes de relación social.

Aunque generalmente las opciones metodológicas nos llevan a escoger determinadas herramientas, muchas veces son las herramientas las que acaban condicionando los métodos o las orientaciones didácticas utilizados en el aula. Esto puede ser tomado como cierto siempre que no se lo haga de una forma determinista. La utilización de Internet por sí misma no es garantía de una modificación automática de la orientación didáctica; la red no es panacea de nada, y los efectos de su utilización lejos de ser milagrosos, pueden llegar incluso a presentar más inconvenientes que ventajas –dispersión, dificultad para seleccionar una información excesiva y no siempre de calidad, una impronta lúdica resultado de la adquisición de hábitos adquiridos en ámbitos extraescolares–. No obstante, también es cierto que el trabajo en red y la utilización de medios de comunicación virtual puede favorecer el intercambio de información, complementar y estimular las estrategias de investigación, desarrollar procesos de aprendizajes horizontales; y, lo que es más interesante, ante el inabarcable campo de información que ofrece la red, y su reactualización continua, promover el reconocimiento de las limitaciones que tiene trabajar en solitario, y la necesidad de buscar recursos en las dinámicas grupales, el intercambio y la comunicación.

3.3. Utilización de la página web: balance de una experiencia.

El pasado curso ha sido el segundo que los alumnos disponían de una [página web de filosofía](#). He modificado el diseño de la *interfase* y he contratado e instalado dos foros: uno abierto para todo el que quisiera entrar, al que llamé “fòrum de debat virtual”, y otro, al que llamé “aula virtual”, y al cual se podía acceder mediante una contraseña, la cual fue informada a los alumnos de primero de bachillerato.

Las funciones de la página web fueron las siguientes:

- Aportar textos y actividades que complementan el dossier utilizado por los alumnos como material básico de la asignatura.
- Dar información diversa que puede ser de interés para los alumnos: orientaciones para los “trabajos de investigación” (*treballs de recerca*), bases para participar en el

concurso de ensayo filosófico realizado el día de Sant Jordi, información sobre los exámenes de selectividad, criterios de evaluación de la asignatura, vínculos a otros sitios de la red, etc.

- Abrir espacios de publicación de colaboraciones realizadas por los alumnos.
- Impulsar el debate virtual mediante la utilización de foros.
- Tener una vía directa de contacto de los alumnos con el profesor a través del correo electrónico.

Al comenzar el curso inauguré ambos foros con sendos mensajes que se reproducen en las notas del Diario de clase⁵³:

Hoy, segundo día de clase, hice la presentación de la página web. El aula de informática, espacio pequeño para un grupo de veintitrés alumnos, y con apenas ocho o diez ordenadores que funcionaban correctamente, se mostró como un lugar claramente inadecuado para trabajar conectados a la red. A esto se sumó que fueron dos horas por la tarde, cuando los alumnos están ya cansados y con poca capacidad para concentrarse. Hice una larga explicación del contenido de la web, del funcionamiento de los dos foros: el foro abierto y el aula virtual. (Tal como había previsto en la preparación que realicé de la web durante el verano, ofrecía dos espacios de debate virtual, cuyas características explicaba en los respectivos primeros mensajes)

Reproduzco a continuación el primer mensaje que puse en cada uno de ellos.

En el foro abierto:

Hola,

Com han anat les vacances? Segurament que bé... Suposo que ara amb molta "mandra" per començar de nou amb l'insti; tot i que potser també amb una mica de curiositat per les coses noves que ens pugui deparar aquest nou curs.

Us presento aquesta nova edició del fòrum de debat filosòfic, obert a tota la comunitat educativa de l'IES Josep Lluís Sert.

Assenyalaré algunes recomanacions perquè això funcioni tan bé com es pugui. Les intervencions, quant a participants, i a temes de discussió són totalment lliures. Només indicaré dues restriccions: ser respectuosos en el contingut i en la forma amb les opinions dels participants, i procurar que els temes de debat puguin ser d'un cert interès per a un fòrum d'aquestes característiques. En cas que aquestes restriccions (especialment la primera) no es complissin de manera molt clara, com moderador del fòrum, em reservaré el dret d'esborrar el missatge en qüestió.

Pel que fa als temes a debatre poden estar relacionats amb l'assignatura de filosofia, i també amb altres temes d'interès com la realitat social o política, esdeveniments

⁵³ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 26.

culturals, la vida a l'institut, les relacions personals, la família i els amics, els estudis i el món laboral, etc. etc.

Per començar potser podríem debatre alguna qüestió que tingui a veure amb el final de les vacances, o el començament del curs..., potser amb la pregunta sobre el sentit que pot tenir per a la nostra vida personal el fet de venir a l'escola..., veure els pros i els contra..., allò que m'agrada o que em desagrada..., plans o desitjos que pogués tenir per al futur. En fi, són només suggeriments. Animeu-vos, i que gaudiu tant com es pugui d'aquest curs de filosofia.

Alejandro.

En el aula virtual:

Hola,

Aquesta és una novetat del web de filosofia per a aquest curs: utilitzarem un segon fòrum restringit que anomenarem "aula". Serà com una prolongació virtual de les classes de filosofia. La seva finalitat serà aprofundir els temes tractats en classe, proposar dubtes, plantejar desacords, demanar informació sobre activitats o exàmens, etc. Les respostes a les intervencions no seran necessàriament realitzades pel professor: procurarem treballar de manera cooperativa, tal que tots/es puguin aportar els seus punts de vista.

A diferència del "fòrum", que és obert i pot participar-hi qui vulgui, aquest espai de debat és únicament pels alumnes de l'assignatura. Per a accedir-hi heu de clicar una contrasenya. Els temes a tractar estaran relacionats amb els continguts de l'assignatura treballats en classe. Tampoc es pot utilitzar "nicks", i cal intervenir-hi amb el nom complet i el grup al qual es pertany (A, B o C). Les intervencions seran tingudes en compte per dur a terme l'avaluació trimestral de l'assignatura.

A la primera classe de dijous passat vam comentar els objectius de l'assignatura. Recordeu? "Aprendre a pensar millor"... "Treballar de manera conjunta i utilitzant el diàleg". També vam veure en quines condicions el diàleg és possible i en quines no. Les diferències entre la filosofia de primer i la de segon (una per temes i l'altra per autors). Vam veure exemples de temes filosòfics i exemples d'autors. Finalment vaig explicar el sistema d'avaluació per a aquest curs.

Ara, si us sembla, podeu comentar dubtes que us poden haver quedat, també senyalar idees sobre el que penseu del curs de filosofia o sobre la filosofia en general. Animeu-vos a participar en aquesta aula virtual, que crec pot ésser d'una gran ajuda per fer de la filosofia una assignatura més fàcil i divertida.

Alejandro

En las primeras semanas del curso comenzamos a encontrarnos con dificultades, relacionadas principalmente con el espacio físico y la disponibilidad de ordenadores; de tal manera que, aunque la junta directiva nos había asignado de forma fija en los horarios, al menos una clase de las tres semanales para realizar en el aula de informática, el 29 de septiembre propuse a los alumnos utilizar siempre el aula normal, salvo ocasiones puntuales; y que las actividades en las que haya que acceder a la página web, tales como bajar el material complementario o participar en los debates virtuales, las realizaríamos desde casa, dado que la mayoría de los alumnos tienen conexión a Internet.

Algunos días después explico en el Diario de clase⁵⁴ las mencionadas dificultades y la justificación de la decisión tomada entonces:

La experiencia de las últimas clases en la sala de ordenadores me ha llevado a proponer hacer todas las clases en aulas normales, y eventualmente volveremos a los ordenadores cuando sea necesario. En las salas de ordenadores no hay un aparato para cada alumno, y el tener que agruparse de a dos o tres les distrae. Además están distribuidos de manera circular sobre mesas que están junto a la pared. Esto hace que cuando los alumnos están de cara a los ordenadores dan la espalda al profesor y a la mayor parte de sus compañeros. Las mesas son pequeñas, y además del tablero y el ratón no queda espacio para tener al menos una libreta de notas o el dossier. He propuesto que el trabajo con la página web, el forum y el aula virtual lo desarrollásemos individualmente desde casa, o utilizando las conexiones del instituto, durante los patios u horas libres. Dadas las condiciones de trabajo creo que he de pensar mejor la manera de integrar la tarea informática.

Tal como se ha dado hasta ahora los alumnos tienden a convertir la clase en el aula de informática en un momento de esparcimiento. Supongo que es por la tendencia natural a continuar el tipo de uso primordial que se hace en casa de los ordenadores: una herramienta de comunicación lúdica. Por otra parte pienso que las intervenciones en los espacios virtuales de debate es mejor si se realizan de manera personal; actividad que, naturalmente, debería ser la extensión del trabajo grupal realizado en clase. De hecho, más o menos ocurre así. Las intervenciones más provechosas son las realizadas por alumnos que antes o después de haberse tratado un tema en clase se animan a exponer sus puntos de vistas ya en casa, a solas, con el ordenador delante. Paradójicamente, el canal virtual de comunicación aumenta enormemente las posibilidades de intercambio de información; sin embargo, el acceso a dicho canal pareciera que sólo puede darse en una solitaria intimidad. A partir de ahora quiero comenzar a explorar las posibilidades de compartir archivos. Esta sería precisamente la definición de la virtualidad.

Un alumno que, como varios, es un experto en cuestiones telemáticas, me ha indicado la manera de contratar una página web y utilizarla como espacio para colgar y compartir archivos: sería como un armario virtual, en el que cada alumno podría tener su estante, pero que, en principio todos podrían entrar en el de todos, puesto que hay una sólo contraseña, la de la página, naturalmente conocida por todos. Esto permitiría iniciar otra línea de trabajo en red que consistirá en realizar tareas que puedan ser leídas, compartidas y corregidas por todos.

En lo que respecta a la utilización de los foros de debate virtual caben destacar las siguientes cuestiones: si la participación se deja librada a la iniciativa de los alumnos y no se realiza una tarea por parte del profesor de moderación activa y de propuestas concretas desde la clase el espacio tiende gradualmente a vaciarse y se deja de utilizar;

⁵⁴ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 33.

lo mismo ocurre si no se emplea parte de las horas lectivas para el acceso a la red, es decir si se deja que la participación se realice desde los ordenadores de casa. Ambas limitaciones estuvieron presentes a lo largo de este curso, cosa que se vio reflejada en las estadísticas de participación aportadas por la empresa contratista de los foros. En la tabla siguiente se detalla la cantidad de mensajes emitidos por mes. Cabe señalar que después de las vacaciones de Navidad, dada la baja participación general, propuse unificar los dos foros y dejarlo abierto, es decir sin tener que utilizar contraseña. Esto explica que a partir del mes de enero el número de mensaje por mes en la columna del foro abierto fuera cero.

Mes	Aula virtual	Foro abierto	Totales
Septiembre	30	159	189
Octubre	106	74	180
Noviembre	87	41	128
Diciembre	26	15	41
Enero	18	3	21
Febrero	10	-	10
Marzo	41	-	43
Abril	3	-	3
Mayo	13	-	13
Junio	3	-	3

La columna de totales refleja el gradual descenso de la participación, debido en parte a las razones ya comentadas. Estas razones quedarían confirmadas por el hecho de que en el mes de marzo hubo un ligero repunte de participación a partir de que volvimos a utilizar la sala de ordenadores durante algunas clases. En los primeros días de clase gana en participación el foro abierto; pero a medida que comienza a desarrollarse el curso, las intervenciones en el “aula virtual”, que son las relacionadas con el trabajo en clase, van ganando en número; para finalmente decaer las dos columnas.

En el Diario de clase voy dejando constancia de estas dificultades. En los últimos días del primer trimestre escribo lo siguiente⁵⁵:

Martes, último día de clase antes de las vacaciones de Navidad, vamos los tres grupos a la sala de ordenadores. Previamente había puesto un mensaje en el “aula virtual” con dos preguntas sobre el condicionamiento de las conductas para debatir. Muchos alumnos no vinieron a clase porque tenían que ensayar la actuación de teatro leído que harán mañana con la profesora de castellano en las actividades de final de trimestre. Los que se quedaron, algunos respondieron de manera puntual y breve a mis preguntas, la mayoría dedicaron la hora a jugar e hicieron poco caso al foro de filosofía. Por ser la última clase no insistí demasiado para que se concentraran en el debate virtual, que de hecho fue bastante pobre.

Últimamente me estoy replanteando, cada vez con mayor frecuencia, las posibilidades y las limitaciones de los foros de debate virtual. Parece claro que si se lo deja como un recurso abierto y libre, es decir, sin una intervención más o menos activa por parte del profesor, la participación en el debate va languideciendo hasta que finalmente el foro queda desierto y mudo.

Ya finales del segundo trimestre⁵⁶:

Prácticamente, desde comienzo del trimestre, que el foro está inactivo. Sin embargo, en el momento que vamos al aula de informática, las participaciones se desbordan. Además me doy cuenta que muchos alumnos conocen poco los recursos que ofrece la página en general, y algunos seguramente no habían entrado nunca desde sus casas.

Concluyo que la página puede ser una buena herramienta siempre que se promueva y oriente su utilización; y que además se haga desde la clase. En el momento que se deja

⁵⁵ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 111.

⁵⁶ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 165.

librado su utilización a la iniciativa de los alumnos, ésta se reduce prácticamente a cero. Esto se nota especialmente en el foro. Es necesario desarrollar un rol de moderador activo, programando líneas de debates e intervenciones.

Mi actitud ante la utilización de la página, sobre todo este último trimestre, ha sido bastante pasiva, en parte desanimado por la utilización de una sala de informática con pocos ordenadores y en consecuencia obteniendo una dinámica de clase poco productiva.

La valoración global de la utilización de la página web no puede reducirse a estas dificultades concretas, relacionadas con la utilización de los espacios de debate virtual. No obstante, he querido dejar constancia de ello para evitar el riesgo de ofrecer, sobre todo a partir de los primeros apartados de esta propuesta –que no dejan de ser orientaciones ideales que luego deben ser aplicadas en un proceso que seguramente no será fácil ni breve–, una imagen un tanto idealizada de los beneficios pedagógicos que puede comportar la utilización de herramientas telemáticas en entornos presenciales.

Detallo a continuación, luego de esta experiencia de dos cursos completos, sus aspectos positivos:

- La utilización de una página web, incluido los foros de debates, es un elemento altamente motivador para los alumnos, dinamiza la asignatura y la hace más divertida.
- Produce una mayor eficiencia en la utilización de los recursos: los alumnos, además del dossier o los textos que disponen en formato papel, pueden acceder a una gran cantidad de materiales de una manera rápida y sin costo alguno.
- La comunicación de los alumnos con el profesor es más fluida y rápida. Reiteradas veces durante la preparación de un trabajo o de un examen han podido escribirme un mensaje y enviármelo por correo electrónico. Es verdad que los alumnos podrían tener mi dirección sin necesidad de la página web, pero el hecho de que esté vinculada desde la página facilita las cosas, y les hace tener más presente la posibilidad de utilizar este recurso.
- Las intervenciones en los foros han llegado a ser de una gran riqueza. (Seguramente que su contenido podría ser objeto de una investigación aparte, excediendo, de momento, el alcance de la presente) También es notable las posibilidades que

ofrecen para que puedan expresarse aquellos alumnos que por diferentes razones tienen dificultades para hacerlo de manera directa en clase.

Finalmente, y luego de reseñar todas estas ventajas, destaco la dificultad para acceder a uno de los objetivos del uso de herramientas telemáticas, que considero central en esta propuesta: la posibilidad efectiva de que los alumnos puedan compartir archivos y desarrollen un trabajo cooperativo en red mediante la utilización de estos espacios virtuales. Algo de esto hemos podido realizar, por ejemplo al seleccionar narraciones escritas por los alumnos y ponerlas en una sección de colaboraciones de la página web; esto permitió que de una manera fácil y directa todos pudieran acceder a los escritos de sus compañeros. Sin embargo, limitaciones de orden tecnológico impidieron que no se pudieran montar auténticos espacios de archivos compartidos, que pudieran ser manipulados directamente por los alumnos. Estas limitaciones, sumadas a las originadas por la impericia en el uso de recursos que no dejan de ser nuevos para mí, lejos de desanimarme, me motivaron para continuar experimentando nuevas estrategias que permitan alcanzar las finalidades propuestas.

4. Perspectivas para la formación del profesorado: una “mochila curricular”.

En esta tercera parte de la propuesta de orientación didáctica, presentaré la cuestión de la formación continuada de los profesores de filosofía. Para ello tomaré como puntos de partida, en primer lugar, la experiencia docente acumulada, y en segundo lugar, la investigación y la reflexión teórica que los profesores podemos aplicar a nuestra práctica actual. Considero que debe ser el propio docente el sujeto de su formación, y la revisión de su bagaje profesional la materia priorizada.

Desarrollaré tres apartados: el primero, sobre la idea general de “mochila curricular”, referido al saber y la experiencia docente recogidos a lo largo de la historia profesional; el segundo, sobre la propuesta de “recuperación autobiográfica” como forma de actualizar la autoconciencia de dicho saber; y la tercera, sobre la formación docente entendida como proceso de investigación-acción, y producción de “microteorías”.

4.1. Construyendo una “mochila curricular”.

Todos los profesores de filosofía, a lo largo de nuestra carrera profesional, fuimos construyendo un equipaje de informaciones, estrategias y recursos didácticos. Durante nuestros primeros años de docencia este equipaje era muy delgado: se reducía a lo que recordábamos de los cursos universitarios, al contenido de algún libro de texto que seleccionamos para proponer a nuestros nuevos y desconocidos alumnos; y, sobre todo, a aquellas experiencias que tuvimos cuando fuimos alumnos, y que, a pesar del paso del tiempo, quedaron grabadas en nuestro “inconsciente profesional”, conformando el modelo imaginario de lo que debía ser y hacer un profesor de secundaria. Luego la cartera se fue rellenando; de manera desordenada, sin realizar síntesis o recapitulación alguna, como por capas superpuestas, desplazando algunos contenidos, revisando o

desempolvando otros, olvidando muchos, generalmente en función de las situaciones y los problemas nuevos que debíamos resolver. La tónica general, en muchas ocasiones, fue olvidar y reiterar errores. En esto ha consistido, en suma, lo que se suele llamar nuestra “formación continua”: la construcción de un equipaje, más allá de cursos y sexenios, que en unos momentos nos va pareciendo el adecuado y nos sentimos bien pertrechados, y en otros dudamos de su eficacia, o llegamos a pensar en él como una maleta pesada e inútil.

He aquí la pregunta del millón: ¿existirá una manera de construir ese equipaje, de tal manera que un día lleguemos a sentirnos razonablemente satisfechos y cómodos con su contenido? Seguramente la respuesta dependerá del viaje que pretendamos realizar, de qué territorios hayamos recorrido hasta el día de hoy, de qué nuevas empresas nos propongamos para el futuro; y, sobre todo, de cuánta energía nos quede para iniciarlas.

Siguiendo con el símil, se podría pensar en dos tipos de viajes: la tradicional manera de entender la enseñanza de la filosofía, con sus programas, explicaciones magistrales, y exámenes; o bien, un nuevo tipo de trayecto, basado en la participación activa de los alumnos en procesos de investigación, que contengan como base sus referencias y pensamientos propios.

Según el tipo de viaje que decidiera realizar podría valorar la conveniencia del equipaje del que dispongo –continuar realizando aquellas explicaciones y esquemas ya definitivamente consolidados, proponiendo unas actividades del libro de texto o del dossier, pasando exámenes– o la necesidad de renovarlo.

¿Cómo debería equiparme en definitiva para un viaje diferente, aquel que tuviera como recorrido principal la escucha del discurso de los jóvenes y la investigación de sus contradicciones y posibilidades, mediante la utilización de recursos y formatos que no obturasen su expresión? ¿Cómo construir un nuevo equipaje curricular, que aprovechando los contenidos que hemos utilizado hasta ahora, considere a los alumnos como protagonistas, y a sus pensamientos como contenidos desde los que construir los diferentes itinerarios?

Formulados estos interrogantes me propuse dar un nombre a este conjunto de saberes y recursos que hemos ido acumulando a lo largo de nuestra vida profesional y que, en su recuperación y revisión crítica, encontraba la condición de posibilidad para acceder a un “equipaje” adecuado. Pensé en la palabra “portafolio”, pero, además de ser

un término ya utilizado para describir una técnica de trabajo y evaluación, hacía referencia a un objeto demasiado pequeño, con poca capacidad. Pensé en “equipaje”, pero me resultaba demasiado general; también en “maleta”, pero al contrario de “portafolio” me pareció demasiado grande y pesado. Decidí entonces hablar de la construcción de una “mochila curricular”, algo que pueda llegar a ser cómodo y manejable, y que al mismo tiempo nos haga sentir bien equipados.

Nuestra mochila, a poco que tengamos una mínima trayectoria profesional, ya tiene objetos en su interior; muchos de ellos aprovechables, otros que seguramente tendremos que revisar, y en muchos casos hacer el esfuerzo de quitarlos porque estorban o representan un peso inútil. Quizá la idea más importante sea que lo fundamental del equipaje será finalmente aquello que vayamos adquiriendo a lo largo del propio viaje.

4.2. La recuperación de las prácticas y las referencias.

Propongo dos vías fundamentales para la reconstrucción y adecuación de esta “mochila curricular”: una es la recuperación de la experiencia docente pasada, mediante proceso de enriquecimiento de la “autoconciencia”; la otra es la observación y la escucha atenta de cómo se articula el discurso discente a través de sus referencias, sus posibles estereotipias y prejuicios, sus peculiares visiones del mundo y de las relaciones. Ambos procesos se interrelacionan: el profesor al recuperar su práctica docente y su relación personal con el discurso filosófico, se pone en condiciones para posibilitar la apertura de la expresión reflexiva del pensamiento de los alumnos; y al mismo tiempo crea condiciones para que esta recuperación dé forma al propio trabajo de investigación en el aula.

Me detendré en la primera idea de “recuperación”, que llamaré “recuperación autobiográfica”; puesto que, como veremos, no se trata simplemente de recordar contenidos objetivos y separados de la subjetividad vital del docente, sino más bien realizar el camino inverso: aquello que hasta ahora se nos representaba como algo separado o ajena, es decir “enajenado”, podamos recuperarlo como algo propio y vital.

Recuperar no es simplemente recordar. Los sistemas de memoria pueden ser *explícitos* cuando el recuerdo es voluntario o intencional, e *implícitos* cuando el recuerdo sobreviene de manera involuntaria, sin esfuerzo, de manera espontánea. La recuperación, tal como aquí la entendemos, es siempre un sistema de memoria explícito, al cual deberíamos añadir una característica más para que además sea “recuperación crítica”: tanto su punto de partida como el de llegada es siempre un hecho del presente. Es una situación actual la que reclama recordar hechos del pasado, y en realidad aquello que recordamos ya no pertenece al pasado sino exclusivamente al presente del hecho que reclama; desde éste presente llenamos de contenido y significamos aquello que sucedió en el pasado. Como dice Pardo ⁵⁷, se trata de una “anterioridad posterior”, un saber que se supone antiguo, pero que en realidad en el momento que se recupera es absolutamente nuevo. Una recuperación que, lejos de ser el registro propio del álbum fotográfico, consiste en la producción de nuevos significados, la reconstrucción del pasado a partir de las perspectivas del presente; una nueva conciencia de la relación entre la subjetividad que hace uso de su memoria y los hechos ya vividos, una autoconciencia renovada con posibilidades nuevas para la captación y comprensión de significados presentes.

La recuperación autobiográfica significa un enriquecimiento de la “autoconciencia”, y por tanto la producción de un nuevo saber. Me refiero a la idea de “autoconciencia” a la que se refiere Gadamer cuando comenta el camino de la conciencia según Hegel, o la conciencia histórica en Dilthey:

... Ya Kant y el idealismo habían partido de ahí: todo saber sobre sí mismo, puede convertirse en objeto de un nuevo saber. Si yo sé, puedo siempre saber que sé. Este movimiento de la reflexión no tiene fin. Tal estructura significa para la autoconciencia histórica que el espíritu que busca su autoconciencia transforma constantemente, precisamente así, su propia realidad. Al concebirse a sí mismo se hace ya diferente de lo que era. Aclarémoslo con un ejemplo: si alguien se da cuenta de la ira que le posee, esta autoconciencia es ya un cambio o incluso una superación de esa ira. Hegel describió en su *Fenomenología del espíritu* este movimiento de la autoconciencia hacia sí misma. Pero mientras Hegel vio en la autoconciencia filosófica el final absoluto de este movimiento, Dilthey rechaza esta pretensión metafísica como dogmática. De ese modo se abre para él el horizonte ilimitado de la comprensión histórica. Esta significa un constante incremento de la autoconciencia, constante ampliación del horizonte vital. No hay parada ni

⁵⁷ PARDO, JOSÉ LUÍS (2004), *La regla del juego*, Barcelona: Círculo de Lectores.

retroceso. La universalidad de Dilthey como historiador del espíritu reside justamente en esa ampliación indefinida de la vida a través de la comprensión.⁵⁸

El docente, mediante su formación universitaria, y los procesos posteriores de formación, ha ido incorporando un saber específico, el saber de su especialidad; es decir, se considera a sí mismo un especialista. Sin embargo, no puede eludir la dinámica reflexiva de la “conciencia”: además de su saber de especialista, es consciente de poseerlo, y de esta forma construye una autoimagen de la posición en la que esa posesión le sitúa; se sabe y se siente profesor de filosofía.

Sin embargo, el movimiento de su autoconciencia docente pareciera que habitualmente se detiene aquí; en todo caso incrementa de forma cuantitativa esta posesión de saber, pero generalmente como saber objetivo o externo. La propuesta didáctica de “recuperación autobiográfica y narrativa” intenta ir más allá, y expandir indefinidamente el bucle de retroalimentación entre el saber y la experiencia vital de su adquisición.

Durante el proceso de formación docente el campo de la conciencia fue ocupado por un supuesto saber objetivo. Ahora se trataría de pensar en las formas en que ese saber fue adquirido, se trata de pensar en cómo ha sido pensado. En este segundo momento aquel supuesto saber objetivo ya no es el mismo, ya no es el saber de especialista el que ocupa la conciencia sino la autoconciencia de su adquisición. El saber se ha particularizado como experiencia personal, y al mismo tiempo se ha expandido como saber vital.

Formación y “reminiscencia”.

Es posible establecer un cierto paralelismo entre esta idea de “recuperación autobiográfica”, que en el apartado anterior propuse como una de las vías formativas en la reconstrucción de nuestra “mochila curricular”, y una manera un tanto peculiar de entender la teoría platónica del conocimiento como *reminiscencia*.⁵⁹

⁵⁸ GADAMER, H-G (1986), *Verdad y Método*, Salamanca: Ediciones Sígueme p.38

⁵⁹ PARDO, J. L. (2004), *La regla del juego*, Barcelona: Círculo de Lectores.

La mayor parte de todo lo que hacemos en el aula expresa una manera de responder a situaciones inéditas cada vez; haciéndolo de una forma inmediata, diría no-reflexiva. El conjunto de estas formas de responder conformaría nuestro “estilo didáctico”. Y si nos preguntaran por qué hacemos lo que hacemos seguramente que daríamos rápidas respuestas, poniendo en juego nuestras teorías o *esquemas básicos de acción docente*⁶⁰. Sin embargo, estas teorías o esquemas se puede decir que por lo general no llegan a explicar la práctica; más que un saber sobre nuestra acción docente, por el contrario, forman parte de esa misma práctica; no pertenecen aún al estadio de la autoconciencia, justifican la acción porque forman parte de la acción misma.

¿En qué momento la acción docente comienza a transformarse? ¿En qué momento comienza a producirse un auténtico saber docente, en el sentido de un saber reflexivo y crítico? ¿Cuándo las delgadas paredes de la conciencia inmediata comienzan a separarse para dejar espacio a la autoconciencia?.

El saber hacer docente tiene sobre todo un componente “artesanal”, es el resultado de su práctica. Como el bailarín que jamás podría haber alcanzado su destreza sin largas sesiones de entrenamiento, de imitación, de modificar los movimientos según los obstáculos presentados, también de dejarse llevar por los efluvios musicales. Con el tiempo se ha convertido en un profesional de la danza, pero no en un profesional excelente. Para ello debe recuperar lo que hace, darse cuenta de todo lo bueno que hace, ser consciente de ello, y construir con ello una verdadera teoría de su práctica; es esa teoría la que modificará todo aquello que no hace bien o que es mejorable.

El docente aprende de su propia práctica, son sus propios aciertos los que cuando se hacen conscientes sirven para corregir sus deficiencias. En realidad el docente no se forma *aprendiendo*, en el sentido académico de la palabra, sino *recordando* un saber que ya tiene, que ha construido con su propia historia. Sólo debe atreverse a echar mano de él.

Ésta es la razón por la que los procesos de formación permanente poco ayudan a la formación efectiva de los profesores. El CAP, y los mil cursos que realizamos a lo largo de nuestra carrera profesional poco aportan a nuestra maduración como docentes. Y esto es por la sencilla razón de que todos ellos pretenden ofrecer un saber externo, en

⁶⁰ Capítulo VI, apartado 2.4: *Esquemas básicos de actuación docente*, página 419.

ninguno de ellos se pregunta por las vicisitudes de la propia acción docente, por su inconmensurable riqueza implícita. En los cursos de formación se pretende aprender, no “recordar”. No se tiene en cuenta que el auténtico conocimiento es “reminiscencia”.

Lo más grave de todo ello no es sólo la poca utilidad de estas vías de formación, sino que, en gran medida, la acción docente se construye también por imitación, como el profesional del baile. En muchos de estos cursos no sólo no aprendemos a ser mejores docentes sino que además fortalecemos aquellas formas que, por imitación, fortalecerán los estilos didácticos “academicistas”. En consecuencia, una vez en el aula, procuraremos que nuestros alumnos *aprendan*, no que *recuerden*; como si los jóvenes no tuvieran también una historia, una manera de ver el mundo, formas diversas de pensar sobre él, diferentes maneras de responder ante las situaciones que la vida le pone por delante. Una historia discente que contiene un saber previo, y que, además, encierra las condiciones de posibilidad para conseguir un saber nuevo, un saber reflexivo, aquel que sólo puede emerger de la autoconciencia, aquel del que podemos denominar, en exclusiva, un saber filosófico. En definitiva la “recuperación autobiográfica” del profesor es también modelo para una manera de entender la actividad filosófica propuesta a los alumnos, un modelo en cierta forma próximo a la antigua *mayéutica* de Sócrates.

Comenzando a preparar materiales. Recuperaciones autobiográficas y narrativas.

Faltaban pocas semanas para que comenzara el curso. Me había propuesto rehacer los materiales que desde hace tiempo utilizo para componer el dossier que utilizarán los alumnos durante el curso. La pregunta que me formulaba en aquel momento era, ¿de qué forma podría convertir unos textos expositivos en formatos adecuados para desarrollar clases que se fueran aproximando cada vez más a las nuevas orientaciones didáctica que había comenzado a definir desde los comienzos de la investigación? Me dije entonces que debía intentar, de manera previa a reelaborar cualquier material u organizar cualquier formato de actividad, iniciar algo que no había hecho nunca, una actividad que podía comenzar a cambiar mi posición personal frente a los temas de la programación, o al menos generar en mí condiciones diferentes para orientar la clase

con los alumnos. Fue cuando me propuse realizar el siguiente ejercicio: ponerme delante de un papel en blanco y escribir todo lo que se me ocurriera sobre cada uno de los temas del dossier. La idea no era tanto realizar un autoexamen de aquello que recordara sobre cada una de las unidades didácticas propuestas por el currículum oficial, sino más bien lo contrario: volcar todo aquello que pudiera estar en mí, más bien *a pesar* del currículum oficial. Las dudas, los aspectos más oscuros, las preguntas nunca respondidas, las partes más aburridas y menos interesantes, también aquellos aspectos que me entusiasmaban o que creía especialmente importante. Explicar las razones de por qué me resultaban oscuras, aburridas o interesantes. Tratar de recordar el itinerario histórico personal de mi relación con cada tema en cuestión: cuándo pensé en ellos por primera vez, cómo recordaba me lo habían explicado en el bachillerato o en la universidad, qué sentimientos o sensaciones me habían suscitado. Pensar en las posibles relaciones que se podían establecer entre cada tema y mi realidad cotidiana de hoy; si tenía alguna incógnita, preocupación o proyecto, presentes en mi vida real, en mi entorno inmediato, en los hechos que estaban sucediendo en mi ciudad, en mi país o en el mundo, que podían tener que ver con los temas propuestos en el dossier. Quizá sería importante hacer el esfuerzo de comenzar por el pasado, intentar recuperar las ideas y impresiones que sobre el tema en cuestión se habían producido cuando era estudiante; más atrás aún, cuando era niño y alguna cuestión relacionada apareció por primera vez. De esta forma evitaría la vía más fácil: poner en el papel aquello que ya sabía del tema y, en definitiva, reproducir el contenido del libro de texto, confirmando así una impresión que he tenido muchas veces: ser nada más y nada menos que el mejor alumno de bachillerato. Se trataba de escribir y escribir..., olvidándome de los alumnos y de las clases, escribir sólo para mí mismo. Con una única finalidad: recuperar un saber propio, que seguramente fue desalojado en el momento en que incorporé aquel saber ajeno que constituyó mi formación como profesor de filosofía. En realidad, este ejercicio debía de ser algo más que una tarea preparatoria previa, y convertirse en una actitud y un cometido permanente: desalienar aquel saber que, si tiene un efecto obturante durante la práctica docente, es porque antes de invadir el espacio cognitivo de

los alumnos, mucho antes, fue el resultado de una invasión del propio espacio del profesor cuando éste era alumno. (Ver párrafo anterior: “El profesor invade...”⁶¹)

La finalidad de estas “recuperaciones autobiográficas” sería la de re-apropiarnos de aquellos contenidos filosóficos; también poner en movimiento nuestros propios marcos de referencia con sus estereotipias y prejuicios; y mediante esta experiencia de recuperación estar en mejores condiciones para promoverla en los alumnos.

En un momento inicial y previo al proceso de investigación-acción, llenar la hoja en blanco se me ocurrió que no sería una tarea muy fácil de realizar. Pero también sospeché que escribir sobre mi propio pensamiento costaría mucho menos si se realizaba al dictado de lo que dicen los alumnos, de lo que les escuche decir y aprenda de ellos. Seguramente habrá muchos temas o autores con los cuales el profesor no tenga una relación más personal que la lectura de un manual y su traducción en un esquema de clase. En estos casos no se habría de tener reparos en compartir con los alumnos el trabajo de recuperación “narrativo” y “autobiográfico” de dichos temas o autores. Todo guía de viaje ha visitado los lugares por primera vez; y en muchas ocasiones lo tuvo que hacer acompañado de los viajeros que debía guiar. Les aventajaba en su experiencia de viajero avezado, pero pudo compartir con ellos, en un plano de igualdad, el desconocimiento específico del lugar, y también el placer de la sorpresa que el nuevo paisaje podía provocarles.

Consciente que para el lector de esta tesis no tendrá más que un valor testimonial, y que su valor real estuvo más en el efecto personal e intransferible, luego de haberlo realizado, transcribo a continuación la “recuperación autobiográfica” que realice antes de comenzar a trabajar en clase los dos primeros temas del programa: “El Universo” y “La vida”. En esta recuperación incluí también aquellos rasgos o referencias que podía

⁶¹ “El profesor invade el espacio intelectual y emocional del alumno, obtura cualquier posibilidad de desarrollo y creación autónoma, anula su imaginación, cuando transmite de manera más o menos mecánica un discurso que tampoco a él le pertenece. Reproduce con sus alumnos un proceso semejante al que él ha realizado durante su formación como docente. No es la subjetividad del docente la que invade la del discente, porque el docente también pone en juego el discurso de otro, su subjetividad (y su deseo) también está ocupada, tampoco es libre”.

“No interesa tanto que el alumno no se aburra, o que aprenda correctamente determinados contenidos; más bien se trata de que vuelva a recorrer el camino del saber, y que en ese recorrido enriquezca y transforme su pensamiento. La función del docente es intentar acompañarle y facilitarle este camino. *La medida de sus posibilidades como docente, y también sus límites, dependen del hecho de haberlo recorrido o no durante su propia vida profesional*”.

haber observado de forma más o menos recurrentes en los alumnos sobre estos temas. Antes quiero señalar que el formato de esta actividad formativa para el docente puede ser diverso; por ejemplo, puede realizarse mediante un fructífero diálogo con otros colegas del mismo seminario, o incluso como actividad compartida con los alumnos.

UNIVERSO Y VIDA.

La idea de Universo la he asociado desde siempre con las ideas de eternidad e infinitud. De pequeño, debido a las enseñanzas familiares y a la catequesis parroquial, creía en la existencia de Dios. Dios había creado el mundo, las estrellas, la naturaleza y el ser humano. Dios era eterno, no así el Universo. El mundo era en realidad el planeta Tierra, que incluía la Naturaleza, es decir los reinos minerales, vegetales y animales. Más allá estaba el cielo y las estrellas, un espacio infinito, que además de los cuerpos celestes estaba lleno de vacío.

Sabía que la tierra era un planeta que, como otros planetas, giraba alrededor del Sol; que la Luna era un satélite, que a su vez giraba alrededor de la Tierra. La Luna era un satélite “natural”, a diferencia de los satélites artificiales, que precisamente para aquella época (años sesenta) se estaban poniendo en órbita dentro de la carrera espacial entre los EEUU y la URSS. Un hito de esta carrera espacial fue el descenso del primer hombre a la luna; hecho que pude ver televisado en directo desde un televisor en blanco y negro, una tarde sentado con mis hermanos en nuestra habitación. Tendría unos diez años.

Sabía también que el sistema solar formaba parte de una galaxia llamada Vía Láctea, y que ésta se podía observar durante la noche como una enorme nebulosa brillante que atraviesa el centro del cielo. Allí también estaba la constelación de la Cruz del Sur, y otras tantas constelaciones que se pueden ver desde el hemisferio sur, y que no tenía muy bien identificadas.

En realidad creo que por ser un niño sabía bastantes cosas sobre el universo. Me gustaba leer, y habitualmente cogía aquellas publicaciones americanas llamadas *Selecciones del Reader's Digest*, a las que mi padre estaba suscripto.

Creo que ésta fue mi cosmovisión infantil. Aquella que fui construyendo de manera espontánea a partir de lo que me explicaban mis padres, de lo que escuchaba en la parroquia, o de lo que hablábamos con mis amigos.

Esta cosmovisión partía de la premisa de que el Universo debía de haber tenido un comienzo, y que no podía haber surgido de la nada. Era lógico que así fuera. La respuesta a esta exigencia lógica estaba en un ser superior, eterno y perfecto, es decir Dios; al cual no le aplicaba dicha exigencia lógica porque precisamente para esto era Dios, para ser aceptado, venerado y amado por la gracia de la Fe, no para ser explicado lógicamente.

Creo que la idea de Naturaleza incluía los minerales, los vegetales y los animales, es decir todo lo que había en el mundo, que su vez se identificaba con el planeta Tierra. Pienso que el cielo no estaba muy incluido en la naturaleza, entre otras cosas porque en el cielo había vacío y no había aire, al menos más allá de la atmósfera, que ya sabía lo que era. La idea de vacío era una idea problemática, y pienso que aún lo sigue siendo. Vacío quería decir lugar donde no hay nada, es decir “espacio vacío”. Tenía una idea del espacio como algo objetivo o absoluto. El espacio no era una dimensión más de la realidad, relativa a los objetos del mundo y a sus relaciones. Para mí tenía el mismo significado hablar del espacio que ocupa esta mesa, como decir que una nave espacial viaja a través

del espacio interestelar. Por descontado que nociones como antimateria, agujeros negros, y la posibilidad de viajar a través del tiempo planteada por Hawkins – teoría revisada en estos días - si se nos ocurriera zambullirnos en ellos, me resultaban incomprensibles, como en gran medida aún me lo siguen resultando.

Años después volví a encontrarme con estos elementos en la clase de Astronomía que impartía el profesor de Física en el Bachillerato. Hoy recuerdo que en aquel momento el contenido de la asignatura nada tenía que ver con ese mundo cósmico que había ido construyendo durante mi infancia. El profesor nos explicaba conceptos y fórmulas matemáticas que me resultaban prácticamente ininteligibles. Ahora reparo con asombro en la enorme distancia que había entre aquella fascinación por esa realidad misteriosa e inabarcable, especialmente sentida durante la noche, cuando después de cenar mis padres nos dejaban salir a jugar con los otros chicos del barrio, y mirábamos el cielo y nos entreteníamos haciendo conjeturas sobre ese espectáculo oscuro y brillante, familiar y sorprendente; y el tedio soporífero de aquellas clases de física, llenas de números y gráficas incomprensibles.

La botánica tuvo algo más de suerte. La profesora que nos introdujo en los misterios de las plantas, guiada por una clara inclinación investigadora, nos hacía ir al campo, recoger y disecar ejemplares de hierbas, analizarlos y clasificarlos, construir herbarios. Sin embargo el placer por la incursión en esta área del saber científico creo que tenía una base principalmente clasificatoria, práctica, incluso diría estética. Pero visto desde hoy, supongo que faltaba aquella dosis de sorpresa y de reconocimiento por todo lo que podía tener de misterioso el fenómeno de la vida en sí mismo. Pienso que de pequeño no me enseñaron a amar la vida, a captar su excepcionalidad, su valor y también su fragilidad. Son estos valores ideas construidas de adulto, y que, como todas las ideas incorporadas después de la adolescencia se instalan en nuestro acervo intelectual, sin hacer demasiado mella en nuestros sentimientos.

¿Y qué pasó con la vida humana? La distancia entre las vías de aprendizajes no formales y las escolares aquí fue total. Muy pocas veces oí hablar en la escuela de la vida humana. Sí de anatomía, de fisiología, incluso de psicología o de filosofía, pero no de la vida humana. Respecto de esta área del saber, la hegemonía, por fortuna o por desgracia, también la tuvo la catequesis parroquial. Yo tuve una formación laica, y el ambiente vivido en mi familia era claramente agnóstico. Mi aproximación a los ambientes eclesiales fue el resultado de una curiosa iniciativa personal que, supongo, se dio a causa de mi preocupación por buscar respuestas a preguntas que no eran contenidas en la escuela o en la familia; y también, en parte, a esa frecuente necesidad adolescente de construir una identidad propia mediante la diferenciación e incluso la rebeldía respecto de aquellas pautas culturales que predominan en el mundo adulto.

En algún momento sentí hablar de Darwin, de la teoría de la evolución, y de que la especie humana “descendía del mono”. Quizá en algún texto de biología, o en alguna clase de una asignatura un poco rara que se llamaba Educación Democrática. Pero en ningún caso pude reparar que el hecho de la vida humana pudiera tener relación con determinados valores como la Dignidad, el Respeto o la Diversidad.

Fue en mi época de joven estudiante, en parte durante el bachillerato, pero principalmente en la universidad, cuando estos valores aparecieron junto a otros como Justicia o Libertad, pero ya como parte de un discurso ideológico, proveniente de la incorporación intelectual de la teoría marxista y el resto de corrientes contestatarias propias de la generación del 68. El problema de estos discursos ideológicos es que en muchos casos, como el mío, fueron importaciones intelectuales que ocuparon el vacío dejado por el

abandono acríptico de la formación religiosa infantil. De allí que se constituyeran como “principios”, no como valores; como ideología, no como estructura ética; y por ello que fueran posible derivas políticas autoritarias, incoherencias en la vida cotidiana, o simplemente el olvido cuando los vientos de los tiempos soplaron para otros lados.

Intento recuperar las *referencias previas de los alumnos* que, sobre estas cuestiones, he podido ir observando en clase.

Respecto del origen del Universo y de la Vida he detectado una dificultad bastante extendida para tener una idea aproximada del tiempo o de las transformaciones ocurridas antes de la aparición de los seres humanos. Por ejemplo hechos como el Big Bang, el surgimiento de la vida sobre la tierra, la evolución de las especies animales o el proceso de hominización, se suelen confundir y cuesta reconocer las diferencias y posiciones cronológicas respectivas. El origen del universo no es lo mismo que el origen de la vida, la evolución no son las transformaciones que se dan en el universo a partir del Big Bang. Cuando se realizan estas aclaraciones la mayoría de los alumnos reconocen su obviedad evidente; sin embargo, es frecuente encontrar errores que se derivan de estas confusiones.

Los alumnos suelen reconocer espontáneamente el valor de la vida en general, lo cual les lleva, por ejemplo, a identificarse sin dificultades con posiciones ecologistas o de defensa de los animales. Sin embargo no es frecuente una distinción clara entre lo que puede tener de específico el valor de la vida humana en relación con otras formas de vida. Este reconocimiento abstracto y general de la “vida” condiciona determinadas posiciones frente a cuestiones tales como el aborto, la eutanasia o la pena de muerte.

Estas fragmentadas observaciones sobre las ideas que los alumnos tienen sobre el universo o la vida son sólo una pequeña muestra de lo que podría ser la indagación de las referencias previas. Cabría profundizar en la escucha y la observación a fin de poder captar versiones más completas y fiables de lo que podríamos identificar como una suerte de “ontología” adolescente.

Con este fin he pensado en una serie de preguntas, no para ser formuladas de manera directa y descontextualizada, sino sólo para tener en cuenta y, si es necesario, acudir a ellas como auxiliares de la tarea común de investigación filosófica:

¿Qué es el tiempo y el espacio? ¿Son realidades objetivas o son parámetros relativos?

¿Tiene el Universo un origen en el tiempo? Si el Universo es temporalmente finito, ¿qué había antes de su origen? ¿Es posible que el Universo haya existido siempre? ¿Es posible preguntarnos por el origen del Universo?

¿Tiene el Universo un límite en el espacio? Si lo tiene, ¿qué hay más allá de ese límite? ¿Es posible pensar que el Universo sea infinito?

¿Qué problemas comporta pensar el Universo como un todo, es decir como si fuera un objeto? Sería un “objeto absoluto”..., una idea ciertamente contradictoria, no? ¿Y si pensáramos el Universo como la suma de todas las partes ...? (Siempre podríamos encontrar o agregar nuevas)

¿Qué es la vida? ¿Cómo podríamos explicar la diferencia que hay entre las sustancias animadas y las sustancias inanimadas? ¿Cuál podría ser el origen de la vida? ¿Tendríamos que buscarlo en algún principio inmaterial o espiritual...?

Tradicionalmente se ha clasificado a los seres vivos en vegetales y animales, y dentro de estos últimos se ha reconocido a los seres humanos como aquellos animales que se

diferencian del resto por su racionalidad. ¿Cómo entendemos esta clasificación? ¿Estaríamos de acuerdo con ella?

Luego de formular estas preguntas me doy cuenta que los libros de texto enfocan el tema del Universo desde una perspectiva más bien científica, y que los interrogantes que el tema me sugieren son de carácter cosmológico. Pienso que debería reducir y relegar la información científica del tema a una función ilustrativa y subordinada a la investigación filosófica.

La escucha: referencias previas y núcleos de significación.

En el ejemplo de “recuperación autobiográfica”, reproducido en el apartado anterior, señalo también algunos indicios de referencias previas que los alumnos suelen expresar respecto de estos primeros temas. Decía antes que la escucha de estas referencias y su puesta en juego durante la investigación filosófica realizada en el aula es la segunda vía para el enriquecimiento de nuestra “mochila curricular”.

Después de algunos años de docencia estamos en condiciones de determinar unas cuantas ideas que, de una manera más o menos recurrentes, van apareciendo en el discurso de los alumnos. A estas ideas les he llamado “esquemas de referencia” o “referencias filosóficas previas”. Al contenido y función didáctica de estos conceptos ya me he referido con anterioridad en este mismo capítulo, en el apartado 1.3. *La “Investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación.* Decía entonces que la idea de “esquemas de referencia” más que contenidos informativos o conceptuales, significan perspectivas o formas peculiares de ver el mundo o las relaciones entre las personas. Está claro que en el pensamiento de los alumnos hay cuestiones más o menos comunes, que suelen aparecer de manera reiterada, y que pueden estar influyendo en la manera de ver otras cuestiones. Por esta razón me refiero a estas ideas previas como “esquemas” (algo que sirve como forma o matriz) y de “referencia”, porque suele ser el “desde donde” se realizan los juicios o las afirmaciones.

De manera integrada –es decir, que puede darse antes o después o durante– a la escucha de estas referencias previas, me propuse ir construyendo lo que di en llamar “núcleos de significación filosófica”. Estos núcleos, como también ya comenté con anterioridad, serían como la bisagra que articula el pensamiento de los alumnos con los contenidos filosóficos. Pueden entenderse como referencias expresadas por los

alumnos y que en el trabajo de investigación se ordenan, agrupan y profundizan como problemas filosóficos, o bien problemas o interrogantes filosóficos que se proponen como hipótesis para ser confirmadas o reformuladas en su contrastación con las referencias de los alumnos.

En esta construcción compartida de *núcleos de significación* es importante que el bagaje que traemos como profesionales de la docencia filosófica o la programación curricular establecida no sofoque y oculte las referencias genuinas del pensamiento de los alumnos. Éstas últimas deberían ser el material privilegiado con el cual ir construyendo nuestra mochila curricular. Para ello resulta de fundamental importancia la *escucha activa* del discurso de los alumnos; y reducir hasta un máximo razonable la preocupación por la transmisión de contenidos.

Nuestra mochila será muy ligera en un comienzo, y las pretensiones del viaje más bien modestas. Este proyecto de construcción curricular creo que sólo tiene sentido si se plantea a largo plazo: mantener la escucha curso a curso, y no dejar de registrarla, de ser posible en un Diario de clase. Nunca el equipaje estará completo del todo; tampoco es necesario que llegue a estarlo: la eficacia didáctica dependerá más del proceso de su construcción que de los contenidos conseguidos. Y esto es así por una razón muy sencilla: aquello que primordialmente hemos de ofrecer son orientaciones para que los alumnos puedan también construir sus propias mochilas.

Por lo demás, convendría mantener una buena dosis de escepticismo y actitud relajada. Nuestras intenciones y programas son valiosos, pero sobre todo para disfrutar de la preparación del viaje; durante el mismo, aquello que tiene más riqueza suele venir dado de la mano de los acontecimientos inesperados y, naturalmente, de la capacidad para reconocerlos y saber aprovecharlos.

4.3. El profesor investigador y las “microteorías”.

Este proceso de construcción de una “mochila curricular” que integra el enriquecimiento de la autoconciencia mediante la recuperación reflexiva de la experiencia docente con la escucha y la jerarquización didáctica de las referencias de los alumnos, hasta ahora presentado como un proceso informal, o como una iniciativa

espontánea del docente para enriquecer su formación, puede muy bien entenderse como un auténtico proceso de investigación educativa, en un contexto metodológico de investigación cualitativa o de investigación en la acción. Esto nos lleva a concebir un modelo de “profesor investigador”, que a partir su propia práctica es capaz de producir conocimiento, que puede revertirse sobre su quehacer docente, intercambiarlo con otros profesionales, ser socializado y enriquecerse mutuamente.

A diferencia del concepto tradicional de investigación, más vinculado a los modelos cuantitativos, esta propuesta no exige la “profesionalización” del investigador, no necesita de grandes recursos, ni el apoyo de equipos de expertos. Por el contrario, el modelo del “profesor investigador” integra la investigación con la práctica docente: la práctica docente *es* investigación, y la investigación se realiza desde el interior de la clase.

Se puede cuestionar la validez y el grado de aplicación de este tipo de investigación. Es necesario reconocer que se da una proporción inversa entre su fiabilidad o validez externa (se puede llegar a comprender con profundidad lo que pasa en el campo observado, es decir en la propia aula) y su validez interna (dada la singularidad de la observación es difícil su generalización). ¿Esta singularidad le quita sentido al esfuerzo investigador? ¿Para qué investigar sobre algo si las conclusiones sólo podrán reflejar la realidad particular de lo observado? La respuesta a estos interrogantes estaría dada por esta peculiar manera de entender la investigación cualitativa, que no busca la determinación de regularidades, ni la capacidad predictiva del conocimiento científico. El rédito de la investigación estaría más bien en la construcción de la propia “mochila curricular”, que dota al docente de recursos para su tarea educativa, y que, al mismo tiempo, debe ser continuamente actualizada. Para el lector de los informes escritos del trabajo de investigación también está el beneficio de la traducción, es decir, el reconocimiento de equivalencias en contextos diferentes. Nada de lo que se investigue puede ser generalizado de manera automática a otros alumnos o a otras aulas; y al mismo tiempo, todo lo que se descubra puede ser utilizado para sumergirse y comprender mejor otras realidades que, aunque siempre diferentes, serán homologables en muchos aspectos.

El guía experto podrá redactar itinerarios para que la agencia venda sus excursiones; pero íntimamente estará convencido de que las experiencias de sus viajeros serán

diferentes e irrepetibles cada vez. Y si tiene que transmitir sus conocimientos a otro guía en formación, no utilizará el folleto de la agencia, sino que lo llevará consigo y compartirá la experiencia vital de una de sus aventuras; con la intención de enseñarle a mirar, a contagiar a los viajeros su entusiasmo por los mundos enseñados; y transmitirle, sobre todo, la idea de que su formación sólo es verdaderamente realizable en la acumulación propia de sus experiencias como viajero.

La investigación-acción realizada por docentes, al igual que cualquier investigación, tiene también una dimensión teórica o conceptual. Esta dimensión se pone de manifiesto cuando, en determinados y especiales momentos, se nos ocurre una intuición que nos parece especialmente ajustada para explicar un aspecto de la realidad del aula, o para iniciar un nuevo curso de acción, o reorientar los que ya veníamos desarrollando. Habitualmente los profesores de secundaria nos negamos a nosotros mismos la capacidad o el derecho de construir herramientas teóricas; y entonces esas valiosas intuiciones quedan en esto, en sólo intuiciones. Una forma de superar este auto-prejuicio sería coger el bolígrafo y apuntar estas intuiciones en nuestro cuaderno de notas; seguramente comprobaremos que el carácter anecdótico de la observación, con facilidad se convierte en producción de un concepto o pequeña teoría, con capacidad de aplicación generalizable. Acabamos de escribir una hipótesis científica que muy bien puede ser contrastada en nuestra propia práctica docente o en la observación de las situaciones vividas en el aula. Y finalmente, cuando esto se realiza, y además se acompaña de la tarea de relacionarlo con otras ideas similares, se ordena y se sistematiza, es decir, que la frase del comienzo se ha convertido ahora en un par de folios de nuestro diario, seguramente habremos producido una “microteoría”.

¿Qué sería pues una “microteoría”? Sería la síntesis conceptual de la experiencia vivida desde dentro de los procesos que se estudian (*indwelling*)⁶². Cuando comprendemos con profundidad, diría empáticamente, aquello que vivimos en el campo, en nuestro caso en el aula, estamos en condiciones de realizar una categorización de la experiencia, que es universal y singular al mismo tiempo. Es universal porque es comprensible y por tanto explicable, porque es subsumible en un sistema conceptual. Es singular porque hace referencia a una realidad que es única e

⁶² MAYKUT, P. – MOREHOUSE, R. (1999), *Investigación cualitativa, una guía práctica y filosófica*, Barcelona: Hurtado.

irrepetible. Por esta razón se me ocurrió llamarle “microteoría”. *Micro* porque es una sistema conceptual que se reduce a los límites de la experiencia vivida, y *teoría* porque, pese a sus límites, tiene la pretensión de arrojar luz explicativa sobre dicha experiencia.

Una “microteoría” no es sólo un sistema coherente de ideas que explica una determinada área de la experiencia docente, puede ser considerada también como una cierta “producción de realidad”. Dicho de otra forma, las microteorías serían construcciones en las que se reordenan los elementos que intervienen en la experiencia. Construimos *microteorías* como consecuencia de la necesidad de recomponer equilibrios o de compensar tensiones, de resolver desajustes entre el deseo o los recursos y los resultados obtenidos. Para acabar de explicar el sentido y la utilidad de las microteorías, se me ocurre pensar un ejemplo de la vida emocional –quizá porque las investigaciones cualitativas o etnográficas suelen tener mucho de intuitivo o de captación afectiva– : la experiencia vital que compartimos con otras personas nos hace mucho más aptos para comprender aquello que viven otras personas, aunque estas nuevas vivencias no tengan nada que ver con las ya compartidas. Una *microteoría* más que un marco explicativo que nos permite inferir explicaciones de nuevos hechos o casos particulares, que a su vez corroboran su validez interna, es la conformación de un ordenamiento conceptual, que por homologación, nos hace más capaces de comprender experiencias nuevas, y por tanto, producir nuevas *microteorías*. En este sentido, el criterio pragmático sería el que habría que aplicar a las *microteorías*, más que el de la correspondencia empírica. Más importante que la verdad de su contenido sería la capacidad de hacernos más aptos para comprender fenómenos nuevos, y operar sobre ellos.

Anteriormente había pensado en el proceso de formación docente como la construcción de una suerte de *mochila didáctica*, resultado de los procesos de investigación que el profesor es capaz de realizar a partir de su práctica docente, y de los procesos de investigación que comparte con sus alumnos como orientación didáctica fundamental. Ahora puedo decir que el contenido de esta *mochila didáctica* sería el conjunto de *microteorías* que puede ir construyendo mediante la investigación en la acción; y que, a manera de nuevas herramientas, le harán más apto para comprender lo que pasa dentro del aula, lo que pasa en su relación con los alumnos, y poder generar en ellos procesos reflexivos de autoconocimiento.

5. Programación y evaluación: objetivos y procesos.

Programar un curso es definir intenciones, evaluar es valorar el grado y la forma de realización de esas intenciones. Existe una estrecha relación entre el diseño de la programación y las formas de la evaluación. Si aquello que interesa es la definición y el cumplimiento de determinados objetivos, la evaluación será externa al proceso y determinará la medida del cumplimiento de dichos objetivos, y las características de los recursos y actuaciones que posibilitaron o dificultaron su realización. Cuando digo “externo” significa que los criterios de evaluación, correlativos a los objetivos propuestos están prefijados, tienden a ser cuantitativos, y son aplicados por un experto, no por los participantes del proceso, es decir, no suelen ser de aplicación auto-evaluativa.

En cambio, si lo que se prioriza es el proceso, la evaluación será interna y tenderá a valorar los rasgos más cualitativos. En este caso, quienes realizan la evaluación son los participantes, es decir, es auto-evaluativa. En ella se vuelcan y se valoran la relación entre el participante y el proceso en su conjunto, incluyendo contenidos aprendidos, relaciones humanas, vivencias emocionales, modificación de perspectivas; es decir, todo aquello que conforma el desarrollo del proceso como experiencia que se ha ido construyendo, y cuyos resultados son singulares y no estuvieron determinados por finalidades objetivas predeterminadas.

¿Esta segunda concepción de la programación y evaluación de un curso implica que el curso deba desarrollarse de manera improvisada y espontánea? Seguramente no. Ya dije que programar un curso es definir intenciones: sé hacia donde quisiera ir, incluso puedo prever donde conseguiré llegar; sin embargo mis intenciones –podría decir también mi deseo– están puestas más en todo aquello que obtendré en la realización del itinerario, que en el punto de llegada. La comparación con el viaje surge por sí sola: un viaje siempre es un recorrido hacia un lugar determinado; programar y evaluar por objetivos sería poner las intenciones al servicio de la mejor manera de llegar a destino – la más rápida, la más económica, la más cómoda, la más eficaz–; en cambio programar y evaluar en función de la calidad del proceso, sería aquella tan citada perspectiva

propuesta por el poema de Kavafis, en la que Itaca, el punto de llegada, sólo tiene importancia como posibilitador o excusa para la realización del viaje: viajar a Itaca no es llegar a Itaca, es enriquecerse con la experiencia del viaje. Priorizar el proceso significa poner las intenciones al servicio de una construcción singular de experiencias; de allí que la forma elegida de viajar bien puede ser la más lenta, la menos económica, no siempre la más cómoda, y por descontado no siempre la más eficaz.

Esta perspectiva de priorizar el proceso sobre los objetivos resitúa la posición del docente: consiste sobre todo en realizar una tarea posibilitadora de experiencias educativas, más que transmisora de contenidos de aprendizajes. El profesor evalúa, no los resultados en función de objetivos preestablecidos, sino la calidad variable de los procesos de transformación del pensamiento mediante la comprensión. El docente tiene una actitud receptiva, flexible, y participa en la transformación de los esquemas de referencia de los alumnos y también de los propios. Disfruta mostrando lugares nuevos, compartiendo con sus alumnos el descubrimiento de rincones, que no por visitados infinidad de veces, dejan de ofrecer sorpresas y aspectos insospechados. Cuando el docente se instala en una posición académica, continuando con el símil, se convierte en una prolongación del texto, del folleto o de la guía de viaje. El auténtico guía-acompañante comparte con los viajeros a su cargo la experiencia investigadora, y también la satisfacción del descubrimiento. Los textos muchas veces se dejan a un lado durante las visitas, y se vuelven a recuperar más tarde, con significados nuevos, en la lectura durante la tranquilidad de un descanso.

La racionalidad tecnológica del sistema se resiste a admitir un tipo de programación y por tanto de evaluación como la que representa esta segunda opción. Se podrá pensar que quizá la alternativa correcta no sería ni una ni otra, que lo sensato sería proponer una posibilidad intermedia que integre la preocupación por la calidad intensiva del proceso, con la eficacia en el cumplimiento de los objetivos. Es posible. Sabemos que más allá de las intenciones y de los modelos, luego está la realidad concreta de las aulas, los condicionantes y las inercias, vinculados a la formación y la experiencia docente, a las condiciones de posibilidad que ofrecen diferentes factores institucionales como los sistemas oficiales de evaluación, e incluso físicos, como el tamaño de las aulas o el número de alumnos por clase.

Sin embargo, creo que no estaría de más pensar en el tipo de educación que queremos impulsar en clase, al menos como modelo ideal o regulativo, como extremo positivo de un continuo al que deseamos aproximarnos, a pesar de que nunca lleguemos a situarnos totalmente en él. Siguiendo una antigua distinción aristotélica, que recupera Stenhouse, nuestra propuesta se acercaría más a la idea de “deliberación práctica” o *phronesis*, que a la de “racionalidad técnica” o *techne*.

La racionalidad técnica, o “*techne*”, como la denomina [Aristóteles], es la forma de razonamiento adecuado para fabricar productos, mientras que la deliberación práctica, o “*phronesis*”, es la forma adecuada de razonamiento dirigida a hacer bien algo. Estas dos formas de racionalidad que subyacen a los modelos de “objetivos” y de “proceso” de planificación del *currículum*, respectivamente, tienen mucha historia a sus espaldas. Stenhouse denunciaba el encastillamiento de la racionalidad técnica en nuestro pensamiento sobre la educación y su transformación desde una práctica, en sentido aristotélico, en una tecnología.⁶³

Elliot justifica una opción por una didáctica de procesos, no de objetivos, a partir del concepto de “comprensión”. Comprender es construir conocimientos desde la situación específica de los participantes, y el resultado de la comprensión depende del proceso que se haya realizado.

En general, pensaba [Stenhouse] que el modelo de objetivos deforma la naturaleza del conocimiento educativo. Afirmaba que las principales ideas y conceptos de una disciplina del conocimiento son problemáticos en sí y están abiertos a interpretaciones originales y divergentes. Constituyen dimensiones del significado que los estudiantes deben explorar de manera creativa, un medio cultural dinámico para apoyar el pensamiento imaginativo, más que objetos inertes que deban ser dominados.

Desde esta perspectiva, la comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco *en el* proceso de aprendizaje. Es imposible describir los resultados del aprendizaje en cuanto tales con independencia de los procesos. Los resultados no son más que cualidades de la mente desarrolladas de un modo progresivo en el proceso. No son especificables de antemano, normalizables, ni estados finales prefijados del aprendizaje. La consideración del aprendizaje como proceso dirigido hacia la consecución de algún estado final fijado de antemano supone la deformación de su valor educativo, porque no es su eficacia instrumental para producir resultados “cognitivos”, definidos con independencia del proceso, lo que lo convierte en educativo, sino la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso.⁶⁴

⁶³ ELLIOT, J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid: Ediciones Morata.

⁶⁴ Idem ant.

5.1. La experiencia durante el curso.

Durante el curso pasado, esta orientación de priorizar la intensividad cualitativa del proceso sobre la consecución más o menos cuantitativa de los objetivos me llevó a una situación de una cierta “desprogramación”, puesta de manifiesta en un desequilibrio entre los diferentes temas trabajados. Esta circunstancia me llevó a escribir la siguiente reflexión en el Diario⁶⁵:

“Cuando salí de la clase pensé en que estaba dedicando demasiado tiempo a un tema que, en parte, ya había sido trabajado durante el primer trimestre: “La experiencia sensible”. Recordé una observación de Miguel en su cuestionario de evaluación de la marcha general del curso en la que señalaba como aspecto negativo el detenernos demasiado en determinados temas y luego “ir de bolidos” porque no nos daba tiempo para tratar otras cuestiones. Pensé entonces que Miguel estaba haciendo diana en uno de los puntos débiles del curso: la programación.

El desarrollo de un curso completo navega entre dos aguas: la formulación estricta de una programación general, o la atención intensiva al contenido de cada clase. Tengo la sensación de estar dando más importancia al segundo aspecto que al primero; coherente quizá con una perspectiva didáctica de priorizar el proceso sobre el resultado o los objetivos. Pero esto tiene un riesgo: la atención exclusiva de lo que va pasando en el día a día hace perder de vista la medida o el “grosor” de los contenidos. A pesar de que, seguramente, es adecuado priorizar el proceso sobre los resultados, es decir, integrar y redefinir continuamente los objetivos a partir del mismo proceso, una programación temporalizada previamente permite medir las posibilidades, la energía y el tiempo que sería prudente dedicar a cada tema.”

Este equilibrio entre contener una perspectiva global del curso y la libertad para ir orientando y construyendo su desarrollo día a día, clase a clase, de manera compartida con los alumnos, y como resultado de actividades de evaluación, debe ir acompañado de otras orientaciones tales como: desarrollar procesos acumulativos y orgánicos, ir incorporando progresivamente mayores cotas de auto-evaluación y participación autogestionada en la evaluación del curso, evaluar no sólo los contenidos o habilidades aprendidos por los alumnos sino el conjunto de aspectos que conforman el proceso educativo en su conjunto.

⁶⁵ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 162.

Durante el último curso mantuve un sistema de evaluación ajustado a la dinámica general del centro: evaluaciones trimestrales, realización de pruebas globales por evaluación, con predominio de la evaluación de contenidos conceptuales, y determinación de resultados cuantitativos. Sin embargo, intenté introducir modificaciones a este sistema en los tres aspectos mencionados anteriormente: reflejar evaluativamente procesos acumulativos y orgánicos, incorporar mecanismos de auto-evaluación, y evaluar el conjunto de aspectos que conforman el proceso educativo en su conjunto. Estas preocupaciones quedaron reflejadas en las siguientes notas del Diario⁶⁶:

“En la preparación del curso incluyo la definición del sistema de evaluación. Hasta ahora, al igual que el resto de profesores del departamento, he hecho servir el sistema tradicional de evaluaciones trimestrales, y cuyas notas globales hacen media al finalizar el curso. En este curso me propongo experimentar un sistema de evaluación que pondere de manera progresiva el peso de cada evaluación trimestral respecto de la evaluación final. La nota de la primera evaluación contará en un 20%, la de la segunda un 30% y la de la tercera un 50%. Respecto de cada evaluación trimestral consideraré una valoración de las actividades y el proceso realizado durante el trimestre, que se plasmará en una nota de clase; y un ejercicio de síntesis global al finalizar el trimestre, que contarán respecto de la nota global del trimestre en un 40% y un 60% respectivamente. La razón del sistema progresivo está en considerar el aprendizaje que, a lo largo del curso, se van realizando de los contenidos y de los procedimientos: los recursos desarrollados durante el primer trimestre se deberían reflejar en el segundo, y en la tercera evaluación, los recursos obtenidos durante todo el curso.

Hoy propuse este sistema de evaluación progresiva en la reunión del departamento; pero, a pesar de que generó un cierto reconocimiento, finalmente no fue aceptado por nadie, y quedó como prueba experimental sólo para mi asignatura, durante este curso. Pensé en el hecho de que los sistemas de evaluación reflejan necesariamente una determinada orientación didáctica, y que pretender una modificación del sistema manteniendo las formas didácticas tradicionales podría incluso llegar a ser contraproducente. Si la asignatura se plantea como la incorporación estanca de contenidos diferenciados, obviamente un sistema progresivo o continuo no es el más adecuado para evaluar los resultados. Este sistema sólo puede ser aplicado si se hace el esfuerzo por hacer del curso un recorrido dinámico, en el cual, durante cada momento del trayecto, se puedan ir poniendo en juego los recursos y las habilidades alcanzadas en las etapas anteriores.

También he pensado en una nueva forma de realizar los ejercicios de evaluación global de final de cada trimestre: cada ejercicio podría ser auto-correctivo por el propio alumno mediante la utilización de una pauta de corrección. La prueba trimestral de evaluación podría constar de dos fases: el ejercicio propiamente dicho y la auto-corrección del ejercicio. En la auto-corrección los alumnos podrían manifestar observaciones críticas o discrepancias respecto de la pauta; lo cual, si estuvieran expuestas de manera coherente y consistente, se podría valorar especialmente.

⁶⁶ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 23.

Procuraré incluir en cada prueba trimestral algún ítem referido a la valoración del trabajo realizado por el alumno durante el curso, a la tarea del profesor, a los materiales utilizados, a las dificultades y a la dinámica general de la asignatura; siguiendo la idea de que la evaluación tendría que ser cada vez más una tarea que incluya todos los aspectos del proceso educativo, y no sólo los resultados del trabajo del alumno. La corrección final de la prueba trimestral (ejercicio y auto-corrección) incluirá las dos fases, pudiéndose poner dos notas ponderadas.”

Estas notas, como se puede ver, fueron escritas antes de que comenzaran las clases. Luego vino la aplicación real, a lo largo del curso, del sistema diseñado previamente. La inexperiencia, las prácticas inerciales y también los condicionantes del contexto provocaron una aplicación dubitativa, que en un comienzo fue parcial o total según los grupos, y que mantuvo hasta la finalización del curso sólo los aspectos más formales y cuantitativos. Esta aplicación parcial o dubitativa se reflejó en las notas que escribí en el Diario ya casi al finalizar el primer trimestre⁶⁷:

“Durante la primera hora de hoy, los tres grupos de manera simultánea realizaron el examen global de Catalán. (Durante esta semana el horario habitual de clases se modifica para que los alumnos puedan realizar las pruebas globales de la primera evaluación) Mientras ellos realizaban el ejercicio he ido escribiendo las respuestas al examen de filosofía que pasaré el jueves. El proceso de auto-corrección que diseñé hace un tiempo finalmente lo he reducido a los siguientes pasos: realización del ejercicio, corrección por parte mía, devolución del ejercicio corregido con una propuesta de respuestas correctas adjunta, comparación por parte de los alumnos del examen con el solucionario, valoración y aceptación o rectificación de la nota puesta (en el caso de que haya disconformidad pueden reflejarlo en lápiz con alguna argumentación antes de devolverlo), revisión de las propuestas de modificación y aceptación o rechazo, notificación de las notas modificadas.

El diseño original era mucho más audaz: una vez hubieran acabado el examen, a la clase siguiente lo devolvía sin corregir, y eran los propios alumnos que lo evaluaban utilizando como guía el solucionario; finalmente yo revisaba sus correcciones e incluía a éstas en los criterios para evaluar la nota global. Me he decantado por esta alternativa intermedia; en primer lugar por una cuestión práctica: los exámenes se realizan el día antes del comienzo del puente de la Purísima, y las notas de la primera evaluación las debo entregar enseguida después del regreso, no quedando tiempo para hacer ese doble juego de evaluar la evaluación que ellos harían. Pero, en segundo lugar, también me da un poco de temor realizar ese ejercicio de auto evaluación sin haberlo experimentado previamente, por ejemplo, con algún parcial; cosa que creo que haré durante el próximo trimestre.”

⁶⁷ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 98.

Uno días después continué escribiendo⁶⁸:

“Después del patio tenía clase normal con el grupo A. Unos minutos antes se me ha ocurrido que podía, al menos con este grupo, realizar el ejercicio de auto- corrección tal como lo había pensado originariamente. De tal manera que he vuelto a llevar a clase los exámenes que han hecho en la primera hora y, ante el asombro de los alumnos, los devolví a cada uno sin haberlos corregido. He repartido también el solucionario con las respuestas correctas, y otra hoja con un cuestionario de evaluación de la asignatura. Les he explicado que haríamos un ejercicio de auto-corrección que consistía en comparar sus respuestas con la hoja de soluciones y, teniendo en cuenta el valor de cada pregunta, debían poner en lápiz, una nota al lado de cada una y, finalmente, sumar y poner una nota global. He comentado que luego yo haría la corrección final, incluyendo en la valoración, además del contenido de los exámenes, la auto-corrección que ellos habían realizado. Lo tomaron muy en serio, y a varios les resultaba realmente complicado intentar evaluar su propio trabajo y darle una puntuación. Finalmente han respondido al cuestionario de evaluación de la asignatura que contenía ítems sobre su participación, la comprensión de los temas, la dinámica del grupo, los materiales utilizados, etc.; y me devolvieron todo junto.”

5.2. Concluir el curso.

Quizá más importante que la naturaleza y el sentido de las programaciones, y su correlato sobre el estilo y las formas de evaluación del curso, sea preguntarse sobre cómo concluirlo. La conclusión es el momento de la síntesis, del *insight*, cuando las partes que hasta ese momento parecían separadas se relacionan cobrando un sentido global y nuevo. Desde una visión sintáctica sería arribar a aquel término final que, con su aparición, da significado a todos los términos anteriores.

Se elija la opción que se elija, mantengamos un diseño clásico de programación por objetivos y evaluaciones cuantitativas, o prioricemos los procesos y evaluemos sus aspectos más cualitativos, es importante que el curso *concluya*.

Afirmación que puede resultar un tanto desconcertante: ¿El curso no ha de concluir necesariamente? ¿Acaso no se realizan unas evaluaciones finales, se ponen unas notas y se determinan qué alumnos pueden promocionar y cuáles deben recuperar una parte del curso o repetir? Permítaseme un matiz diferenciador que considero decisivo, entre lo

⁶⁸ Anexo nº 2: *El Diario de clase*, página 101.

que es la finalización formal del curso, siempre exterior al mismo y ajeno a la participación discente, de su conclusión real e interna. Un curso muy bien puede haber finalizado y nadie sentir que ha concluido, o mejor dicho, que no se ha concluido en nada.

Puede surgir el siguiente interrogante: ¿No puede resultar incompatible la perspectiva de que el curso es un proceso que se construye en su propio desarrollo, con la participación activa de todos sus participantes, con independencia de objetivos fijos y predeterminados, con la idea de que es necesario promover una determinada conclusión del mismo? La respuesta es consecuente con la distinción que origina la pregunta: una cosa es concluir un curso orientado de acuerdo a objetivos –y en este caso no habría mucha diferencia entre la conclusión con la finalización formal: los alumnos que alcanzaron los objetivos aprueban, y los que no suspenden–, y otra cosa es concluir un curso que ha priorizado la riqueza cualitativa del proceso.

De acuerdo a esta segunda posibilidad, concluir no significa nunca excluir. Como tampoco hay una única manera de concluir: no tiene sentido que algún alumno “suspenda”; cada alumno (incluso aquel que para el formalismo institucional ha suspendido) participa y construye su propio proceso, y por tanto debe tener la posibilidad de auto-evaluarlo y, obviamente, de “concluirlo” a su manera. Cada alumno es el agente de su proceso educativo y nadie tendría el derecho –obviamente sí la posibilidad– de sustraérselo.

Decía que toda programación debe ser concluida; pero la conclusión debe prefigurarse en el proceso, no de manera anticipada al mismo, debe ser vivida como tal por los alumnos, a manera de síntesis que ajusta los significados de todo el curso, como el tirón final que ajusta las cuerdas de un paquete. Cuando la conclusión de una programación se entiende como la realización de objetivos fijos y predeterminados, la conclusión excluye a los alumnos en general, y muy en particular a aquellos que no aprueban.

Un proceso puede dejar vías incompletas, interrogantes abiertos, espacios para que sean ocupados por la creatividad y la imaginación de los alumnos. La conclusión puede ser sólo un momento breve, que en su parcialidad, incluso en su insignificancia, sirva como elemento estructurante del sentido del conjunto. La conclusión no tiene que ser necesariamente única. No todos los alumnos terminan el curso de la misma forma, lo

importante es que para la mayoría sí haya habido curso, es decir la posibilidad de recuperarlo como una unidad orgánica.

Así como la programación, los sistemas de evaluación y el curso en general, son una propuesta que el profesor realiza a los alumnos, por el contrario, la conclusión debería ser propuesta por los alumnos, por cada alumno en particular, cada uno con su especial manera dar sentido a la experiencia global del curso. La tarea del profesor sería generar las condiciones de posibilidad para que ello ocurra.

6. Orientaciones finales.

Concluiré esta propuesta de orientación didáctica con algunas reflexiones sobre las dificultades que los docentes solemos tener a la hora de promover cambios en nuestra práctica en el aula. Dificultades que suelen generar sentimientos de desánimo o frustración, cuando no una decidida actitud de permanecer indefinidamente en aquellas prácticas ya probadas y consolidadas. El origen de estas circunstancias suele estar en la distancia que puede existir entre las propuestas teóricas, y la acción concreta y cotidiana que desplegamos en las clases.

Es verdad que existe una estrecha relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, paradójicamente, también podemos reconocer una distancia considerable entre la teoría y la acción. Teoría y práctica se modifican a través de su interrelación dialéctica. Pero, por otra parte, si entendemos la acción como la forma actualizada de una determinada práctica, en un tiempo y en un espacio concretos, es decir, la acción como práctica existencialmente vivida, podemos llegar a experimentar una gran distancia entre ambas.

Generalmente el estudio o la formulación de una determinada teoría pedagógica puede provocar la modificación de la práctica docente. También el intento de aplicar la teoría de manera práctica puede llevar a reajustar o modificar la perspectiva teórica. El carácter dialéctico de la relación entre teoría y práctica es lo que produce el avance en el conocimiento y la eficacia de la función docente. Ahora bien, es cuando debemos tomar decisiones que sentimos el desasosiego de la distancia entre la teoría y la acción. Nos parece que todo está muy claro –aquella claridad y coherencia de la orientación teórica que nos compele a la acción con renovados entusiasmos– hasta el momento en que la realidad del aula nos enfrenta a esa a veces angustiosa separación del pensamiento respecto de sus formas de aplicación. La realidad nos interpela de manera diferente, nos sacude y nos aleja de la ordenada corriente que pretendíamos seguir. Ante ello nos podemos plantear dos maneras de reducir esa distancia entre la teoría y la acción: dar por imposible la utilización práctica de las orientaciones teóricas y continuar haciendo lo mismo de siempre (en esta línea iría la frecuente, y a veces justificada idea de que la pedagogía de poco sirve para dar respuesta a los problemas concretos del aula); o bien

intentar una aplicación mecánica de las propuestas didácticas, lo cual provoca con frecuencia estrepitosos fracasos y consecuentes frustraciones.

Podríamos optar por una tercera opción: reconocer esa distancia como algo inevitable, aceptar nuestra falta de pericia para intentar salvarla, acostumbrarnos a esa sensación de incertidumbre y de temor que acompaña a lo imprevisto; pero, al mismo tiempo, mantener el referente teórico como guía, y también como criterio para revisar e intentar modificar nuestra práctica de manera gradual. Optar por esta tercera posibilidad nos lleva a procurar la disminución de esa distancia entre la teoría y la acción mediante decisiones lo más ajustadas posibles, siempre auto-correctibles, flexibles, imaginativas, incluso contradictorias con la propia orientación teórica originaria.

Además de no buscar la reducción o eliminación total de la inevitable distancia entre la teoría y la acción, y de intentar recorrerla de la forma más flexible y creativa posible, creo que también puede ser muy saludable, de cara a evitar posibles y frecuentes estados de desánimo, disminuir la autoexigencia provocada por el entusiasmo que una magnífica teoría puede despertarnos, y el pretender aplicarla a la difícil cotidianeidad del aula. Ninguna teoría es tan magnífica, ni nuestras pretensiones y objetivos previos son siempre las causas de los mejores efectos pedagógicos posibles. Precisamente la relación entre el docente y el hecho pedagógico no es una relación de “causalidad eficiente”; no se da el caso de que el docente actúe, y mecánicamente se produzcan determinados efectos pedagógicos. Esta concepción mecanicista de la práctica en el aula encierra una buena dosis de omnipotencia. Es evidente que la tarea docente es fundamental, pero sus efectos no son los únicos y no siempre los conscientemente buscados. Ante esta realidad creo importante redefinir la función docente como *promoción de posibilidades*: el profesor como *posibilitador* procura generar *condiciones* para que se produzcan ciertos hechos o situaciones pedagógicas buscadas. Pero también ha de ser consciente de que esto último no siempre se consigue; y que, con muchísima frecuencia, los momentos más fructíferos en la clase surgen a raíz de circunstancias fortuitas. Una *pedagogía del imprevisto* puede ser sumamente provechosa; siempre, claro está, que no descansa en la confianza de que lo deseable depende de que lo inesperado se produzca; sino que, en los momentos que esto ocurre, tener la perspicacia para reconocerlo y la capacidad para saber aprovecharlo. Para ello también es necesario

ser creativos...; y, sobre todo, estar atentos y relajados, estados anímicos no muy compatibles con una autoexigencia excesiva.

Creo importante reconocer que, además de no existir modelos didácticos puros o totalmente eficaces, es necesario convivir con la paradoja entre la conciencia de la necesidad de una didáctica narrativa y de investigación por una parte, y la inevitable utilización, al menos en un comienzo, de materiales y formas de trabajar en el aula claramente expositivas o académicas. Este reconocimiento y esta actitud de paciente tolerancia respecto de nuestras propias contradicciones se justifican en el carácter dinámico y gradual del proceso de renovación de las prácticas docentes. Es posible proponerse estrategias concretas para favorecer este proceso; en mi caso particular tres instrumentos me han sido de gran utilidad para ir conteniendo las dificultades, amortiguando el desánimo cuando la realidad contravenía mis intenciones, y aumentando las posibilidades de éxito en las pequeñas metas propuestas. Estos instrumentos fueron los siguientes:

- a) La redacción de *recuperaciones narrativas*, que intentaron explicar, de una manera informal, incluso lúdica, la relación autobiográfica entre mi subjetividad docente y el objeto filosófico curricular. (Si estas recuperaciones pudieran realizarse de manera compartida con otros colegas tanto mejor).
- b) El diseño y la puesta a prueba de *formatos de investigación* en el aula. Subrayo la idea de “poner a prueba”: nada es definitivo, todo se puede modificar o mejorar, de manera que no hay excusas para no ser osados y creativos.
- c) La redacción de un *diario de clase* que contenía las notas sobre las experiencias en las clases, incluyendo la descripción de los “experimentos” didácticos, la valoración de sus resultados, también mis estados anímicos, y las intenciones o proyectos que se me podían ir ocurriendo para el futuro. El diario es importante porque, además de ser un espacio de observación de nuestra práctica, acaba siendo una suerte de interlocutor silencioso que nos escucha, permite que nos desahogemos, y acaba retornando nuestras palabras en forma de autoconciencia.

BIBLIOGRAFÍA

- BLEGER, J. (1984) *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DUART, J.M. y SANGRÀ, A., compiladores (2000), *Aprender en la virtualidad*, Barcelona: Ed. Gedisa.
- ELLIOT, J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid: Ediciones Morata.
- GADAMER, H (1986), *Verdad y Método II*, Salamanca: Ed. Sígueme.
- JOHNSON, D. y otros (1994), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós.
- LIPMAN, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ed. de la Torre.
- LIPMAN, M. i altres (1980), *Filosofia a l'escola*, Girona: IREF / Eumo Editorial.
- MARIO BUNGE: *La ciencia, su método y su filosofía*. Ed. S.XX, Buenos Aires, 1978
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. comp. (2003), *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ SOLER, J.A. et.al. (1996), *Las autopista de la información*. Madrid: Dominós.
- MAYKUT, P. – MOREHOUSE, R. (1999), *Investigación cualitativa, una guía práctica y filosófica*, Barcelona: Hurtado.
- MOSTERÍN, J. (1983) *Grandes temas de la Filosofía actual*, Barcelona: Aula Abierta Salvat.
- PARDO, JOSÉ LUÍS (2004), *La regla del juego*, Barcelona: Círculo de Lectores.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1977) *El proceso grupal (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SANCHO, J.M. (coord.) (1994), *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsorio.
- TEJEDOR CAMPOMANES, C. (1984) *Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales*, Madrid: SM Ediciones.
- TERCEIRO, J.B. (1996), *Sociedad Digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza.
- TOFFLER, A. (1981) *La tercera ola*. Barcelona: Plaza i Janés.

CAPÍTULO VIII.

CONCLUSIONES.

Conclusiones.

El final del viaje.

Llegar a las conclusiones de una tesis puede significar muchas cosas. Si la orientación dominante ha sido la aplicación de una rigurosa metodología hipotético-deductiva, se supone que al comenzar la investigación se formularon una o más hipótesis y se infirieron implicaciones contrastadoras; seguramente, a partir de un riguroso diseño, se aplicó un protocolo, que finalmente permitió contrastar positivamente aquellas implicaciones iniciales, o bien refutarlas, ya sea total o bien parcialmente.

Está de más decir que éste no es el caso: comencé esta investigación y su expresión escrita en esta tesis, aunque sin hipótesis para contrastar, sí con muchos recuerdos y supuestos confesados, –entre ellos justamente que no estaba dentro de mis intenciones el formular y contrastar hipótesis, o que la memoria y el recuerdo jugarían un papel fundamental en una experiencia que debía mostrar la importancia de las narraciones–; y también con intenciones, que jamás se convirtieron en promesas.

Relacionado con esto último, recuerdo que, en aquellas sesiones de presentación, interminables y muchísimas veces repetidas, realizadas al comenzar cada una de las asignaturas del curso de doctorado, acostumbraba a decir: “mi tesis tratará sobre la didáctica de la filosofía, y además, no puedo asegurar si algún día habrá tesis alguna”. ¿Sería muy extravagante de mi parte decir que esta duda aún se mantiene? Obviamente se puede responder que nadie pretende escribir las conclusiones de una tesis que no existe. ¿Y si dijera que la tesis no existe como resultado, o mejor dicho: que si algún resultado existe éste se disuelve en el camino que me llevó a conseguirlo? Debo confesar que ésta es la impresión y el sentimiento que tengo al escribir estas últimas páginas: el de haber recorrido un itinerario, en muchos tramos sorprendente e imprevisible, pero con serias dificultades para definir en qué ha consistido su punto de llegada; aunque sí resonando en mis oídos, y repitiéndose en mi retina, aún con fuerza,

aquellos sonidos y aquellas imágenes, que fui captando durante el viaje, que fui recibiendo de otros profesores y de alumnos, que fui descubriendo dentro de mí.

Por todo ello podría decir que no hay conclusiones para mi tesis, aunque sí haya *una* conclusión, un punto final, una llegada que en realidad es un regreso; y que desde sólo éste puedo intentar narrar la experiencia del viaje, todo aquello que he encontrado y que no esperaba, todo aquello que he vislumbrado pero que las limitaciones de tiempo, energía o circunstancias, me llevan hoy a registrarlo como propósito para nuevas aventuras.

Cuando tomé la decisión de hacer una tesis doctoral, desde un comienzo pensé que el ámbito dentro del cual se desarrollaría sería el de la didáctica de la filosofía. Las razones profesionales que justificaron esta opción están detalladamente explicadas en el primer capítulo introductorio¹. También desde un comienzo ya partía de un supuesto didáctico: fuese la propuesta que fuese debía contener una indagación por las referencias previas de los alumnos, y su contenido debía responder a la necesidad de posibilitar su expresión en clase. Con estas escasas orientaciones comencé un viaje que se ha bifurcado por diversos itinerarios simultáneos, pudiéndose incluso distinguir diferentes puntos de llegada para cada uno de ellos. Naturalmente que han confluído, más que en un lugar, en un momento; aquel que unifica las experiencias diversas en la identidad de un sujeto que recoge los fragmentos de experiencias pasadas para dar respuestas unificadas a demandas presentes y futuras.

Una primera excursión fue aquella transcurrida por mi propia autobiografía²: la que me llevó a recuperar experiencias y pensamientos pasados, como narración autoconsciente, es decir, que no sólo contaba lo sucedido y lo pensado, sino que también procuraba explicar todo aquello que pensé mientras aquello sucedía o era pensado. La novedad de este itinerario no fue tanto la recuperación autobiográfica en sí misma, sino el hecho de reparar que este tipo de experiencia podía tener un sentido añadido –no terapéutico ni existencial– en un contexto de formación pedagógica, y más concretamente, en el marco de una didáctica para la enseñanza de la filosofía.

¹ Introducción, página 19.

² Introducción, página 35.

También decidí embarcarme por los territorios de los teóricos y los especialistas³ a través de tres excursiones decisivas: una por las “metodologías cualitativas y etnográficas”, otra por el de la “investigación educativa” y un tercero por el de la didáctica de la filosofía. Esta investigación bibliográfica me permitió recuperar y profundizar marcos teóricos ya conocidos, y descubrir otros nuevos. Quizá debería precisar, procurando no pecar de presumido, que en todos hubo barrios familiares, lugares re-visitados, pero ahora desde nuevas perspectivas, con nuevos niveles de profundidad, coloreados con la luz de nuevas relaciones. Es así como redescubrí la potencia teórica y práctica de la propuesta narrativa de E. Lipman, también una nueva perspectiva para la relación con los textos y la tradición filosófica aportada por la *hermenéutica* de Gadamer, y en el campo de la investigación educativa las posibilidades de la *investigación en la acción* de Stenhouse o Elliot. Recorriendo estos parajes más bien teóricos encontré los elementos para construir una presentación de la asignatura de filosofía en el bachillerato⁴, con la idea de que ésta era una señora difícil de presentar dado la cantidad de mediaciones desde las cuales se podría proponer su abordaje. Mi intención era al menos intentar aproximarme a un “estado de la cuestión” respecto de lo que se suele decir, desde diferentes posiciones, sobre la asignatura y su didáctica: desde la propia didáctica, desde los profesores y los alumnos, desde la institución y sus diseños curriculares. En esta etapa fueron decisivas las aportaciones de autores y compañeros de profesión, tales como E. Martens, I. Izuzquiza, C. Tejedor Campomanes, L. M. Cifuentes, J. .M. Gutiérrez, M. Domínguez y B. Orio, J. L. Pardo, D. Innerarity, J. de la Higuera.

Simultáneamente a esta excursión por territorios bibliográficos o teóricos decidí introducirme como observador en mi propia clase, utilizando como herramienta para este curioso desdoblamiento, la realización de un diario de clase⁵. Considero que éste fue el auténtico banco de prueba de todas aquellas ideas y diseños que fueron apareciendo como novedades; pero también la mesa de laboratorio donde analizar las peculiaridades de aquellas actuaciones realizadas desde siempre. Aquí pude observar los

³ Capítulo I, página 49.

⁴ Capítulo II, página 133, y Anexo nº 1, página 11.

⁵ Capítulo III, página 193, y Anexo nº 2, página 19.

rasgos de mis propios “esquemas de actuación docente”, sus efectos producidos en la clase, también los sentimientos, estados de ánimo que éstos provocaban, la ansiedad generada por la introducción de orientaciones nuevas, la tendencia a mantener prácticas inerciales, etc.

El otro paisaje observado fue naturalmente el de los alumnos. Aquí cabe distinguir dos posibles perspectivas: aquella que observa lo que dicen y hacen los alumnos como respuesta a la acción docente –sería la perspectiva didáctica habitual–, y aquella otra que se centra en la escucha de sus referencias, con independencia del aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Soy consciente de la dificultad para diferenciar ambos niveles; sin embargo, considero que es importante, al menos en algunos momentos, o después de la clase, escuchar, registrar y reflexionar sobre aquellos puntos de vista de los alumnos que singularizan su pensamiento y sus acciones. Este esfuerzo, digamos “etnográfico”, resulta indispensable para la aplicación de una didáctica que considere las referencias de los alumnos como el material central de la investigación filosófica, y su devolución crítica y cuestionadora como la tarea fundamental del docente no instructivo y posibilitador. Posiblemente la impericia, la inseguridad provocada por estas experiencias nuevas, la preocupación por corregir y renovar prácticas que ya habían sido valoradas críticamente, me llevaron a prestar una mayor atención a las características y los efectos de mi propia práctica. Aunque durante la investigación no haya descuidado la observación y el registro del pensamiento de los alumnos, hoy tengo la intención, como quien planea regresar a lugares ya visitados pero que presiente que se podrían aún conocer mejor, realizar durante próximos cursos, de una manera relajada, una observación más detallada y atenta del pensamiento de los alumnos, como así también de las posibilidades efectivas de su utilización en la investigación filosófica.

Desde un comienzo también tuve claro que debía salir de la clase y del instituto para escuchar otras experiencias y otras visiones. Fue así como me puse en contacto con siete profesores de filosofía que, además de narrarme su propia historia, generosamente me permitieron entrar en sus aulas y escuchar aquello que me podían explicar sus alumnos⁶. Con todo el material recogido en la búsqueda bibliográfica, en mi propia recuperación autobiográfica, en el registro diario de mi propia clase, en las entrevistas realizadas a

⁶ Capítulo IV, página 219, y Anexo nº 3, página 197.
Capítulo V, página 289, y Anexo nº 4, página 283.

otros profesores y alumnos, pude esbozar un panorama de *lo que ocurría discursivamente en la clase de filosofía*⁷. Subrayo la idea de “esbozo” por aquello de que toda perspectiva discursiva no da cuenta de realidades objetivas y completas, sino por el contrario, su propia formulación tiene una cierta capacidad constituyente de realidades, y su validez es principalmente operativa, es decir, en tanto que estímulo para la reflexión y la renovación de las prácticas.

Precisamente de esta forma llegué al punto posiblemente más complejo del viaje: el momento de proponer orientaciones para la renovación de las prácticas⁸. Titulé esta etapa como “propuesta”, y debo confesar que ya llegado al final aún sigo sin sentirme totalmente cómodo con esta denominación. Seguramente la incomodidad ha quedado parcialmente resuelta al decidir que no se trataba de una “propuesta didáctica” sino más bien una propuesta de *orientaciones* didácticas. Y así fue. Un lector atento podrá reparar que la forma y el estilo de este capítulo no es homogéneo: se presentan orientaciones y formatos de actividades de una manera claramente prescriptiva, como corresponde a una propuesta consolidada; pero también se alternan narraciones de experiencias, en las que no se ocultan las dudas y las limitaciones, como así también la inseguridad de que aquello pudiera trascender el ámbito de la experiencia individual y pueda convertirse en propuesta generalizable con una razonable expectativa de éxito. De la misma forma podrán leerse indicaciones pormenorizadas de los pasos a seguir en algunos casos, y en otros, una vez narrada la experiencia se deja un margen de confianza para que el lector infiera los pasos concretos para su aplicación. El reconocimiento de esta ambigüedad en el desarrollo de la propuesta no procura ser una justificación, sino más bien el intento de situar en sus justos términos uno de los tramos finales del viaje, y que, como la mayoría de los lugares visitados, exigen del regreso para continuar descubriéndolos y recuperando sus aportaciones.

⁷ Capítulo VI, página , 377.

⁸ Capítulo VII, página, 439.

Aquellos aspectos más significativos.

Finalmente, con el objeto de recuperar aquellos aspectos que he considerado más significativos en la construcción de esta tesis, realizaré un breve recorrido por cada una de las tres fuentes principales de información y de materiales para la reflexión: el diario de clase, las entrevistas a los profesores y las entrevistas a grupos de alumnos; luego propondré una síntesis de aquellas ideas que considero vertebradoras de la propuesta de orientación didáctica; para terminar con las perspectivas que hoy, luego de haber finalizado este trabajo de tesis, parecen dibujar un horizonte futuro de nuevos propósitos e investigaciones.

El modelo docente por el cual se ha optado en esta tesis es el de “profesor investigador”..., completaría: “profesor investigador auto-reflexivo”, puesto que se trata de un modelo que no se limita a observar la realidad de la práctica docente y sus efectos, sino además observar y reflexionar sobre esa propia práctica observadora. En el contexto de esta opción, la función y el significado del diario de clase es fundamental: el profesor investigador utiliza el diario para apuntar las hipótesis y propuestas, las observaciones de aquello que desarrolla en la clase, y el análisis de sus efectos para volver a formular más hipótesis y propuestas. Es la espiral dialéctica de la “investigación-acción”. El profesor investigador auto-reflexivo se detiene a analizar y reflexionar sobre el propio proceso de investigación, la presencia en el flujo de sus ideas de esquemas referenciales previos, el desarrollo de antagonismos; vuelve a pasar por lugares ya transitados, pero ahora en un nivel diferente o superior. Este modelo tiene como sentido de su aplicación la “autoconciencia docente”: un conocimiento de sí mismo que formalmente no es ningún conocimiento nuevo, pero que en otro sentido sí lo es; como cuando pensamos en lo que estamos pensando, y aunque creemos que estamos pensando en lo mismo, en realidad el objeto de pensamiento ya es otro. Lo importante de la perspectiva auto-consciente es su efecto en la acción –se trataría de ampliar el espiral dialéctico–: si me detengo a observar y reflexionar sobre las posibles articulaciones y mediaciones (presentes y pasadas) que se dan en mí cuando, por ejemplo, pienso en determinados problemas de la clase y las estrategias que despliego

para resolverlos, a la hora de aplicar estas estrategias mis recursos subjetivos serán mayores que si sólo hubiera realizado el trabajo de diseñarlas.

La propuesta de “recuperación autobiográfica” se complementa instrumentalmente con el diario de clase. Si no me limito a registrar una crónica de todo aquello que pasa, y lo convierto además en un auténtico instrumento auto-reflexivo, necesariamente habré de incorporar como material de análisis las perspectivas surgidas de las “recuperaciones autobiográficas”. Esta precisión y ajuste de la función y el significado del diario de clase, he de decir que ha sido efecto de su aplicación a lo largo de este último curso de investigación; antes de comenzar a trabajar con él intuía su posible utilidad pero no había llegado a reconocer todas sus posibilidades auto-reflexivas.

Estas posibilidades se pusieron de manifiesto, por ejemplo, en el reconocimiento del desarrollo, a lo largo de todo el curso, de una contradicción fundamental: a medida que avanzaba en la reflexión y observación crítica de las características de mi práctica docente y de sus efectos en las dinámicas de la clase, ganaba en autoconciencia sobre sus limitaciones y la necesidad de su modificación. Sin embargo esta mayor autoconciencia no se correspondía, incluso entraba en conflicto, con la falta de estrategias adecuadas para superar esas limitaciones, o con tendencias inerciales a mantener formas didácticas aprendidas y consolidadas a lo largo de los años; lo cual generaba en mí sentimientos de desánimo y disminución de la autoestima. Mediante el trabajo con el diario pude operar sobre el desarrollo de este antagonismo, fortaleciendo sus aspectos positivos, principalmente a partir de la construcción de formatos de clase que me ayudaron a ensayar orientaciones nuevas y a contener las tendencias inerciales.

El diario de clase no únicamente me ha permitido el conocimiento auto-reflexivo sino que también ayudó a reconocer el significado del discurso y de las prácticas de los alumnos. Un ejemplo de ello fue poder identificar lo que di en llamar “resistencias académicas”. Cuando luego de haber iniciado exploraciones por nuevos formatos, que a veces costaban de mantener o profundizar, principalmente por la impericia o el *plus* de energía que se había de invertir cuando hacemos cosas nuevas o diferentes, se produjo un efecto inesperado: algunos alumnos me devolvían modelos críticos contruidos con elementos de mis propias propuestas; una vez probadas las nuevas formas, se resistían a mantener orientaciones o estilos pasados. Fue ésta una muestra más de que por lo general las transformaciones de nuestra práctica se realizan en función de las

interrelaciones. El diario es un buen espejo que nos devuelve la representación de estos procesos, y la conciencia reflexiva de ellos nos permite darles un sentido operativo diferente.

Las entrevistas a los siete profesores de filosofía, todos con procesos de formación y experiencias docentes similares a los míos, fueron muy enriquecedoras en varios sentidos: ver reflejado en un discurso ajeno características de mi propia práctica docente, realizar un intercambio de valoraciones sobre diferentes aspectos de lo que ocurre en la clase de filosofía, y, naturalmente, aprender de aquellas orientaciones didácticas que singularizan a cada profesor.

El análisis categorial de las entrevistas y la inferencia de conclusiones ya fue realizado en el apartado “Análisis general de las entrevistas y conclusiones”, del Capítulo IV⁹. De lo allí comentado, únicamente subrayaré aquellos aspectos que he considerado especialmente relevantes de cara a sintetizar las ideas más importantes de esta tesis y proponer sus conclusiones.

El formato de distribución espacial y física de la clase, en todos los profesores responde al modelo tradicional: explicaciones magistrales intercaladas con actividades, distribución de los alumnos en filas mirando hacia la pizarra y localización del profesor delante de la clase, no utilización de la distribución en círculo, realización poco frecuente de trabajo en grupos u otras formas de trabajo cooperativo. El material utilizado en clase tanto es de elaboración propia, fotocopias o dossiers, como libros de textos, o incluso obras de autor o literarias; pero, en todos los casos, su utilización es flexible y adaptada a las modalidades de la clase y al estilo docente del profesor. Salvo el caso de un profesor, el resto no utiliza herramientas informáticas o Internet.

Todos los profesores entrevistados pusieron de manifiesto una satisfacción razonablemente alta de su práctica docente; diría que en todos los casos, y sin que ello permita extraer ninguna conclusión extrapolable a todo el colectivo de profesores de filosofía, se podría identificar un cierto componente “vocacional”; ello no excluye el reconocimiento de aspectos críticos o poco gratificantes en el ejercicio de la profesión. También se podría afirmar, con todos los matices necesarios, que en las entrevistas se

⁹ Ver Capítulo IV, apartado 3: *Análisis general de las entrevistas y conclusiones*, página 279.

han manifestado escasos contenidos autocríticos respecto de las características de la práctica docente y de sus efectos didácticos en el aula. Consecuentemente he observado un cierto desplazamiento de las causas de las dificultades docentes a las deficiencias cognitivas o actitudinales que en general presentan los alumnos.

Este perfil docente lo he sintetizado mediante una adscripción flexible a la segunda combinación del cuadro ya propuesto con anterioridad¹⁰, en el cual se proponen tres posibles combinaciones entre dos opciones referidas a la preeminencia del discurso docente o bien del discurso discente, con dos opciones relacionadas con el estilo didáctico, ya sea de tipo “académico – expositivo”, o bien más “activo – participativo”, y que reproduzco a continuación:

<p>Centralidad del discurso discente (el profesor como posibilitador).</p>	<p>4. Combinación poco posible. Pareciera que el desarrollo de una dinámica exclusivamente expositiva o académica es incompatible con la expresión del pensamiento de los alumnos. Conviene aclarar que me refiero a estilos o situaciones más o menos permanentes que producirían el cierre u obturación continuada del discurso discente. No obstante, las clases expositivas, ocasionalmente pueden llegar a ser necesarias y estimuladoras de una dinámica de investigación.</p>	<p>3. Orientación didáctica de investigación, en la que los alumnos son sujetos activos de investigación, y el rol del profesor se centra principalmente en una función posibilitadora. Esta función se realiza mediante la generación de condiciones para que el pensamiento de los alumnos se exprese, y para que tanto el profesor como los alumnos interactúen en una dinámica propia de una “comunidad de investigación”. La dinámica de clase es en red: los alumnos participan de manera horizontal y de manera cooperativa.</p>
<p>Centralidad del discurso docente (el profesor como transmisor)</p>	<p>1. Una orientación didáctica “tradicional”, en la que prima en la clase discurso del profesor y una forma de transmisión académica. La dinámica de la clase es unidireccional: el profesor explica, los alumnos toman apuntes, y su participación se reduce a preguntar sobre cuestiones que no se han comprendido bien de la explicación del profesor.</p>	<p>2. Una orientación didáctica activa, en la que se promueve la participación de los alumnos, pero siempre articulada en torno al discurso del profesor. La dinámica de la clase es bidireccional o radial: la explicación del profesor intercala frecuentes preguntas a los alumnos, se promueve su participación activa, pero habitualmente la posición docente continua siendo la referencia central, y la interrelación horizontal entre los alumnos es escasa.</p>
	<p>Formas expositivas.</p>	<p>Formas participativas.</p>

¹⁰ Ver Capítulo IV, apartado 3: *Análisis general de las entrevistas y conclusiones*, página 279.

El análisis atento de las entrevistas permite, en cada una de ellas, observar un ligero desplazamiento hacia la primera combinación (centralidad del discurso docente –el profesor como transmisor–, y formas didácticas expositivas), o bien hacia la tercera (centralidad del discurso discente, y formas participativas). La primera combinación representa un perfil docente tradicional y academicista, la tercera un perfil docente investigador, narrativo y posibilitador –desde mi perspectiva el modelo que podría considerarse ideal–.

La descripción de estos rasgos del perfil docente, que serían comunes a los siete profesores entrevistados, y que seguramente responden a un número considerablemente extendido del colectivo de profesores de filosofía –para saberlo a ciencia cierta necesitaríamos realizar un estudio estadístico, que obviamente no ha sido finalidad en esta investigación–, a partir de reconocer sus aspectos más positivos o dinámicos, y también aquellos que mediatizan estos aspectos, limitándoles en su desarrollo, me permite proponer, de manera sintética, la presencia del siguiente antagonismo: un intento de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizajes de carácter activo, dinámico, contando con la participación de los alumnos, procesos alejados, en suma, de los modelos academicistas tradicionales; pero, a la vez, convivencia de estas formas participativas con un escaso reconocimiento del potencial reflexivo y conceptual de los alumnos, lo que les lleva a desplazar las deficiencias didácticas a las limitaciones de los alumnos, a no promover la centralidad discente, y a mantener dinámicas docentes radiales, transmisivas, es decir, no posibilitadoras u obturantes.

En cuanto a las entrevistas realizadas a grupos de alumnos, ya desde la primera se puso de manifiesto aquello que di en llamar “paradoja académica”. Antes de haber reconocido y formulado de manera explícita su enunciado, comenzó a llamarme la atención las observaciones críticas y las propuestas didácticas implícitas de los alumnos. El paso siguiente fue darme cuenta de que, en gran parte, el contenido de estas observaciones y propuestas sólo podían haberse construido con “materiales” de la propia asignatura. La conclusión fue reconocer que tanto la filosofía como la práctica docente de sus profesores, a pesar de que pudieran poner de manifiesto dificultades y limitaciones en sus formas y estilos didácticos, no podían evitar transmitir a los alumnos

los elementos necesarios para que esas dificultades y limitaciones fueran por ellos reconocidos, y si se les daba la oportunidad, expresadas.

Esta paradoja está presente y recorre la mayor parte de las entrevistas a los alumnos. Es una contradicción que si bien se pone de manifiesto a través del discurso discente, en realidad atañe globalmente a la clase de filosofía, a todos sus participantes y a sus interrelaciones, a todo lo que en ella sucede.

El fundamento de esta paradoja puede encontrarse en las características peculiares de la propia asignatura. Características que se expresaron reiteradas veces a lo largo de las diferentes entrevistas ¹¹ y que podría sintetizarse en la siguiente idea: la materia trata sobre la vida, el pensamiento y la realidad humana en general; por mucha distancia que desde una didáctica academicista pueda ponerse entre estos contenidos y el mundo personal de los adolescentes, es este mismo mundo el que procura apropiarse de unos contenidos que en pura lógica deberían pertenecerles.

Hago especial mención a las propuestas didácticas implícitas de los alumnos ¹². Es clara la reiterada necesidad de expresarse, y que las cuestiones tratadas en clase tengan además relación con esa vida y ese mundo adolescente. Curiosamente parece que el reclamo proviene de los alumnos, pero hay sobradas razones para sospechar que es la propia asignatura de filosofía la que lo suscita.

A quien lea estas páginas recomiendo una especial atención a la enumeración de las orientaciones didácticas implícitas que he podido extraer de las entrevistas con los alumnos ¹³. En mí produjeron asombro y un cierto entusiasmo a consecuencia de pensar que “no todo estaba perdido”, y que con frecuencia subestimamos los efectos positivos de la asignatura, como así también el reconocimiento que puede generar en los alumnos. Es cierto también que esta conciencia de su reclamo didáctico produjo en mí un sentimiento de responsabilidad por los contenidos transmitidos; que para la conciencia adolescente se convierten en promesas que luego deberían cumplirse, o al menos mostrar el intento en su honesta limitación. Esta reflexión me llevó a pensar que aquella

¹¹ Ver en el Capítulo V las asignaciones a las categorías FIL, ASI y CLA; especialmente las observaciones a la entrevista nº 8, página 343, y las observaciones finales de este mismo capítulo, página 367.

¹² Ver en el Capítulo V las asignaciones a la categoría DID, página 366; y en las Observaciones finales, la página 367.

¹³ Capítulo V: asignaciones a la categoría DID, página 366.

idea propuesta por E. Martens¹⁴ respecto de la mutua constitución de la filosofía y su didáctica, podía extenderse a la mutua constitución entre la práctica y el discurso docente por un lado, y las propuestas didácticas implícitas de los alumnos por el otro. Esto quiere decir que no puede haber orientación didáctica adecuada si no contiene la escucha atenta de las propuestas discentes. Aquí también se pone de manifiesto esa espiral dialéctica presente en la “paradoja académica”: nuestra acción docente genera ideas (me refiero ahora a ideas didácticas) en los alumnos, que es devuelta en forma de propuesta o de demandas, y que mediante su escucha activa el profesor puede reajustar y modificar su propia práctica. De alguna forma se podría recoger la consigna de Domínguez y Orio¹⁵ “la clase de filosofía la hacemos entre todos”, pero ahora, no en un sentido “asambleario”, sino mediante una revisión del papel docente que no signifique su disolución: el profesor que, en su relación de diálogo y de escucha activa con los alumnos, crea condiciones de posibilidad para que la clase se construya como comunidad de investigación filosófica.

Teniendo en cuenta todas estas observaciones y reflexiones volcadas en el diario de clase, y recogidas en las entrevistas a profesores y alumnos, he relacionado y sintetizado tal como expongo a continuación, aquellas ideas que conforman una manera de entender el curso de filosofía en el bachillerato, y que expresan el resultado, seguramente provisional y que convida a continuar su desarrollo, de esta tesis.

El material fundamental para la investigación filosófica en la clase son las referencias previas de los alumnos. Su pensamiento no es una “tábula rasa” sobre la cual se puedan depositar los contenidos de la tradición filosófica; ni mucho menos, un cúmulo de pensamientos dominados por los prejuicios y las desviaciones del conocimiento vulgar. La criticidad y la creatividad, rasgos distintivos del pensamiento filosófico, ya están presentes en la mente de los alumnos de forma germinal, e incluso en algunos con un considerable grado de desarrollo. Éste es el punto de partida, la materia que debe transformarse, y también el sentido de la actividad filosófica:

¹⁴ MARTENS, E. (1983) *Introducció a la didàctica de la filosofia*, València: Universitat de València. página 30.

¹⁵ DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

desarrollar el pensamiento crítico y creativo mediante la reflexión sobre las referencias propias.¹⁶

¿Cuál es entonces la función de los contenidos de la tradición filosófica? ¿Qué papel juegan los autores y sus textos? Sería escaso decir que son sólo meros instrumentos para desarrollar el pensamiento de los alumnos. Esto no por obvio es sin duda menos cierto. Sin embargo, es necesario insistir en ello para reafirmar la idea de aquello que *no* debería ser un curso de filosofía: el mero aprendizaje conceptual de autores y teorías. Pero pese a la necesidad de esta insistencia, el reconocimiento de la función instrumental continúa siendo escaso: los textos tienen sobre todo un sentido interpelador, su comprensión es efectivamente una finalidad en sí misma, pero en tanto que *comprensión*, es decir, como conjunto de significados que se construyen dialógicamente entre el texto y el lector, desde la tradición en la que el lector se encuentra inmerso, desde su situación vital. El texto es puesto a consideración de los alumnos para que en su lectura pueda abrirse un “horizonte hermenéutico”, un campo de trabajo conceptual, una “investigación de ideas”. Ideas investigadas que pertenecen indiferenciadamente tanto al autor como al lector o, mejor dicho, que tienen una autoría *mediada*: son las ideas de los alumnos las que se ponen en movimiento y se expresan a través de las ideas del autor, y son las ideas del autor las que se comprenden y redescubren desde las ideas de los alumnos.

Regresando a un párrafo anterior, decía que la finalidad fundamental de un curso de filosofía es la puesta en juego de las referencias filosóficas previas de los alumnos, el trabajo con el material “pre-filosófico” con el que los jóvenes llegan a la clase. Sin embargo, no es posible trabajar el pensamiento sino es mediante su utilización, a través de la práctica, en la realización de una tarea. La tarea de la clase no deja de ser la de siempre: estudiar filosofía; sin embargo, es necesario añadir que es una tarea auto-reflexiva: al mismo tiempo que se comprende y se dialoga, es decir, se investigan los contenidos que pueden proponerse desde la asignatura, la clase, convertida en comunidad de investigación, reflexiona e investiga sobre las formas grupales como se comprende y se dialoga. Para ello es necesario que la propuesta de contenido se realice de manera problemática, es decir, con la forma de preguntas, de problemas a resolver,

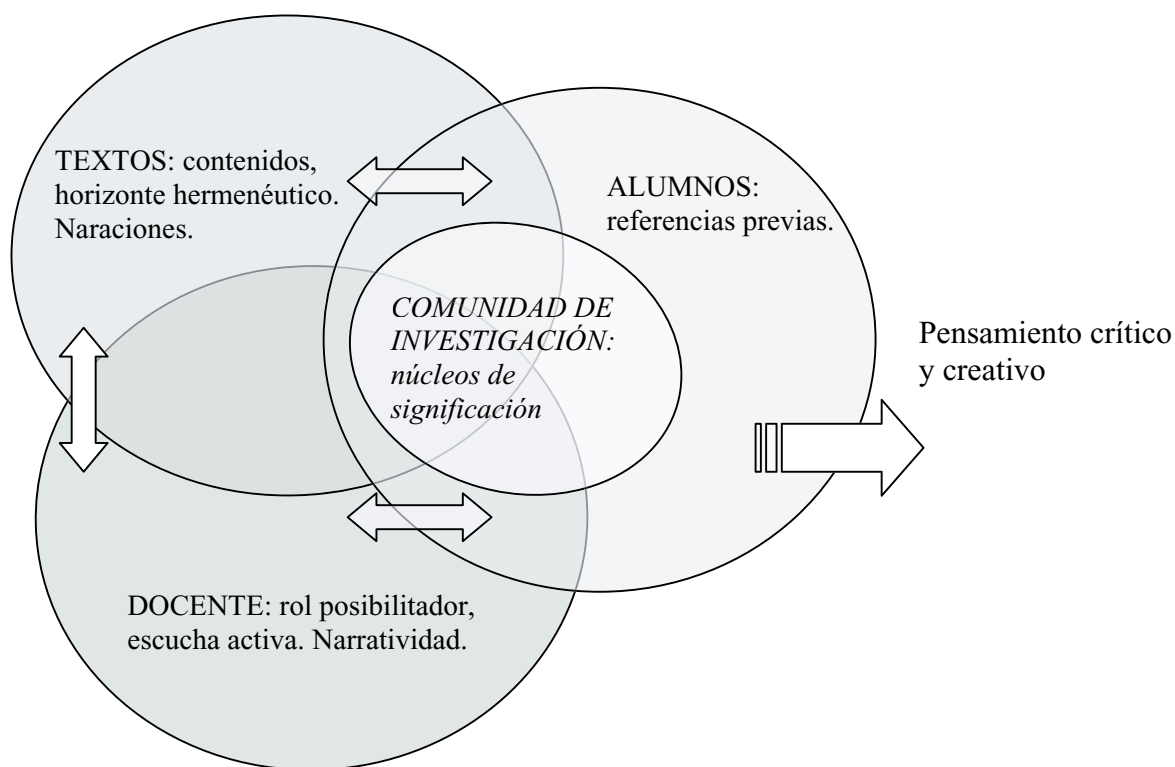
¹⁶ Ver Capítulo VII, apartado 1: *Comunidad de investigación, orientaciones y estrategias*, página 444.

de hipótesis a verificar; además han de ser propuestas significativas, es decir, que conecten con sentidos y necesidades presentes en las referencias de los alumnos. Esta manera problemática y con sentido de las propuestas de contenidos les convierte en “núcleos de significación”. Con el tiempo sería deseable que estas propuestas, que principalmente puedan provenir del profesor, finalmente emerjan de la comunidad de investigación. En todo caso, el docente puede proponer núcleos de significación, siempre desde una actitud de “escucha activa”, y someterlos a prueba en el trabajo dialógico de la clase.

Este proceso se ve posibilitado si las prácticas de los participantes, tanto del profesor como de los alumnos, sus interrelaciones, tienden a desarrollarse en un “clima didáctico” con algunas características especiales: los discursos se realizan en primera persona, los participantes sienten que aún en los momentos que se está hablando de autores, aún de los más lejanos en el tiempo y en el espacio, también se lo está haciendo de cosas que atañen e implican a todos y a cada uno de los participantes; que las cosas que se dicen están temporalizadas, es decir que no son estáticas, que están sometidas a transformación, tanto en su formulación inicial, como en su comprensión y reelaboración posterior; que las ideas que se expresan no conforman sistemas cerrados ni reproducen ideas acabadas de nadie, sino que expresan complejidades y diversidad de perspectivas. Todas estas características óptimas –primera persona, temporalidad y apertura de perspectivas– cuando están presentes impregnan de “narratividad” la dinámica general de la clase, esa peculiar cualidad que hace que algunos momentos en el aula se conviertan en experiencias vitales gratificantes, vividas con una intensidad casi instantánea, y que tienen por contra-modelo el tedio prolongado de las clases expositivas.¹⁷

Las ideas claves de esta manera de entender el curso de filosofía, tal como los he expuesto en esta síntesis son: referencias filosóficas previas de los alumnos, pensamiento crítico y creativo, horizonte hermenéutico, escucha activa, núcleos de significación, comunidad de investigación filosófica y narratividad; la interrelación dinámica de estos conceptos se representa en el cuadro siguiente:

¹⁷ Ver Capítulo VII, apartado 2: *Formatos y actividades*, página 500.



Si tuviera que responder a la pregunta: ¿cuál es aquella idea que, en pocas palabras, puede resumir el resultado de esta tesis?, una respuesta podría ser la siguiente: he llegado a concebir *una didáctica del recuerdo y del imprevisto* –es posible también que si hoy tuviera que iniciar la tesis otra vez éste sería su nuevo título–. Pero como afortunadamente nunca se puede volver atrás, quedará como idea final, síntesis de una experiencia concentrada de observaciones y reflexiones, de recuperaciones autobiográficas y de creación de ideas. Al decir una didáctica del imprevisto, también podría decir del olvido. Un olvido que es condición para la respuesta creativa; y que descansa en la divertida confianza por todo aquello que puede suceder al margen de las finalidades programadas.

Tengo la impresión que en mi vida profesional habrá un antes y un después de esta tesis. Aunque parezca tópico y quizá algo desmedido, debo reconocer que todas las ideas escuchadas a otros profesores y alumnos, todas las experiencias personales recordadas y por tanto reelaboradas, no podrán estar ausentes cuando en este mes de septiembre del 2005, entre al aula y comience a trabajar en un nuevo curso de filosofía.

Es posible que haya aspectos de mi práctica docente que no se modifiquen sustancialmente, que se mantengan “formas inerciales”, que reaparezcan los sentimientos de desánimo, también las gratificaciones y los momentos de entusiasmo. Pensar en que nada de ello sucedería es como concebir la experiencia educativa como si no lo fuera: en ella es inevitable cometer errores, que las cosas no salgan como se esperan, –y que también salgan muy bien aquellas que no se esperan–; en su realización los profesores no dejamos de aprender, y también de “modificarnos”, enriqueciéndonos como profesionales y como personas. Es lo propio de toda experiencia vital; que justamente se da en la medida de su “vitalidad”, es decir de su grado de pertenencia y auto-reconocimiento, de apropiación teórica y emocional. Sin embargo, no es tanto en todo ello a lo que me refiero cuando pienso en un antes y un después, sino más bien en una actitud muy personal que podría compararse a la que se tiene cuando uno regresa de vacaciones, y mira los lugares de siempre o vuelve a reencontrarse con las personas del entorno habitual: si bien son los mismos, sentimos que no lo son tanto, o que no les vemos igual, básicamente porque algo ha cambiado en nosotros. La luz de paisajes visitados, aunque ya convertidos en recuerdos, aún nos acompaña y nos viste con ropas nuevas. Los demás también lo notan y nos lo hacen saber. Luego el tiempo y las repeticiones irán apagando esa luz; será entonces el momento de retomar proyectos inacabados y darles nuevos impulsos.

Ahora me anticipo a ese momento, y procuro pensar en nuevos caminos para recorrer. No me cuesta esfuerzo hacerlo puesto que la forma como llego al final de esta tesis naturalmente me lleva a pensar en ello: ha sido un llegar sin llegar del todo, con todo aquello que siento no haber realizado pesando más que lo aparentemente conseguido. Como suele suceder en los primeros viajes, ahora tengo la impresión de haber estado en un lugar pero habiendo vivido poco en él. Posiblemente éste haya sido el rasgo principal de esta investigación: comencé construyendo una determinada manera de entender lo que debería ser un curso de filosofía, y naturalmente me propuse

comenzar por el diseño del plano y la búsqueda de las herramientas adecuadas; sin embargo, tengo la impresión de que estas herramientas pueden ser utilizadas mucho más, que bastante más puede llegar a ser la altura de las paredes construidas.

Manifestaciones de estas impresiones encontradas podrían ser, por ejemplo, el haber tenido un propósito inicial de indagar en las referencias filosóficas previas de los alumnos, y durante el trabajo de tesis haber alcanzado además su fundamentación epistemológica y didáctica, pero teniendo hoy la impresión de que podría avanzar mucho más en su observación y sistematización; o también el haber reconocido la importancia del trabajo reflexivo y de observación del diario de clase, pero reparando hoy que su contenido en gran medida ha estado en función de su propia justificación y en las dificultades de su desarrollo; o proponer y diseñar orientaciones didácticas narrativas, y llegar al final con necesarias y sólidas justificaciones, pero también con la idea de que podría avanzar bastante más en la construcción de materiales narrativos o en la realización de recuperaciones autobiográficas.

Es en todos estos avances, y también en lo que se presiente como tareas a completar, que se dibuja el horizonte de las perspectivas futuras: escribir más sobre mi práctica, recordar más de mi pasado profesional, narrar historias y escuchar interpretaciones, zambullirme en los textos para buscar preguntas; pero sobre todo, como el bailarín o el artesano, recomenzar la acción para ver como sale, de memoria, habiendo olvidado las instrucciones y las reglas, confiando en que sea el cuerpo quien las recuerde.

GLOSARIO.

Se definen a continuación aquellos conceptos utilizados a lo largo de la tesis; algunos de formulación propia, la mayoría deudores del pensamiento o de la obra de otros autores, pero que han sido reformulados con un significado específico, en su aplicación principalmente al contenido de la propuesta de orientación didáctica.

Anterioridad presente (o presente anterior):

Es la *dimensión diacrónica* de nuestra estructura discursiva como docentes de filosofía. La *anterioridad presente (o presente anterior)* es el momento al que pertenece un saber que opera de manera implícita o refleja; un saber que tiene sus raíces en el pasado, pero que se constituye en el presente mediante el acto de su recuperación. Idea intuitiva, próxima al concepto de “reminiscencia” platónica, y que su aplicación a la didáctica o a la formación docente mira hacia la “mayéutica”. Concepto extraído de J. L. Pardo (2004). Páginas de la tesis: 167 y 419.

Apertura:

La apertura del discurso discente es aquella situación en la que la expresión del pensamiento de los alumnos se ve favorecida por determinadas condiciones, entre las que destacan las formas y estilos de la práctica docente. Estas condiciones de apertura son necesarias para el desarrollo de una propuesta de orientación didáctica que considere las referencias previas de los alumnos la materia fundamental para la investigación filosófica. La apertura está relacionada con la “escucha activa” del profesor; y también con la apertura de “horizontes hermenéuticos”, a partir de la formulación de preguntas que interpelen el pensamiento de los alumnos. Las mejores condiciones para la apertura del pensamiento de los alumnos estarían dadas en el desarrollo de estilos didácticos narrativos y de investigación.

Páginas: 30, 111, 212, 416, 463, 465, 464, 465, 466, 467, 468, 477, 484, 508, 544, 571, 589.

Autoconciencia:

Saber de segundo grado que, en el contexto de la propuesta didáctica, se produce cuando el profesor no sólo reflexiona sobre las características de su práctica docente y se plantea estrategias para su renovación, sino además indaga por aquellas experiencias, referencias previas, vivencias autobiográficas que pueden estar presentes en las formas mismas de esas observaciones y de esas estrategias. Es observar las formas de la propia observación, poner como objeto de análisis los rasgos de la identidad docente, produciéndose en esta auto-mirada una modificación de sí mismo y de sus manifestaciones prácticas. Concepto vinculado al pensamiento hermenéutico de Gadamer.

Páginas: 55, 170, 171, 173, 209, 211, 213, 214, 224, 311, 464, 470, 512, 520, 587, 589, 590, 591, 592, 593, 601, 617, 628, 629.

Comunidad de investigación:

La construcción de una “comunidad de investigación filosófica” es el objetivo principal de la propuesta de orientación didáctica. El grupo-clase, mediante la investigación filosófica, a partir de sus propias referencias y de los contenidos de la filosofía, va construyendo nuevas formas de relaciones pedagógicas, en las que el profesor redefine su función –de mero transmisor radial a posibilitador de condiciones de apertura expresiva y de investigación–, y los alumnos desarrollan su capacidad de autogestión en los aprendizajes mediante dinámicas de clase cooperativas y en red. El material y el estilo de trabajo tienden a ser narrativos, y la finalidad es promover la construcción de un pensamiento crítico y creativo. La tarea central de la comunidad de investigación filosófica es la “investigación de ideas”. Concepto redefinido a partir de la propuesta de E. Lipman (1991).

Páginas: 32, 42, 113, 115, 116, 125, 126, 128, 212, 243, 296, 408, 443, 444, 461, 463, 464, 488, 496, 497, 499, 502, 504, 505, 511, 514, 535, 541, 637.

Condiciones objetivas de posibilidad:

Las condiciones de posibilidad son los *a-prioris* de los procesos educativos. Su reconocimiento cuestiona una relación de causalidad eficiente entre la acción docente y sus supuestos efectos pedagógicos, relativizando su potencia y recuperando para los participantes –alumnos y profesores– amplios márgenes de intervención y gestión autónoma. Estas condiciones de posibilidad son consideradas “objetivas” cuando no dependen de las intenciones o las decisiones del docente, o se constituyen por fuera de las expresiones discursivas de los participantes. Ejemplos de éstas condiciones objetivas podrían ser: el número de alumnos, la organización del espacio, la disponibilidad de recursos tecnológicos, etc. Concepto próximo al de “variable situacional” propuesto en el modelo ecológico de Tikunoff (1979).

Páginas: 365, 439, 443, 444, 573, 606.

Condiciones subjetivas de posibilidad:

Las condiciones subjetivas de posibilidad son aquellos *a-prioris* que emergen de las interrelaciones discursivas, pueden responder a las intenciones de los participantes, aunque no siempre dependan de la voluntad consciente de ninguno de ellos en particular. Están dadas principalmente por los “esquemas de referencias” de los alumnos, y los “esquemas básicos de actuación docente”. Su consideración permite redefinir la función del profesor: de ser exclusivamente transmisiva a proponerse como generadora de condiciones de posibilidad para el desarrollo de procesos más participativos, críticos, y creativos. Concepto que puede ser comparado con el de “variable experiencial” dentro del modelo ecológico de Tikunoff (1979).

Páginas: 30, 68, 69, 71, 111, 156, 167, 171, 194, 213, 353, 386, 387, 396, 403, 419, 442, 443, 463, 464, 470, 515, 542, 593, 613, 634.

Dinámicas radiales:

Son las formas de interrelación en las que la referencia central, prioritaria y continua es la figura del profesor. Son propias de los estilos didácticos académicos o expositivos, pero también están presente en las formas más dinámicas o participativas. Tanto en un caso como en el otro, aunque el grado de participación de los alumnos pueda ser considerable, la figura docente es el interlocutor destacado y las relaciones transversales son poco frecuentes. El efecto habitual de estas dinámicas es la obturación parcial de la expresión del pensamiento de los alumnos. El modelo opuesto sería el de las dinámicas lateralizadas o en red.

Páginas: 157, 217, 219, 430, 448, 504, 568, 632.

Escucha activa:

Es el dispositivo didáctico principal para generar condiciones para la apertura y expresión del pensamiento de los alumnos. Es la actitud básica del “profesor posibilitador”. En tanto que “escucha” abre espacios para que las referencias discentes se manifiesten, y en tanto que “activa” recoge materiales de esta expresión para su posterior retorno y dinamización del trabajo de investigación filosófica.

Páginas: 33, 40, 58, 86, 111, 112, 157, 162, 175, 213, 214, 215, 397, 399, 400, 404, 405, 408, 409, 412, 422, 432, 437, 445, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 483, 484, 494, 496, 499, 504, 511, 513, 515, 527, 546, 562, 563, 588, 589, 599, 600, 601, 634, 636.

Esquemas básicos de actuación docente:

Los “esquemas básicos de actuación docente”, son el conjunto de referencias, significados y valores que el profesor tiene sobre su posición y la de los alumnos, su manera de interpretar las situaciones y de responder a ellas, de entender, en suma, cómo debe ser su práctica docente. Son esquemas que se han ido construyendo a lo largo de la trayectoria profesional, e incluyen “tics”, rutinas incorporadas, prejuicios, también ideas que pueden ser más o menos ajustadas, más o menos flexibles. Con frecuencia, una vez

consolidados estos esquemas, una economía de recursos y de energías lleva a automatizarlos, de manera que, ante situaciones nuevas, se tiende a su aplicación con independencia de la singularidad de la situación y la adecuación de la respuesta estereotipada. La revisión crítica y continuada de estos esquemas, no sólo mediante la observación sincrónica y cotidiana de sus manifestaciones, sino principalmente a través de la recuperación diacrónica o autobiográfica, es condición para una renovación efectiva y real de la práctica docente.

Páginas: 96, 209, 420, 436, 437, 439, 441, 443.

*Esquemas de referencia*¹:

Los esquemas de referencia están formados por ideas o conceptos, son información sobre el mundo, contienen valoraciones o significados, es decir, son también contenidos cognoscitivos en general. Sin embargo, lo que hace que puedan ser considerados como esquemas de referencia es que juegan un papel relevante en la captación y significación del resto de los contenidos cognoscitivos. Una idea puede ser considerada un esquema cuando no sólo significa una información que se agrega a otras, sino que, además, determina la forma en que los nuevos conocimientos serán captados. El conjunto de esquemas de referencias configuran “el desde dónde” las cosas y los hechos son comprendidos y vividos. En lugar de esquemas también podríamos hablar de “marcos de referencia”, y lo podríamos explicar mediante un símil fotográfico: sería como el marco o encuadre de una fotografía. Lo que captamos de una imagen, su sentido, el valor de sus componentes, está determinado, más que por lo que de la realidad reproduce, por lo que de ella selecciona, limita o relaciona. Concepto próximo al de “esquema referencial” propuesto por el psicólogo social Pichon Riviere en el marco de su teoría y propuesta clínica de los “grupos operativos”. Páginas: 28, 29, 30, 33, 113, 130, 148, 155, 158, 172, 319, 333, 397, 400, 405, 408, 422, 437, 441, 463, 464, 488,

¹ A lo largo de esta tesis este concepto se ha expresado mediante diferentes significantes: esquemas de referencia, marcos de referencia, referencias filosóficas previas, protoesquemas. Cada uno de ellos contiene un ligero matiz semántico que, en cada caso, me he encargado de aclarar. Ahora sintetizaré la idea básica y común a todos ellos. Destaco que he utilizado este concepto para referirme exclusivamente al pensamiento de los alumnos; para referirme al pensamiento de los profesores he utilizado un concepto paralelo: “esquemas básicos de actuación docente”.

489, 491, 492, 493, 505, 514, 527, 533, 558, 572, 588, 598, 599, 600, 601, 624, 626, 634, 635, 636, 639.

Estereotipias:

En una situación previa a la reflexión, dominada por las exigencias prácticas de la vida cotidiana, y por la interiorización acrítica de las ideas inculcadas por los factores de socialización, los esquemas de referencia suelen estar impregnados de *estereotipia* y de *prejuicios*. La estereotipia es la característica del pensamiento que, por una economía de esfuerzos, convierte en rígidas y generalizables determinadas representaciones: ante una situación nueva no es necesario volver a pensar una respuesta diferente, puesto que ya se tiene una que con anterioridad resultó eficaz; pero que, sin embargo, en el momento presente ha perdido su carácter adaptador y se ha convertido en norma de aplicación mecánica. La “investigación de ideas” tiene por finalidad poner en movimiento los prejuicios y las estereotipias presentes en los esquemas de referencias de los alumnos; para ello utiliza como principal herramienta el pensamiento de la tradición filosófica. El concepto de “estereotipo” es habitual en diferentes autores de la psicología social.

Páginas: 42, 76, 156, 422, 465, 469, 489, 490, 491, 505, 520, 589, 595.

Formatos:

Es la estructura común que orienta y ordena una serie de actividades, en función de finalidades más o menos similares. Por ejemplo, el análisis y comentario de un texto determinado es una actividad concreta, las pautas para realizar un comentario de texto en general sería el “formato” de esa actividad. Un formato puede ser una propuesta previa que deba ser sometida a prueba en la clase, o bien la recuperación sistemática de una experiencia ya realizada. La construcción de formatos puede ser el resultado de la construcción de “microteorías”. Su aplicación, al mismo tiempo que debe ser flexible y creativa, garantiza el control y la transformación de las prácticas espontáneas e inerciales, producto de determinados “esquemas de actuación docente”. En la tesis se proponen “formatos narrativos” –aquellos en los que predomina el componente creativo, la producción de historias, la reflexión en torno a casos–, los “formatos de

investigación” –aquellos en los que destaca la expresión del discurso propio, la dinamización de sus elementos rígidos (la puesta en movimiento de sus estereotipias y prejuicios) y predomina el componente crítico, relacional o generalizador–, los “formatos cooperativos” –aquellos en los que se presta atención a la construcción grupal de conocimiento, al desarrollo de estrategias de colaboración, intercambio y complementariedad de aportaciones–.

Páginas: 32, 106, 157, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 240, 241, 242, 249, 297, 436, 437, 438, 446, 461, 464, 476, 493, 504, 507, 510, 511, 513, 519, 526, 530, 533, 535, 540, 542, 558, 562, 564, 566, 567, 588, 593, 617, 627, 629.

Horizonte hermenéutico:

Es aquella situación discursiva que se da en la clase cuando la propuesta de un texto, o de cualquier otro contenido, consiste en la búsqueda de una pregunta que interpela los esquemas de referencia desde donde el alumno lee o escucha el texto. Esta relación hermenéutica con el texto tiene un momento de anticipación que no debe ser obturado sino promovido, en el cual el alumno adelanta significados. Desde esta anticipación – “como ya sé algo de ti, que tiene mucho de imaginado o inventado, deseo preguntarte y escuchar posibles preguntas que tú me hagas”– las interpretaciones van encontrando sus momentos de contrastación con las interpretaciones de los demás alumnos, y con la letra del propio texto, con su contexto originario, que incluye al propio autor. Dentro de la propuesta de centralidad del pensamiento de los alumnos en la investigación filosófica, la apertura de horizontes hermenéuticos es la forma en que dicho pensamiento se expresa, y los contenidos de la tradición se sitúan en una función operativa, no de transmisión erudita.

Páginas: 108, 111, 112, 113, 114, 184, 366, 570, 571, 573, 635, 636.

Investigación de ideas:

Es la tarea central de una “comunidad de investigación filosófica”. Tiene por materia fundamental los “esquemas de referencia” de los alumnos, y su método consiste en

“movilizar” los posibles pre-juicios y estereotipias, mediante la utilización de los contenidos y los textos de la filosofía, y la confrontación dialogal con las ideas de los otros alumnos. En un sentido estricto, los jóvenes no dejan de investigar con sus ideas, no cesan de buscar sentidos para todo aquello que les pasa, hacen o sienten, a pesar o al margen de las orientaciones didácticas que se apliquen en la clase; la propuesta consiste en recuperar para la clase de filosofía esta actividad natural o espontánea, convirtiéndola en una tarea reflexiva y crítica.

Páginas: 113, 115, 130, 131, 156, 157, 396, 397, 444, 464, 480, 488, 497, 505, 511, 512, 514, 526, 556, 562, 599, 635.

Lateralización de las relaciones:

En un contexto didáctico habitual de relaciones radiales, en el que la centralidad en la clase es ocupada por el discurso docente, lateralizar las relaciones significa modificar ese contexto, promoviendo el intercambio dialógico horizontal entre los alumnos, desplazando la posición docente a la función de posibilitador de condiciones para la investigación filosófica. No significa disolver “asambleariamente” el papel del profesor, ni reducirlo a la de mero moderador de debates: se trata de que deje de ser la referencia única y centralizada, y promueva el ejercicio y el aprendizaje de dinámicas cooperativas.

Páginas: 210, 219, 504, 529.

Microteorías:

Es una síntesis conceptual producida por el profesor - investigador, a partir de una intuición que, a su juicio, parece especialmente ajustada para explicar un aspecto de la realidad de la clase, o para iniciar un nuevo curso de acción, o reorientar los que ya se venían desarrollando. Es el resultado de realizar una categorización sencilla de la experiencia directa, que puede considerarse universal y particular al mismo tiempo. Es universal porque es comprensible y por tanto explicable, porque es subsumible en un sistema conceptual; es particular porque hace referencia a una realidad que es única, y

las conclusiones extraídas no son necesariamente generalizables. En esto reside la razón de su denominación: *micro* porque es una sistema conceptual que se reduce a los límites de la experiencia vivida, y *teoría* porque, pese a sus límites, tiene la pretensión de arrojar luz explicativa sobre dicha experiencia, o incidir sobre su renovación. Ejemplos de microteorías propuestas en esta tesis son el conjunto de relaciones establecidas a partir de los conceptos de “núcleos de significación”, “mochila curricular”, “esquemas de referencias”, “apertura y obturación”, “paradoja académica”, “pedagogía del imprevisto”, “resistencia académica”, “recuperación autobiográfica”, y la propia idea de “microteoría”. En algunos casos funcionan como herramientas teórico-explicativos, en otros como constructos operativos. Forman parte del bagaje que el docente va construyendo a partir de su propia experiencia que di en llamar “mochila curricular”.

Páginas: 104, 106, 214, 397, 451, 587, 601, 602, 603, 604.

Mochila curricular:

Es aquel aspecto de la propuesta vinculada a los procesos de formación docente. La mochila curricular no hace más que designar todo el bagaje de experiencias y conocimientos sobre la asignatura, los recursos didácticos, o el pensamiento de los alumnos, que los profesores acumulan a lo largo de su trayectoria profesional. La singularidad de la propuesta reside en hacer descansar los procesos de formación docente principalmente en la recuperación crítica y autobiográfica de esa trayectoria; recuperación que se traduce en aumento de “autoconciencia”, en recuperación como propio de un saber que en parte suele estar enajenado, y en la renovación de las prácticas docentes. La “mochila curricular” incorpora en su construcción, además de los elementos autobiográficos, las impresiones sobre los esquemas de referencia de los alumnos, su relación con el pensamiento filosófico a través de “núcleos de significación”, el diseño de formatos de actividades, la formulación de microteorías. La “escucha activa”, además de dispositivo didáctico, se suma al diario de clase, constituyendo las herramientas principales para la construcción de la “mochila curricular”.

Páginas: 32, 33, 90, 397, 508, 587, 589, 592, 599, 600, 601.

Narratividad:

La narratividad es una de las características básicas de la propuesta de orientación didáctica. No se trata sólo de un rasgo metodológico que se agrega a los demás formatos de actividades y que, en suma, podría resumirse en la utilización de textos narrativos. Más bien estaríamos hablando de una cualidad que procura estar presente en todos los niveles de la propuesta: materiales, explicaciones, estilos didácticos; más que narraciones se proponen *formas narrativas* para el desarrollo de la investigación en la clase de filosofía. La narratividad, por su secuencialidad temporal, por la construcción imaginaria de escenarios diversos y de diferentes mundos posibles, por el desarrollo de situaciones particulares y concretas, que, a diferencia del concepto universal y abstracto, permite una pluralidad de perspectivas y accesos significativos, es la forma discursiva idónea para el desarrollo de la creatividad en los alumnos. Por parte del docente, su condición de posibilidad estaría dada por la recuperación autobiográfica de los contenidos curriculares y de su propia experiencia como docente.

Páginas: 116, 121, 125, 209, 508, 509, 520, 542, 543, 636.

Núcleos de significación:

Son las ideas que funcionan como nexos articuladores entre las referencias del pensamiento de los alumnos y los contenidos de la asignatura. Puede mirarse desde ambos lados: un contenido curricular puede ser convertido en un núcleo de significación a partir de reformularlo como pregunta o como problema que conecta con las referencias discentes; o bien, una idea propia del discurso de los alumnos puede ser “expandida” filosóficamente. Las dos características de un *núcleo de significación* son: la problematicidad, es decir su carácter expansivo, y la significatividad, es decir su capacidad para conectar con las referencias de los alumnos. El núcleo de significación es el contenido curricular básico de la asignatura, y debe ser considerado siempre como una hipótesis que se ha de poner a prueba, tanto en su capacidad didáctico-operativo como en su conexión con los intereses y las referencias de los alumnos. Puede surgir a propuesta del profesor –lo cual es habitual en los comienzos de construcción de una

“comunidad de investigación”–, o también de las inquietudes de los alumnos, o del trabajo de investigación realizado por todo el grupo.

Páginas: 215, 489, 493, 494, 495, 496.

Obturación:

La obturación se refiere a la ocupación del campo de comunicación por el docente y a la consecuente inhibición de la expresión discursiva de los alumnos. Los estilos didácticos expositivos o académicos suelen provocar niveles considerables de obturación del pensamiento discente –formas expositivas que no sólo están presentes en la práctica docente sino también en los materiales y recursos utilizados–, y se sitúan en la antípoda de una didáctica narrativa y de investigación. Sin embargo, también es posible identificar formas obturadoras en aquellos modelos participativos y dinámicos, pero que mantienen la centralidad radial de la posición docente. Ejemplo de ello es la presencia reiterada del “metadiscurso”, la emisión de contenidos completos y conclusivos, la penalización del error, la desvalorización de la capacidad de los alumnos para realizar aportaciones, etc.

Páginas: 31, 129, 194, 210, 212, 221, 243, 448, 451, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 472, 480, 481, 484.

Paradoja académica:

Los profesores de filosofía tendemos a realizar un modelo didáctico de tipo “académico” que suele no corresponderse con las finalidades de la filosofía, tales como el desarrollo de un pensamiento crítico o creativo. Sin embargo, preguntados a los alumnos sobre cuál puede ser el sentido o la utilidad de la filosofía, con muchísima frecuencia se declaran precisamente estos mismos objetivos; y, al mismo tiempo, se cuestionan dinámicas que impiden, o se realizan propuestas que favorecen su cumplimiento. La paradoja reside en que la realización de estos cuestionamientos o de estas propuestas en gran parte han sido contruidos con materiales extraídos de la propia asignatura cuestionada. Sería la situación de aquel sujeto que contempla un escaparate, y reconoce que no puede acceder a su contenido salvo que entre en la tienda. El

escaparate es como la filosofía del bachillerato, una presencia virtual que contiene una luz y un atractivo capaz de suscitar el deseo por superar la virtualidad de la materia expuesta, que es tan sólo muestra, señuelo; y que también es su sombra, toda vez que no siempre ofrece las condiciones de posibilidad para el ingreso efectivo, para la degustación en acto de las maravillas mostradas. El fundamento de esta paradoja puede encontrarse en las características peculiares de la propia asignatura: la materia trata sobre la vida, el pensamiento y la realidad humana en general; por mucha distancia que desde una didáctica academicista pueda ponerse entre estos contenidos y el mundo personal de los adolescentes, es este mismo mundo el que procura apropiarse de unos contenidos que en pura lógica deberían pertenecerles.

Páginas: 312, 319, 320, 351, 363, 364, 365, 368, 385, 386, 387, 389, 406, 633, 634.

Pedagogía del imprevisto:

Es aquella concepción de los procesos educativos en la que se cuestiona una relación de causalidad eficiente entre la acción docente y los efectos pedagógicos, y se considera que intervienen muchos factores ajenos a las intenciones y previsiones del profesor. Esta concepción se relaciona con una manera de entender la función docente como promotora de condiciones de posibilidad más que como transmisora de contenidos. Una pedagogía del imprevisto exige de una desarrollada sensibilidad para captar situaciones novedosas, una gran flexibilidad para no ceñirse rígidamente a las programaciones, y una considerable creatividad para saber aprovechar y dar respuesta a los imprevistos. Podría resumirse en una idea algo provocadora: los docentes enseñamos lo que no pensábamos enseñar, y los alumnos aprenden aquello que los docentes no sabemos, o creemos que no sabemos. No obstante también se puede señalar que las respuestas adecuadas a los imprevistos suelen darse cuando las previsiones fueron intensamente preparadas; de la misma manera que un bailarín puede parecer que no sigue ninguna coreografía, que su danza es pura creatividad espontánea, gracias a muchas horas de preparación previa. La idea clave de una “pedagogía del imprevisto” sería: preparar muy bien todo, para luego poder olvidarlo y actuar creativamente.

Páginas: 71, 192, 193, 616, 637.

Recuperación autobiográfica:

Proceso mediante el cual se actualizan de manera reflexiva y crítica las experiencias y los aprendizajes realizados a lo largo de la trayectoria profesional. Supone que el saber docente no son contenidos externos que deban incorporarse, sino más bien reconocimientos auto-conscientes que pueden recuperarse de manera expresa y sistemática. La recuperación autobiográfica sería la herramienta principal para la construcción de la “mochila curricular”, una perspectiva para la formación continuada de los docentes próxima a la *hermenéutica* socrática o a la *reminiscencia* platónica. Saber es recordar, pero un recuerdo mediado por la relación dialógica y constructiva con los alumnos, es un recuerdo que se realiza desde el presente de la clase –e idealmente desde la relación presente con otros profesores de filosofía–; y también es un recuerdo que tiene por finalidad la *apropiación* de aquello que se tiene como ajeno –por ello se habla de “recuperación”–; apropiación que como tal permite el “olvido creativo”. La recuperación autobiográfica convierte el saber de la asignatura en un saber que puede ser dicho en primera persona, lo cual provoca dos efectos: convierte en narrativo el discurso discente, y es capaz de promover en los alumnos la recuperación crítica de sus propias referencias.

Páginas: 33, 37, 42, 299, 423, 509, 544, 558, 587, 589, 590, 591, 593, 595, 599, 624, 626.

Resistencias anti-académicas:

La puesta en práctica de orientaciones didácticas nuevas por parte del profesor, especialmente aquellas que se caracterizan por su carácter no expositivo, o que promueven la participación de los alumnos, o el reconocimiento de su subjetividad, suelen provocar en algunos alumnos manifestaciones de resistencias críticas, cuando luego de ser aplicadas, como suele suceder con los ensayos y experiencias nuevas, se produce por parte del profesor vacilaciones o intentos de volver a formas didácticas anteriores. El valor de este hecho no está tanto en su reconocimiento, que es más bien de sentido común, sino en constatar cómo la renovación didáctica no es un proceso unilateral que depende de las decisiones del profesor, sino que acaba siendo un proceso de construcción colectiva, en el que, para bien o para mal, cada una de nuestras

decisiones nos comprometen. La escucha atenta de estas “resistencias” es un buen dispositivo para avanzar en la renovación de la práctica, como así también para evaluar su grado de corrección.

Páginas: 222, 449, 451.

BIBLIOGRAFIA GENERAL.

ADORNO, TH. *¿Para qué aún la filosofía?*, en Intervenciones. Nueve modelos de crítica. Caracas: Monte Ávila. 1969.

ANTÚNEZ MARCOS, S. et. al. *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: el paso del yo al nosotros*, Barcelona: Graó, 2002.

ARENDT, H. *La condición humana*, Barcelona: Seix Barral, 1974.

ARISTÓTELES, *Tópicos*, Z, 6, 145 a 15 y sig. Madrid: Gredos, 1982.

ARNAU MORRAL, R. *Complicitat i interpretació : el relat d'una etnografia educativa*, Barcelona: EUB, 1996.

AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México: Ed. Trillas, 1983 .

BACHELARD, G., *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1948.

BARRET, E., *Medios contextuales en la práctica cultural, la construcción social del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 1997.

BERGES, M. "La filosofía ¿una nueva programación o un nuevo talante? por un nuevo discurso filosófico". En M.BERGES y otros (Coord.): *Aspectos didácticos de la Filosofía*. 3. Zaragoza. ICE de la Universidad de Zaragoza. 1994, pp.9-45

BIANCHI DE ZIZZIAS, E. *La didáctica de la filosofía*. Buenos Aires: CINAIE, 1982.

BLEGER, J. (1984) *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)*, Bs. As.: Nueva Visión.

BLUMER H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

BRONFENBRENNER, U. (1982) *La ecología del desarrollo humano* (cap. II: "Conceptos básicos"). Barcelona: Paidós.

- BUENO, G. *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación*. Oviedo: Pentalfa, 1995.
- BUENO, G. *Papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Madrid: Ciencia Nueva, 1970.
- BUNGE, M.: *La ciencia, su método y su filosofía*. Ed. S.XX, Buenos Aires, 1978.
- CARR, W. - KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CARRERAS PLANAS, C. *L'Herència deweyana : la "Philosophy for children" de Matthew Lipman i les bases del coneixement*, Girona: Documenta Universitaria, 2003.
- CASADO, A. "El papel de la formación filosófica en la formación del profesorado". *I Semianrio de Pensamiento Crítico y Educación*. Barcelona, 21, 22 y 23 de setiembre. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Barcelona. 1994.
- CHARBONNEAU, P.E. *Adolescencia y libertad*, Barcelona: Herder, 1984.
- CHÂTELET, F.. *La filosofía de los profesores*. Trad. de Ignacio R. de Solís, Madrid: Ed. Fundamentos, 1971.
- CIFUENTES, L. y GUTIÉRREZ, J.M. (Coord.). *Enseñar y aprender filosofía en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori. 1997.
- COLEMAN, J. / HUSÉN, T. *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*, Madrid: Narcea, 1989.
- COLEMAN, J.C. *Psicología de la adolescencia*, Madrid: Morata, 1985.
- COLOMER, J.C. *Psicología de la adolescencia*, Madrid: Morata, 1984.
- COMPTE-SPONVILLE, A. *Invitación a la Filosofía*. Barcelona: Paidós, 2002.
- COTE, M.F. *De 14 a 19 años. La adolescencia o la dificultad de ser*, Santander: Sal Terrae, 1984.
- CRUZ, M. *La tarea de pensar*. Tusquets Editores. Barcelona: 2004
- DE BARTOLOMEIS, F. *La psicología del adolescente y la educación*, México: Roca, 1978.

- DE LA HIGUERA, J. Ponencia en el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000
- DEBESSE, M. *La adolescencia*, Barcelona: Oikos-Tau, 1977.
- DEL VAL, J. *Crecer y pensar*, Barcelona: Laia, 1983.
- DEWEY, J. *La ciencia de la educación*, Buenos Aires: Losada, 1960 .
- DEWEY, J., *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ed. Paidós, 1989.
- DOLTO, F.; DOLTO, C.; PERCHEMINIER, C. (1999). *Paroles pour adolescentes ou le complexe du homard*. París: Gallimard.
- DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- DUART, J.M. y SANGRÀ, A., compiladores (2000), *Aprender en la virtualidad*, Barcelona: Ed. Gedisa.
- ECO, U. *Cómo se hace una tesis*, Barcelona; Gedisa, 1982.
- ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata, 1993.
- ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata, 1990.
- ENGELMAYER, O. *Psicología evolutiva de la infancia y la adolescencia*, Buenos Aires: Kapelusz, 1966.
- ERCDAS, F.E. *Didactica e Formazione. La professionalità docente come progetto*. Roma: Ed. Armando Editore, 1991.
- ERIKSON, E. *Identidad: juventud y crisis*, Madrid: Taurus, 1981.
- ESCAÑO, J. i GIL, M. *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: Ed. ICE-Horsori, 1992.
- ESTEBARANZ, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona: Ariel, 1998.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1974). *Didáctica*, Madrid: UNED.

FERNÁNDEZ, A. (1995). *Didáctica general*, Barcelona: UOC.

FERNANDEZ, C. *La enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires: Angel Estrada, 1970

FERRER CERVERÓ, V. *Pensamiento crítico y formación del profesorado : el impacto del proyecto Filosofía 6/18, en enseñantes de secundaria : estudio de caso compartido*. Tesis doctoral; director: Dr. Vicenç Benedito Antoli, Universitat de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 1993.

FOUCAULT, M.: “*Poderes y Estrategias*” En: Miguel Morey, ed. *Sexo, poder, verdad. Conversaciones con Michel Foucault*. Barcelona: Editorial Materiales, 1978.

FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Ed., 1970.

FROMM, E. : *El miedo a la libertad*, pp. 49-51, Ed. Paidós ,Barcelona, 1987.

GADAMER, H (1975), *Verdad y Método I*, Salamanca: Ediciones Sígueme.

GADAMER, H. (1986), *Verdad y Método II*, Salamanca: Ediciones Sígueme.

GALLO, S, y KOHAN, W.O. (compiladores). *Filosofía no ensino médio*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GARCÍA MORIYÓN, Félix (Ed.). *Crecimiento moral y filosofía para niños*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.

GARCÍA PLEYÁN, C. (1970). *Psicología, hoy*. Barcelona: Teide.

GARCÍA TRAPIELLO, L. y otros. *Crítica de la didáctica de la Filosofía*, Valencia: Consorci d'Editors Valencians, 1985

GARDNER, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, H. *Multiple Intelligences: the theory in practice*, New York: Basic Books, 1993.

- GARDNER, H. *The unschooled mind: how children think and how schools should, teach*. New York: Basic Books, 1991.
- GESSELL, A. *El adolescente de 10 a 18 años*, Buenos Aires: Paidós, 1971.
- GESSELL, A. y otros. *Emociones, actividades e intereses del niño de 6 a 16 años*, Buenos Aires: Paidós, 1967.
- GIL FLORES, J. *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*, Barcelona: PPU, 1994.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (Comp.) . *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, 1983.
- GOLEMAN,D. *Inteligencia emocional*, Barcelona: Editorial Kairós, 1997.
- GUASCH, G.P. *El adolescente y su cuerpo*, Madrid: Atenas, 1974.
- GÜELL, M. i MUÑOZ, J. *Desconeix-te tu mateix*, Barcelona: Edicions 62, 1998.
- GUSDORF, G. *¿Para qué los profesores?*, Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1977.
- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ , J.M. *La formación inicial de los profesores de Filosofía de Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. 1996.
- HABERMAS, J. *Conocimiento e interés*, Madrid: Taurus, 1984.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid: Taurus, 1987.
- HARGREAVES, A. [et al]. *Una educación para el cambio*, Barcelona: Ed. Octaedro, 1998.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenología del espíritu*, Prólogo, IV: "Lo que se requiere para el estudio filosófico". Trad. W.Roces, México: Fondo de Cultura Económica, 1966, págs. 39 a 48.
- HERBERT, M. *Vivir con adolescentes*, Barcelona: Planeta, 1988.

- IBÁÑEZ, J. *El regreso del sujeto*, Madrid: Siglo XXI , 1994.
- INHELDER, B; PIAGET, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- INNERARITY, D. *Salvemos los problemas*, diario EL PAÍS, 07-06-2005
- IZUZQUIZA, I. (1982) *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Ediciones Anaya.
- IZUZQUIZA, I. *Guía para el estudio de la Filosofía. Referencias y métodos*, Barcelona: Anthropos, 1986
- JEREZ MIR, R. *La Filosofía en el Bachillerato: crisis y revisión*, Granada: ICE de la Universidad de Granada, 1979
- JOHNSON, D. y otros (1994), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós.
- JOSÉ, E.T. (comp.) *Propuestas para enseñar a filosofar*. Salta: Universidad de Salta, 1999.
- JOSÉ, E.T.. *Textos y pretextos para filosofar*. Buenos Aires: Biblos, 1999.
- KANT, E. *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1976.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación acción*, Barcelona: Editorial Laertes.
- KOHLBERG, L. (1976). “Estadios morales y moralización. El enfoque evolutivo” . En: TURIEL, E.; ENESCO, I; LINAZA, J. (comp.) (1989). *El mundo social en la mente infantil* (Pág. 71 - 100). Madrid: Alianza.
- KOHLI. W. (Comp.) *Critical Conversations in Philosophy of Education*. New York: Ed. Routledge. 1995.
- LARROSA, J. [et al]. *Déjame que te cuente : ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: Laertes, 1995.
- LARROSA, J. *La Experiencia de la Lectura*, Barcelona: Laertes , 1998
- LEHALLE, H. *Psicología de los adolescentes*, Barcelona: Crítica, 1986.

- LEIF, J. y JUIF, P. *Textos de psicología del niño y del adolescente*, Madrid: Narcea, 1975.
- LIMON, M; CARRETERO, M. (1996). “Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias?”. En: CARRETERO, M. *Construir y enseñar. Las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique.
- LIPMAN, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ed. de la Torre.
- LIPMAN, M. [et al.] (1980), *Filosofía a l'escola*, Girona: IREF / Eumo Editorial.
- LIPMAN, M. “La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud”. *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*. Congreso Filosofía y Juventud. Año III, nº 3, Madrid 1985, pp.7-12
- LOPEZ MOLINA, B. *Un modelo de acción docente, La enseñanza de la Filosofía en los INB*, Granada: ICE de la Universidad de Granada, 1980
- MAILLARD, CH. *La Razón Estética*, Barcelona: Laertes, 1998.
- MARCIA, J. (1980) “Identity in adolescence”, a: J. Adelson (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.
- MARIO BUNGE: *La ciencia, su método y su filosofía*. Ed. S.XX, Buenos Aires, 1978
- MÁRQUEZ, A. de i ORTEGA, A. de *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*, Buenos Aires: El Ateneo, 1988
- MARTENS, E. *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1983. Versión catalana: E., *Introducció a la didàctica de la filosofia*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València. 1991.
- MARTÍ, E Y ONRUBIA, J (Coord.) [et al.]. *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: Ed. ICE -Horsori. 1997
- MARTINEZ DRAKE, L. *Filosofía. Orientación didáctica*, Granada: ICE de la Universidad de Granada, 1975
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*, Granada: Univ. de Granada, 1990.

- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. comp. (2003), *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ SOLER, J.A. [et.al.]. (1996), *Las autopista de la información*. Madrid: Dominós.
- MATTHEWS, G. *El niño y la filosofía*, México: Fondo Cultura Económica, 1983.
- MAYKUT, P. – MOREHOUSE, R. (1999), *Investigación cualitativa, una guía práctica y filosófica*, Barcelona: Hurtado.
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1999), *Investigación cualitativa, una guía práctica y filosófica*, Barcelona: Hurtado.
- MEAD, M. (1928) *Coming of age in Samoa*. Nueva York: New American Library. [Trad. cast.: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona: Laia, 1972.]
- MEAD, M. *Educación y cultura*, Buenos Aires: Paidós, 1972.
- MONDOLFO, R.. "Didáctica de la filosofía" en *Problemas de cultura y educación*. Buenos Aires: Hachette, 1952.
- MORAGAS, J. *Psicología del niño y del adolescente*, Barcelona: Labor, 1970.
- MOSTERÍN, J. (1983) *Grandes temas de la Filosofía actual*, Barcelona: Aula Abierta Salvat.
- MURARO, L. (1991), *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Cuadernos inacabados, 1994
- NEGROPONTE, N. *El Mundo digital*, Barcelona: Ediciones B, 1995.
- NICKEL, H. *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia. (2 vol.)*, Barcelona: Herder, 1980.
- NIETZSCHE, F.: *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1980.
- NOUSSAN-LETTRY, L. *Cuestiones de enseñanza y de investigación en Filosofía*, Mendoza: Universidad de Cuyo, 1973
- OBIOLS, G. y RABOSSO, E. (comp.). *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

- OBIOLS, G.A. y FRASSINETI DE GALLO, M, *La enseñanza filosófica en la escuela*. Buenos Aires: A-Z, 1991
- PARDO, J. L. (2004), *La regla del juego*, Barcelona: Círculo de Lectores.
- PARKER, I. (1996) "Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana". En: Gordo-López; Linaza (ed). *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor.
- PASCUAL, E. *Días de Reyes Magos*, Madrid: Anaya, 1999.
- PEARSON, G. *La adolescencia y el conflicto de las generaciones*, Buenos Aires: Siglo XX, 1966.
- PEREDA, C. *Sueños de vagabundo. Un ensayo sobre filosofía, moral y literatura*, Madrid: Visor, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1985), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal editor.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *El proceso grupal (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.
- PIZARRO, F., *Aprender a razonar*, Madrid: Ed. Alhambra, 1986.
- PLATÓN, *Carta séptima*, 340a - 345c. Madrid: Alianza.
- PLATÓN, *Fedro*, 274e – 275a. Madrid: Gredos.
- PLATÓN, *La República*, 514a - 518b. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- PLATÓN, *Menón*, 80d. Madrid: Gredos.
- PUIG, J.M . *La educación moral en la enseñanza obligatòria*. Barcelona: Ed. ICE-Horsori, 1995.
- RABADE, S. y otros. *Didáctica de la Filosofía*, Madrid: Public. DGEM, 1966
- RABOSSI, EDUARDO A. "Enseñar filosofía y aprender a filosofar" en VALDIVIA, L. y VILLANUEVA, E. (comps). *Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y problemas en su enseñanza*. SOFIA-UNAM, México: 1987.
- RAPPOFORT, L. *El adolescente y el joven*, Barcelona: Paidós, 1986.

- REVENGA ORTEGA, A. *Fundamentación de una relación intrínseca y recíprocamente constitutiva de la Filosofía y Didáctica en la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. 1998.
- RIBA CAMPOS, C. (2004), *Metodologies i tècniques d'investigació social*, Barcelona: UOC.
- ROY KOPKINS, J. *Adolescencia. Años de transición*, Madrid: Pirámide, 1987.
- RUSSELL, B. "Filosofía para legos" en *Ensayos impopulares*. México: Hermes, 1952.
- SACRISTAN, M., *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*. Barcelona: Ed. Nova Terra, 1968.
- SALAZAR BONDY, A. *Didáctica de la Filosofía*, Lima: Arica, 1987
- SALMERÓN, F.. *Enseñanza y filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica y El Colegio Nacional, 1991.
- SANCHO, J.M. (coord.) (1994), *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsorio.
- SANDSTROM, C. I. *Psicología del niño y del adolescente*, Madrid: Morata, 1968.
- SANTIUSTE V. y GÓMEZ DE VELASCO, F., *Didáctica de la filosofía. Métodos. Programas. Evaluación*. Madrid: Ed. Narcea, 1984.
- SAVATER, F. *El valor de educar*, Barcelona: Editorial Ariel, 1997.
- SAVATER, F. *Las preguntas de la vida*, Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
- SCALERA, V. *Insegnare filosofia per unità didattiche. Un modello operativo*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1992.
- SEPÚLVEDA, F. ; RAJADELL, N. coord. (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*, Madrid: UNED.
- SPRANGER, E. *Psicología de la edad juvenil*, Madrid: Revista de Occidente, 1973.
- STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata, 1998.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata, 1984.

- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata, 1987.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona / Buenos Aires: Paidós.
- TEJEDOR CAMPOMANES, C. (1984) *Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales*, Madrid: SM Ediciones.
- TERCEIRO, J.B. (1996), *Sociedad Digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza.
- TERRICABRAS, J. M. *Atreveix-te a pensar*, Barcelona: Ed. La Campana, 1998.
- TOFFLER, A. (1981) *La tercera ola*. Barcelona: Plaza i Janés.
- TORRES, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- TRILLA, J. *Ensayos sobre la escuela*, Barcelona: Laertes, 1985.
- UNESCO. *La juventud de los años ochenta*, Salamanca: Sígueme, 1983.
- VANEIGEM, R. *Tratado del saber vivir para uso de las jóvenes generaciones*, Barcelona: Anagrama, 1998.
- VILA-ABADAL, J. *La joventut: entre l'encant i el desencant*, Barcelona: Edicions Pleniluni, 1993.
- WETHERELL, M.; POTTER, J. (1996). "El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos". En: Gordo-López; Linaza (ed). *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor. (pág. 63-78)
- WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós, 1986.
- WRIGHT, G. *Explicación y Comprensión*, Madrid: Alianza Universidad, 1980.

Sitios web:

<http://www.xtec.es/%7Ejgonza51/>

Sitio web muy completo y riguroso del profesor José Vidal González Barredo del IES Mediterrànea de Castelldefels con dossieres, espacio de información y consulta, debate y reflexión, recursos para la búsqueda de información.

<http://www.webdianoia.com/index.html>

Página web muy completa, con información dirigida principalmente a los alumnos de filosofía de 2º de Bachillerato. Contiene datos biográficos de los autores, explicaciones de su pensamiento, textos y ejercicios prácticos.

<http://www.cibernous.com/index.html>

Sitio que contiene mucha información sobre los autores más importantes de la historia de la filosofía, con explicaciones, ejercicios, exámenes de selectividad corregidos. Además tiene una sección de lógica, una de chats y otra de mapas e información histórica.

<http://www.xtec.es/~lvalmaj/index.htm>

Página diseñada como si fuera una antigua polis griega, que puede ser visitada de una manera interactiva y amena. Ideal para “no iniciados” que quieran introducirse en los grandes problemas filosóficos.

http://www.inicia.es/de/diego_reina/

Web con material muy útil para ampliar conocimientos tanto para la filosofía de primero de bachillerato como de segundo. Contiene textos y ejercicios para trabajarlos.

<http://nodulo.trujaman.org/>

Dirección con una buena cantidad de foros de debates, no sólo de filosofía, sino también de actualidad, cultura, política, etc.

<http://www.xtec.es/recursos/filosofia/index.htm>

Sección de filosofía de la “escuela oberta” de la página de la XTEC. Contiene vínculos a otras páginas de temática filosófica, algunas ya propuestas aquí, y otras más.

<http://iessalvadorespriu-salt.xtec.es/~filosofia/index.html>

Página del seminario de filosofía del IES Salvador Espriu de Salt (Girona). Muy útil y completa, Pensada como lugar de recursos para alumnos de filosofía de 1º y de 2º de bachillerato.

<http://www.xtec.es/~asarsane/index.htm>

Una gran cantidad de materiales para el estudio y la reflexión: un auténtico taller de investigación filosófica y ética.

<http://www.geocities.com/asarsanedas/>

Más recursos para profundizar los temas filosóficos en una página creada y gestionada por la misma autora de la página anterior.

<http://filoetica.webcindario.com/filoetica/index.php>

Portal de filosofía con colaboraciones diversas, informaciones, agenda de eventos y vínculos a otras páginas.

http://www.edu365.com/batxillerat/recursos_xarxa/filosofia.htm

Una relación muy completa de páginas webs de temática filosófica.

<http://www.grupiref.org/cat/>

Sitio web del Grup IREF, promotores del proyecto “Filosofía 3/18”, basado en los trabajos de M. Lipman.

<http://www.xtec.es/~asabach/>

Sitio web del autor de esta tesis.

