

¿Qué pasa en la clase de filosofía?

Hacia una didáctica narrativa y de investigación.

– ANEXOS –

Autor: Alejandro José Sarbach Ferriol

Supervisora: Dra. Begoña Piqué Simón

Departament de Didàctica i Organització Educativa

Facultat de Pedagogia

Universitat de Barcelona

Barcelona, septiembre 2005

ÍNDICE

1. Anexo al Decreto 182/2002 que desarrolla el currículum de la Filosofía como asignatura común en el bachillerato, 11.

2. Diario de clase, 19.

Primera parte. *Continuidad del modelo: la autoconciencia y sus inconvenientes*, 21.

Segunda parte. *Atreviéndome por fin: núcleos de significación y narratividad*, 113.

Tercera parte. *Luces, sombras e inercias*, 167.

3. Entrevistas a profesores, 197.

Entrevista a G., profesora del IES nº 1, 199.

Entrevista a A., profesora del IES nº 2, 210.

Entrevista a P., profesor del IES nº 3, 224.

Entrevista a E., profesora del IES nº 4, 236.

Entrevista a X., profesor del IES nº 5, 250.

Entrevista a L. profesora del IES nº 6, 262.

Entrevista a J. profesor del IES nº 7, 273.

4. Entrevistas a grupos de alumnos, 283.

Entrevista a alumnos del IES nº 1, 285.

Entrevista a alumnos del IES nº 2, 291.

Entrevista a alumnos del IES nº 3, 292.

Entrevista a alumnos del IES nº 4, 295.

Entrevista a alumnos del IES nº 5, 298.

Entrevista a alumnos del IES nº 6, 301.

Entrevista a alumnos del IES nº 7, 305.

Entrevista a alumnos del IES nº 8, 309.

5. Narraciones escritas por alumnos, 323.

M. J. S.: *El origen de la especie humana*, 325.

M. P.: *Razas y Etnias*, 328.

C. V.: *Las estrellas me lo han dicho*, 330.

D. G. L.: *Noche de evolución*, 332.

A. G.: *Creacionismo o evolucionismo*, 336.

R. V.: *Tarde de confesiones*, 338.

M. C.: *Pequeñas dudas*, 340.

S. A.: *Conociendo el Universo*, 342.

Anexo al Decreto 182/2002 que desarrolla el currículum de la Filosofía como asignatura común en el bachillerato.

DECRET 182/2002, de 25 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 82/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat, i el Decret 22/1999, de 9 de febrer, pel qual s'adequa l'organització dels ensenyaments de batxillerat al règim nocturn. DOGC n° 3674 de 10/7/2002, pàgina 10000.
Annex. Matèries comunes. Filosofia.

INTRODUCCIÓ

Al llarg de la història, la filosofia ha plantejat i ha donat resposta, des d'un punt de vista crític i radical, a moltes qüestions relacionades amb l'existència i l'experiència humana, al temps que, com activitat intel·lectual, ha anat creant una manera pròpia de reflexionar-hi.

L'estudi de la filosofia i de la seva història ens apropa a la comprensió d'aquestes qüestions, dels seus canvis i vicissituds, i alhora, a través dels models teòrics que ens ofereix, facilita l'adquisició de les habilitats del pensar filosòfic.

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.

Com a matèria comuna de batxillerat, la Filosofia hauria de col·laborar en la formació general de l'alumnat, proporcionant-li conceptes, tècniques i estratègies perquè pugui avançar en l'adquisició de nous coneixements i augmentar la seva responsabilitat i autonomia. Però, a més d'aquesta funció de caràcter genèric, la Filosofia hauria de facilitar l'adquisició d'una visió integrada dels diferents sabers, tot creant un espai de reflexió sobre temes globals que equilibri la tendència cap a l'especialització del currículum. A la vegada, hauria d'ajudar a l'anàlisi i valoració crítica dels canvis del nostre temps i les seves implicacions morals i polítiques i, en aquest sentit, hauria de ser un recurs perquè l'alumnat assolís una comprensió racional del món on viu i consolidés la seva maduresa com a persona i ciutadà.

Des d'aquest punt de vista, l'educació filosòfica en el batxillerat hauria de proporcionar a l'alumnat:

- un bagatge de conceptes que li permeti organitzar els coneixements que va adquirint al llarg dels estudis i de la pròpia experiència;

* El análisis y la reflexión sobre este documento se expone en el Capítulo II, apartado 4: *La filosofía como asignatura*, pàgina 170.

- les raons que donen suport als sabers, les creences, els fins, els valors i les accions humanes;
- els grans models d'anàlisi filosòfica del coneixement, la realitat, l'ésser humà, l'acció i la societat, elaborats al llarg de la història;
- els recursos per a la pràctica de la reflexió, l'argumentació crítica, la creença i la valoració racional i l'acció responsable.

Per a complir aquestes funcions, la Filosofia en el batxillerat s'articula en dues fases o moments, que corresponen als dos cursos de l'etapa: en primer lloc, presenta els grans temes i problemes a què s'ha enfrontat la reflexió filosòfica de tots els temps: el coneixement, la realitat, l'ésser humà, l'acció i la societat. En segon lloc, es fa un recorregut històric per les solucions que, al respecte, han elaborat els corrents filosòfics, pensadors i pensadores, més significatius de la Història de la filosofia. Hom entén que sense aquesta referència històrica és difícil orientar-se en el terreny filosòfic i, per tant, es considera un complement indispensable de l'apropament temàtic. Ambdós enfocaments pretenen que l'alumnat exerciti la reflexió crítica, però és funció de la Història de la filosofia afinar i ordenar aquesta reflexió per mitjà dels exemples que dona la història del pensament.

L'educació filosòfica en el batxillerat inclou també procediments a través dels quals l'alumnat ha de millorar la seva capacitat d'interpretar problemes teòrics i d'expressar raonadament les seves opinions, i un conjunt de valors, normes i actituds favorables a la reflexió, la racionalitat, el respecte crític i el diàleg.

El desenvolupament en dos cursos dels diferents continguts del currículum ha de ser rigorós i coherent, i ha de presentar una visió completa i ordenada de la Filosofia i la seva història. Tanmateix, l'organització dels continguts pot ser flexible. Es pot dedicar el primer curs a fer una anàlisi conceptual dels temes que tracta la filosofia, i treballar la seva dimensió històrica en el segon curs de l'etapa (aquest és el plantejament triat a l'hora de fer la seqüenciació que es presenta com a model). Però també es poden treballar simultàniament ambdós aspectes (a partir dels temes filosòfics, conèixer alguns elements de la Història de la filosofia o, a partir de la Història, prendre consciència de quins són i com es poden analitzar els problemes filosòfics).

En resum, el currículum de Filosofia és obert i permet al professorat un ampli marge d'actuació, amb l'única condició d'abordar les qüestions fonamentals de la Filosofia i atendre la dimensió històrica dels problemes.

OBJECTIUS GENERALS

L'alumnat, en acabar el cicle, ha de ser capaç de:

1. Adoptar una actitud reflexiva, crítica i raonada davant qüestions filosòfiques.
2. Dominar les habilitats lingüístiques, especialment la lectura comprensiva i l'expressió raonada, en temes propis de la matèria.
3. Argumentar de manera coherent els propis punts de vista en relació a temes filosòfics, i contrastar-los amb altres posicions i argumentacions.
4. Valorar les opinions alienes com un mitjà per enriquir, clarificar i posar a prova les pròpies conviccions.
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.

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.
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.
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.
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.
10. Organitzar en un tot coherent les informacions que rep dels estudis i la pròpia experiència.

CONTINGUTS

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. Els grans temes de la Filosofia.
 - El saber filosòfic.
 - El coneixement.
 - La realitat.
 - L'ésser humà.
 - L'acció humana.
 - La societat.
2. Elements d'Història de la filosofia.
 - Pensament antic i medieval.
 - Pensament modern.
 - Pensament contemporani.

Procediments.

1. Definició de conceptes bàsics i caracterització de teories filosòfiques sobre el coneixement, la realitat, l'ésser humà, l'acció i la societat.
2. Reconeixement de temes i problemes filosòfics i establiment de relacions amb els principals corrents filosòfics en què han estat plantejats.
3. Lectura i comentari de textos filosòfics significatius. Identificació de tema i tesi, estructura expositiva i conclusions.

4. Establiment de relacions entre el contingut d'un text i les idees de l'autor o l'autora, del corrent al què pertany, així com amb les circumstàncies de l'època i influències.
5. Preparació i realització d'exposicions orals i debats sobre temes de la matèria, usant, si cal, mitjans tecnològics de presentació.
6. Realització de treballs escrits, individualment i en equip, sobre algun tema o problema filosòfic, utilitzant processador de textos i eines informàtiques de suport.
7. Argumentació dels propis punts de vista en relació a qüestions filosòfiques.
8. Elaboració de fitxes, diagrames, esquemes i resums que permetin sintetitzar informació i establir relacions entre els autors i autores de la Història de la filosofia i altres esdeveniments de l'època.

Valors, normes i actituds

1. Interès i atenció per l'adquisició de nous coneixements.
2. Esperit crític i racionalitat en relació amb les creences, les valoracions i les accions.
3. Respecte crític per les idees d'altri i imparcialitat a l'hora de jutjar les opinions i les accions pròpies i alienes.
4. Coherència i rigor en l'anàlisi de fets, idees i accions, en l'expressió d'opinions i en la presa de decisions pràctiques.
5. Autoformació del caràcter i responsabilitat.
6. Solidaritat i consciència planetària.

PRIMER CURS

Fets conceptes i sistemes conceptuals

Els grans temes de la Filosofia

1. El saber filosòfic.
 - 1.1 Què és la filosofia? Especificitat del saber filosòfic.
 - 1.2 Sentit i necessitat de la filosofia.
 - 1.3 La filosofia i la seva història. El paper de la dona a la Història de la filosofia.
- 2 El coneixement.
 - 2.1 Origen del coneixement, possibilitats i límits. El coneixement científic.
 - 2.2 Veritat i certesa. El llenguatge i el coneixement.
 - 2.3 L'estructura lògica del coneixement. Argumentacions vàlides i fal·làcies.
3. La realitat.

- 3.1 El món físic i la ciència. Les cosmovisions científiques.
- 3.2 La reflexió filosòfica sobre la realitat. Metafísiques espiritualistes i materialistes.
- 3.3 Els grans problemes de la metafísica occidental.
- 4. L'ésser humà.
- 4.1 L'espècie humana: evolució i cultura.
- 4.2 El comportament humà.
- 4.3 La reflexió filosòfica sobre l'ésser humà.
- 5. L'acció humana.
- 5.1 L'acció transformadora: treball i tecnologia. La creació artística.
- 5.2 L'acció racional: creences i actituds; mitjans i fins.
- 5.3 L'acció moral: valors, principis i normes morals. La reflexió ètica.
- 6. La societat.
- 6.1 Individu i societat. Interacció, cultura i estructura social.
- 6.2 Dret i justícia. Ordre econòmic i canvi social.
- 6.3 Principals teories sobre l'origen de la societat i de l'Estat.

SEGON CURS

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

Elements d'Història de la filosofia

S'haurà de treballar les grans línies de pensament de cada període i aprofundir en l'estudi de, com a mínim, tres autors de cada apartat.

- 1. Pensament antic i medieval.
- 1.1 Pensament grec (I): la realitat i el coneixement. Monisme i pluralisme; idealisme i empirisme.
- 1.2 Pensament grec (II): l'ésser humà i la societat. Teories ètiques i polítiques.
- 1.3 Pensament hel·lenístic i greco-romà: saviesa pràctica i ciència empírica.
- 1.4 Pensament medieval: religió i filosofia.
- Autors: Plató, Aristòtil, Epicur, Sèneca; Agustí de Hipona, Anselm de Canterbury, Averrois, Tomàs d'Aquino, Guillem d'Ockam.
- 2. Pensament modern.
- 2.1 Pensament renaixentista: Humanisme i Reforma. Filosofia i política.
- 2.2 La revolució científica. Matemàtiques i experimentació.
- 2.3 Pensament barroc: el coneixement i la veritat. Racionalisme, empirisme i

escepticisme.

2.4 Pensament il·lustrat: raó i progrés.

Autors: Maquiavel, Montaigne, Galileu; Descartes, Spinoza, Hobbes, Locke, Hume, Voltaire, Rousseau, Kant.

3. Pensament contemporani.

3.1 Pensament i societat industrial: economia i treball.

3.2 La crisi de la raó il·lustrada: irracionalisme, vitalisme, nihilisme.

3.3 La reflexió sobre el ser i l'existència.

3.4 Pensament actual: filosofia i llenguatge; la reflexió sobre la ciència i la tecnologia; la reflexió sobre la ètica i la política.

Autors/es: Stuart Mill, Marx, Nietzsche, Freud, Heidegger, Ortega, Zambrano, Wittgenstein, Popper, Arendt, Foucault.

OBJECTIUS TERMINALS

1. Reconèixer temes i problemes filosòfics, identificar els conceptes a través dels quals es formulen i establir relacions amb els sistemes filosòfics que els plantegen.
2. Comprendre les diferents solucions que han rebut aquests problemes per part de pensadors i pensadores de diferents èpoques, i situar-les en el seu context històric i cultural.
3. Analitzar el paper de les dones filòsofes en la història del pensament, les seves aportacions i les circumstàncies socials i culturals que n'han dificultat la difusió i reconeixement.
4. Comentar textos filosòfics, o que suggereixin temes filosòfics, des d'un punt de vista comprensiu i crític, identificant tema, tesi, estructura expositiva i conclusions, valorant els supòsits dels quals parteixen i les solucions que proposen.
5. Comparar i relacionar textos filosòfics de distintes èpoques i autors, a fi d'establir entre ells semblances i diferències de plantejament.
6. Realitzar, de forma individual i en grup, treballs monogràfics sobre algun tema o problema filosòfic, sobre algun filòsof o sistema filosòfic, utilitzant processador de textos i eines informàtiques de suport.
7. Analitzar les diferències o coincidències entre dos o més opinions filosòfiques que tractin d'una mateixa qüestió, en el mateix moment i al llarg de la història.
8. Preparar i realitzar exposicions orals i debats que fomentin l'escolta activa, l'intercanvi d'idees i l'argumentació sobre temes i problemes filosòfics, amb suport, si cal, de mitjans tecnològics de presentació.
9. Argumentar els propis punts de vista, oralment i per escrit, en relació amb qüestions d'interès suggerides per la matèria.
10. Elaborar, individualment o en equip, esquemes de les diferents èpoques de la Història de la filosofia, que sintetitzin i recullin semblances i diferències entre els filòsofs estudiats i els posin en relació amb altres esdeveniments històrics i culturals de l'època.

11. Caracteritzar la filosofia com activitat de coneixement i com a discurs racional, valorant el seu paper, sentit i utilitat per a la vida humana.
12. Identificar els grans períodes en què es divideix la Història de la filosofia occidental i els temes que són objecte d'atenció filosòfica en aquell moment.
13. Relacionar les característiques socials i culturals d'una època amb el tipus de reflexió filosòfica que hom practica.
14. Situar correctament els principals filòsofs estudiats en el seu context històric, cultural i filosòfic, i estudiar amb profunditat tres filòsofs de cada un dels períodes assenyalats de la història del pensament.
15. Exposar, de forma clara i ordenada, les grans línies problemàtiques i sistemàtiques dels filòsofs que s'han estudiat.
16. Reconèixer les característiques del coneixement humà, el seu origen, possibilitats i límits, i justificar que tant les teories com els fets han de tenir una fonamentació suficient i raonada.
17. Identificar els trets distintius del saber científic i valorar la seva aplicació pràctica per mitjà de la tecnologia.
18. Distingir veritat i certesa, així com diferents concepcions filosòfiques sobre la veritat.
19. Identificar premisses i conclusions, i analitzar la validesa d'argumentacions inductives i deductives.
20. Reconèixer els reptes cognoscitius i explicatius que planteja la realitat i adoptar una actitud crítica davant les respostes de les cosmovisions científiques i de la metafísica.
21. Distingir les posicions filosòfiques materialistes i espiritualistes en relació a la interpretació de la realitat.
22. Identificar algun de les grans qüestions que ha abordat la metafísica al llarg de la història de la filosofia.
23. Conèixer i valorar distintes interpretacions, científiques i filosòfiques, sobre l'ésser humà i el seu comportament.
24. Entendre la dimensió natural, social i cultural de l'ésser humà.
25. Conèixer i analitzar la naturalesa de les accions humanes, en tant que lliures, responsables, transformadores i ajustades a normes.
26. Analitzar els trets de racionalitat de les accions humanes, i de les creences i fins que les fonamenten, i incorporar-los a la pròpia conducta.
27. Identificar i analitzar els elements de l'acció moral.
28. Entendre i distingir diferents concepcions filosòfiques que s'han donat al llarg de la història sobre el bé, el deure i els drets morals.
29. Reconèixer les característiques i les funcions de la vida en societat, l'organització social i les diferents formes de govern.
30. Analitzar la relació entre l'individu i la societat i les dificultats i avenços aconseguits en l'afany per construir una societat justa, democràtica i solidària.
31. Caracteritzar diferents concepcions filosòfiques sobre l'origen de la societat i la fonamentació de l'Estat.
32. Valorar positivament l'esforç de la filosofia per donar solució als problemes cognoscitius, ètics i polítics que s'han plantejat els humans al llarg de la història. .

33. Valorar positivament el debat entre posicions contràries com a mitjà per practicar el respecte als altres i l'actitud raonable, dialogant i solidària.
34. Aplicar els coneixements assolits amb la Filosofia i la Història de la filosofia a l'anàlisi i valoració crítica dels canvis del nostre temps i les seves implicacions morals i polítiques.

ANEXO N° 2.

EL DIARIO DE CLASE. *

Primera parte.

Continuidad del modelo: la autoconciencia y sus inconvenientes.

Segunda parte.

Atreviéndome por fin: núcleos de significación y narratividad.

Tercera parte.

Luces, sombras e inercias.

* He sombreado los párrafos utilizados para la elaboración de los diferentes apartados de la tesis. Antes de cada uno de ellos he indicado el título y la página, tal como figura en el índice. La presentación, las observaciones y reflexiones en torno al Diario de clase están expuestas en el Capítulo III, página 201.

Primera parte: *Continuidad del modelo: la autoconciencia y sus inconvenientes.*

9/9/04

Preparando el curso.

Las vacaciones han acabado. Falta poco más de una semana para que comiencen las clases, y me preparo para un curso algo diferente: en el Instituto trabajaré sólo media jornada, y el resto del tiempo lo dedicaré a la investigación, para cuya realización solicité una licencia, y cuyo resultado final será mi tesis doctoral.

[INV]

Durante estos primeros días de septiembre participo en las reuniones y claustros preparatorios del curso; y en casa, preparo el material que utilizaré en clase. Siento un cierto alejamiento respecto de las cuestiones más teóricas relacionadas con la investigación. Acuciado por las exigencias de la actividad docente concreta, vuelvo a experimentar una paradójica distancia, –a veces vivida como incompatibilidad– entre la investigación y la acción docente. Aquella tendencia casi natural y entusiasta a escribir todas las reflexiones que se me iban ocurriendo durante estos tres últimos meses, se ha interrumpido. Muestra de ello es el tiempo transcurrido –más de dos semanas– desde que escribí las últimas notas y el día de hoy, que comienzo este diario de clase. He pensado, durante estos últimos días, que se había acabado el tiempo de las abstracciones y que había que comenzar la tarea concreta. Ahora me doy cuenta de que esta idea no era más que una coartada para justificar la falta de reflexión: la investigación no se detiene, sólo cambia de fase o de estado; pero la autoconciencia tiene sus inconvenientes, tal como iré comprobando durante este trimestre, y la resistencia a trabajar en ello es un recurso para evitarlos.

En estos días me encuentro ante el vértigo inmediatamente anterior al comienzo de las clases y de las observaciones –precisamente uno de los aspectos centrales de la investigación es la observación de la propia clase, siguiendo el modelo de la

“investigación – acción”. Los temores me asaltan, y el entusiasmo disminuye. Pero hago un pequeño esfuerzo y me propongo continuar escribiendo.

He finalizado el dossier que trabajaremos en clase durante este trimestre. Mañana lo enviaré a imprimir, y comenzaré a preparar el material que irá en la página web, como así también la contratación de los foros de debate virtual.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Pienso en la orientación para las primeras clases. Creo que comenzaré con los ejercicios de “La palabra secreta”, y continuaré con “Las presentaciones”. Los tres grupos serán de poco más de veinte alumnos, así que se podrán trabajar muchas sesiones en círculo. Intentaré reducir al mínimo la presentación de la asignatura y evitaré en lo posible el “meta discurso”; 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 que decir; no 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 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: nuestro 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.

[VII.5.1. La experiencia durante el curso, página 587]

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, cuyas notas globales hacen media al finalizar el curso. Ahora 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 se va realizando de los contenidos y de los procedimientos a lo largo del curso: los recursos desarrollados durante el primer trimestre deberían reflejarse 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 generar 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 por trimestres, 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 corregido 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. La autocorrección podría admitir por parte del alumno observaciones críticas o discrepancias respecto de la pauta; lo cual, si está expuesto de manera coherente y consistente, se podría valorar especialmente.

Procuraré incluir en cada prueba trimestral algún ítem referido a la valoración del trabajo hecho 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 autocorrección) incluirá las dos fases, pudiéndose poner dos notas ponderadas.

16/9/04

Primer día de clase.

Comienzo la primera clase un cuarto de hora más tarde por problemas de organización de los grupos. Los alumnos se sientan en la última fila y les pido que se adelanten.

Comento que la asignatura de filosofía es, para la mayoría de ellos, una asignatura nueva, y me dispongo a explicar algo de lo que va. Digo que podría haber dos maneras de estudiar filosofía: por temas o por autores. Para que se entienda mejor pido que indiquen algún problema que les parezca “filosófico”. Una alumna dice que podrían ser problemas existenciales, por ejemplo, preguntarse por el porqué de nuestra existencia. Otro alumno levanta la mano y dice: prepararse para la muerte. Comento que estas dos cuestiones quizá podrían englobarse en una más general: la pregunta por el sentido de la existencia humana.

¿Qué característica de una pregunta podría hacer o no que sea una pregunta filosófica?. Una alumna contesta: que tenga o no tenga respuesta. Manifiesto mi acuerdo, y pregunto si indagar por los elementos que componen la molécula de agua sería una cuestión filosófica. Responden que no, que se trata de una cuestión científica. Parece estar claro para algunos alumnos que la diferencia entre la filosofía y la ciencia consiste en que las preguntas de la primera no tienen una respuesta segura o única, son

respuestas que no pueden comprobarse; y cuando, al cabo de un tiempo, finalmente se llega a una respuesta clara entonces sí se convierte en científica.

Comento que el papel de la filosofía, a lo largo de la historia, ha sido en parte el de ir desbrozando o abriendo el camino que luego recorrerá la ciencia. Luego pregunto si conocen nombres de algunos personajes históricos que hayan sido considerados filósofos, y responden: Aristóteles, también Platón y Sócrates.

Seguidamente termino de precisar la diferencia entre la filosofía de primero de bachillerato y la de segundo: la primera se centrará en una perspectiva temática, la de segundo en una perspectiva histórica.

Una vez presentada esta nueva asignatura, que dentro del programa de bachillerato se extenderá a lo largo de dos cursos, comienzo a explicar qué objetivos nos podemos proponer para este primer curso. Señalo que un objetivo podría ser aprender a pensar. En realidad pensar es algo que se sabe hacer desde siempre; se trataría de que la filosofía nos ayude a pensar mejor (mucha gente sabe jugar al ajedrez, pero no todos sabemos jugar bien, o siempre se puede jugar mejor).

Siempre se piensa mejor de manera compartida, intercambiando ideas con los demás, es decir dialogando. Señalo tres condiciones para el diálogo: reconocer que nuestro pensamiento es perfectible o la posibilidad de que esté equivocado, estar interesado y escuchar las argumentaciones de nuestro interlocutor, situarse en un mismo nivel (si hay una relación de jerarquía seguramente no hay diálogo sino órdenes o imposiciones) Indico el origen etimológico de la palabra “diálogo”, y señalo que practicar y mejorar nuestras aptitudes para el diálogo podría ser otro objetivo del curso.

Explico los materiales que utilizaremos: un dossier para cada trimestre, y la página web de la asignatura. Finalmente el sistema de evaluación.

Las tres clases con los tres grupos de primero de bachillerato (A, B y C) siguen más o menos el mismo contenido. Observo que el grupo C, formado por alumnos de letras, es el menos participativo.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Respecto de mí, reparo en que no he seguido el formato previsto, y tengo la impresión de no haber cumplido el propósito que me formulé previamente de reducir al mínimo el “metadiscurso”: mis explicaciones han ocupado prácticamente todo el tiempo de clase, y he dejado poco espacio para la intervención de los alumnos.

Comparto con los alumnos esta reflexión: les digo que la dinámica de esta clase no podría ponerse precisamente como ejemplo de un diálogo filosófico; y que entre todos deberíamos hacer lo posible para que, a lo largo del curso, mis monólogos académicos vayan siendo paulatinamente sustituidos por una trabajo de investigación compartida. Supongo que esta reflexión sólo fue una manifestación de buenas intenciones, con escasos efectos prácticos; y que lo que debería hacer en lo sucesivo es preparar formatos más participativos, y hacer el esfuerzo por ceñirme a ellos; no enrollarme innecesariamente, hacer intervenciones más breves, responder con preguntas, y promover el diálogo entre los alumnos, sin temer a los momentos de silencio.

20/9/04

Presentación de la página web.

[VII.3.3. Utilización de la página web: balance de una experiencia, página 559]

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 lliure. 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 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 a 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

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Cuando sólo quedaba un cuarto de hora, finalmente los alumnos pudieron conectar y recorrer la web. El resultado fue muy pocas intervenciones en el foro abierto, y ninguna en el aula virtual. Ya en casa, y pensando en las clases de esta tarde, nuevamente reparo en el predominio del “metadiscurso”. Posiblemente hubiera sido mucho más “facilitador” no dar tantas explicaciones sobre la página web y haber dejado que los alumnos la recorran por su cuenta; y, sobre todo, haber promovido los interrogantes de mis primeros mensajes, que creo que estaban bien planteados.

Cuando a los alumnos se les deja hacer, naturalmente se dirigen a aquello que realmente les interesa, y que no siempre suele ser aquello hacia donde nosotros les orientamos. En los dos grupos se dio que algunos alumnos se dirigieron directamente al vínculo que les sacaba de la página de filosofía y les llevaba a un lugar de orientación profesional. No puse ningún reparo a ello.

Entre las intervenciones en el foro hubo preguntas sobre la muerte, sobre la existencia de Dios, sobre los testigos de Jehová, una declaración sobre lo aburrido que parecía ser la filosofía. Y, curiosamente, nadie respondió nada a mis preguntas iniciales sobre las vacaciones, el inicio del curso, o el sentido de los estudios.

23/9/04

El Universo.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

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. Mientras hacíamos estos fuimos comentándolas entre todos, y fueron surgiendo diversas cuestiones que nos permitieron ir profundizando en el tema.

En el grupo B, dos alumnos propusieron ideas relacionadas con las razones que nos pueden llevar a realizar esta pregunta, como por ejemplo el asombro o la curiosidad. 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 subrayar esto por considerarlo prematuro.

Reparo en que en los tres grupos predominan, respecto del Universo, las ideas “espaciales”: finitud, infinitud. Procuro entonces agregar la dimensión “temporal”:

origen, eternidad. Algunas intervenciones, especialmente en el grupo A, 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 de la pregunta. 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?

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

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.

Creo que las clases, en los tres grupos, se desarrollaron con bastante fluidez y un nivel alto de participación. Por mi parte, ya no acudí tanto a la utilización del “metadiscurso”.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

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.

27/9/04

Lunes por la tarde, grupos C y B. Más sobre el Universo.

Del grupo C prácticamente ningún alumno había escrito en casa su “cosmología particular”; en el B, algunos pocos.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

En ambos grupos, utilizando el texto trabajado en la clase anterior, intento desarrollar el “ejercicio de las tres preguntas”. Explico en qué consiste, y luego los alumnos, en silencio, se ponen a leer nuevamente el texto y a pensar en alguna pregunta que podrían realizar. Previamente había intentado promover la búsqueda de preguntas de tercer tipo, las de investigación, pero también dije que no pasaba nada si sólo se nos ocurrían preguntas informativas o evaluativas. Camino por entre las mesas e intento dar alguna pista a los que parecen tener más dificultades. Al cabo de un rato solicito intervenciones voluntarias. Todas las preguntas propuestas fueron del primer tipo: informativas, es decir, preguntas sobre cosas que no se entendían. Ahora supongo que quizá no era el texto más adecuado para realizar este ejercicio: se trata de un texto claramente “expositivo”, y que lo único que contiene es información “objetiva”.

Al finalizar la clase, algunas alumnas se acercaron para comentarme ideas que habían escrito en el dossier durante el fin de semana, y reparo que eran muy interesantes, pero que no se habían atrevido a leerlas ante sus compañeros por vergüenza.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Me doy cuenta de que el hecho de no conocer los nombres de los alumnos me dificulta mucho identificar las intervenciones; y el esfuerzo por hacerlo mediatiza la escucha del contenido. Necesito y aguardo las plantillas de fotos que tienen que hacer y repartir los tutores.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

En el grupo B el debate ha sido más fluido que en el grupo C; y en un momento pienso que no debo incorporar ninguna actividad, puesto que la dinámica grupal de la clase ya permitía ir profundizando el tema. Pienso en ese momento que las actividades son para generar una dinámica de diálogo e investigación, y si esta dinámica se consigue espontáneamente, no tiene sentido interrumpir para explicar, por ejemplo, una actividad como la de “las tres preguntas”. Por otra parte, también pienso que la omisión de formatos muchas veces favorece el desarrollo de aquellos “esquemas de actividad docente” que los profesores tendemos a reproducir e imponer de manera espontánea, y que de alguna forma quedan “legalizados” por una aparente dinámica participativa.

El texto sobre aquello que dice la ciencia respecto del universo genera muchísimos interrogantes, principalmente la cuestión del espacio y el tiempo. La teoría del Big Bang dice que con la formación del universo también se constituyó el espacio y el tiempo; por tanto, las preguntas sobre qué había antes de este origen, o dónde está el universo no es que no tengan respuesta, sino que en el marco de esta teoría no tiene sentido formularlas: fuera o antes del universo no hay “qué había” ni “dónde está”, porque no hay espacio ni tiempo. Esta afirmación sobrepasa el sentido común. La mayor parte de los alumnos acusan recibo de la dificultad, sin embargo la actitud ante ella varía según cada uno: algunos alumnos comienzan a reconocer los límites de nuestro pensamiento para abordar determinadas cuestiones, o mejor dicho, comienzan a darse cuenta de la pertinencia de pensar en estos límites; otros manifiestan la inutilidad de formularse estas preguntas; y otros, finalmente, dicen que no entienden nada. Los primeros, seguramente los menos, se sitúan naturalmente en el umbral de la reflexión filosófica, los segundos se apartan del discurso, y los terceros ni siquiera lo abordan.

Otra cuestión que aparece es la pregunta sobre cómo pudieron los científicos llegar a saber que las distancias entre las galaxias son de miles de “años-luz”, o que hay millones de galaxias. Lo inabarcable de estas dimensiones excede toda posibilidad de comprobación experimental. Aprovecho para mencionar por primera vez el concepto de “empírico”: aquello que se conoce a través de la experiencia sensible. Vemos cómo hay muchísimas teorías científicas que no se pueden comprobar a través de experimentos captables mediante nuestros sentidos, y que la ciencia debe recurrir con frecuencia a

inferencias y cálculos realizados por nuestra razón. Una vez señalada esta observación, digo que ésta es una cuestión que deberemos profundizar durante el segundo trimestre cuando entremos de lleno en el problema del conocimiento y de la ciencia.

Al finalizar la segunda hora con el grupo B una alumna realiza una pregunta interesante: ¿a qué debemos hacer más caso: a las explicaciones científicas, racionales, que como en la teoría del Big Bang, pueden llegar a ser bastante incomprensibles; o a la Biblia, por ejemplo, que dice cosas que hay que creer por la fe, pero que resulta fácil entenderlas. En medio del bullicio que se suscita inevitablemente cuando suena el timbre comento, de manera casi inaudible, que la respuesta a esta pregunta seguramente debía ser el resultado de una búsqueda personal.

29/9/04

Martes y miércoles: desorden y desconcierto, una clase viva?

Cuando no escribo el diario el mismo día de la clase, luego me resulta muy difícil recordar detalles sobre lo que pasó. Hoy es miércoles y tendría que referirme a las clases de ayer, de los tres grupos, y a la de hoy del grupo A.

En estos últimos días han habido alumnos que han cambiado de opción, lo cual ha descompensado la distribución en los tres grupos; el menos numeroso es el grupo A, con unos 18 alumnos, el grupo B con 24, y el grupo C con 25.

[VII.3.3. Utilización de la página web: balance de una experiencia, página 559]

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 contra 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 desarrollemos 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, ya en casa, a exponer sus puntos de vistas, a solas, con el ordenador delante. Paradójicamente, la virtualidad del canal 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 quisiera 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 sola contraseña, la de la página. Esto permitiría iniciar otra línea de trabajo en red que consistiría en realizar tareas que puedan ser leídas, compartidas y corregidas por todos los alumnos.

[VII.4. Perspectivas para la formación del profesorado: una “mochila curricular”, página 567]

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.

Apunto ahora las observaciones que recuerdo especialmente:

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Dificultad para contener y controlar una excesiva participación y verborragia, lo cual produce dinámicas de clase excesivamente “radiales”; propósito de posibilitar, por el contrario, una “lateralización” mayor de las intervenciones, una mayor dinámica de aula en “red”.

Dificultad para retener los nombres y establecer una relación más personalizada con los alumnos. Hecho provocado en parte por *ratios* que aún continúan siendo elevadas.

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.

Ya les he propuesto dos fechas para que apunten en sus agendas la realización de dos posibles exámenes parciales. Se formuló varias veces la siguiente pregunta: ¿cómo puede hacerse un examen de filosofía, si lo que hacemos es sobre todo discutir “ideas personales”?; y si escribo en el ejercicio una idea personal, ¿cómo la calificarás?.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

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 la 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 fin (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 ontogenética y una perspectiva filogenética.

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 designio que lo explica y le da sentido. Una alumna sugiere una fundamentación de la existencia de un ser sobrenatural o Dios.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

Hoy ha sido una clase sumamente movida. En un momento pienso que la increíble densidad de su contenido sólo yo puedo percibirla, y me entran dudas sobre el real

alcance de los procesos que los profesores creemos que se están produciendo en el aula. Se me ocurre pensar que aquello que pensamos que pasa en la clase es seguramente lo que menos pasa, y lo que realmente pasa es aquello en lo que menos reparamos. Una peculiaridad de la tarea docente que según se mire puede ser muy desconcertante o desalentadora, pero también según como muy estimulante.

Mañana, jueves tengo a los tres grupos. Les he pedido que leyeran el texto introductorio del tema de la vida del dossier, y que escriban sus puntos de vista.

30/9/04

Diálogo con el texto. La producción de conocimientos nuevos.

Ante la pasividad de los alumnos del grupo C, y la falta de trabajo hecho en casa, hoy no he podido evitar una primera parte de la clase realizada de manera bastante académica. Hemos leído el texto introductorio sobre el tema de la vida, en voz alta y un fragmento cada alumno. Ante el silencio reinante, entre párrafo y párrafo, he ido subrayando algunas ideas que podían derivarse del contenido del texto: la vida como presupuesto esencial de nuestra existencia (somos porque estamos vivos), el matiz semántico entre “seres animados” y “estar animado” (observamos cómo un mismo significante puede responder a significados diversos, y cómo, en el desplazamiento de este significado, podemos enriquecer una idea, en este caso el de la vida).

Luego pedí que leyeran algunas “biologías particulares” que pudieran haber en hecho en casa, pero nadie había escrito nada. Retomé entonces aquella idea paradójica de la tendencia propia de la vida a permanecer, y el destino irremediable de los individuos a morir. Como expresión de aquella tendencia a sobrevivir indiqué la reproducción y la evolución.

[VII.2.6. Análisis y comentario de textos, página 550]

Hice un esquema en la pizarra uniendo con flechas la idea de reproducción con la idea de información genética, luego la idea de evolución con las de mutación y selección natural. Quedaba así expuesto el siguiente esquema: los seres vivos se

reproducen transmitiendo información genética, esta información genética sufre mutaciones, el medio ambiente selecciona a los individuos más aptos, esto produce la evolución. Quizá no lo propuse de una manera tan esquemática, pero allí estaban escritas las palabras de las que había que comprender su significado. Propuse entonces que nos pusiéramos a leer en silencio el texto del dossier que profundizaba el tema: había que intentar, con la ayuda del texto, comprender y darle contenido al esquema de la pizarra.

Pensando luego en cómo había resultado la clase, y en la situación de poca disposición de los alumnos a participar, he valorado que tampoco había ido tan mal. Había conseguido situar al grupo en una situación intermedia entre la comprensión clara de unos conceptos iniciales, propuestos de manera expositiva, y su profundización mediante la lectura de un texto, que les resultaba claramente difícil de comprender. En el medio, la propuesta de un esquema que debía completarse y explicarse mediante la búsqueda de sus claves en el texto del dossier. Había invertido la dinámica habitual: el objetivo de la tarea no era comprender y estudiar el texto, sino utilizarlo como instrumento para llenar de contenido un esquema, que, a su vez, había surgido del desarrollo anterior.

Ésta no ha sido una estrategia premeditada, sino más bien se ha ido dando de una manera más bien intuitiva, y un poco por casualidad. Es *a-posteriori*, que al reflexionar sobre el curso de la clase, pude formular un pequeño modelo de orientación didáctica – algo que más tarde di en llamar “microteoría”–, tal como sigue: 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) debía ser, en lo posible, a partir de proponer la búsqueda de algo que falta, de una cuestión para investigar, de una pregunta, o un problema para resolver. Tendría que evitar en lo posible proponer como finalidad de la lectura del texto la comprensión o el estudio del mismo texto. De esta forma la aproximación no sería tanto para averiguar lo que el texto nos puede decir, como para encontrar una respuesta a una pregunta que ya teníamos antes de su lectura.

Al hilo de esta, por cierto no excesivamente original, reflexión didáctica, he recordado la posición que ante la comprensión de un texto suele tener la tradición hermenéutica, 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 cuestione nada; en todo caso nos informará rutinariamente de algo que nos interesa poco, y nuestra respuesta podrá expresarse en todo caso mediante una actitud formalmente atenta, o con un gesto de cortesía. Que sería la cortesía que los alumnos suelen mantener hacia textos que suelen ser leídos para aprobar exámenes, y luego naturalmente ser olvidados.

En los grupos A y B, la situación fue bien diferente: muchos alumnos habían escrito sus notas en casa, y ahora se ofrecían voluntariamente a participar. Durante la primera hora, en el grupo B, debatimos la idea planteada en la clase anterior sobre la presencia de C, H, O y N, como condición necesaria pero no suficiente para que haya vida. Si estos elementos son necesarios pero no suficientes para que haya vida, surge la pregunta: ¿qué hacía falta pues? Los alumnos no tardan en proponer la idea de combinación o de relación entre los elementos, y también la idea de *complejidad*: un ser vivo está compuesto por los mismos elementos que cualquier trozo de materia inorgánica, pero organizados de manera más compleja.

A esta idea agrego una explicación sobre la diferencia entre lo que sería una transformación cuantitativa de algo (agregar, dividir, romper, disolver), y lo que sería un salto cualitativo (convertirse en algo diferente); y pongo como ejemplo las sucesivas transformaciones de la materia hasta producirse el salto cualitativo del surgimiento de los seres vivos, con la aparición de cualidades inéditas hasta ese momento. Se me ocurre hacer una comparación con la elaboración de un pastel: la utilización de harina, huevos, mantequilla, leche y azúcar, no explican un resultado que es notablemente (cualitativamente) diferente de sus ingredientes. ¿Podríamos hacer el pastel conociendo sólo los ingredientes que lleva? Pero entonces se me ocurrió hacer otra pregunta, sin ser muy consciente de sus consecuencias: ¿se podría hacer el pastel sin contar con un

pastelero que conozca la receta?. Fue curioso, pero de manera simultánea, la cara de Sara se iluminó con una sonrisa, y la de Ana se puso muy seria, manifestando, al borde del enfado, que el ejemplo del pastelero no era adecuado para entender el origen de la vida. Sara, en la clase anterior había defendido la necesidad de la existencia de un ser superior que diera sentido a procesos tan ricos y complejos; que en el caso de que sólo hubiera jugado el azar o la casualidad, jamás habrían podido ocurrir. En cambio Ana, precisamente había planteado que no creía necesaria la existencia de ningún ser superior para explicar el origen del universo, o de los seres vivos.

En los últimos minutos de la clase propongo al grupo B la realización a escala (no espacial sino temporal) de la historia del universo, indicando el momento en que sucedieron los acontecimientos más importantes (Big Bang, formación de la tierra, aparición de los primeros seres vivos, aparición de la vida terrestre, los mamíferos, los primeros homínidos, el ser humano) como si todo esto hubiera pasado a lo largo de tan sólo un año. El objetivo del ejercicio era tener una imagen abarcable de las distancias temporales relativas. La formulación del ejercicio estuvo muy confusa, el objetivo no quedó muy claro, y los alumnos no manifestaron demasiado interés. La hora terminó antes de que acabáramos el ejercicio. En los otros dos grupos ya no lo propuse.

En la tercera clase, con el grupo A, se volvió a repetir el enfado por la comparación del pastelero, pero ahora protagonizado por Guillermo, quien, por cierto, manifestó una alta participación e interés durante toda la clase. Ahora no hubo defensores de la “perspectiva religiosa”.

[VII.1.3. La “investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación, página 469.]

En esta última clase del día *surgió* un tema que no se había propuesto con anterioridad. (Cuando utilizo la forma impersonal “surgió” me refiero a una perspectiva que no tenía previsto tratar en clase; es más, ni se me había ocurrido llegar a plantear en algún momento; tampoco se trataba de una argumentación que viniera exclusivamente desde el discurso de los alumnos; fue más bien una cuestión que, como tantas otras, surgía de la dinámica global de la clase). Yo había formulado en el dossier una pregunta sobre cuál podía ser la diferencia entre las diferentes formas de vida: vegetal, animal y

humana. En un momento determinado, durante las lecturas de las “biologías particulares”, se plantea la idea de relacionar la vida con el movimiento, el cambio, la transformación. Entonces se me ocurre preguntar si todo lo que está en movimiento, o cambia, o se transforma, puede considerarse que está vivo –en un sentido, claro está, no metafórico–, o se necesita algo más (nuevamente la idea de condición necesaria pero no suficiente). Algunos alumnos responden diciendo que para que algo pueda considerarse vivo, es necesario que el movimiento sea “por sí mismo”. Pregunté entonces si este “por sí mismo”, que también podríamos llamar grado de autonomía, no nos podría servir como criterio para valorar las diferentes formas de vida. Resultaba evidente que las plantas crecían por sí mismas, pero no tenían la capacidad de huir ante un peligro o ir en busca de alimentos, como sí lo podían hacer los animales. La vida humana parecía que era el nivel de mayor autonomía. Pregunté en qué podía reflejarse esto, y algunos alumnos sugirieron que los humanos no sólo podíamos movernos para buscar alimentos, sino que además éramos capaces de modificar las condiciones del medio, en el caso de que éste no fuera pródigo. La observación quedó algo en el aire, pero pensé que era una magnífica idea para iniciar el tema siguiente que es el de la vida humana.

[VII.4. Perspectivas para la formación del profesorado: una “mochila curricular”, página 567]

Una reflexión final para terminar estas notas de hoy. Después de poco más de una semana de clase me doy cuenta que los contenidos y materiales que preparé antes de las clases, fueron modificados, aumentados o recortados según la dinámica propia de cada grupo. Ahora pienso que si no registrase por escrito estas modificaciones o enriquecimientos, durante un próximo curso, volvería a utilizar el mismo material, a emplear estrategias similares, a reproducir, más o menos los mismos ejemplos. De hecho ésta es una dinámica habitual en el ejercicio de nuestra práctica docente; que, por otra parte, nos facilita la tarea, y hace que con el paso del tiempo el esfuerzo y las energías a invertir en la preparación de las clases resulten cada vez menores. Sin embargo, estaría renunciando a la posibilidad transformadora de una experiencia y un conocimiento que se produce en el aula, de manera colectiva y muchas veces imprevista.

Movido por esta idea me propongo hacer, cada tanto, una suerte de síntesis de cada tema; en la que podría ir incorporando las nuevas adquisiciones conceptuales, los nuevos hallazgos y ocurrencias, los ejemplos, las reflexiones que se fueron dando desde ningún discurso en particular, ni desde los alumnos, ni desde aquello que ya sabe el profesor en exclusiva, ni tampoco desde los materiales, sino desde la propia relación discursiva, compleja y a veces algo caótica, que se va entretejiendo a lo largo de las clases.

En la fase de preparación de esta investigación, a este proceso de “autoconciencia” se me ocurrió llamarle construcción de una “mochila curricular”. Se trata de una tarea metacognitiva en la que el profesor recupera no sólo los contenidos que conoce y sus formas habituales de transmisión, sino las múltiples posibilidades que esos contenidos generan en sí mismo, y también en los alumnos.

Al proponerme realizar esta tarea metacognitiva, reconozco que seguramente es el nivel más profundo y fructífero de los aprendizajes: cuando el sujeto se pone delante de su propio pensamiento, contempla lo que dice y lo que escucha, analiza y sistematiza aquel pensamiento que se produce colectivamente. Y concluyo que, de todos los participantes de la clase, seguramente yo seré quien más aprenda. Entonces me pregunto: ¿Será posible promover en los alumnos el desarrollo de una tarea similar: el reconocimiento autoconsciente de lo que saben y de lo que dicen, de aquello nuevo que se produce cuando se dice y se escucha en comunidad? En definitiva sería éste el camino de construcción de una comunidad de investigación filosófica.

5/10/04

Conferencia sobre evolucionismo.

Lunes por la tarde. Clases con los grupos C y B. Como falta la profesora de inglés, y el grupo B se encontraba con la hora libre, propongo que hagamos la clase todos juntos y, de esta forma, podernos ir todos un poco antes. No sé si ha sido una buena idea. Dado el número elevado de alumnos (48) no queda más remedio que desarrollar una clase bastante “magistral”. Explico el mecanismo de la evolución según la teoría de Darwin: la combinación del azar y la selección natural. Pienso que es imposible trabajar como

“comunidad de investigación” con 48 alumnos, sólo es posible hacer una conferencia; y menos si es lunes por la tarde y hace calor. De todas formas creo que ha resultado una conferencia bastante participativa.

[VI.1.3. Esquemas de referencia, página 393.]

Jaume explica el mecanismo de la evolución de manera bastante correcta. Sara plantea la posibilidad de que los esfuerzos por adaptarse al medio puedan ser heredables. De hecho busca argumentos para defender la posición de Lamarck. Se proponen dudas relacionadas con la diferencia entre *fenotipo* y *genotipo*. Tengo la impresión que 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.

6/10/05

De ser interrogado a proponer respuestas. Turnos de intervenciones.

[INV]

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”.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

Clase con el grupo A. El formato previsto era el mismo que las clases de ayer por la tarde con el B y el C. Sin embargo, sin proponérmelo, comencé de una manera diferente, y parece que dio buen resultado. En lugar de formular preguntas sobre lo trabajado en la clase anterior, propuse dos afirmaciones breves, de contenido contundente. Los alumnos tenían que decir si las consideraban falsas o verdaderas, y luego argumentar el porqué de una afirmación o de la otra. Las frases 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 son falsas, y además reflejan la diferencia entre el evolucionismo de Darwin y el de Lamarck. Propongo una ronda de intervenciones.

Con frecuencia, ante la propuesta de una pregunta, antes de que nadie intervenga, abro un turno de intervenciones. Luego, siguiendo el turno, los alumnos van explicando sus ideas. Generalmente, cuando le toca intervenir al segundo o al tercer alumno, dice que ya no es necesario porque lo que va a decir es lo mismo que han dicho sus compañeros anteriores. Entonces les pido que por favor lo expliquen igual, aunque crean estar repitiéndose. Naturalmente que si la ronda de intervenciones es de seis o siete alumnos, la repetición es inevitable. Sin embargo, siempre consigo recuperar de cada intervención una palabra, un matiz, una idea diferente y novedosa. Si no lo hiciera así, después de la primera intervención, que generalmente es del que está en mejores condiciones para contestar, ya nadie ni siquiera se atrevería a levantar la mano. Por otra parte, es un buen ejercicio para ver cómo, en las aparentes repeticiones, siempre pueden reflejarse perspectivas singulares. A veces detengo la clase, y digo que no continuaremos hasta que el turno de intervenciones no tenga como mínimo siete o diez manos alzadas.

Hoy he hecho algo semejante, pero en lugar de proponer una pregunta, formulé dos afirmaciones. No se había de responder; 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 de manifestar acuerdos o desacuerdos; y argumentar una posición personal. Estábamos trabajando contenidos anteriores, estábamos repasando, pero de una manera sencilla lo hacíamos no desde la repetición sino desde la construcción de argumentaciones propias. Recordando aquella actividad de “las tres preguntas”, una pregunta de tipo B, la estábamos 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”.

En realidad, el hecho de preguntar “¿Qué diferencia hay entre el evolucionismo de Lamarck y el evolucionismo de Darwin?”, presenta, respecto de proponer las dos afirmaciones mencionadas y solicitar argumentos a favor o en contra, una diferencia aparentemente sólo formal. Sin embargo, esta diferencia formal puede corresponderse con dos perspectivas didáctica claramente opuestas: una expositiva y otra de investigación.

En la segunda parte de la clase propuse, ahora sí de una manera expositiva, la perspectiva creacionista o religiosa sobre el origen de la vida humana. Sin embargo, mi estilo expositivo prontamente quedó aplastado por un debate encarnizado e incontrolable sobre la existencia o no de Dios, las contradicciones de la Iglesia católica, el problema del bien y del mal, la incompatibilidad entre el conocimiento científico y las creencias religiosas, etc. Todo mezclado, interviniendo muchos alumnos al mismo tiempo, sin escucharse demasiado, realizando diálogos paralelos y simultáneos.

Una intervención de Diana restableció el silencio y la atención. Un compañero había realizado una pregunta: “cómo es que si el hombre es una criatura de Dios, y Dios es absolutamente perfecto, puede el hombre realizar maldades”. Diana le respondió narrando una parábola: un barbero está rasurando a un ateo, y éste le hace la misma pregunta que antes había formulado el alumno; a lo cual el barbero le responde con la siguiente observación: –¿Ve aquel hombre que está en la calle, con sus largos y sucios cabellos, y su barba larguísima? Pues este señor, según usted, me estaría demostrando

que los barberos no existen— Dariana aportaba, mediante el recurso del absurdo, la idea de la libertad como característica inevitable de la condición humana.

Yo quedé algo asombrado ante su intervención; es posible que ni ella misma fuera del todo consciente de su alcance, ni tampoco sus compañeros; alcance que no me sentí capaz de recuperar para todo el grupo. Siguió un caótico intercambio, que continuó en el pasillo, después del timbre, sin que mi salida del aula apenas se notara. Pensé que no había estado tan mal.

7/10/04

Hominización y fecha de examen.

Hoy ha sido la última clase antes del primer examen, que pasaré la semana que viene. Trabajamos el tema “el proceso de hominización”. En los tres grupos se repitió más o menos la misma dinámica, salvo en el grupo A que retomé el debate sobre el “creacionismo” de la clase anterior. Comenté una intervención de Igor en el aula virtual, y la intervención de Diana sobre la parábola del barbero. El formato de las clases consistió en realizar una introducción, haciendo un esquema en la pizarra sobre las fases evolutivas más importantes desde los primates hasta el *homo sapiens sapiens*; luego formulé una pregunta: ¿cuáles fueron las principales transformaciones que ocurrieron durante el proceso de hominización?. Tenían que responderla después de hacer una lectura personal y en silencio del último apartado del tema, en el dossier. Finalmente fueron comentando en voz alta cada una de las transformaciones.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Se me ocurre pensar que la forma expositiva de las últimas clases se ha debido, en parte, al hecho de haber fijado una fecha de examen: las fechas de exámenes se convierten en un plazo antes del cual hay que necesariamente desarrollar determinada cantidad de materia.

13/10/04

Formas de obturación.

Clase con el grupo A. Pregunto si hay dudas sobre la materia que entra en el examen de mañana. Las preguntas que realizan los alumnos no son sobre la materia sino sobre el tipo de examen que pondré. Luego de dar algunas orientaciones sobre el tipo de ejercicio que haremos, recupero ideas de las clases anteriores: origen de la vida humana, creacionismo y evolucionismo.

En un momento dado, se me ocurre decir que posiblemente, teniendo en cuenta a toda la población mundial, el creacionismo sea mayoría. Jaume lo relaciona con la pobreza y las dificultades para que llegue el conocimiento científico a los países del tercer mundo, y la falta de cultura en general. Rubén manifiesta su desacuerdo y dice que cuando él vivía en Venezuela, un país que podría considerarse del tercer mundo, había estudiado la teoría de la evolución. Yo comento que en algunos estados de Norteamérica el estudio de Darwin está prohibido por razones religiosas. Entonces hago la siguiente pregunta: ¿se puede hablar de falta de cultura, o sería mejor decir una cultura diferente cuando nos referimos a los países que no son euro-occidentales?.

Más tarde, luego de acabada la clase pensé en cómo, con frecuencia, con mis intervenciones, más que estimular la reflexión sobre el discurso propio de los alumnos intento transmitir el discurso de la “corrección política”.

Comenzamos la lectura del texto introductorio del tema “¿Cómo somos?” del dossier. Algunos alumnos manifiestan las ideas que les ha sugerido este texto; yo las apunto en la pizarra poniendo el nombre de cada uno: “los seres humanos tienen cultura” (Miguel), “los animales actúan por instinto” (Rubén), “los humanos tienen una infancia más larga” (Pere).

Pregunto por la aplicación que podemos realizar de los conceptos de “infancia” y de “familia” cuando nos referimos a humanos y al resto de los animales. Lo relaciono con la prolongada indefensión de la cría humana, y el carácter cultural de la institución familiar. Jaume afirma que los lobos viven en familia y conservan los lazos familiares a lo largo de toda su vida. Yo lo pongo en duda. Sin embargo reconozco que sobre todo en los mamíferos superiores, y mucho más si son animales domésticos, las diferencias

con los humanos parecen reducirse notablemente. Comento mi experiencia con mi perro, que parece reconocer determinadas palabras.

A mitad de la hora nos trasladamos al aula de informática para localizar en la página web y comenzar a leer un texto de Savater que compara Héctor, el personaje de la *Iliada*, con las hormigas termitas. Quedamos que lo imprimirán y leerán para la próxima.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Al redactar estas notas sobre la última clase con el grupo A se me ocurre pensar en cuatro tipos de prácticas docente que suelo realizar y que podrían caracterizarse como obturadores de la expresión del pensamiento de los alumnos:

- La utilización más allá de lo imprescindible del “metadiscurso” (qué haremos, cómo será lo que haremos, en qué consistirá el curso de filosofía, lo que se pretende que se aprenda, etc.)
- La “ideologización” excesiva de los contenidos, en el intento de transmitir y difundir un discurso “políticamente correcto”; práctica próxima al adoctrinamiento.
- La dispersión, el anecdotismo, o el anticipar relaciones prematuras con contenidos que deberán ser trabajados más adelante.
- La continua corrección de las intervenciones de los alumnos a partir de compararlas con el discurso académico.

14/10/04

Primer examen. Conociendo a los alumnos. Dificultades del docente-investigador.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Hoy he puesto el primer examen. Mientras los alumnos escriben en silencio, aprovecho para, fotocopia de las fotografías en mano, memorizar los nombres de cada uno. En cuanto al conocimiento de los alumnos generalmente es a partir de ahora

cuando comienzo a ir un poco menos perdido: más o menos ya puedo reconocer a cada uno, llamarles por su nombre y, a partir de la corrección de este primer ejercicio, tener una primera idea de sus niveles y posibilidades. Todo esto se completará cuando, dentro de un par de semanas, hagamos una sesión de evaluación inicial, con el equipo docente de primero de bachillerato.

[VII.4. Perspectivas para la formación del profesorado: una “mochila curricular”, página 567]

Antes de escribir estas notas estuve a punto de dejar pasar el registro del día de hoy. He pensado que no había ocurrido nada relevante en el aula, puesto que, en definitiva los alumnos se pasaron toda la hora escribiendo. Después he pensado que en un proceso de “investigación-acción” una de las dificultades consistía precisamente en esa tendencia a abandonar por momentos la posición de observador o, mejor dicho, de auto-observador. La rutina cotidiana disuelve el perfil de los “objetos” observables; naturalmente resulta más fácil mantener esta posición cuando los objetos son novedosos o ajenos al entorno del observador. Evidentemente, en una dinámica de “investigación-acción”, ocurre precisamente lo contrario, y resulta especialmente difícil mantenerse sin bajar la guardia, haciendo de cada detalle, incluso los aparentemente menos importantes, información registrable. No obstante pienso que podría haber diferentes niveles de aplicación investigadora: no es lo mismo la dedicación exigida por un trabajo de investigación que pretende extraer resultados, que a su vez serán analizados y sintetizados en un informe, como puede ser una tesis, o un material publicable, que la observación que tiene como finalidad únicamente la reflexión sobre la práctica docente propia y su mejoramiento.

18/10/04

¿Cómo somos?

Lunes por la tarde. Grupos C y B. Comienzo la clase informando que todavía no he acabado de corregir los exámenes, que normalmente me doy una semana de plazo, pero que calculaba que ya mañana los podría tener corregidos.

Leemos el texto introductorio del dossier sobre el tema *¿Cómo somos?* Antes había señalado que estábamos ya de pleno en el tema del ser humano, que en los temas anteriores nos habíamos preguntado por el origen del ser humano (creacionismo y evolucionismo), viendo cómo la especie humana participaba de la evolución de todas las especies animales. Si hasta ahora habíamos visto aquello que nos emparentaba con los demás seres vivos, en este tema veríamos las características específicas, es decir, aquello que nos diferencia como especie.

Luego de leer el texto doy unos minutos para pensar en alguna idea que pueda sugerir el texto y, mientras tanto, controlo la asistencia.

Hasta aquí más o menos se repitió lo mismo en ambos grupos.

En el C destaca la intervención de Igor, que en realidad es el resultado de una discusión que mantiene aparte con Araceli. Igor dice que las personas de las “tribus” no se diferencian demasiado de los animales puesto que todo lo que hacen es para sobrevivir. Se inicia un debate en el que algunos alumnos plantean que los pueblos primitivos también tienen una cultura, pero diferente. Otros dicen que en según que aspectos estas culturas pueden ser superiores a la nuestra. Igor reconoce que las personas de las tribus primitivas tienen “ritos” y que los animales no.

En el grupo B la discusión gira en torno a la semejanza entre los humanos y los animales domésticos: ambos piensan y tienen sentimientos. Deriva el debate hacia cuestiones “etológicas”. Destaca la intervención de María que propone que los humanos pueden hacer preguntas sobre su vida, hacer proyectos y tienen autoconciencia (parece que repitiera el contenido de un manual). En ambos grupos acabamos la clase yendo al aula de informática para recoger el texto de Savater “Héctor y las termitas” que comentaremos en la clase de mañana.

19/10/04

Héctor y las termitas. Condiciones físicas del aula.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Para la clase de hoy martes llevo preparado por escrito el formato detallado de la clase. Soy consciente que una programación demasiado rigurosa puede quitar

espontaneidad a la clase; pero también creo que es un buen antídoto para mi tendencia a “enrollarme” más de la cuenta. El formato previo de la clase contiene los siguientes pasos:

- Lectura del texto “Héctor y las termitas”.
- Ronda de intervenciones con ideas sugeridas por el texto.
- Apunte en la pizarra, comentario y debate.
- Propuesta de trabajos en pequeños grupos a partir de dos preguntas formuladas en el texto de Savater. “¿Es Héctor heroico y valiente del mismo modo que las termitas - soldado, cuya gesta millones de veces repetida ningún Homero se ha molestado en contar?” ¿Pueden ser cobardes las termitas? ¿Se podría relacionar el contenido del texto con las ideas de *determinación* y *condicionamiento*? ¿De qué forma?
- Puesta en común.

En los tres grupos únicamente desarrollo los tres primeros puntos: lectura del texto, ronda de intervenciones y debate. Las preguntas previstas para el trabajo en grupo se fueron respondiendo naturalmente en el debate colectivo; ahora dudo si, quizás, no hubiera sido conveniente reducir el tiempo del debate y haber realizado el trabajo en grupos.

En el grupo A, luego de leer el texto de Savater, los alumnos fueron indicando las siguientes ideas: Diana, la condición de seres libres como diferencia de los humanos respecto del resto de los animales; Guillermo, el comportamiento instintivo de los animales; Miki, propone la diferencia entre los comportamientos instintivos que dice que surgen de “adentro” y los culturales que son aprendidos; Jaume, propone una cierta semejanza entre la inevitabilidad del comportamiento de las termitas y las convicciones de los héroes o los mártires que les llevan a actuar de una determinada manera y no podrían hacerlo de otra forma (serían esclavos de sus propias convicciones).

En los últimos minutos de la clase pregunto la diferencia que puede haber entre las ideas de “determinar” y “condicionar”, y esto queda para responder en la clase de mañana.

La clase siguiente fue con el grupo C. Luego de la lectura del texto las intervenciones volvieron a girar en torno a la cuestión de la “programación instintiva”

de los animales y la capacidad de elegir de los humanos. Miriam formula una pregunta: ¿qué razones nos llevan a decir que los humanos pueden elegir y los animales no? Cristina responde que los animales eligen pero sólo para sobrevivir. Victoria dice que los humanos podemos elegir pero dentro de ciertos límites. También propongo al final la diferencia entre estar condicionados y estar determinados.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

Termino la clase con la sensación de que su desarrollo ha sido un poco forzado, es decir que el debate no ha sido fluido. La dinámica ha sido participativa pero, al mismo tiempo, fuertemente radial; 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, ya es un número no muy elevado, 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 también que una distribución más desordenada 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.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

Otra idea que me ronda por la mente en estos últimos días, siempre sobre la distribución física de los alumnos, es la posibilidad de proponerles situarnos en círculo,

como cuando hacía el crédito variable de ética y trabajaba el proyecto de Lipman. Quizá no sería practicable en los grupos B y C por el número de alumnos (24 y 25 alumnos respectivamente), pero sí podría funcionar en el grupo A que tiene 18, y que son un poco más tranquilos y ordenados. Tengo ciertas resistencias a poner esta distribución en práctica.

En el grupo B, el último de la mañana, el debate se centró sobre las posibilidades de los humanos para decidir en última instancia, a pesar de los condicionantes. Diana, y también Sara, defendieron la posición de que por muy condicionado que estemos en nuestros comportamientos siempre tenemos la posibilidad de acabar eligiendo lo que queremos hacer. Yo pregunto si no podría darse la circunstancia de que los condicionantes sean tan poderosos que las posibilidades de elegir queden reducidas al mínimo.

Después de acabada la clase veo que entra Mari, la profesora de literatura, y les propone situarse en círculo. Le preguntaré cómo le ha ido.

20/10/04

Comportamientos. Un poco de “clase académica” también viene bien.

Para la clase de hoy con el grupo A tengo previsto trabajar el tema *Escasa determinación instintiva del comportamiento humano*, y preparo el siguiente formato:

- Explicación breve sobre las características de la especie humana: comportamientos innatos (instintos) y adquiridos (aprendizajes).
- Formular pregunta: Las diferentes especies animales combinan en sus comportamientos componentes innatos y adquiridos, ¿qué relación se puede establecer entre la escala evolutiva y la proporción de ambos componentes? ¿Qué se puede observar al respecto en la especie humana?
- Confeccionar gráfica en la pizarra sobre la relación inversa entre la escala evolutiva y los componentes innatos del comportamiento.
- Debate: Proponer tres comportamientos frecuentes en las especies animales: reproducción, alimentación, agresividad. Analizar estos comportamientos en la

especie humana. Relacionar con los conceptos de “sexualidad”, “gastronomía” y “violencia”.

Al comenzar la clase con el grupo A me devuelven los exámenes que habían llevado a casa para leer, y nadie pregunta nada ni hace ninguna reclamación.

Comentamos la definición pendiente de la clase de ayer sobre los conceptos de “condicionar” y “determinar”. Diana había realizado un pequeño escrito en el que relaciona *determinar* con los instintos y *condicionar* con los comportamientos adquiridos. Jaume vuelve a plantear que determinados personajes heroicos que llevaron hasta sus últimas consecuencias sus convicciones, no podrían haber actuado de otra manera: Héctor más que *condicionado* estuvo *determinado* a actuar como lo hizo.

Yo pregunto, sin contradecir a Jaume, qué podría haber pasado si las circunstancias hubieran sido otras, por ejemplo, si de la renuncia a enfrentarse con Aquiles dependiera, por ejemplo, la vida de uno de sus hijos. Luego dije que creía cierto que a veces los condicionamientos eran tan poderosos que se podría hablar de determinación; pero que, de todas formas, habría una diferencia respecto de la determinación instintiva: esta última era inflexible ante las posibles modificaciones circunstanciales. Los mecanismos instintivos son perfectos en determinadas condiciones, pero tienen la pega que no pueden adaptarse si las circunstancias cambian. Por el contrario, los comportamientos que dependen de condiciones culturales o sociales, admiten, por mínima que sea, una cierta flexibilidad o adaptabilidad.

Este último punto nos llevó a la “explicación breve” del formato previsto, que ocupó prácticamente el resto de la clase: definición de comportamiento, comportamientos innatos y adquiridos. La explicación fue más bien de tipo académica, aunque participativa y creo que bastante entretenida. En ese momento tuve la sensación que tanto los alumnos como yo necesitábamos un cierto descanso después de tanto debate.

La clase terminó con el dibujo de la gráfica en la pizarra que ilustra la relación entre comportamientos innatos y comportamientos adquiridos en función del desarrollo evolutivo de las especies. La gráfica tenía dos áreas indicadas con un rallado diferente, pero estaba incompleta, no contenía la referencia de cada área. El ejercicio consistía en señalar las referencias adecuadas que explicasen la gráfica. Hubo un silencio de dos o tres minutos, y finalmente propuse hacer un turno de intervenciones: tres o cuatro levantaron la mano y respondieron correctamente.

Señalé las páginas del dossier en las que estaba la información relacionada con lo que estábamos trabajando en clase. Dije que mañana recogería los dosieres para echar un vistazo a sus apuntes y notas.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

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 la parte más importante y enriquecedora; 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”, que dependen de las capacidades propias de los alumnos, como, por ejemplo, que generalmente acaban participando pocos y los mismos, que cuesta mucho escuchar las argumentaciones del otro, que el debate suele derivar en la discusión sobre el contenido de los ejemplos y no sobre lo que el ejemplo pretende ilustrar, que cuesta recuperar y utilizar argumentaciones propuestas con un cierto tiempo de anterioridad, que resulta difícil mantener una línea de construcción progresiva.

21/10/04

Sexualidad, gastronomía y violencia.

Las clases con los grupos B y C de hoy jueves desarrollaron prácticamente de forma idéntica el formato de la clase con el grupo A de ayer: explicación del tema “El comportamiento humano”, con el desarrollo de la idea de la escasa determinación

instintiva y finalmente la relación entre los componentes innatos y adquiridos según el grado de evolución de las especies.

En el grupo C comenzamos la clase viendo el matiz que diferencia las expresiones “condicionar” y “determinar”: las respuestas fueron más o menos claras, las termitas están *determinadas* instintivamente a defender el hormiguero, Héctor está *condicionado* culturalmente a luchar con Aquiles y defender Troya.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

En este punto realizo una intervención que más tarde consideré algo “dispersante”, y que por su forma expositiva y concluyente no produjo la apertura del debate sino más bien lo contrario. Comento que de la idea que tengamos sobre el papel 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.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

En la última hora, con el grupo A, propongo una actividad para realizar en grupo, de acuerdo al último punto del último formato previo, y que en los tres grupos quedaron sin trabajar. Propongo tres tipos de comportamientos presentes en prácticamente todas las especies animales: reproducción, alimentación y agresividad. Había que analizar estos comportamientos tal como se dan en la especie humana, y relacionarlos con los conceptos de “sexualidad”, “gastronomía” y “violencia”.

Modifico el formato sobre la marcha y, en lugar de un debate, propongo realizar un trabajo en pequeños grupos. Doy 20 minutos de tiempo para realizarlo, y pido que algún miembro del grupo realice la tarea de secretario - portavoz.

Voy pasando por los grupos e intervengo en cada uno de ellos aclarando dudas, realizando preguntas u orientando el debate. Finalmente cada portavoz comenta sus conclusiones.

En dos grupos se señala cómo la sociedad humana reprime nuestros impulsos sexuales y agresivos. Yo lo relaciono con el pensamiento de Sigmund Freud, y señalo que para el padre del psicoanálisis precisamente la represión de los impulsos agresivos y sexuales son la condición para la vida en sociedad y el desarrollo de la cultura.

En la próxima clase comenzaré con la lectura de las conclusiones del grupo que quedó sin exponerlas.

Al final me entregan los dosieres para corregir.

21/10/04

“Comunidad de investigación” e “Investigación de ideas”.

Hoy he pensado algo más sobre las dificultades que apunté ayer respecto de la realización de clases participativas, y de ir construyendo dinámicas de “investigación de ideas”. Evidentemente que estas dificultades que presentan los alumnos no pueden irse superando de manera espontánea. Es más, creo que no deberían ser pensadas como dificultades o como “déficits”, sino más bien como un área de intervención prioritaria para la acción educativa. Reproduzco a continuación las notas escritas durante el día de hoy, consciente de que me alejo un poco del tono de crónica que el diario venía teniendo hasta ahora; pero teniendo claro también la proximidad que estas reflexiones tienen respecto de lo que en estos momentos estoy viviendo en las clases con los alumnos.

[VII.1.3. La “investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación, página 469.]

El adiestramiento 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 actual–, a una dinámica grupal de “comunidad de investigación” –situación ideal–.

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. El objetivo sería evitar la dispersión y garantizar la progresiva participación de todos los alumnos. No la participación 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 suele resultar sumamente difícil de llevar a cabo.

En primer lugar se han de garantizar unas condiciones mínimas no inhibitorias: silencio, atención y actitud respetuosa por parte de los compañeros que escuchan; luego ayudar a vencer la timidez, la inseguridad y el miedo al que dirán los demás; finalmente promover y desarrollar la capacidad de articular un discurso que disfrute de una cierta coherencia.

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.

Hasta aquí he identificado dos posibles fases progresivas: en primer lugar, la *expresión* de pensamiento, en segundo, lugar la *construcción* de conocimiento. La primera es una tarea individual (aprender a decir lo que pienso), la segunda es un proceso grupal (aprender a utilizar los recursos intelectuales que se aportan colectivamente).

Más arriba 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 esto 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.
- Establecer turnos de intervenciones; 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. Luego pedir a todos los alumnos que pidieron responder, lo hagan igualmente aunque piensen que se repiten, –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, desarrolla 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, estas pautas o estrategias se flexibilizan, y la dinámica de la clase se puede tornar más natural y espontánea. En estos casos, –por cierto muy 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 facilita las condiciones de posibilidad para el desarrollo de la investigación.

Termino estas notas de hoy realizando una precisión semántica: cuando utilizo la expresión “comunidad de investigación” recojo la aportación de Lipman, 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.

24/10/04

Obturación de la expresión y de la falta.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Durante este fin de semana he estado pensando en una idea que intentaré profundizar. Transcribo lo que he apuntado:

Desde el comienzo de esta investigación, realizada a partir de las entrevistas a otros profesores de filosofía y a diferentes grupos de alumnos, y de la observación de mi propia práctica docente, que he ido volcando en este diario de clase, una de las ideas que se fue perfilando como estructuradora de un gran número de valoraciones fue la de “expresión del discurso discente”. 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. A partir de aquí la observación se centraba en aquellos aspectos de la práctica docente que *obtur*an o dificultan dicha expresión. En este sentido, la idea de obturación estuvo relacionada hasta ahora con *el cierre del discurso*. Una didáctica no obturante 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 obturante 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 obturante 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 obturante sea aquella mayéutica que promovía la expresión para reconocer en ella sus propios límites.

Regresando al aula, cuando se promueve el primer aspecto, el resultado suele ser gratificante y genera aceptación en los alumnos (“queremos hacer debates”); en cambio, el segundo aspecto, aquel que conduce a reconocer las deficiencias, resulta costoso y generalmente produce reacciones de “resistencia a la tarea”.

25/10/04

Escasa determinación instintiva. Una investigación quimérica.

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?

[VII.1.3. La “investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación, página 469.]

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”.

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.

Dadas las características del grupo C estas dificultades se vieron especialmente agravadas. Me ha costado muchísimo conseguir que algunos alumnos presten atención: Emanuel, que suele tener una actitud extremadamente pasiva, manifestando siempre un desinterés diría provocador, no paraba de hablar con Gerard. Les he tenido que pedir que se separaran; y luego a Gerard que se sentara más adelante. Araceli le llamé la atención reiteradas veces. Finalmente, ya un poco más centrados, se organizaron en grupos de tres o cuatro alumnos cada uno, y comenzaron a trabajar la pregunta.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

Cada grupo eligió un secretario–portavoz. Yo fui pasando por cada uno e iba aclarando el ejercicio, dando algunos ejemplos o resolviendo dudas. 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 yo 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.

La dinámica del grupo B es muchísimo más ordenada. Además, como no tuvieron clase de Inglés en la hora anterior, al ser la segunda hora de la tarde, unos cuantos alumnos habían marchado y el grupo había quedado bastante más reducido.

El formato de la clase fue similar. Las dificultades para comprender el enunciado del ejercicio también se pusieron de manifiesto; pero una vez resueltas, el trabajo en grupo fue bastante productivo y las conclusiones contuvieron algunas ideas más originales. Con relación a la agresividad, el grupo de Diana habló de la violencia de género. Surgieron interrogantes sobre si la homosexualidad era innata o adquirida. Yo expliqué que los psicólogos y los científicos en general no tenían posturas uniformes: la tradición psicoanalítica sostenía la constitución de la orientación sexual en la primera infancia, pero algunas investigaciones de biólogos americanos afirmaban la existencia de diferencias orgánicas entre homosexuales y heterosexuales.

[INV]

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.

26/10/04

Prolongada indefensión infantil.

De la *escasa determinación instintiva de los humanos* paso a la segunda característica, *la prolongada indefensión infantil*. Explico más o menos lo mismo en los tres grupos: las especies animales nacen dotadas con un equipamiento instintivo que les permiten sobrevivir, en cambio los humanos tenemos que aprender casi todo; lo que provoca que debamos pasar mucho más tiempo bajo la protección del entorno familiar. Previamente había recordado que debían bajar de la página web de la asignatura e imprimir el texto de Ruffié sobre evolución biológica y evolución cultural, y traerlo a la clase del jueves.

Acto seguido propongo dos textos breves extraídos del dossier: uno se refiere a la idea de que la fragilidad biológica de la especie humana es condición de la cultura, y el otro a una idea de Savater sobre la existencia en los humanos de dos nacimientos, uno real y biológico, y otro cultural que, en un sentido figurado, confirmaría el primero; las características propias de la especie humana no se dan de manera acabada cuando el nacimiento biológico, sino más bien como posibilidad abierta que deberá actualizarse en el vínculo social y la inmersión cultural.

[VI.1.3. Esquemas de referencia, página 393.]

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. Transcribo lo que escribí entonces: *Una excesiva insistencia en las diferencias entre los animales y los humanos, por ejemplo al indicar 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 los que piensan o sienten como para poder justificar una diferencia importante con los humanos”.*

En las clases siguientes, con los grupos C y B, cuando propuse el ejemplo de la adopción no hubo críticas; entonces hice mención de las argumentaciones de Jaume y Miguel Ángel como contrargumentaciones a mi propio ejemplo, las que fueron cuestionadas a su vez, aduciendo que no se podía comparar la decisión racional y basada en sentimientos humanitarios de adoptar un niño con la reacción instintiva que puede tener cualquier animal de amamantar una cría ajena.

En el grupo C vuelvo a tener problemas con Gerard y Emanuel, y le pido a Gerard que se siente en la primera fila.

En el grupo B, Adriana al interpretar el primer texto invierte el sentido: al haber un mayor desarrollo de los factores adquiridos (aprendizaje, cultura) se produce, en consecuencia, una disminución de los factores instintivos o biológicos. Señalo que el texto en realidad está diciendo lo contrario: precisamente la fragilidad biológica de la especie humana es aquello que obligó a la especie humana a compensarla con el desarrollo cultural para poder sobrevivir.

Advierto que a diferencia de las clases de ayer, en las que con el trabajo en grupo nos centramos en contenidos, las de hoy se han centrado más en aspectos procedimentales, por ejemplo la comprensión e interpretación de textos breves.

27/10/04

Adecuación o inadecuación del concepto de “raza”.

Miércoles, grupo A. Leemos en voz alta un párrafo del dossier que habla sobre la uniformidad genética de las especies animales, y la base cultural de la diversidad humana.

[VI.1.3. Esquemas de referencia, página 393.]

Dicto dos frases para ser comentadas por escrito e individualmente. Para luego, a partir de la lectura de lo que escriben, iniciar un debate.

Las frases son: “Inadecuación del concepto de “raza” cuando se lo aplica a la especie humana”, y “Consecuencias de afirmar la determinación biológica de las diferencias culturales”.

Ni bien comenzar la lectura de las conclusiones me polarizo con Jaume, Sergio y Guillermo en una discusión, que deja bastante al margen al resto de la clase. Defienden la importancia de las diferencias físicas, sin que ello signifique necesariamente una actitud discriminatoria. Yo señalo que el origen de la clasificación según criterios biológicos no es relevante para la especie humana (no nos aporta información significativa), que en todo caso se tendría que hablar de una única raza humana, y que lo realmente relevante son las diferencias culturales, es decir, el concepto de *etnia*.

Jaume y Guillermo no se oponen a mi argumentación pero insisten en que la agrupación de los humanos en raza continua teniendo su importancia y que las diferencias físicas pueden también ser relevantes. Yo replico que las diferencias basadas en el aspecto exterior de las personas no reflejan diferencias reales en, por ejemplo, la dotación genética de las personas.

Intento varias veces romper esta dinámica de polarización preguntando a los alumnos que no participan, pero me doy cuenta que lo hago esperando encontrar soporte a mis argumentos. Veo con sorpresa que Carolina interviene siguiendo la argumentación de Jaume. Los únicos que se alinean en mi posición fueron Pere y Rubén.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Más tarde recapacito sobre la fuerza que puede llegar a tener la presencia del “discurso políticamente correcto” en la práctica docente. El rol posibilitador, la escucha paciente, el promover las condiciones para que los alumnos investiguen sobre sus propios pensamientos, el evitar la intervención excesiva dando puntos de vista personales son orientaciones ideales pero factibles mientras no se cuestionen determinados valores o principios ideológicos que el profesor suele considerar intocables. Cuando esto ocurre el intervencionismo docente irrumpe.

El efecto en la clase de hoy ha sido el fortalecimiento de las posiciones encontradas a consecuencia de la polarización entre mis argumentos y los argumentos de unos pocos alumnos, el abandono de un talante de búsqueda y de reflexión, y la inhibición expresiva de la mayor parte de los alumnos de la clase.

Podría valorar otras cuestiones en mi descargo. Por ejemplo decir que no es del todo inadecuado, de vez en cuando, volcar en la clase ideas conclusivas; principalmente 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 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 avasalladora.

A estos argumentos de descargo 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 el enfrentamiento 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 del 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 y ni la defensa de ideas conclusivas.

28/10/04

Sentimientos encontrados.

Jueves. Las dos primeras horas con los grupos B y C. El formato para los dos grupos ha sido el mismo: recapitulación de las características de la especie humana, lectura del último apartado sobre la diversidad cultural, comentario sobre la diferencia entre los conceptos de “raza” y “etnia”, propuesta de dos afirmaciones: “el concepto de raza resulta inadecuado para clasificar a los humanos”, y “consecuencias de sostener la determinación biológica de las diferencias culturales”, debate.

La dinámica del grupo B es bastante fluida. No hay excesivas dificultades para comprender la formulación de los enunciados. Mi intervención es bastante más contenida que la que tuve en la clase de ayer con el grupo A. Se vuelve a dar una distribución de los alumnos que participan en dos grupos: aquellos que a pesar de estar de acuerdo con la mayor relevancia de las diferencias culturales aceptan la realidad incuestionable de las diferencias raciales sin que ello implique necesariamente posiciones racistas; y por otra parte la de aquellos, como el caso de Aurora, que cuestionan totalmente la clasificación racial y proponían la existencia de una única raza humana. Yo intervine en esta cuestión sólo una vez para promover una reflexión mediante la siguiente pregunta: Aunque aceptáramos que realizar clasificaciones no implica necesariamente discriminar a nadie, ¿sería correcto afirmar que cuando hay alguna discriminación siempre ha habido una clasificación previa?. También comentamos el significado de los conceptos “prejuicio” y “estereotipo”.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424]

En el grupo C las dificultades fueron mucho mayores. El grupo de los chicos que se ubican generalmente a la derecha: Emanuel, Gerard, Aleix, Carles, Alí, prácticamente no consiguieron escribir nada sobre los enunciados puestos a debate. He pensado que además de la posible falta de motivación para participar activamente en la tarea del grupo, existe una dificultad real para comprender los enunciados. Seguramente una cosa esté relacionada con la otra. Estoy proponiendo un nivel de relación entre ideas y de abstracción que posiblemente sobrepase las posibilidades reales de varios alumnos de este grupo. El problema está que, por ejemplo Araceli si bien tiene estas mismas dificultades de comprensión, interviene activamente y no cesa hasta que las cosas le quedan claras. En cambio alumnos como Gerard, Emanuel o Aleix, se descuelgan de la clase, lo que les lleva a estar distraídos, e incordiar y distraer a los compañeros que tienen cerca.

Nuevamente, a poco de comenzar la clase, tuve que separar a Gerard de Emanuel, y unos minutos después pedirle a Gerard que saliera del aula un rato (le sorprendí pegándole a Aliex con un diario). Como estas situaciones me impiden mantener la calma, cuando tuve que pedir a Chus que prestara atención, lo hice con un tono un poco brusco, lo que hizo que comenzara a llorar. Enseguida se tranquilizó, y yo también fui recuperando el control de mí mismo y de la clase.

Al final de la clase se suscita un debate a propósito de los conceptos de estereotipos y prejuicios. Mari plantea que las posibilidades de generalizar una opinión negativa a partir de experiencias aisladas aumenta cuando éstas son tenidas con miembros de colectivos extranjeros. Si la experiencia es tenida con individuos del propio colectivo o de un colectivo próximo la generalización no se produce.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

Tengo una mezcla de impresiones encontradas. Observo en la clase una participación importante de los alumnos, un trabajo real con sus propias ideas, y también un esfuerzo de mi parte por avanzar en un sentido de “comunidad de investigación”. Y al mismo tiempo observo en mí una actitud dirigista y de control,

como respuesta a veces, y posiblemente también como causa de la dispersión y el desinterés de algunos alumnos por el trabajo en clase. Pienso que es imposible que haya orientaciones didácticas puras; incluso se me ocurre que el desarrollo de la clase, más que responder a un estilo didáctico determinado, adquiere autonomía y se desarrolla como resultado de la interacción de múltiples factores, siendo las intenciones didácticas del profesor un factor más entre muchos otros.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

En el grupo A, que van un poco más adelantados, realizo una introducción a la lectura y el análisis de un texto de J. Ruffié sobre las diferencias entre la evolución biológica y la evolución cultural. Este es el primer texto largo (unas ocho páginas) y con un grado de complejidad considerable que trabajaremos en este curso. Sin embargo el desarrollo de la clase es absolutamente tranquilo, diría placentero. Muy buen clima. Lo noto enseguida porque, a diferencia de lo que suele ocurrir en la mayoría de las clases, los alumnos se sientan en primera fila y dejan todos los asientos de atrás vacíos. Siento una proximidad física que muestra interés y al mismo tiempo confianza, nadie tiene miedo a que le haga alguna pregunta y todos procuran no desconectar de las intervenciones.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

El texto de Ruffié tiene cuatro apartados. Leen individualmente y en silencio el primero. Yo realizo el mismo trabajo: del primer apartado apunto en el margen cuatro ideas que considero las más importantes. Finalmente les comunico que he encontrado cuatro ideas principales, no les digo cuáles son, y les pido que expliquen las que han encontrado ellos, aclarándoles que no tienen que coincidir necesariamente con las mías. Finalmente voy apuntando en la pizarra las ideas, quedando escrito un esquema que obviamente es muy próximo al que yo había escrito cuando hice la lectura. A partir de este ejemplo les encargué como tarea para la próxima clase que intentaran terminar de leer todo el texto realizando en casa el mismo trabajo de análisis y síntesis.

2/11/04

Evolución biológica y cultural. Riesgo de la investigación-acción. Consigna.

Primera hora con el grupo A. Tenían que terminar de leer el texto de Ruffié sobre la Evolución biológica y la Evolución cultural. Parece que Miki es el único que lo hizo. Miki pregunta por un párrafo que no entiende: Ruffié afirma que, así como la diversidad biológica es la garantía de la supervivencia y la condición de la evolución de las especies, la tendencia actual al “monorfismo cultural” puede resultar un empobrecimiento grave de la cultura humana y, de alguna manera, una disminución de los recursos para la supervivencia de nuestra especie.

Me extiendo explicando los conceptos de “monomorfismo” y “diversidad”, y doy ejemplos de la tendencia a la uniformización cultural que se observa en estos tiempos de globalización.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

Luego propongo un esquema vacío en el que se cruzan la evolución biológica y la evolución cultural con sus respectivas ventajas y desventajas. La tarea consistía en terminar de leer, principalmente el apartado 3 del texto, y llenar el esquema que había dibujado en la pizarra. Con esta tarea terminamos la clase, como es habitual en este grupo, de manera muy relajada.

Las dos horas siguientes fueron con los grupos C y B. También como ya es habitual con el C volví a tener la sensación de que lo que estaba proponiendo sobrepasaba las posibilidades de muchos alumnos. En cambio con el B, la dinámica ha sido más o menos similar que la del A, aunque un poco más inquietos y con algunas dificultades más.

En estos dos grupos hicimos la introducción al texto de Ruffié, leyeron individualmente el primer apartado y les pedí que indicaran en el margen del texto las ideas principales. La mayoría no fue capaz de precisar los diferentes matices que el autor va desarrollando y apuntaron frases muy generales. Esto se tradujo finalmente en

que he acabado precisando yo las ideas principales, y que la clase volviese a tener una dinámica muy marcada por mi intervencionismo.

El análisis del texto de Ruffié nos llevará un par de clases más y luego haremos el segundo parcial. A partir de aquí comenzaremos un nuevo tema que gira en torno a la filosofía del lenguaje. Pensaré en estos días formatos para las clases que contengan de manera más adecuada la realidad, principalmente del grupo C.

[INV]

A medida que avanza el curso la adecuación al marco didáctico narrativo y de investigación es cada vez menor, y se manifiesta con mayor presencia los esquemas y contenidos habituales. Esto se debe a que no acabo de definir pautas claras de modificación de mi práctica; y también a que los materiales siguen teniendo un marcado carácter expositivo. Siguiendo la imagen de la parábola, es como pretender “guardar vino nuevo en odres viejos”.

De todas formas, he decidido no agobiarme por estas circunstancias. Esta semana me di cuenta que la reflexión crítica sobre mi práctica me estaba llevando a niveles extremos de autoexigencia, que, al no contar con vías claras de resolución, finalmente resultaban estériles y sólo conseguían angustiarme. Creo que éste es un riesgo en el que se puede caer cuando se realiza un trabajo de investigación y acción: la auto-observación permanente y el registro continuo de las clases puede llevar a un hipercriticismo respecto de la propia práctica docente poco saludable. Me vuelvo a plantear, y desarrollo algo más, una consigna que ya me había propuesto hace algunas semanas: dejarme ir un poco más, continuar la investigación en sus diferentes frentes, ser paciente, y confiar que, en su desarrollo, la propia investigación irá aportando, de manera gradual, los recursos para transformar la orientación didáctica. Mini consigna epicúrea: disfrutar de lo disfrutable y no padecer innecesariamente.

3/11/04

Ventajas y desventajas de la evolución biológica y cultural con el grupo A.

Terminamos de comentar el texto de Ruffié en el grupo A. Completamos el cuadro comparativo de la evolución biológica y cultural. En la próxima clase comenzaremos a trabajar el tema del “Simbolismo humano”.

[VII.3.3. Utilización de la página web: balance de una experiencia, página 559]

En un momento señalo que tanto en el foro como en el aula virtual reina el más absoluto de los silencios. Antonio dice que quizá es porque las cuestiones que estamos tratando ahora no interesan tanto. Cuando tratamos el tema del universo, la vida y las diferentes teorías sobre su origen, muchos alumnos participaron. El debate sobre el creacionismo y el evolucionismo dio mucho de sí. En cambio ahora, sobre la evolución biológica y la evolución cultural, ya no hay mucho que debatir. Yo digo que quizá también influye el hecho de que no hagamos las clases en el aula de informática y que la conexión a la red deba hacerse casi exclusivamente desde casa.

Finalmente leemos el último apartado del texto. Jaume pregunta si no sería posible que, aunque la evolución cultural se caracterice porque nada en ella es inevitable, y que su curso depende de las decisiones humanas, en un momento, el mismo progreso científico, dado por ejemplo en la ingeniería genética, produjese una mutación en la especie humana de carácter irreversible. Es curiosa la capacidad de Jaume para imaginar “mundos posibles”, puesta de manifiesto también en su afición a los juegos de rol.

Diana no comprende un párrafo del texto que dice que la seguridad biológica va en detrimento de la libertad y, por lo contrario, la libertad social y cultural de la especie humana debe pagar el precio de la inseguridad y el error. Al responder a Diana aprovecho para realizar una reflexión sobre el error como condición de los aprendizajes y del progreso.

Antes de que termine la clase paso una encuesta de una alumna de segundo de bachillerato a la que estoy tutorizando su trabajo de investigación. El tema es la influencia de los ídolos en el pensamiento de los jóvenes.

4/11/04

Dinamizando el aula virtual.

[VII.3.3. Utilización de la página web: balance de una experiencia, página 559]

Desde hace una semana que el foro y el aula virtual están prácticamente desiertos. Hoy, se me ha ocurrido que el grupo A podía dedicar la hora de clase a dinamizarlo. Las razones de ello fueron que este grupo ya ha terminado el último tema que tenemos previsto incluir en el examen del jueves próximo; también que esta ventaja respecto de los otros dos grupos se debe, entre otras cosas, a que han mostrado más interés y trabajado más en casa. En la clase anterior habían manifestado interés por volver al aula de informática. Hoy les he sugerido que pensaran en alguna cuestión más o menos relacionada con los temas que veníamos trabajando últimamente para poner en la página web. De esta forma podíamos asumir como grupo la tarea de dinamizar el aula virtual. Previamente había hecho una breve introducción al tema del “Simbolismo humano”, y quedamos en continuarlo el próximo martes.

Ya en el aula de informática la cantidad de mensajes puestos en el aula virtual fue enorme. Todavía no puedo hacer ninguna valoración precisa, pero a simple vista parece que las intervenciones, en su mayoría, han sido serias e interesantes; las leeré con atención cuando llegue a casa.

Las clases con los grupos B y C, que he tenido en la primera y segunda hora, más o menos repitieron el formato de la última clase del grupo A. Hice el cuadro vacío, en el cual se comparan las ventajas y las desventajas de la evolución biológica y la evolución cultural. En el grupo B los alumnos habían leído en casa, tal como pedí en la clase anterior, el resto del texto de Ruffié y, por tanto, completar el cuadro y comentarlo no presentó muchas dificultades. En cambio en el grupo C, tal como preveía, nadie lo había leído y fue muy costoso realizar esta tarea. Las intervenciones de los alumnos en ambos grupos se limitaron a pedir aclaración sobre conceptos que no entendían: “filogénico” y “ontogénico”, “taxonomía”, “monomorfismo” y “diversidad cultural”. Aproveché la explicación de estos conceptos para sintetizar y aclarar las ideas más importantes del texto de Ruffié.

6/11/04

Consideración de las diferentes condiciones de posibilidad en los alumnos.

Hoy sábado realizo una lectura atenta de los 54 mensajes enviados al aula virtual durante la clase del jueves con el grupo A. Los temas propuestos fueron los siguientes:

Consecuencias de un posible desastre nuclear, en referencia al ejemplo de Ruffié que ilustra la fragilidad de la evolución cultural.

¿Qué es el sexo?: algo biológico o algo cultural. Unos pocos mensajes en “coña”.

Razas humanas. Adecuación o no del concepto de raza para clasificar a los humanos. Intervienen seis alumnos. Casi todos afirman que las diferencias biológicas son irrelevantes para agrupar a los humanos, y que esto puede dar lugar a comportamientos racistas.

El destino: existe?, es importante tenerlo en cuenta en nuestra vida?. De los ocho mensajes sobre este tema todos afirman la existencia del destino y el hecho de que la vida humana está predeterminada.

El dedo meñique. Pregunta por su utilidad biológica y la posibilidad de que desaparezca.

Pregunta por si la evolución cultural es positiva, dado que, como dice Ruffié, además de los progresos también nos permitiría la autoeliminación como especie.

Sergio pregunta si merece la pena vivir (me llama la atención esta pregunta porque Sergio es un chico alegre y que se toma todo a broma, estaré atento) Miguel le contesta que depende de la vida que lleve, aunque siempre se puede cambiar.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424]

La dinámica de esta última clase con el grupo A me anima; pero también me lleva a reflexionar sobre el hecho de que, seguramente, si en lugar de estos alumnos hubieran realizado esta experiencia de “dinamización” los alumnos del grupo C, el resultado posiblemente no hubiera sido el mismo. Esto me llevó a pensar en varias cuestiones:

A pesar de mis “desánimos” en relación con la distancia entre el modelo didáctico ideal y la realidad concreta de mis clases, tengo que reconocer que en este curso el nivel

de participación y de expresión del pensamiento de los alumnos es muchísimo más alto que en cursos anteriores.

Sin embargo, este elevado nivel de participación se da principalmente en un sector de alumnos con determinadas características: tienen un *nivel competencial* medio-alto (expresión oral y escrita, capacidad de relación y abstracción, creatividad), un nivel de *socialización vertical* (incorporación de normas y valores) también medio-alto, y una considerable *motivación* de cara a la tarea escolar.

Hay otro sector de alumnos (mayoritariamente del grupo del grupo C y parte del B) que presentan un nivel competencial y de socialización vertical medio-bajo, y una baja motivación para la tarea escolar. Con este otro sector las posibilidades de participación y expresión del pensamiento propio –y qué decir del trabajo reflexivo y crítico sobre ese pensamiento– son realmente muy difíciles de llevar a cabo.

Ante esta situación se me ocurren una serie de preguntas:

¿La construcción de una “comunidad de investigación”, en el marco de una didáctica narrativa y de investigación, no está condicionada seriamente por la situación de partida, a nivel competencial, de socialización y motivacional de los alumnos?

¿No debería plantearme, en el marco de una orientación didáctica común, la definición de estrategias claramente diferenciadas según estos diferentes niveles?

Anteriormente me he referido a la “socialización vertical”, pero también se dan procesos de “socialización horizontal” entre los jóvenes. Intuyo que, pese a las diferencias entre los dos niveles, propuestos de una forma más o menos esquemática, precisamente ese espacio de socialización horizontal podría constituir un marco referencial compartido por todos. La propuesta didáctica quizá debería echar raíces en estas referencias comunes, pero para aplicar estrategias diferenciadas.

8/11/04

El simbolismo humano. *Instrumentalizar* la práctica docente.

Como es la primera hora de la tarde los alumnos fueron entrando en el aula con un poco de retraso. Después de un rato, la mayoría ya tenía sobre las mesas el dossier y un boli para escribir. Como es habitual Aleix se sentó al lado de Emanuel, y en el asiento

de delante, girado hacia atrás, Gerard. Les llamo la atención porque aún no tenían nada sobre las mesas. Al cabo de un rato veo que Emanuel sigue sin tener el dossier; le pregunto y me contesta que se lo había dejado a Gerard. Le digo a éste que se lo devuelva y le pregunto que por qué no tiene el suyo. Me contesta que se lo había dejado en casa. Entonces, ya algo nervioso y con la paciencia agotada, le pido a Gerard que marche del aula y que se quede toda la hora en la sala de profesores. Al rato, como Emanuel seguía hablando con Aleix, le digo que se siente más adelante. Luego ya me he quedado disgustado conmigo mismo durante el resto de la hora.

Comenzamos el tema de “El simbolismo humano”. Les pregunto que si tuvieran que cambiar este nombre por algún otro, y sólo pudieran utilizar un sustantivo, cuál pondrían. Victoria dice que “el lenguaje”.

Luego de comentar esta respuesta, dicto tres preguntas que, en realidad están pensadas para trabajar como síntesis final del tema, pero decido plantearlas ahora para ir poniendo en juego las referencias previas. Las cuestiones giraban en torno a la “diferencia entre comunicación y lenguaje” y la “relación entre lenguaje y pensamiento”. Luego de dictarlas pido que utilicemos unos diez minutos para pensar en ellas y comentarlas con el compañero/a de al lado, y también escribir alguna idea en el dossier.

[VI.1.3. Esquemas de referencia, página 393.]

Luego hacemos una ronda de intervenciones. Levantan la mano Victoria, Mari, Cristina, y un par más de alumnos que ahora no recuerdo. 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. Insinué la posibilidad de que quizá podíamos reflexionar esta cuestión un poco más, pero la oposición siguió siendo total.

Veo que en los jóvenes 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”.

Tenía previsto comenzar a explicar algo más del tema, sin embargo, además de esta introducción, sólo dio tiempo para comentar que trabajaríamos un texto complementario, “El caso de Hellen Keller” de un antropólogo llamado Cassirer, que debían bajar de la página web de filosofía. Con un comentario breve sobre el contenido de este texto –el caso de aquella niña ciega, sorda y muda que su maestra Anna Sullivan le enseña a utilizar el lenguaje– acabamos la clase.

La hora siguiente, con el grupo B, ha seguido el mismo formato; con la diferencia de que el clima era mucho más distendido, todo el mundo más o menos prestaba atención y participaba, a pesar de ser la última hora de la tarde. Y, en consecuencia, yo he cambiado mi humor, y he podido imprimir a la clase una dinámica mucho más activa y diría divertida. Se ha vuelto a repetir la polémica sobre la influencia del lenguaje en el pensamiento, y ha primado la visión realista y de sentido común. Se mostraron especialmente interesados en ver la película sobre el caso de Ana Sullivan.

[VII.6. Orientaciones finales, página 593]

A la salida del Instituto he ido a la piscina. Cuando estaba en el vestuario, un poco cansado por las clases, y también algo abatido por las dificultades con el grupo C, he pensado en la reflexión del día anterior: con algunos alumnos la cuestión no es la manera de aplicar una orientación didáctica de “investigación de ideas”, sino ver qué estrategias se podrían seguir para conseguir desarrollar aquellas condiciones previas, sin las cuales no hay comunidad de investigación posible. Ahora pienso que tal vez me estaba equivocando, que quizá precisamente el hecho de continuar manteniendo formas de trabajo “expositivas” o magistrales hace que no sea posible “enganchar” a estos alumnos.

También he pensado, mientras estaba en el gimnasio, que debía tomármelo con más calma. Se me ocurrió una idea que creo importante: es fundamental *instrumentalizar* la práctica docente. Esto quiere decir que no será posible realizar un desplazamiento efectivo de la polaridad dentro del aula del docente al alumno, hasta que no se asuma claramente que el destinatario de la acción docente es el alumno, y que el objetivo

fundamental es la creación de condiciones de posibilidades para su transformación educativa. Esto, que parece una obviedad, se ve distorsionado, con muchísima frecuencia, por factores personales. De esta forma el docente vive la no-integración en el trabajo del aula, la desmotivación o la desatención de los alumnos, como menoscabo personal, en lugar de percibirlo como cuestiones que deben ser analizadas y trabajadas, dentro de las posibilidades reales y limitadas del propio docente. Al no vivirse de esta última forma, estas dificultades afectan el equilibrio emocional del profesor e insumen un plus de energía que resta para otras aplicaciones más productivas. Aquel “giro copernicano” del profesor al alumno, no pasa únicamente por centrar la clase en la participación de los alumnos, o trabajar sus referencias intelectuales como punto de partida para la investigación filosófica. También pasa, y es condición para que todo esto último se pueda realizar, por entender que el “cliente” de verdad es el alumno, que el profesor ofrece un servicio profesional, y que la calidad de este servicio se mide por las posibilidades reales de su realización, no por los anhelos, reconocimientos personales o gratificaciones emocionales que puedan resultar de la actividad docente.

En suma, que se hace lo que se puede, de la mejor manera posible, y en función exclusiva del proceso educativo que realice el propio alumno. Esta perspectiva, muy exigente o algo “fría” en apariencia, creo que puede ser desangustiante en tanto procura recuperar para la práctica docente su real medida. Creo que, con frecuencia, los males que padecemos los profesores podrían resumirse en una situación básica: nos cuesta encontrar la medida real de nuestra tarea docente.

9/11/04

El simbolismo humano 2.

Comienzo la clase con el grupo A dictando las preguntas introductorias del tema “El simbolismo humano”. Trabajamos las dos primeras cuestiones: “diferencia entre comunicación y lenguaje”, y “características específicas de lenguaje humano”. No llegamos a trabajar la tercera: “el lenguaje condiciona nuestra manera de pensar”. Esta tercera cuestión es la que generó ayer por la tarde tanta oposición en los grupos B y C.

Mañana miércoles, que tengo sólo al grupo A, creo que pasaré a iniciar el tema, como lo he hecho hoy con el B y el C, sin detenerme demasiado en la tercera cuestión.

En las horas siguientes, con los otros dos grupos, realicé una exposición sobre la definición del concepto de cultura, la diferencia entre la inteligencia práctica que compartimos humanos y animales, y la inteligencia simbólica. Fueron dos clases expositivas, en las que los alumnos prestaron atención y parecieron no aburrirse. Acompañé la explicación con abundantes esquemas en la pizarra, y fui intercalando preguntas de manera más o menos permanente. Al final realicé un breve resumen.

10/11/04

Mundos posibles.

Hoy he vuelto a explicar con el grupo A los puntos sobre Cultura, Inteligencia práctica y simbólica, que ya expliqué ayer al B y al C.

Al comienzo de la clase Jaume me ha preguntado qué pasaría si en el examen de mañana preguntase sobre “la no-adecuación de la utilización de la idea de raza para clasificar a los humanos” y él volviese a manifestar sus ideas contrarias a esta afirmación. Le he contestado que en aquellas respuestas en las que son posible diferentes puntos de vista tendré principalmente en cuenta la coherencia y la claridad de la argumentación más que el contenido. Puse luego algunos ejemplos para distinguir preguntas que exigen respuestas unívocas y preguntas con diferentes respuestas posibles. Entonces Sergio preguntó si estos ejemplos entraban en el examen. Y yo respondí apresuradamente, que sólo eran ejemplos. Inmediatamente observé una sonrisa socarrona, de Jaume, y una mirada seria y preocupada de Sergio, dirigida especialmente hacia Jaume.

A veces resulta tan difícil captar y contener las emociones que se cruzan en el aula.

La clase transcurrió “expositivamente” tranquila. Al final, cuando todos habían marchado, Jaume me comenta que había pensado en dos cosas: que le gustaría poder producir las condiciones evolutivas necesarias para que unos individuos primates realizaran el proceso de hominización, y así poder observar cómo se producía; y también sentía que era una pena que determinadas especies animales no tuvieran

lenguaje o inteligencia simbólica (y si tenían no les pudiéramos comprender), puesto que sería muy interesante y enriquecedor escuchar lo que dijese, y comprender sus puntos de vista, seguramente diferente a los de la especie humana.

Pensé que Jaume, como seguramente otros alumnos, aunque yo llene la hora con información académica, ellos seguirían creando “mundos posibles”.

15/11/04

Devolución de exámenes. Continúan las dificultades.

Después de un fin de semana corrigiendo los exámenes del jueves, hoy lunes tuve clases con los grupos B y C. Había pensado repartir los exámenes corregidos, y después comentar entre todos las preguntas; pero como había un par de alumnos que no pudieron hacerlo el jueves, y tenían que hacerlo mientras los demás hacíamos la clase, decidí continuar con el tema del simbolismo humano. Creo que la clase no estaba muy bien preparada, y me puse a explicar de una manera bastante aburrida una cuestión que es de por sí ya bastante abstracta: la diferencia entre señal y símbolo, las palabras como símbolo y la relación mediada por el significado entre las palabras y las cosas. Siendo la primera hora de la tarde, y con el grupo C, la dispersión estaba garantizada. Luego de un buen rato de explicación, observé que Emanuel apuntaba en un folio, pensé que estaba tomando apuntes. Finalmente me acerqué y vi que estaba haciendo la tarea de Castellano que lo tienen a la hora siguiente. Le pedí que marchara de clase.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424]

Como siempre que se expulsa a algún alumno de clase, luego el orden es total y la atención máxima, pero también el buen clima y la participación son mínimos. También yo me siento afectado, con rabia por nuevamente haber actuado de manera prácticamente refleja, y siendo consciente de que ésta es precisamente la medida menos adecuada para promover algo de la poca motivación que pueden tener estos alumnos.

Al finalizar la clase pensé que esta situación de tensión y conflicto con Emanuel y Gerard se está prologando y que debo encontrar una vía de superación. Tengo entendido

que no se da únicamente en mi asignatura sino que los demás profesores me comentan que ellos también tienen problemas. Creo que el primer paso será tener una conversación personal con los dos. Esto al menos, como ocurre generalmente cuando tienes un contacto más personal con alguien, hará que resulte más fácil no tener reacciones reflejas o impulsivas. Luego deberé pensar alguna estrategia que pueda aumentar la motivación, el interés y la participación.

Estos incidentes me han hecho reflexionar nuevamente sobre el diseño de la propuesta de orientación didáctica. Como decía en notas anteriores, hay alumnos que acusan en mayor medida los déficit didácticos, además de necesitar orientaciones específicas, seguramente previas a las referidas a la tarea de investigación filosófica.

Al tener menos tiempo por la corrección de exámenes las clases están siendo menos preparadas; es como si estuviera poniendo el automático, el esfuerzo inicial por ir introduciendo formatos “narrativos y de investigación” quedan en nada, y las clases reproducen la inercia expositiva de siempre.

Con el grupo B, durante la segunda hora, no es que el formato fuese cualitativamente superior al de la clase anterior. De hecho realicé prácticamente la misma explicación. Pero al tratarse de un grupo con el que tengo un mayor “feeling”, y que resulta muchísimo más fácil captar su atención y participación, la sensación final fue que la clase fue mucho mejor. Pero pienso que la diferencia tiene su origen en las características del grupo más que en mi forma de hacer la clase.

A pesar de haber ido a la piscina al salir del instituto mi estado de ánimo sigue siendo no demasiado espléndido.

16/11/04

Autocorrección. Emanuel. Hellen Keller.

En la primera hora, con el grupo A, he repetido el esquema de los otros dos grupos de ayer: reparto los exámenes corregidos, quedamos que lo comentaremos mañana, continuo la explicación del tema “el simbolismo humano”: diferencia entre signo, señal y símbolo; la palabra como símbolo y el lenguaje como sistema simbólico; la mediación del significado entre las palabras y las cosas (concepto, definición, descripción,

abstracto, concreto); aquello que no podríamos hacer si nuestra forma de comunicación fuera un sistema de señales: sinónimos, metáforas, poesía, chistes (el desplazamiento del significado respecto del significante).

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

Inmediatamente después, clase con el grupo C. Comento que las notas del examen eran considerablemente más bajas que las del examen anterior. Dicen que les había resultado bastante más difícil. Les propongo comentar el contenido del examen entre todos. Convierto el enunciado del examen en un ejercicio. La primera parte consistía en desarrollar un tema a elegir entre tres. Pido que ordenemos los tres temas como si fuera uno sólo siguiendo el siguiente esquema: formulación del problema, argumentación y ejemplificación, y conclusiones. Los temas quedaron ordenados de la siguiente forma: “La fragilidad biológica de la especie humana como condición de la evolución cultural” (formulación), “Gastronomía, sexualidad y violencia: escasa determinación instintiva y condicionamiento cultural de los comportamientos humanos” (ejemplificación) y “Adecuación o inadecuación del concepto de raza para clasificar a las personas humanas” (conclusiones). De esta forma los tres temas, de haber sido considerados como cuestiones aisladas, quedaron enlazados; y se pudo ver cómo, para desarrollar cualquiera de ellos, se debía hacer referencia a los otros dos. Después analizamos la segunda parte del examen que consistía en el análisis y comentario de un texto. Lo dividimos en dos fragmentos, señalamos cada una de las ideas principales y realizamos una síntesis final. Si utilizo el plural es porque toda esta tarea la fuimos haciendo entre todos, pero dirigida por mis preguntas e interviniendo yo bastante.

[VII.5.1. La experiencia durante el curso, página 587]

Finalmente les propuse que volvieran a mirar los exámenes y que, si consideraban que se había de modificar alguna puntuación (la primera parte valía 4 puntos y la segunda 6, dividida en dos preguntas de 3), lo indicaran al costado de la nota que yo había puesto. Si consideraban que mi puntuación era correcta que devolvieran el examen sin poner nada. Aún no los he mirado, y aún no sé quiénes han propuesto

rectificaciones de la nota y cómo lo han hecho. Luego valoraré este experimento de auto corrección.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

Terminé la clase diez minutos antes de que sonara el timbre, y le pedí a Emanuel que se quedara. Estuvimos hablando un buen rato, o mejor dicho estuve yo hablando y él respondió a mis preguntas casi con monosílabos. De todas formas me pareció que se mostraba entre sorprendido y receptivo a lo que le decía. Primero le señalé los resultados que me constaban en mi libreta de notas: un primer examen con una nota buena, la valoración del dossier con un notable y el último examen un poco más flojo. Le manifesté mi curiosidad por esta aparente contradicción entre una manifiesta voluntad de aprobar el curso, y por otra parte una actitud de desinterés en clase, que llega a ser provocadora. Lo reconoce pero no da respuesta ni explicación alguna. Le indico que, al menos en filosofía, si quería superar satisfactoriamente la asignatura resultaba decisivo el trabajo en clase. Le pregunto si hacer bachillerato es lo que realmente quiere hacer. Manifiesta que si, aunque me dice que si saca notas bajas sus padres lo quitarán del instituto y lo pondrán a trabajar. Naturalmente que lo que desea es continuar estudiando. Le señalo que tendrá que tomar una decisión y actuar en consecuencia porque las dificultades observadas en mi clase tenía entendido que eran bastante generalizadas al resto de las asignaturas. También le pregunto por lo que hace en su tiempo libre, si tiene alguna afición, si hay alguna asignatura que le pueda interesar algo más, o algún tema de los que está estudiando, también sobre su futuro o lo que le gustaría hacer cuando acabe el bachillerato. Prácticamente no consigo nada de información salvo que durante el tiempo libre sale con los amigos y que no hay ninguna asignatura que le interese especialmente.

La última hora fue con el grupo B. Les pregunté si estaban interesados en revisar las correcciones y, como no mostraron especial interés, dediqué la primera parte de la clase a repasar y aclarar dudas sobre la explicación sobre el simbolismo humano de la tarde de ayer.

Durante la segunda parte fuimos leyendo de manera rotatoria, en voz alta, y comentando cada párrafo, un texto de Cassirer que cuenta la experiencia de Ana Sullivan, aquella maestra que consigue enseñar el lenguaje a Hellen Keller, una niña ciega y sordomuda. Posiblemente la próxima semana veremos la película que se hizo hace unos años sobre esta historia verídica.

Hubo algunas alumnas, como Analía, que les costaba entender cómo una niña que sólo podía comunicarse mediante el tacto podía llegar a aprender palabras y significados, y sobre todo a integrarlas en estructuras sintácticas. Se desarrolla un debate y la clase termina sin que la cuestión acabe de aclararse del todo. Pienso en cómo, al estar priorizado en nuestro mundo el sentido de la vista, puede costar entender que algunas personas lleguen a comprender el mundo careciendo, desde nacimiento, de este sentido; y mucho más en el caso de Hellen Keller que además de ciega era sordomuda. Ya en casa pensé en las teorías innatista del lenguaje, como las de Chomsky, que afirman la existencia de una estructura sintáctica innata que permite desarrollar y estructurar el lenguaje.

17/11/04

Autocorrección del examen con el grupo A. Clasificación y discriminación.

Comencé la clase comentando que los resultados habían sido en general más bajos que el examen anterior. Jaume dice que es porque el enunciado sólo contenía dos partes, que sería mejor si fuera con más puntos. Le respondo que nos debíamos preparar para el próximo curso en el que los exámenes seguían el modelo de la selectividad y que consistían en el comentario de un único texto. Agregué que la materia para evaluar era bastante corta y que no era posible hacer un ejercicio muy diversificado.

Miguel Ángel intenta negociar para conseguir que le suba algún punto más. Digo que preferiría no hacer regateos de la nota sino que mejor comentar el contenido de las respuestas y luego que cada uno evaluase si la puntuación era ajustada o no.

El resto de la clase la dediqué a comentar lo que se debía haber respondido en cada punto, más o menos con la participación de los alumnos que iban preguntando aspectos de sus respectivos exámenes.

Cuando llegué al tema de la “adecuación o inadecuación del concepto de raza para clasificar a los humanos” no pude evitar el extenderme. Jaume y Miki que habían defendido una postura algo diferente que la de Ruffie escuchaban con atención. Ellos habían sostenido que agrupar a los humanos en razas no significaba necesariamente asumir posiciones racistas. Preguntaron si en el examen necesariamente debían explicar las ideas de Ruffie. Yo respondí que aunque no estuviéramos de acuerdo con el pensamiento de un autor era importante comprenderlo con claridad para luego poder argumentar nuestro acuerdo o desacuerdo con su pensamiento. Agregué que lo importante no era tanto discutir si el concepto de raza era adecuado o no, sino más bien entender la idea de Ruffié sobre el carácter principalmente cultural de las diferencias humanas, que prevalecía sobre las diferencias biológicas. Y esto era una consecuencia de que los humanos, a diferencia del resto de las especies animales, al no estar determinados nuestros comportamientos de manera instintiva o biológica, debíamos “construirnos” culturalmente.

En mi explicación subrayé el hecho de que si bien podía ser cierto que utilizar la clasificación en razas no implicaba necesariamente ser racista, creía también que cuando se clasificaba se estaban creando las condiciones para la discriminación. En otras palabras, la clasificación no implicaba necesariamente discriminación, pero siempre que había discriminación había habido una clasificación previa. Puse el ejemplo de la clasificación según la orientación sexual de las personas en heterosexuales y homosexuales; seguramente no se habría dado la discriminación de los gays si previamente la orientación sexual no hubiera sido un criterio de identificación de las personas. Sería tan relevante tener una orientación u otra, como gustarte lo dulce o lo salado, que obviamente no son criterios de clasificación alguna. Antonio, desde el fondo del aula, observó que esto dependía del contexto. No supe aprovechar esta intervención para pedirle que se explique un poco más y así dar oportunidad a que se exprese algo más el pensamiento de los alumnos sobre estas cuestiones. Creo que nuevamente estaba demasiado dedicado a transmitir pensamiento “políticamente correcto”.

[VII.5.1. La experiencia durante el curso, página 587]

Finalmente, los alumnos que consideraban que se debía rectificar sus notas apuntaron al lado de la puntuación puestas por mí las notas que creían merecer, y los que consideraban que la corrección era correcta lo dejaron tal cual. Luego me devolvieron los exámenes. Me llamó la atención Marga: indicó en una pregunta una puntuación más baja que la que yo le había puesto, creo que ha sido el único caso. Me señaló que había comparado su examen con el de Carolina y que pensaba que su amiga merecía una puntuación más alta. Les dije que ya me lo miraría, pero que no bajaría la nota de Marga, y que, en todo caso, subiría la nota de Carolina.

18/11/04

Lectura y comentario del caso de Hellen Keller.

Hoy leímos y comentamos en los tres grupos el texto, más o menos completo, de Cassirer sobre el caso de Helen Keller. En el grupo B, a primera hora, retomamos las dudas de Analía y de Miriam. Completé la explicación comentando brevemente el hecho de que para algunos científicos el lenguaje podría tener un componente innato. Cité la “gramática universal de Chomsky”. Luego continuamos leyendo y comentando el texto.

La clase en el grupo C se desarrolló de manera tranquila, y los alumnos estuvieron no muy participativos pero atentos a la lectura y a las explicaciones. En ambos grupos dije que el próximo lunes dedicaríamos las dos horas seguidas de la tarde a ver la película sobre Hellen Keller, “El milagro de Anna Sullivan”.

Al finalizar la hora, unos minutos antes de que sonara el timbre, esta vez he pedido a Aliex que se quedara. Tuvimos una conversación similar a la que había mantenido ayer con Emanuel, salvo que Aleix fue aún más hermético en sus respuestas, a pesar de que, a diferencia de Emanuel, yo soy su tutor de orientación, y seguramente tendré que ponerme en comunicación con sus padres.

Después del patio, la clase con el grupo A transcurrió de manera relajada y diría divertida. Antes de comenzar la lectura del texto repasamos las ideas de la clase del

jueves pasado. Los alumnos se entusiasmaron con contar chistes para descubrir la manera que se desplazaba el significado mientras que el significante permanecía constante (mecanismo que, según la teoría psicoanalítica, produce la gracia del chiste). Al final comenzamos a leer el texto de Cassirer y terminó la hora antes de que pudiéramos acabarlo.

22/11/04

El milagro de Anna Sullivan.

Lunes por la tarde, junté los grupos B y C en la biblioteca (previamente había pedido la hora a las profesoras de inglés y de castellano) para pasar, durante dos horas, la película “El milagro de Anna Sullivan”. Estaba algo preocupado por lo que pudiera suceder puesto que la película es en blanco y negro, y el tema podría aburrirles bastante. Sin embargo la mayoría se mostraron interesados, prácticamente no tuve que llamarles la atención en ningún momento, a pesar de que las condiciones materiales –aula más bien pequeña para un número grande de alumnos, un televisor normal que debía ser visto a una distancia considerable– eran las propicias para que se distrajeran y hablaran.

23/11/04

Debate sobre la película.

Así como ayer pudimos terminar de ver la película completa con los alumnos de los grupos B y C, hoy martes, en la primera hora, comenzamos a verla con los del grupo A; con quienes no habrá más remedio que interrumpirla y acabar de verla mañana miércoles.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

Para comentar la película propuse una ronda de intervenciones. Me sorprendió la actitud positiva del grupo C; hay un grupo de cinco o seis alumnas que participan

activamente, y el resto que al menos atiende. El pequeño grupo de los varones (Aleix, Emanuel, Gerard) no es que prestasen mucha atención, pero al menos se mantuvieron en silencio.

Finalmente dicté una guía de tres puntos para realizar un pequeño trabajo escrito en el dossier, y que deberán traer como tarea para el jueves:

- Realiza una sinopsis argumental.
- Describe cada uno de los personajes de la película: hermano mayor, criado, tía, madre, padre, Anna Sullivan, Hellen. Procura indicar el papel o la importancia que tiene cada uno en relación con la trama general.
- Desarrolla un comentario que relacione el contenido de la película con el tema “El simbolismo humano”.

Al finalizar la clase convoqué a los cuatro alumnos de los que soy tutor de orientación para comentar cómo estaban preparando los exámenes trimestrales de la semana próxima.

Con el grupo B hicimos más o menos lo mismo, pero como suele suceder, la dinámica de la clase fue bastante más participativa. En general las dudas se siguieron centrando en las posibilidades de adquirir el lenguaje teniendo como única “ventana” de información el tacto y el olfato. Se continúa vinculando la función del lenguaje más con la calidad del material sensible que con la capacidad simbólica de la inteligencia humana. En ambos grupos comentamos las dificultades de aprendizaje que tenía Hellen Keller a partir de un entorno familiar que consentía todos sus caprichos, y la lucha casi feroz que finalmente debió librar Anna Sullivan para poner límites a las demandas de la niña. Vimos la función y la importancia que tiene el establecer límites en la educación en general, de cara a la maduración de una personalidad autónoma y capaz de hacer frente a las adversidades y limitaciones que suele imponer la realidad. Se planteó como ejemplo de dificultad para realizar este proceso a las conductas adictivas.

[VI.2.4. Esquemas básicos de actuación docente, página 419]

Si bien el debate fue animado y con un grado relativamente alto de participación en los dos grupos, también continuó siendo alto el número de mis intervenciones y la dinámica claramente radial.

24/11/04

El Milagro de Anna Sullivan con el grupo A. Reflexiones metodológicas.

Luego de los comentarios de ayer con los otros dos grupos, y del pase de hoy, observo sorprendido que esta película, a pesar de sus especiales características, despierta en los alumnos un notable interés. Hoy, algunos alumnos del grupo A se han emocionado, y celebraron el final con un cerrado aplauso.

[VII.4. Perspectivas para la formación del profesorado: una “mochila curricular”, página 567]

En estos días estoy profundizando en las bases y los criterios metodológicos que orientan mi investigación, a partir de releer bibliografía ya trabajada con anterioridad y accediendo a nuevos materiales. Respecto de las bases de la investigación cualitativa, pienso que he de repensar el significado del presente diario de clase como documento o instrumento en el marco general de la investigación, como así también las entrevistas a otros profesores y a grupos de alumnos. Considero que este ajuste debería realizarlo a dos niveles: uno estrictamente metodológico y otro referido a los objetivos de la investigación. Con relación al primero me surgen los siguientes interrogantes: ¿Se puede considerar el diario de clase como un documento más al que es posible aplicar las técnicas cualitativas del “análisis de contenido”; o sería más adecuado considerarlo un espacio de reflexión crítica sobre la propia práctica docente? De hecho es esto último lo que efectivamente estoy haciendo; y no puedo considerar que el contenido del diario consista en observaciones más o menos pautadas de lo que acontece en el aula. No pienso que deba hacerlo de otra manera; tal como voy escribiendo estas reflexiones voy

produciendo perspectivas didácticas y de investigación que orientan mi trabajo y que creo me permitirán producir síntesis o “microteorías”. En este sentido creo que no sería acertado definir mi trabajo de diario como de “observación participante” en un sentido estricto, ni su resultado como un texto que pueda funcionar como documento a analizar. (Salvo que otro investigador quisiera hacer una investigación sobre la manera que un docente investiga su propia actividad en aula).

Las transcripciones de las entrevistas a profesores y a grupos de alumnos, sí que pueden ser efectivamente considerados como documentos plausibles de ser analizados con las herramientas metodológicas del “análisis de contenido” cualitativo. En este sentido, estas transcripciones pueden ser categorizadas, e inferir de ellas hipótesis y conclusiones. Hipótesis y conclusiones que evidentemente deberían relacionarse con las reflexiones, observaciones y microteorías producidas en el trabajo del diario, y también con el resto del trabajo bibliográfico o documental.

En cuanto a los objetivos de la investigación, si bien en todos estos ámbitos metodológicos pueden desarrollarse de manera combinada, quizá se podrían establecer presencias prioritarias. Así, en las entrevistas a profesores, posiblemente el grueso de la información y de las posibles inferencias estarán referidas al análisis del discurso docente; las transcripciones de las entrevistas a grupos de alumnos apuntarán más al análisis y las inferencias del discurso discente; y, finalmente, las reflexiones en este diario de clase, además de contener, naturalmente, los ámbitos anteriores, el grueso de su aportación creo que será a la elaboración de microteorías y al desarrollo de la propuesta didáctica.

25/11/04

Cambios cuantitativos y cambios cualitativos.

Unos pocos alumnos del grupo B, a la primera hora, habían traído las preguntas sobre la película contestadas en el dossier. Después de leer algunas, Sara vuelve a plantear dudas: no acaba de comprender cómo Hellen llega a aprender el lenguaje simbólico. Esta pregunta me da pie a comentar que los aprendizajes nunca son súbitos sino más bien procesos acumulativos; y que, en el caso de Hellen, si bien es verdad que

se produce una auténtica revolución mental cuando la sensación que le produce la caída del agua de la bomba sobre su mano dispara la comprensión de la función simbólica de las palabras, seguramente este salto no se hubiera producido sin la acumulación lenta y progresiva de los aprendizajes anteriores, sin el aprendizaje previo de esa cantidad enorme de palabras, que hasta ahora, eran sólo gestos o pantomimas. Comento entonces la diferencia entre los cambios cuantitativos y los cambios cualitativos. Y cómo muchas veces es necesario que se produzcan una gran cantidad de transformaciones cuantitativas para que ocurra un cambio cualitativo.

Ahora reparo en cómo, de forma no premeditada, se introdujo en la clase la reflexión sobre un tema importante. A la hora siguiente, con el grupo C, esta cuestión la propongo, ahora sí, de forma deliberada. Una vez que acabamos de leer las preguntas del trabajo sobre la película, propongo la cuestión de la diferencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

[VI.1.3. Esquemas de referencia, página 393.]

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. Cuando creo que la diferencia más o menos se comprende intento que la apliquen al aprendizaje del lenguaje que hace Hellen. Rápidamente señalan que los cambios cuantitativos son los aprendizajes de palabras que la niña acumula sin llegar a captar el significado, y que el salto cualitativo se produce en la escena de la bomba de agua, casi al final de la película.

Pregunto entonces si entre los temas que hemos trabajado durante el trimestre no podrían encontrar algún otro ejemplo sobre esta cuestión. Una alumna señala que quizá se podría entender la evolución biológica de las especies como procesos cuantitativos en relación con el salto cualitativo que, al final del proceso de hominización, se produce cuando la especie humana sustituye la evolución biológica por la evolución cultural. Manifiesto mi aprobación; aunque en ese momento pienso que quizá no sea del todo correcto entender la evolución biológica como una acumulación cuantitativa, a no ser que se entienda en relación con la profunda transformación que significa el paso a la

evolución cultural. No manifiesto mis dudas, y como todavía quedaban algunos minutos para que acabe la hora propongo un par de preguntas más y digo que con ellas terminábamos el tema del simbolismo humano.

Las preguntas fueron: ¿Qué significa la afirmación realizada en el texto del dossier sobre que el lenguaje constituye el límite de nuestro pensamiento? Aclaro que el límite de algo no sólo es donde algo se acaba, sino también puede pensarse como el contorno de su forma, aquello que nos permite identificarlo. De esta manera la afirmación podría realizarse de esta otra manera: “el lenguaje constituye la forma de nuestro pensamiento”. En ese momento pensé que estaba yendo demasiado lejos; pero, para mi sorpresa, un grupo importante de la clase parecía comprender la propuesta. Cristina realiza un comentario que da pie a que pueda entenderse mejor; dice: “Si tengo cinco palabras diferentes para referirme a otros tantos matices sobre algo, mi comprensión de ese algo será mucho mayor que si sólo dispongo de tres.”

Ya casi al final de la clase propongo una segunda pregunta, relacionada con la anterior: ¿Es posible que el lenguaje influya en nuestra manera de captar el mundo? Muestra de ello sería la existencia de palabras propias de una lengua, de difícil traducción a lenguas diferentes, y que darían la posibilidad de organizar la experiencia o interpretar el mundo de una manera propia para esa particular comunidad lingüística. El timbre ya había sonado, pero dos o tres alumnos se quedaron en el aula comentando palabras propias de algunas lenguas que son de difícil traducción: “seny” en catalán, “chic” en francés, “chanta” o “fiaca” en el castellano rioplatense.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

Ahora, mientras escribo estas notas, me sorprende observar que, de los tres grupos, con aquel que he llegado más lejos en la reflexión sobre el lenguaje ha sido con el grupo C, precisamente aquel que parecía venir presentando más dificultades desde un comienzo. La característica del grupo C es su heterogeneidad, seguramente mucho más acusada que en los otros dos grupos. Esto hace que las dificultades notorias de un sector, ante el desconocimiento individualizado de la mayoría de los alumnos, tiendan a ser captadas como generales y a mediatizar la relación con el resto. Ahora que ya estamos sobrepasando la mitad del primer trimestre, y comienzo a contener mejor las

peculiaridades individuales, también la percepción del grupo comienza a modificarse, y en consecuencia también mi actitud hacia el grupo en general.

27/11/04

Intersticios.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

En las notas de ayer omití de manera no consciente el desarrollo de la última hora de clase con el grupo A. Creo que el olvido, como suele suceder, no fue casual. Las cosas que ocurrieron entonces no podrían clasificarse como el desarrollo de una clase normal; y me doy cuenta de que tengo una cierta dificultad para reconocer como información significativa, y por tanto registrable, aquella que se refiere a acontecimientos que se alejan de la rutina estrictamente académica. ¿Qué sucede en los pasillos o durante la media hora del recreo? ¿Cómo es aquella conversación que mantengo con los dos o tres alumnos que se quedan alguna vez después que suena el timbre? ¿Qué sucede en el aula mientras los alumnos realizan un examen? Parecen momentos en que la película educativa se detiene; paréntesis irrelevantes que, en todo caso, sirven para tomarse un respiro entre aquellos auténticos momentos educativos en los que toda la intencionalidad educativa es puesta en juego.

Hoy me doy cuenta de la pérdida que produce esta manera de percibir el desarrollo de la tarea docente: posiblemente es en esos intersticios que la autenticidad de los discursos se manifieste con mayor intensidad, liberados del corsé impuestos por los temarios y las evaluaciones...

Había comenzado la clase proponiendo una ronda de intervenciones sobre la película. Los alumnos no se mostraban especialmente dispuestos a participar, no sé bien si porque ya era la cuarta hora –no sería la primera vez que en esta hora, el grupo A, habitualmente participativo, se muestre algo más apático– o quizá porque el tema del simbolismo humano comenzaba ya a agotarse. Fue entonces cuando Alicia, la secretaria, entró en el aula e informó que se estaban realizando las elecciones a

representantes de los alumnos al Consejo Escolar, y que debían bajar a la biblioteca que era donde estaban depositadas las urnas.

Yo me quedé en el aula esperando que regresaran. También lo hizo Diana, diciendo que no le interesaba votar. Le pregunté si le pasaba algo, que últimamente la veía algo apagada. Me explicó que se aburría un poco; y que, acostumbrada a tener amigos un poco mayores que ella, no se sentía del todo a gusto con los compañeros de clase, pues los veía algo infantiles.

Al cabo de unos minutos fueron llegando los alumnos, y en lugar de situarse en sus asientos habituales se fueron distribuyendo informalmente, más o menos a mi alrededor, apoyados en las mesas o sentados encima de ellas. La conversación también fue informal y, aunque ya prácticamente estaban todos, no di por reiniciada “oficialmente” la clase.

Ahora no recuerdo cómo surgió el tema de la investigación que estoy realizando, y que justifica mi media jornada laboral. Me preguntaron en qué consistía y yo les dije que estaba haciendo un estudio sobre la forma y el contenido de lo que hacemos los profes de filosofía, y también la forma y el contenido de lo que hacen y piensan los alumnos. Todo esto con la finalidad de revisar y mejorar la manera de enseñar y aprender la asignatura de filosofía en el bachillerato.

Miguel comentó jocoso que los estaba utilizando de “conejiillos de indias”, a lo que, también en broma, respondí afirmativamente. Entonces me dijo que en algún momento, quizá antes de que leyera mi tesis doctoral, debería explicarles a ellos las conclusiones de mi investigación; que además me serviría para practicar antes de hacerlo delante del tribunal. Respondí que encantado, que seguramente así lo haría.

Otros alumnos me preguntaron cómo era que estaba haciendo una tesis doctoral, que para qué me serviría, y enseguida quisieron saber sobre mis estudios anteriores. Fue entonces cuando les expliqué que en Argentina había comenzado a estudiar sociología y que, antes de venir a España, había comenzado psicología en Montevideo; pero que no había terminado ninguna de las dos carreras; y que mi licenciatura completa en filosofía la había hecho en Barcelona.

Entonces me hicieron dos preguntas: cuánto tiempo hacía que había comenzado a estudiar filosofía y qué edad tenía cuando llegué a Barcelona. Estaba claro que querían saber mi edad. Una información personal que, como muchas otras informaciones

personales, nunca he dado a los alumnos. No sé muy bien porqué, quizá un poco por presumido, y otro por considerar que estas cuestiones no tienen que ser compartidas con los alumnos... Supongo también por el temor de que la conciencia de una diferencia de edad muy grande –de hecho ya soy mayor que sus padres– pudiera dificultar la comunicación con ellos.

Sin embargo, no tengo muy claro qué es lo que ocurrió esta vez –quizá este clima de confianza afectuosa que se había establecido– para que, por primera vez, haya faltado al pacto de silencio que tenía formulado conmigo mismo. Dije que tenía veinticinco años cuando llegué a Barcelona, y que de esto hacía veintisiete años. Inmediatamente hicieron la suma, lo que a algunos dejó indiferentes, y a otros sorprendió, ya que, para aumento de mi presumida vanidad, creían que era mucho más joven.

Quedaban diez minutos para terminar la hora, entonces pedí que volvieran a sus asientos y que escribieran en sus dosieres las tres cuestiones que dictaría sobre la película. Tenían que contestarlas en casa para la próxima clase.

29/11/04

Comienza la semana de exámenes.

Mañana comienzan los exámenes globales de la primera evaluación. El de filosofía será el jueves, y entrará hasta el punto que terminamos la semana pasada: el simbolismo humano. De manera que ahora cuesta mucho iniciar un tema nuevo, y la perspectiva de esta semana será seguramente hacer el examen que corresponda o dejar que estudien para los exámenes que toquen ese día.

En los dos grupos, el B y el C, hoy lunes por la tarde, di algunas pistas de cómo sería el ejercicio y repasamos algunas cuestiones. En el grupo C hice una breve introducción al tema “el psiquismo humano”: repasamos la idea de “comportamiento”, definimos la diferencia entre conducta observable y psiquismo. Qué es la introspección y la extrospección como métodos de la psicología. Los problemas que puede comportar para esta ciencia el hecho de que su objeto de estudio no sea una realidad material y observable. Finalmente vimos la etimología de la voz “psiquis” y brevemente la concepción que del alma tenían los antiguos griegos.

Los alumnos que tienen Griego como asignatura de modalidad intervinieron activamente, Araceli escribió en la pizarra con caracteres griegos la palabra “psije”.

Al final leímos del dossier los primeros párrafos del tema, y quedamos que para después del examen terminaríamos de ver la cuestión de la corriente psicológica llamada “conductismo”.

En el grupo B, luego de comentar las características del examen, Vanesa planteó dudas sobre el tema del simbolismo humano: la relación entre lenguaje y pensamiento. ¿Los niños, o Hellen Keller misma, antes de que desarrollaran la función del lenguaje, no pensaban? Distingo entre pensamiento como contenido mental en general, y lo que se suele llamar pensamiento abstractivo.

Aprovecho la duda de Vanesa para proponer dos aspectos de esta cuestión que pensé que no habían sido muy trabajadas en clases anteriores: el lenguaje como límite del pensamiento humano. Sara vuelve a expresar una concepción esencialista ya planteada con anterioridad: el lenguaje se refiere a realidades objetivas, estas realidades son las mismas aunque las culturas sean diferentes, la traducción es posible, y en consecuencia el hablar una u otra lengua no tiene nada que ver con la forma en que pensemos. Se inicia un debate. Yo intento volver a matizar las objeciones de Sara y de algunos otros alumnos, pero no insisto demasiado en esta cuestión. Pongo por ejemplo palabras propias de diferentes lenguas de difícil traducción. Finalmente Sara propone que podríamos traer algún lingüista para que de una charla sobre estas cuestiones, a lo que respondo afirmativamente.

Intento realizar la misma introducción al tema nuevo que había desarrollado en el grupo C, pero fue prácticamente imposible. Ahora la resistencia a comenzar otro tema antes de realizar el examen fue total. De todas formas, al menos pude enunciar el título. Me preguntaron si íbamos a hablar de enfermedades mentales. También recordaron una película, “El experimento”, que trata de una investigación real desarrollada en una prisión simulada con personas que interpretaron durante unos días el papel de presos o de guardias. La finalidad del experimento era mostrar el poder que puede tener la situación para provocar en los individuos conductas imprevisibles. Esto dio pie a otro debate.

Yo a estas alturas me sentía bastante cansado como para reconducir la clase, y finalmente nos marchamos unos minutos antes de que sonara el timbre.

30/11/04

Autoevaluación y orientación.

[VII.5.1. La experiencia durante el curso, página 587]

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 autocorrección 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.

Entre la salida y la entrada de la siguiente hora he estado charlando con los alumnos que habían terminado de hacer el examen de catalán. Les he preguntado cómo les había ido, y me contestaron que no demasiado bien. Consideraban que les había resultado

muy difícil porque las preguntas se referían en su mayoría a cuestiones que no habían sido explicadas en clase. Yo les he preguntado si esas cuestiones habían sido indicadas por el profesor como materia que había que estudiar y que sería evaluable. Me respondieron que sí. Entonces hice una reflexión en voz alta: en bachillerato debían acostumbrarse a una dinámica diferente a la que estaban acostumbrados en la ESO; el contenido de los aprendizajes no podía reducirse al trabajo en clase, debiéndose también acompañar con un trabajo y un esfuerzo individual en casa; será frecuente, y mucho más en estudios posteriores, que deban examinarse de contenidos adquiridos y comprendidos de manera autónoma, siendo el profesor en clase una guía o un instrumento para facilitar y resolver los problemas que cada uno pueda tener en su trabajo personal. Luego yo pensé, para mis adentros, que esta argumentación sería correcta siempre que efectivamente el profesor realice esta función de facilitador o posibilitador de los estudios; cosa que, en muchos casos, se podría poner en duda.

En la clase siguiente, con el grupo C, les dejé estudiar para otra asignatura. Gerard parece algo más aplicado al trabajo. Emanel profundiza su amistad con Teresa, y esta circunstancia parece tener que ver con una actitud más reposada. Yo continué elaborando el solucionario de la prueba de filosofía.

Con el grupo B igual. Todos tenían a última hora las pruebas de economía y de literatura castellana, así que se mostraban muy concentrados en preparar estas asignaturas. Únicamente me dediqué a controlar que utilizaran la hora para trabajar, y también a conversar y hacer preguntas a los alumnos sobre diferentes cuestiones. Como estaba cerca de Mar y de Julia he conversado con ellas sobre sus planes respecto de futuros estudios. Julia quiere hacer psicología, y a Mar le hubiera gustado estudiar veterinaria, y por ello se apuntó a la opción biosanitaria; pero al comienzo del trimestre, como le resultaba muy difícil la química y las matemáticas, se cambió a la opción de sociales; y con ello se ha cerrado toda posibilidad de realizar una carrera que tenga que ver con esta área. Realmente me sorprendió esta decisión, principalmente después de explicarme que durante toda su infancia y su adolescencia había soñado con trabajar con animales. Durante los veranos su pasatiempo favorito era montar murales con ilustraciones de plantas y animales, o montar maquetas de esqueletos de dinosaurios. Ahora se planteaba acabar el bachillerato para hacer magisterio y, en todo caso, intentar hacer la especialidad de naturales. No me pareció una mala opción; sin embargo

también pensé que quizá hubo una orientación tutorial deficiente en el momento de realizar el cambio de opción. Muchas veces los alumnos viven procesos individuales importantes sin que los profesores podamos estar al tanto de ellos y orientarles adecuadamente.

2/12/04

Microtería y autocorrección.

Hoy, los alumnos de primero de bachillerato continuaron haciendo los exámenes globales de la primera evaluación. A primera hora tocaba filosofía. Luego de repartir los ejercicios y dar algunas explicaciones, me puse a leer un librito que me había dejado una alumna de segundo, Jenny, que está haciendo conmigo un “treball de recerca” sobre los miedos infantiles. A poco de comenzar a leerlo he reparado que su orientación teórica estaba, en gran medida, sostenida en el “construccionismo social”, una corriente de la psicología social que utilizaré como una de las bases epistemológicas de la tesis. Relacioné esta perspectiva con la idea de “microteoría” que había pensado durante el verano. Mientras los alumnos continuaban haciendo sus exámenes escribí lo siguiente:

[VII.4. Perspectivas para la formación del profesorado: una “mochila curricular”, página 567]

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. La validez de una microteoría no está tanto en la veracidad de lo que explica sino en su capacidad operativa o instrumental. Más que decir la verdad sobre lo que pasa, nos puede resultar útil para modificarlo. Significa una transformación de la posición del sujeto y de sus relaciones, un cambio en la percepción

y la interpretación de la realidad global de la experiencia, que incluye la acción docente en el marco de todas las relaciones discursivas.

[VII.5.1. La experiencia durante el curso, página 587]

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.

9/12/04

Autocorrección y evaluación del la marcha del curso.

[VII.5.1. La experiencia durante el curso, página 587]

Hoy he regresado al Instituto luego de un largo puente de seis días durante el cual aproveché para corregir los exámenes globales de la primera evaluación. He repartido los exámenes corregidos en los grupos B y C, y también el solucionario con las respuestas correctas para que comparasen las correcciones, y el cuestionario de

evaluación de la marcha del curso. En este último hay dos grupos de ítems, uno referido al trabajo, la participación y el interés de los alumnos, y el otro referido a la asignatura (temas tratados, dossier, página web, y preguntas para valorar y sugerir cambios). Luego de leer las correcciones y compararlas con el solucionario me devolvieron los ejercicios junto con la hoja de evaluación general.

Esperaba que la posibilidad de comparar con una pauta favorecería la realización de reclamaciones, pero, para mi sorpresa, en los dos grupos ocurrió lo contrario: sólo hubo un par de alumnos que realizaron preguntas sobre la forma en que les había evaluado, y el resto devolvió los exámenes sin hacer ningún comentario.

La segunda mitad de la clase la dediqué a realizar preguntas y continuar con la explicación del primer punto del tema siguiente sobre el psiquismo humano: los aspectos observables (la conducta) y no observables del comportamiento humano (la vida psíquica), las dificultades de la psicología como ciencia dado las peculiaridades de sus objetos de estudio.

[VI.2.4. Esquemas básicos de actuación docente, página 419]

Continuo con mi forma más habitual de desarrollar la clase que es la de realizar explicaciones más o menos expositivas, pero intercalándolas con muchas preguntas y cuestiones para resolver, propuestas a los alumnos.

13/12/04

Conductismo. Didáctica expositiva y formatos previos.

Lunes por la tarde, primera hora con el grupo C. Continuo una explicación que quedó interrumpido al final de la última clase del jueves sobre el conductismo. Un desarrollo expositivo y un tanto farragoso sobre las terapias aversivas. También expliqué la teoría de los reflejos condicionados de Pavlov que creía que había explicado con anterioridad. Puse como ejemplo de perspectiva conductista el proceso narrado en la película “La naranja mecánica”. La clase se fue haciendo un poco más participativa cuando pregunté sobre ejemplos y valoraciones del condicionamiento de la conducta

que se podría dar en la educación infantil, la publicidad, las conductas dentro de bandas juveniles, o el “lavado de cerebro” dado en organizaciones sectarias.

La clase siguiente, con el grupo B, siguió un itinerario similar a la anterior, aunque como es habitual con una mayor participación.

[VI.2.4. Esquemas básicos de actuación docente, página 419]

Creo que sería necesario que defina con mayor justeza 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 contenga 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, pero no con sus conclusiones. Y pensé que de alguna forma estaba poniendo de manifiesto aquel estilo didáctico que creo es el de la mayoría de los 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. Todo sin guión ni formato ni enunciado de actividades.

Se puede 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. Yo pienso justamente lo contrario: cuanto más veteranos somos, y cuanto más seguros de los recursos que nuestra experiencia docente nos ha proporcionado, más necesitamos del “bozal” de los formatos. Son estos formatos los que nos pueden obligar a callar, 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.

14/12/04

Participación, expresión y actividad.

Hoy, con el grupo A, he comenzado el tema del psiquismo humano. He desarrollado más o menos el mismo formato que con los otros dos grupos: desarrollo expositivo con preguntas e intervenciones de los alumnos sobre el tema de las características del comportamiento humano, aspectos observables o conductuales y aspectos no observables o procesos psíquicos, objeto de estudio y dificultades de la psicología como ciencia, el conductismo. Quedamos que para la próxima clase profundizaremos en la oposición entre comportamientos condicionados y comportamientos autónomos.

Con los grupos B y C inicié la clase preguntando por los diferentes significados que podría tener la palabra “conciencia”. He ido apuntando ejemplos en la pizarra, y a partir de éstos distinguimos el significado moral del psicológico. Luego he explicado las ideas de “foco” de la conciencia y “subconsciente” utilizando como símil el escenario de un concierto. A partir de preguntar por la diferencia entre “subconsciente” e “inconsciente” introduje la teoría psicoanalítica de Freud. Mi explicación giró en torno a las siguientes ideas: la invención freudiana del inconsciente como instancia psíquica reprimida, y como condición para la vida en sociedad; y el cambio que significó esta teoría respecto de la tradición racionalista cartesiana que identificaba el yo con la conciencia.

En el grupo B avanzamos un poco más y comenzamos a hablar de los sueños como manifestación del inconsciente y de la tarea de interpretación de estas manifestaciones realizada por el psicoanalista.

Estos temas suelen despertar el interés de los alumnos, y esta vez no fue una excepción. En un momento, especialmente en el grupo B, tuve que llamarles la atención y poner un poco de orden para que las intervenciones se realizaran de a uno por vez, y que además evitaran realizar comentarios entre ellos y los dirigieran siempre al conjunto de la clase. El problema es que habitualmente hay unas cuantas alumnas (Sara, Julia, Diana, Miriam, Vanesa, Aurora, Anna) que acaban monopolizando el debate; y el resto, especialmente los chicos, a los que les cuesta más intervenir, guardan durante toda la hora una actitud de total silencio.

Con las reflexiones de ayer presentes en mis pensamientos, no pude evitar durante la clase con el grupo C expresarlas en voz alta: manifesté algo así como una justificación o disculpa porque la clase era un poco “rollo” y mi participación era excesiva. Más tarde Cristina, que me había pedido tener una charla personal sobre la marcha del curso, dado que soy su tutor de orientación, me comentó que le sorprendía, a ella y a algunas otras alumnas, mis comentarios “autocríticos”, puesto que ellas no vivían mis clases como “rollos” sino que, por el contrario, les resultaban entretenidas e interesantes. Me halagó su comentario, pero le respondí que lo que consideraba importante, más que el hecho de que se lo pasaran bien en mis clases, que naturalmente también era importante, el que los alumnos tuvieran una participación más activa y que trabajaran más; y que, con frecuencia, mis exposiciones, aunque pudieran ser amenas o interesantes, propiciaban que tuvieran una actitud más pasiva, y también más cómoda.

Luego relacioné esta reflexión con algo que observé en las respuestas a una pregunta que puse en el cuestionario de evaluación de la marcha de la asignatura sobre aquello que más les había gustado y aquello que menos durante este primer trimestre. Me sorprendió observar que lo que más les había gustada había sido el pase de la película “El milagro de Anna Sullivan” y el tema de la inteligencia simbólica. Precisamente la actividad y el tema en los que los alumnos habían tenido que participar menos, al menos de manera “activa”. Hago esta última precisión, porque también entre las respuestas del cuestionario de evaluación hubo una gran mayoría que señaló los debates como la actividad preferida, y las clases en las que yo explicaba toda la hora como aquello que menos gustaba, junto a la lectura de los textos del dossier. Por tanto, creo que la participación en sí misma no genera rechazo, sino más bien todo lo contrario: pareciera que los alumnos manifiestan una gran necesidad de expresarse. Pero se podría distinguir

aquellas actividades que son digamos únicamente “expresivas” de aquellas que además implican un trabajo de elaboración o de investigación. Creo que son éstas últimas las que generan una clara resistencia.

Sospecho que las razones por las que mis clases disfrutan de una cierta “popularidad” son que hago explicaciones claras y entretenidas, que los alumnos realizan pocas actividades en clase o en casa que requieran de mucho esfuerzo, y que en los resultados finales figuran pocos alumnos suspendidos. Vamos, que con estas características el ranking está asegurado; quizá no lo esté tanto el nivel de desarrollo creativo y de investigación que los alumnos puedan tener en éstas clases de filosofía.

16/12/04

Evaluaciones y emociones a flor de piel.

[VII.6. Orientaciones finales, página 593]

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 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 momento, 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”¹; 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 se suelen dar 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.

Intentaré describir las situaciones vividas por mí que significaron una cierta movilización emocional en estas últimas cuarenta y ocho horas:

Juán, un alumno de segundo de bachillerato, del cual soy tutor de su “treball de recerca”, después de no aparecer por las sesiones de control desde hace 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.

¹ DANIEL GOLEMAN (1995), *Inteligencia emocional*, Barcelona: Editorial Kairós, p. 37.

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.

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... Anna 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: también aprenderás mucho. Su comentario me cogió por sorpresa y sentí un ligero malestar. El treball de recerca de Anna 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.

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 controlables. 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.

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, 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 entrega hasta el miércoles próximo que es el último día de instituto antes de vacaciones y que 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.

20/12/04

Sensaciones y sentimientos.

Lunes por la tarde. Grupos C y B. Comienzo explicar los procesos psíquicos: facultades cognitivas y emocionales. Termino la clase con una introducción al tema de la percepción. Durante el desarrollo de la clase nos detenemos, de manera participada, en las siguientes cuestiones: primero, la diferencia entre las sensaciones y los sentimientos (procesos a los que, a pesar de poner en juego aspectos del psiquismo humano bien diferentes, nos referimos a ellos usando el mismo verbo, “sentir”); luego, la interrelación entre los aspectos cognitivos y emocionales de la vida psíquica. Propongo y comentamos algunos ejemplos: estudiar una asignatura (aspecto cognitivo) puede verse dificultado por la manía que le tenemos al profesor que la imparte (aspecto emocional); atender en la clase de última hora (cognitivo) sabiendo que alguien importante nos espera a la salida del instituto (emocional); conocer mejor a una persona (cognitivo) que en un comienzo no nos gustaba, puede luego modificar nuestros sentimientos hacia ella (emocional).

En el tema de las sensaciones y las percepciones, propongo una pregunta: “los objetos *son* de un color o *los vemos* de un color”. Esto nos lleva a comentar el proceso perceptivo y sus diferentes fases: estímulo físico, captación sensorial, transmisión neuropsíquica, interpretación perceptiva. A partir de aquí concreto la diferencia entre sensación y percepción; propongo algunos ejemplos: dada una audición de los sonidos del bosque realizada por dos personas, un “urbanita” y un ornitólogo, cómo organizan sus respectivos “campos perceptivos”; dada una observación de un tejido a través del microscopio, cómo ven el área ampliada un biólogo y un neófito en la materia.

Al finalizar la clase con el grupo B propongo el siguiente ejercicio: relacionar con los conceptos de sensación y percepción los pares “*ver - mirar*” y “*oír - escuchar*”.

21/12/05

Posibilidades y limitaciones de los foros virtuales.

[VII.3.3. Utilización de la página web: balance de una experiencia, página 559]

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.

22/12/04

Sesión con Begoña. La escucha como dispositivo didáctico.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

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.

Segunda parte. *Atreviéndome por fin: núcleos de significación y narrativa.*

5/1/05

Núcleos de significación filosófica.

[VII.1.3. La “investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación, página 469.]

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.

1. La vida psíquica.

- 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?

10/1/05

Primer día de clase: transparencias sobre la “teoría de la forma”.

Lunes por la tarde. Primer día de clase después de las vacaciones de Navidad con los grupos B y C.. Luego de saludarnos e intercambiar algunos comentarios sobre las vacaciones, hice un repaso de la introducción a los procesos psíquicos (facultades cognitivas y estados emocionales), y el proceso perceptivo. Volví a explicar la diferencia entre sensación y percepción, y el “asociacionismo” de Wundt comparándolo con la “Teoría de la Forma”. Los alumnos escucharon con atención, algunos tomaron notas en el dossier. Hicieron pocas preguntas. Finalmente proyecté una transparencia con figuras que ilustraban las leyes de la percepción formuladas por la “Teoría de la

Forma”. Todo el mundo se entusiasma con la copa y las dos caras o con el cubo de Necker.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

Reflexionando, horas después de finalizada la clase, sobre cómo debería de haber sido su formato para evitar que fuese una clase tan claramente expositiva pensé en que podría haber mostrado las transparencias no al final y como ilustración de la teoría de la forma y su diferencia con el asociacionismo de Wundt, sino una vez hecha una pequeña introducción sobre las dos corrientes, sin indicar relación alguna, y proponiendo finalmente el interrogante, para que resuelvan los alumnos, sobre con cuál de las escuelas y por qué vincularían los ejemplos de las transparencias. Y luego de haber realizado este pequeño trabajo de investigación entonces sí explicar los enunciados de las leyes de la *Gestalt* que las transparencias ilustran. En otras palabras, en lugar de haber desarrollado un formato deductivo –explicar la teoría y luego inferir su aplicación mediante las transparencias–, invertirlo de manera inductiva –observar las imágenes de las transparencias, y luego promover la identificación de las diferentes perspectivas teóricas respecto de la percepción.

11/1/05

Disposición en círculo y primeras actas.

[INV]

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.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

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 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.

A primera hora, con el grupo A, expliqué el tema de la conciencia, el subconsciente, el foco de la conciencia y la atención, y finalmente una visión general de la teoría freudiana sobre el inconsciente. Una clase expositiva, en la que los alumnos intervinieron muy poco, pero que la fueron siguiendo con mucha atención.

Con los grupos B y C, finalmente comienzo a utilizar la disposición en círculo, al menos en aquellas clases cuyo contenido es más grupal o participativo, y la confección de actas de manera rotatoria. En esta primer clase, en los dos grupos, me ofrezco yo mismo para hacer las actas; las que repartiré fotocopiadas y leeremos en la próxima clase. Las transcribo a continuación:

ACTA DE LA CLASE DE FILOSOFÍA

Grupo C.

11/1/05

Esta mañana hacía mucho frío en los barracones y, a riesgo de padecer graves congelamientos, huimos de aquellas aulas lejanas y buscamos refugio en el aula 102, que estaba vacía. Si nadie nos lo impide quizá podamos quedarnos en ella el resto de los martes del curso.

Hoy faltaron Carmen, Juana y Cecilia.

Propuse ponernos en círculo y expliqué que esa disposición podríamos utilizarla cuando las clases fueran de debate o “investigación filosófica”. También dije que, de manera rotatoria, un alumno o dos podrían escribir un acta de la clase, que será leída en la clase siguiente.

Iniciamos un repaso de la clase anterior. Poco a poco fuimos recordando lo que vimos ayer. Todavía quedaron algunas dudas sobre la diferencia entre sensaciones y percepciones, que fueron propuestas por Araceli. (Creo que es muy positivo que Araceli siempre se anime a manifestar sus dudas porque sirve para que otros alumnos que quizá tampoco entiendan muy bien algo y no se animen a decirlo tengan la oportunidad de aclararse). Intentan responderle Inés, Cristina y Julia.

Pregunto con cuáles de las dos teorías sobre la percepción vistas ayer, el asociacionismo de Wundt o la Teoría de la Forma, podemos relacionar los ejemplos de las transparencias. Hay varias intervenciones, entre ellas Mari, y parece que todavía la cuestión está algo confusa. Vuelvo a explicar el ejemplo del montón de ladrillos que para que se convierta en un edificio necesita de una forma o plano que los ordene.

A continuación escribo en la pizarra dos frases: “Las apariencias engañan” y “Depende del punto de vista de cada uno”; propongo que cada uno escriba una idea que le pueda sugerir alguna de estas frases.

Después de unos minutos se leen algunas. Chus, refiriéndose a la primera frase, dice que una persona nos puede caer mal pero luego cambiamos cuando la conocemos mejor. Cristina, en relación con la segunda frase, explica un ejemplo de una misma película que puede ser interpretada de manera diferente por dos personas distintas. En ese momento Teresa está hablando con Carles y yo intento pillarles en la distracción, pero Teresa nos sorprende repitiendo lo que había dicho Cristina; y claro está ya no puedo decirle nada.

En un momento de la clase salió la diferencia entre las ideas de “objetivo” y “subjetivo”. Se dijo que lo objetivo era aquello que existe tal como es y lo subjetivo la manera en que lo percibíamos. La idea propuesta por Cristina se relacionaba con esta diferencia. ¿Las dos personas que habían visto la misma película tenían puntos de vista diferentes o, en realidad podríamos decir que habían visto películas diferentes? Teresa dice que la película, además de las imágenes, contiene el mensaje que el director o el guionista quiere transmitirnos. Flor también interviene en esta cuestión. Yo pregunto, ¿qué pasa si dos personas entienden de diferente manera ese mensaje?; si la película es las imágenes más el mensaje, en realidad estarían viendo dos películas diferentes. Creo que la mayoría estaría de acuerdo en afirmar que no, que no están viendo dos películas diferentes, sino una misma película que admite dos interpretaciones.

Miriam da como ejemplo de “punto de vista” las diferentes formas que las personas pueden tener para entender lo que sería una “vida perfecta”.

Luego yo señalo que la expresión “punto de vista” encierra una metáfora visual: cuando vemos un paisaje, éste depende del lugar desde donde lo miremos. Teresa dio otro ejemplo señalando la forma diferente de cómo puede ver un juguete un niño que siempre tuvo muchos y otro que siempre tuvo pocos. Yo comento que tener o no tener juguetes, es decir la situación o la circunstancia de cada niño, eran como el “lugar” desde donde “veían” este juguete en particular, eran sus respectivos “puntos de vista”.

Jeni y Araceli también dieron explicaciones sobre el significado de la expresión “punto de vista” refiriéndose a la educación o a la experiencia personal de cada uno. Otros miembros del grupo como Mariano, Julia, Igor y Lori también dieron su “punto de vista” a lo largo del debate.

Seguramente me quedan muchas cosas sin explicar en esta acta. Globalmente pienso que ha sido una clase muy animada y que han habido intervenciones muy interesantes. Algunos compañeros que intervienen poco me gustaría que se animasen a hacerlo; todo lo que pensemos sobre el tema que se trate puede ser interesante aunque en un principio pueda parecernos lo contrario. Y los que intervenimos más deberíamos escuchar y animar a los que no lo hacen tanto.

Alejandro

ACTA DE LA CLASE DE FILOSOFÍA

Grupo B.

11/1/05

Hoy faltaron Andrés y Jeni.

La mayor parte de los alumnos se habían puesto cerca de los calefactores; no era para menos, hacía un frío que pelaba, y la temperatura de esta aula, que está en la otra punta del patio, al lado de las pistas, no era mucho más alta que la que había al aire libre. De manera que cuando propuse que nos dispusiéramos en círculo el lado de las ventanas fue especialmente disputado; en cambio el otro lado quedó con bastantes espacios libres. Explicué entonces que utilizaríamos esta disposición en aquellas clases en las que hiciéramos debates y era mejor poder vernos las caras de frente. En las clases en las que hiciéramos trabajos más individuales, como tomar apuntes mientras el profe explica o comentarios de textos, podríamos mantener la disposición habitual en filas mirando hacia la pizarra. La otra propuesta que hice fue que en estas clases “en círculo”, de manera rotativa, un alumno, ayudado por otro que podría funcionar como sustituto, escribiría un acta de la clase y la traería fotocopiada a la clase siguiente, y la podríamos leer y comentar.

Luego de esta introducción propuse hacer un repaso de la clase de ayer. A Sara le gustaron especialmente las imágenes de las transparencias; tanto que cuando llegó a su casa se las explicó a su abuela. En el repaso participaron, además de Sara, Analía y Rosa.

Luego escribí en la pizarra dos frases: “Las apariencias engañan” y “Depende del punto de vista de cada uno”. Propuse que cada uno escribiera una idea relacionada con alguna o con las dos frases.

Luego de unos minutos quien interviene primero es Carles para dar un ejemplo: un perro que puede tener una apariencia malvada, en realidad puede ser un animal muy pacífico. Anna comenta la diferencia que puede haber entre la apariencia de algo y su

interior, siendo, por lo general, esto último lo correcto o la verdad de ese algo. Yo señalo que me parece interesante esta distinción entre la apariencia y lo “interior” de algo, y le pregunto a Anna si cuando dice “algo” se refiera a personas o a objetos. Me responde que es en general. Diana dice que al conocer mejor podemos modificar la primera impresión que podemos tener de un objeto o de una persona, es decir su apariencia. Esta idea me parece muy interesante; no lo comento en su momento, pero ahora, cuando escribo esta acta, se me ocurre que Diana estaba dando una definición de lo que es conocer algo: conocer algo es ir más allá de su apariencia, ver lo que hay detrás de las primeras impresiones. Sara señala que la primera impresión, es decir la apariencia, puede influir en aquello que conozcamos después; por ejemplo, si la primera impresión nos lleva a sospechar que algo es muy bueno, cuando lo conocemos realmente nos podemos decepcionar, o al revés.

Hasta aquí casi todas las intervenciones se han referido a la frase “Las apariencias engañan”. Yo pregunto si alguien ha escrito algo sobre la segunda: “Depende del punto de vista de cada uno”.

Aurora dice que pueden haber diferentes realidades según el punto de vista, y podemos no estar de acuerdo respecto de cuál es el verdadero. César afirma que el punto de vista depende de los gustos y las opiniones de cada uno. Más adelante, Analía precisará que también depende del conocimiento que tengamos de algo. Diana comenta que las percepciones dependen del punto de vista de las personas, y relaciona esta idea con lo que dice la Teoría de la Forma.

Varios alumnos intervienen en torno a un debate sobre la siguiente cuestión: si existen varios puntos de vista sobre una misma realidad, ¿no podríamos decir también que existen diferentes realidades?. Por ejemplo, si dos personas ven la misma película, pero cada uno la interpreta de distintas maneras, ¿no se podría decir que, en realidad, han visto dos películas diferentes?. La mayoría afirma que lo que existe es una única película, y lo que cambian son las diferentes interpretaciones que se realizan sobre la misma. Vanesa cuenta una experiencia con una amiga, en la que cada una había interpretado el mismo anuncio publicitario de una forma tan diferente respecto de la otra que quizá se podría afirmar que en realidad habían visto dos anuncios diferentes.

Ya estamos llegando al final de la clase y el debate parece complicarse por momento. Yo señalo que del tema de la percepción quizá estemos dando un salto a una de las preguntas más complejas de la filosofía: ¿qué es la realidad: algo que existe fuera de nosotros, o algo que no puede dejar de contener nuestras ideas o puntos de vistas? En medio del ruido y los comentarios cruzados yo pregunto sobre la diferencia entre lo objetivo y lo subjetivo. Pero ya la clase llegaba a su fin...

Pienso que por ser la primera experiencia en trabajar de esta manera ha estado muy bien. Me gustaría que pudiésemos ser un poco más ordenados en nuestras intervenciones, escuchar más lo que dice cada uno, y ayudar, en lo posible a que aquellos alumnos que les cuesta un poco más intervenir también puedan hacerlo.

Alejandro.

13/1/05

Memoria e imaginación. Un día crítico.

Comienzo a escribir el diario de las clases de hoy con un cierto sentimiento de desánimo respecto de las posibilidades del nuevo formato que comencé a utilizar esta semana: disposición en círculo, reducción al mínimo de las explicaciones magistrales, propuesta de una actividad en torno a núcleos de significación, redacción de actas de manera rotatoria por parte de los alumnos. Supongo que la valoración del inicio de esta experiencia se ha visto especialmente condicionado por un estado de ánimo previo algo bajo, causado por circunstancias personales, y que no he sabido neutralizar y contener en clase. Si bien la redacción de estas notas fue comenzada el mismo jueves 13, poco después de terminadas las clases, las he terminado el domingo 16, como las posteriores reflexiones sobre esta primera semana de clase, particularmente intensa. No obstante mantendré en el encabezamiento de cada nota las fechas reales en las que sucedieron los hechos que comento.

La primera hora de este jueves 13 es con el grupo B. Reparto el acta fotocopiada de la clase del lunes por la tarde y luego la leo en voz alta. Señalo que las actas futuras no deberán ser necesariamente tan exhaustivas, que podrían incluirse impresiones personales o hacer referencias a situaciones curiosas o divertidas, no necesariamente vinculadas con el contenido de los temas; que debían consignar la fecha, los alumnos que ese día no habían asistido a clase, y el nombre del autor. Pregunto si alguien desea agregar o modificar algún elemento del acta, o formular alguna pregunta. Nadie dice nada. Seguidamente pregunté que quién querría ofrecerse voluntariamente para redactar el acta de la clase de hoy y, para mi sorpresa, rápidamente se ofrecieron Jaume y Clara.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

A continuación propuse tres preguntas que escribí en la pizarra: ¿Cuál es la mejor manera de estudiar? ¿Para qué puede servir la imaginación? ¿Hay una única manera de ser inteligentes? La orientación previa era poner a prueba tres núcleos de significación sobre las facultades cognitivas: la memoria –funciones y funcionamiento de la memoria–, la imaginación –su papel en actividades de la vida cotidiana, en la actividad

artística o en la ciencia–, y la inteligencia –diferentes clases de inteligencia. Inicialmente había pensado dividir la clase en tres grupos para que trabajasen los tres temas por separado; pero luego, desistí de esta idea y decidí mantener el formato de círculo, pensando sobre todo en esta experiencia reciente de realizar actas –acababan de salir los primeros voluntarios– que se vería dificultada por una distribución en pequeños grupos.

En respuesta a la primera pregunta varios alumnos señalan que para estudiar no se había de memorizar únicamente sino sobre todo entender y razonar lo que se estudiaba; aunque dependía de cada asignatura: matemáticas no se puede memorizar en absoluto y en historia la memoria es más importante. Vanesa reconoce que, a pesar de estar de acuerdo, muchas veces, cuando no entiende algo, resuelve la dificultad memorizando.

Oriento el debate hacia la importancia del repaso: no obtenemos el mismo resultado cuando realizamos un estudio gradual a lo largo del trimestre, y realizamos sucesivos repasos, que cuando “empollamos” únicamente la noche anterior del examen. Explico que la memoria funciona como un trozo de arcilla blanda, y cuando aprendemos algo es como si realizáramos marcas: éstas tienden a borrarse, salvo que realicemos sucesivos repasos, y aseguremos, de esta manera, su permanencia.

Sara, como es habitual, monopoliza bastante las intervenciones, y tiende a poner en cuestión mis afirmaciones.

Antes de responder la segunda pregunta sobre las funciones de la imaginación, pregunto si alguien podría definir qué es la imaginación. Aurora dice que sirve para “abrir la mente”. Se suscita un debate sobre si es necesaria la imaginación para realizar una obra de arte; creo que es Analía quien dice que si un pintor copia un paisaje en ese caso no utiliza su imaginación y continua siendo una actividad artística; se discute la relación entre creatividad e imaginación: ¿se puede ser creativo sin utilizar la imaginación?. Finalmente Diana interviene para comentar la importancia de la imaginación en la actividad científica, por ejemplo en la formulación de hipótesis. Terminamos la clase sin llegar a trabajar la cuestión de la inteligencia.

El formato para el grupo B es el mismo. Luego de leer el acta, Araceli y Mari se ofrecen para redactar la de la clase de hoy. Pregunto si alguien quiere realizar algún comentario. Supongo que animada por su mención en el acta anterior Araceli vuelve a

plantear que aún no le quedaba muy claro la diferencia entre el asociacionismo y la teoría de la forma. En este momento creo que cometo el error de intentar volver a explicar esta cuestión, e incluso a leer el párrafo correspondiente del dossier. La reiteración de estas explicaciones produce cansancio en el grupo y también en mí. Lo más acertado quizá hubiera sido contener la dificultad para recuperarla en explicaciones o debates posteriores. Pregunto si ha quedado un poco más claro, y Victoria, que ya en la clase pasada se había negado a leer lo que había escrito sobre la frase propuesta, emite un “no” rotundo. No puedo evitar dejar traslucir mi impaciencia, y entonces, ahora sí, propongo continuar la clase con aspectos nuevos y señalo que estas dudas seguramente se irán aclarando en el desarrollo de temas posteriores.

El debate sobre las preguntas propuestas no tiene la fluidez que se dio en el grupo B. Varios alumnos hablan a la vez. Cuando interrumpo los diálogos parciales y pido que hable uno por vez, entonces ya no dicen nada o lo que explican se reduce a dos o tres palabras poco comprensibles. A estas alturas me siento muy cansado y mi estado anímico no muy positivo con el que comencé el día, comienza a pesar en la clase.

Tampoco llegamos a trabajar la cuestión de la inteligencia.

14/1/05

Reflexiones sobre “dificultades referenciales” y “nuevos formatos”.

Pienso en las tres clases de cada grupo durante esta semana e intento buscar explicaciones a las dificultades que fueron apareciendo, y también a mi desánimo. Se me ocurren ideas relacionadas con el contenido, e ideas relacionadas con la aplicación del nuevo formato.

[VI.1.3. Esquemas de referencia, página 393.]

Respecto del contenido, observo que durante estas tres semanas unos de los núcleos de significación que pongo a prueba fue la idea de “punto de vista” o de “perspectiva subjetiva” como elemento constituyente del objeto percibido o bien de lo que se capta del objeto. Sin embargo, el desarrollo de las dos últimas clases 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. Creo que esta dificultad puede ser tomada, siempre de manera provisional, como un rasgo referencial en el pensamiento de los alumnos, a tener cuenta en futuras indagaciones.

Respecto del nuevo formato, reflexiono sobre cómo puede influir en la dinámica de la clase la incorporación repentina de nuevas reglas de juego, y cómo pueden condicionar formatos anteriores fuertemente consolidados.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

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.

17/1/05

Continuamos con los “procesos cognitivos”.

Lunes por la tarde. Clase con los grupos C y B.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

En el grupo C, luego de disponernos en círculo, Araceli comienza leyendo un acta algo breve y sin mucho contenido: indica lo que sucede, quién interviene, sin entrar en lo que se dice. Se ofrecen para redactar el acta de hoy Miriam y Jeni, que deberán traerla para el jueves.

Nadie comenta nada en relación con el contenido del acta que acabamos de leer. Recupero algunas ideas de la clase anterior sobre el tema de la memoria y la imaginación. Pregunto por las posibles funciones de la imaginación. Victoria dice que sirve para hacer planes de futuro. Araceli, para pensar en cosas que deseamos y no tenemos. Inés, para resolver problemas de la vida cotidiana. Reparo que Victoria relaciona la imaginación con la fantasía, Araceli con el deseo e Inés con la vida práctica.

A partir de estas intervenciones ocurre un breve debate sobre la diferencia entre el deseo y la fantasía, y también sobre aquello que nos lleva a dejar de desear, o aquello que nos hace mantener un deseo. Por ejemplo, Teresa dice que cuando pasa mucho tiempo sin que algo pueda conseguirse el deseo tiende a desaparecer; se comenta también lo opuesto: el deseo desaparece cuando algo se consigue de manera fácil o rápida; finalmente se señala que hay personas que son capaces de mantener sus deseos a lo largo del tiempo demostrando tener un carácter tenaz y perseverante.

Vuelvo a formular la tercera pregunta: ¿Hay una única manera de ser inteligentes? Como nadie responde comento el caso del joven matemático que hace unos meses,

después de varios siglos, fue capaz de resolver el teorema de Fermat, y lo comparo con el caso, ya comentado en clase, del chimpancé que resuelve el problema de acercar un plátano que está fuera de la jaula utilizando un palo que tenía a su costado. El joven matemático y el chimpancé, ambos son inteligentes. ¿Se puede decir que tengan el mismo tipo de inteligencia? ¿La diferencia es sólo una cuestión de grado?

Se comenta el significado de la expresión “ser inteligente”. Inés señala la diferencia que para ella hay entre las expresiones “ser inteligente” y “ser listo”. No llega a explicarse de manera muy clara: parece ser que ser inteligente para ella sería la capacidad para comprender o resolver alguna cuestión, y ser listo tendría que ver con una habilidad más social, próxima a la picardía o la intuición.

Mariano realiza una pregunta algo confusa sobre la posible existencia de “inteligencia artificial” en otros planetas. Parece claro que está confundiendo la expresión “vida inteligente” con “inteligencia artificial”. La pregunta correcta sería “¿Hay vida inteligente en otros planetas?”. Las dificultades idiomáticas de Mariano (es un chico rumano) además de manifestarse en las explicaciones de sus ideas, son motivo de risa en sus compañeros de clase. Al captar una situación embarazosa, en lugar de corregirle la formulación de la pregunta, señalo que tendrían que existir individuos muy inteligentes en otros planetas para que pudieran haber creado “inteligencia artificial”. Esto nos lleva a definir el concepto de inteligencia artificial. ¿Puede considerarse inteligente a un ordenador? Cristina e Inés dicen que lo que haría que un ordenador tenga inteligencia artificial es que pudiera resolver las cosas por sí mismas, de forma autónoma.

Recupero una definición sencilla de inteligencia que se había propuesto en clases anteriores: es la capacidad para resolver problemas. Pregunto si de aquellas personas que son hábiles para resolver problemas de relación social o afectiva se puede decir que tengan una “inteligencia emocional”. Algunos dicen que inteligencia hay una sola, pero que puede ser aplicada a diferente tipos de problemas. Teresa relaciona la inteligencia emocional con tener sentido común.

A partir de la idea de “inteligencia emocional” se me ocurre proponer tres ideas que escribo en la pizarra: “prever y prevenir”; “posponer la satisfacción inmediata de deseos”; “reconocer y utilizar el momento adecuado”.

Flor relaciona las dos últimas frases: “postergamos algo cuando sabemos que no es el momento adecuado”. Pregunto si puede ser importante saber posponer deseos inmediatos, y si puede haber algún tipo de personas que tendrían dificultades para hacerlo. Se comentan algunos ejemplos como “renunciar a salir un sábado para preparar un examen que se debe realizar el lunes”. Los niños tendrían dificultades para posponer la satisfacción inmediata de deseos, o también podría ser expresión de inmadurez en general, consecuencia de no haber aprendido a aceptar límites o carencias durante la infancia; también se comenta el caso de las adicciones. Inés señala que, muchas veces, a pesar de una mala educación (estar muy mimados) se podía madurar igualmente a fuerza de tener experiencias en la vida que te obligan a hacerlo.

Grupo B

Falta Jaume que era quien debía traer el acta y por consiguiente comenzamos sin leer el acta de la clase anterior. Hoy hacen el acta Noemí y César.

Recupero ideas de la clase anterior sobre memoria e imaginación. Vuelvo a formular la tercera pregunta: ¿Hay una única manera de ser inteligentes?

Hablamos sobre inteligencia emocional. Es curioso, pero creo que la semejanza de las palabras lleva a algunos alumnos a confundir inteligencia emocional con inteligencia artificial. Propongo y escribo en la pizarra las tres ideas que se me ocurren relacionadas con la inteligencia emocional, y que ya había propuesto en el grupo anterior: Prevenir o prever. Posponer la satisfacción de deseos. Utilizar el momento adecuado.

Inicialmente prevenir y prever aparecen como sinónimas, pero en la ronda de intervenciones destaca Diana cuando señala que no significan lo mismo: Es necesario saber prever para poder prevenir. Comentamos ejemplos.

20/1/05

Acta del grupo A. Estados emocionales. Núcleos y formatos de distribución.

Jueves. Clase con los tres grupos.

Con el grupo A estrenamos hoy la distribución en círculo. El tema propuesto es continuar con la reflexión, iniciada en la clase pasada, sobre la percepción, las diferentes

perspectivas del asociacionismo de Wundt y de la teoría de la forma, explicadas con la proyección de la transparencia. Como en los grupos anteriores me ofrezco para iniciar la ronda de las actas, que transcribo a continuación:

ACTA DE LA CLASE DE FILOSOFÍA

Grupo A.
20/1/05

Antes de comenzar la clase, Miguel Ángel me preguntó varias veces qué era eso de las clases en círculo que estaban haciendo en los demás grupos. Como con el grupo A vamos un par de clases atrasados, precisamente hoy iniciamos esta nueva forma de trabajar. Comienzo explicándolo: nos dispondremos en círculo sólo para trabajar algunos temas, aquellos en los que se necesite más del trabajo en equipo, el intercambio de ideas, el diálogo y la “investigación filosófica”. Además, de forma rotatoria, dos alumnos se encargarán de hacer un acta - resumen de lo que ocurra durante la hora y lo traerán fotocopiado para la clase siguiente. Para comenzar me ofrezco yo mismo a hacer el acta de la clase de hoy.

Sergio pregunta por la finalidad de hacer estas actas. Le respondo que pueden ser útiles por dos razones: para que cada alumno pueda agregar al dossier un resumen de lo trabajado en clase, y para que podamos comenzar la clase siguiente repasando y aclarando cuestiones de la anterior. Agrego que el acta no debe ser algo demasiado serio y exhaustivo, y que puede contener impresiones, anécdotas y puntos de vistas personales de sus autores.

Pregunto si respecto a lo trabajado en la clase anterior habían quedado algunas dudas o si alguien quería comentar alguna cuestión en especial. Diana pregunta por la “ley de la proximidad” propuesta por la Teoría de la Forma y que se había ilustrado en la transparencia de la clase pasada. Guillermo lo explica, y mientras lo hace, Diana le traduce a Bogdan, un nuevo alumno rumano que acaba de integrarse al grupo, además de explicarle porqué nos habíamos dispuesto en círculo.

Miki pregunta por la razón que puede hacer que en un momento veamos una copa y en otro dos caras, refiriéndose también a la transparencia de la clase pasada. Dariana le responde mencionando la ley de la “figura y fondo”, de la teoría de la forma.

Para continuar avanzando con las facultades cognitivas propongo cuatro frases que escribo en la pizarra: “punto de vista o perspectiva”; “¿Qué es la memoria?”; “¿Para qué puede servir la imaginación?”; “¿Hay una única manera de ser inteligente?”.

En ese momento entran dos chicas, creo que son alumnas de la ESO, que participan en la organización del Carnaval, para ver si alguien del grupo pensaba disfrazarse y participar. Nadie dice nada, salvo algunos comentarios en broma (Igor: “¿Podemos venir disfrazados de alumnos?”) Parece que esto del Carnaval no entusiasma demasiado, al menos a los alumnos de bachillerato.

Algunas intervenciones que recuerdo sobre la expresión “punto de vista”. Miki dice: manera de pensar de cada individuo. Jaume comenta un ejemplo para explicar cuál sería el punto de vista del presidente de los EEUU si un comando terrorista secuestrara su hijo. Hay varias intervenciones referidas a cómo la experiencia personal, los intereses

o la situación vivida por cada uno puede influir en la manera de ver y de interpretar una realidad determinada.

Pregunto que, si una misma realidad admite diferentes puntos de vistas, si es posible determinar cuál de ellos es más válido. Sergio responde que siempre habrá alguno que se corresponda en mayor medida con la realidad. Jaume afirma que la realidad nunca la podemos conocer de manera absoluta, tal como es, y que más de una vez un punto de vista que hasta un momento aparecía como el más verdadero, luego aparecieron datos o información que lo desmintieron. Yo señalo que las dos posiciones podían ser correctas: es posible determinar que un punto de vista es más válido que otros siempre que pensemos que se trata de una idea provisional. También digo que el debate me parece muy interesante pero que quizá estemos yendo un poco lejos y que un poco más adelante tendríamos que volver sobre estas cuestiones. Propongo continuar con la definición de memoria.

Guillermo dice que es la capacidad de recordar cosas. Alguien –creo que fue Pere– completa la idea diciendo que es la capacidad de almacenar información en nuestra mente y después recordarla. Se comenta que lo opuesto del recuerdo es el olvido, y hay un pequeño debate sobre qué es más fácil, si recordar u olvidar. Creo que fue Rubén quien señala que es más fácil olvidar, pero no todos están de acuerdo. Parece que depende de lo que se recuerde y en qué circunstancias se haga. Rubén precisa que memorizar o aprender algo puede ser el resultado de un esfuerzo voluntario, en cambio olvidar no depende tanto de nuestra voluntad.

A propósito de estas cuestiones sobre la memoria, mientras redacto esta acta, leo que en el aula virtual de la web Rubén ha puesto un mensaje que me parece interesante:

“Hoy en clase opinamos varias maneras de pensar respecto a la memoria, entre ellas se dijo que lo que fuera malo de recordar, se olvidaba. Yo no estoy de acuerdo con esto, porque pienso que mientras más fuertes sean nuestras experiencias o emociones.... tanto buenas o malas... es más probable que las recordemos. Pero ahora digo... cuando uno es más niño, entre 1 y 7 años.. . puede vivir igualmente momentos interesantes y probablemente no los recuerde... ¿no será que nuestra memoria comienza a actuar a una determinada edad?? cuando ya la persona sea consciente de lo que hace por ejemplo??? si alguien lo sabe... porque en mi caso... yo no recuerdo casi nada o nada de lo que viví o conocí cuando tenía 3 o 4 años...”

Explico el significado de la expresión “reglas mnemotécnicas”. Se comenta el caso de una persona que era capaz de memorizar en un breve lapso muchísimas cosas. Luego hablamos de qué estrategias suelen utilizar los alumnos para estudiar. Yo comento la importancia que tienen los repasos, puesto que aprender es como realizar una marca o huella en nuestra mente, que se profundiza y se evita que se borre si la volvemos a marcar sucesivamente.

Ya casi al final de la clase Miguel Ángel, Miki, Carolina, Pera y Guillermo leen algunas ideas sobre la “imaginación”: pensar en cosas o ideas sin límites, pensar en cosas sin haberlas sentido, ir más allá de la realidad, evadirnos de la realidad. Quedamos en continuar el tema de la imaginación en la próxima clase.

Por ser la primera vez creo que el grupo ha funcionado bastante bien. La participación ha sido bastante animada y las intervenciones muy interesantes.

PD. A propósito del tema de la memoria, este fin de semana colgaré en la página web un cuento del escritor argentino Jorge Luís Borges, llamado “Funes el memorioso”, que está muy bien, y creo que da para pensar.

Alejandro

En los grupos B y C hoy nos hemos dispuesto siguiendo la distribución normal: los alumnos de cara a la pizarra y yo enfrente. Comenzamos a trabajar el tema de los estados emocionales: sentimientos, emociones y sentimientos. Dedicamos unos minutos a leer en silencio el texto del dossier. Luego propongo el “ejercicio de las tres preguntas” que ya habíamos realizado en el trimestre pasado.

Entre las preguntas del tipo A (preguntas informativas o que tienen como finalidad aclarar algo que no se entiende) coincide en ambos grupos la dificultad de algunos alumnos para comprender la metáfora visual y auditiva del texto para explicar los estados emocionales y su relación con el resto de los procesos psíquicos. El texto dice: “La vida psíquica es como una música que transcurre en sucesivas y variadas tonalidades, también podemos entender cada momento como cuadros en los que predomina un color determinado. Estos fondos que tiñen el resto de nuestros procesos psíquicos son los *estados afectivos*.”

Entre las preguntas del tipo C (investigación, formulación de hipótesis, inferencias) recuerdo la pregunta de Anna sobre si las emociones se podían disimular. En el segundo grupo la formulación de las preguntas deriva en un animado debate que giró en torno a dos cuestiones: la posibilidad o no de disimular las emociones, y la diferencia entre el amor y el enamoramiento relacionado con la diferencia entre el sentimiento y las pasiones. Una intervención de Inés sobre la idea que tiene su padre sobre el amor en las parejas: si no hay pasión no hay verdadero amor, bastante compartida. Unos pocos afirman que el amor pasional del principio dura poco y que luego se transforma en un sentimiento más tranquilo. Mari pregunta si el placer debe considerarse como una emoción o una pasión.

A la hora de transcribir estas notas realizo las siguientes reflexiones:

[VII.1.3. La “investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación, página 469.]

Respecto del tema de los “estados afectivos” había previsto el siguiente núcleo de significación: “La mente siente con el cuerpo: las manifestaciones orgánicas de las emociones”. En el desarrollo de la clase observo que este núcleo no funciona como tal, es decir no conecta mucho con las referencias y los intereses de los alumnos; en cambio parece dibujarse como núcleo el tema del “control racional de las emociones y los sentimientos” (...somos capaces de controlar, dirigir, disimular?)

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Respecto de la utilización del “formato normal”, si bien es verdad que el trabajo de análisis individual de un texto justificaba volver a la distribución clásica, también es posible, que después de las primeras experiencias en círculo necesitase una suerte de intervalo para “descansar” en una distribución que me resulta más familiar y fácil de controlar. También reparo en que estoy de pie toda la hora, y aunque muchas veces me propongo permanecer sentado en el escritorio, en algún momento, de una forma casi refleja, acabo incorporándome. Estar de pie me permite un mayor control y una mayor capacidad para captar la atención y dinamizar la clase; el “despliegue histriónico”, desde detrás de la mesa, obviamente es mucho más limitado. Pero también –reparo en ello a la hora de registrar en este diario lo ocurrido en clase–, si me mantuviera sentado podría apuntar las intervenciones de los alumnos, y disminuir la cantidad de mis intervenciones. Intentaré hacerlo en lo sucesivo...

24/1/05

Razón y sentimientos. Textos narrativos. Sexismo.

Lunes por la tarde. Grupo C. Nos disponemos en círculo. Luego de leer el acta de la clase anterior, Lori y Juana se ofrecen para realizar el acta de hoy.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

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!”. Costó bastante para que se despegaran del contenido estricto y remontaran en una perspectiva más de investigación personal. Pensé que esta dificultad obedecía a tres razones: la ya mencionada de la lectura comentada (hubiera sido mejor que la lectura transcurriera sin interrupciones por mi parte, y esperar a que surgieran de los alumnos las preguntas u opiniones); también la dificultad propia de los alumnos para despegarse de la literalidad del texto; y finalmente la naturaleza expositiva del propio texto (un texto narrativo ofrece muchas más posibilidades de producir perspectivas diferentes que un texto expositivo cuya interpretación es más unívoca).

[VII.2.4. Formatos narrativos, página 523]

Respecto de esto último creo importante registrar el déficit o la dificultad, pero también reconocer que excede mis posibilidades actuales reconvertir narrativamente todo el material de que dispongo para trabajar con los alumnos en el aula; además que no sabría muy bien cómo hacerlo.

Ahora recuerdo aquello que dice Lipman sobre las características que debería tener un texto ideal, aquel cuya naturaleza híbrida consistiría en una combinación de creatividad y función reflexiva.

[En su programa *Philosophy for childrens* Lipman ofrece excelentes ejemplos de lo que puede ser un material narrativo. Sin embargo, creo que el programa muestra su mayor consistencia en los materiales pensados para niños y quizá para los alumnos que inician la primera adolescencia (me refiero a *El descubrimiento de Harry, Lisa, Suki y Mark*)² ; quizá quedaría pendiente de desarrollar instrumentos que, respondiendo a las mismas bases didácticas, se adecuen al trabajo en las clases de filosofía de primero y segundo de bachillerato, con alumnos de entre 16 y 18 años. Tal vez no sería excesivamente ambicioso aspirar a que esta tesis, o posibles desarrollos posteriores, puedan significar una aportación en este sentido.]

Vuelvo al desarrollo de la clase. Pasados unos minutos leemos y comentamos algunas de las ideas que habían escrito. Jeni dice, refiriéndose al rol femenino de madre, que actualmente las mujeres pueden ser “más que madres” y desarrollarse como personas en diferentes ámbitos laborales y profesionales como los hombres. Cecilia da ejemplos de estereotipos frecuentes: los catalanes son tacaños, los andaluces son alegres, los madrileños chulos, los argentinos fantasmas, los gitanos ladrones. Afirmo que detrás de los estereotipos suelen haber actitudes racistas y xenófobas, y que además son incoherentes e irracionales. Chus afirma que en la sociedad actual aún existe mucho machismo y que esto es resultado de una educación que continua distribuyendo papeles sexistas. Cristina precisa que la asignación sexista de la razón y los sentimientos a los hombres y a las mujeres respectivamente no es correcta: tanto hombre como mujeres “sentimos” por igual, lo que sucede es que una determinada educación hace que a las mujeres les sea más fácil expresarlos que a los hombres.

De los tres núcleos previos de significación, el que se trabajó en la clase fue casi exclusivamente el segundo: “asignación sexista de la razón y los sentimientos”.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

Más de la mitad del grupo B no vino a clase porque tuvieron una excursión con otra asignatura. De manera que nos dispusimos igualmente en círculo pero no trabajamos el formato previsto, y dedicamos la hora a charlar informalmente sobre varias cuestiones:

² En la versión catalana: *La descoberta de l'Aristòtil Mas, Lisa, Suki y Marc*, Girona: EUMO/IREF

los temas y tutores de los trabajos de investigación que debían comenzar a escoger para el curso próximo, qué pensaban de la distribución en círculo en algunas clases de filosofía. Mayoritariamente opinaron que les gustaba más trabajar de esta manera, dijeron que facilitaba la participación, a pesar de que había alumnos que igualmente nunca participaban. Sara expresó el malestar que le producía participar excesivamente y luego pensar que debido a ello otros compañeros dejaban de hacerlo.

25/1/05

Grupo A: memoria e identidad, imaginación creativa.

Las clases del martes comienzan con el grupo A, que realizaba su segunda sesión en círculo. Yo leí el acta de la clase anterior escrita por mí. Retomamos el tema de los procesos cognitivos. Se trataba de continuar debatiendo sobre las tres preguntas trabajadas en la clase anterior. Respecto de la memoria propongo una frase: “Cuando recuerdo algo, no sólo recuerdo lo que he vivido, sino también que fui yo quien lo ha vivido”. La frase apuntaba a reflexionar sobre el papel que podía jugar la memoria en la construcción de la identidad personal. Hubo varias intervenciones sobre la amnesia, cómo la amnesia podía afectar la personalidad, de qué forma nuestros recuerdos podían determinar aquello que somos. Los alumnos preguntaban y la mayor parte de las explicaciones fueron realizadas por mí.

Ya casi al final de la clase propongo que cada uno termine de comentar lo que había escrito sobre las preguntas en el dossier. Jaume se refiere al papel que la imaginación puede tener en la construcción de las hipótesis científicas. Miguel Ángel dice que cree que hay dos clases de inteligencias, la del alumno que saca notas altas y la del chaval que pierde la pelota del otro lado de una verja y se las ingenia para alcanzarla.

Emanuel que, a partir de lo decidido por los profes en la primera evaluación, viene al grupo A, no incordia demasiado pero tampoco participa; le pregunto qué había escrito y me responde que nada. Guillermo habla de la necesidad de utilizar la imaginación cuando queremos comprender las causas del comportamiento de alguien, por ejemplo, si una persona pega a otra tenemos que imaginarnos cuáles pueden ser las razones para haber hecho lo que hizo.

Ya terminada la clase, Marga y Carolina vienen a comentarme personalmente – supongo que les cuesta intervenir en el grupo– que ellas creen que la imaginación, aunque no se aplique con fines artísticos, siempre es creativa, siempre el individuo cuando imagina algo, por muy real que sea pone algo nuevo de su parte.

26/1/05

Grupo A: preguntas de investigación.

Hoy no leemos el acta de la clase anterior puesto que quedamos en que sólo lo haríamos en aquellas clases en las que nos pusiéramos en círculo, y hoy toca distribución normal. Recupero y subrayo las intervenciones de Miguel Ángel, Guillermo, Carolina y Marga realizadas en la clase anterior.

Propongo aplicar el ejercicio de “las tres preguntas” al texto sobre los estados afectivos. Me llaman la atención las siguientes preguntas, todas ellas del tipo “de investigación”:

Jaume: ¿las personas verían la realidad de la misma manera si sintieran lo mismo? (¿Los sentimientos influyen en la manera de conocer la realidad?)

Miguel: ¿Serían posible los estados afectivos si no viviéramos en sociedad? (Los sentimientos son innatos o aprendidos?)

Guillermo: ¿Habría estados afectivos sin manifestaciones corporales? (¿Las emociones producen modificaciones físicas o *son* las modificaciones físicas?)

Francisco: Las personas, como los animales, sentimos cosas con el cuerpo, y estos sentimientos son algo indeterminado, hasta que conseguimos ponerle un nombre a lo que sentimos, decimos lo que sentimos, identificamos el sentimiento.

Igor: las manifestaciones corporales de los sentimientos pueden controlarse. El debate sobre esta cuestión lleva a que yo me extienda explicando el fenómeno del estrés casi hasta el final de la hora.

27/1/05

Hechos físico y psíquicos: preguntas mas preguntas.

Grupo B. Sara lee el acta de la clase pasada que hizo con Carlos. Estamos dispuestos en círculo. Inicio el tema de la relación cerebro y mente, heredero del antiguo problema filosófico de la relación entre el cuerpo y el alma. Propongo dos ejemplos: corto una cebolla y lloro; me abandona una persona que quiero y lloro; en el primer caso un hecho físico provoca otro hecho físico, en el segundo un hecho físico provoca un hecho psíquico. Previamente habíamos comentado la diferencia que podía haber entre un hecho físico y uno psíquico analizando una serie de ejemplos escritos en un folio que había repartido, y que ya habíamos trabajado con el grupo C el martes 25.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

El formato de este ejercicio me parece interesante (lo he sacado de una unidad didáctica de Internet) porque 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, luego resulta difícil de explicar– la actividad remite a una serie de nuevas preguntas que pueden dar la pista para responder la anterior. 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.

Grupo C. Lori lee el acta que ha hecho con Juana. Para el lunes traerán el acta de hoy Cristina y Victoria.

En la clase anterior habíamos realizado la actividad de diferenciar hechos físicos y psíquicos. En la clase de hoy, dispuestos en círculos, propongo los ejemplos (cebolla y llanto, parada de autobús) para ver el problema de la relación entre el cerebro y la mente, o el antiguo problema filosófico de la relación entre el cuerpo y el alma. La relación de causalidad física entre dos acontecimientos concretos que se dan en el espacio y en el tiempo resulta fácilmente explicable; pero cómo explicar que un hecho psíquico, que se da en el tiempo pero no en el espacio, que no es material sino mental, como por ejemplo tomar la decisión de tomar un autobús, puede producir el hecho físico de mover la piernas y los brazos y efectivamente subir a este medio de transporte.

El problema genera un animado debate; hasta que finalmente me preguntan mi opinión, o mejor dicho si yo conocía la respuesta. A lo que yo respondo con otra pregunta: ¿por qué necesariamente tenía que haber una respuesta?, no será que, quizá, lo más importante, al menos de momento, es ser capaz de entender y formular correctamente la pregunta? Realizo un breve comentario sobre la importancia que tiene para la filosofía la búsqueda y formulación de preguntas; y que seguramente cuando estas preguntas pueden llegar a ser respondida con un cierto grado de seguridad y verificabilidad estamos entrando en el campo de la ciencia; también que es posible que muchas preguntas, por su propia naturaleza no pueden ser respondidas por la ciencia.

En los últimos minutos de la clase propongo dos afirmaciones a manera de encuesta:

Primera: Los humanos somos animales dotados de un cuerpo que es físico y mortal, que encierra una sustancia de tipo espiritual y eterna llamada alma. Es esta sustancia espiritual es la que realiza la actividad psíquica tal como los pensamientos o los sentimientos.

Segunda: Sólo existe una única sustancia material, y la actividad psíquica o mental tal como los pensamientos o los sentimientos son actividades propias de formas de organización muy complejas a las que la materia ha llegado luego de un largo proceso evolutivo. El alma como sustancia espiritual no existe, y nada de lo que existe es eterno.

Los alumnos partidarios de una y otra posición levantan la mano, pero como ya ha sonado el timbre el desorden reinante impide ver el resultado de la encuesta. Teresa, entre la confusión, llega a proponer una tercer opción: el alma espiritual si que existe

pero no es inmortal, cuando morimos nuestros sentimientos y pensamientos perviven en el pensamiento y los sentimientos de las personas que queremos y que nos han querido.

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.

[VI.1.3. Esquemas de referencia, página 393.]

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 repasos 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.

31/1/05

Dualismo o monismo materialista. Investigación con texto o debate libre.

[VII.3.3. Utilización de la página web: balance de una experiencia, página 559]

Lunes por la tarde. Clase con los grupos C y B. Disposición en círculo. En ambos grupos recupero la formulación de las dos posiciones respecto al problema de la naturaleza humana: el dualismo y el monismo materialista. Durante el fin de semana puse en el foro de la página web una intervención en la que iniciaba el debate sobre esta cuestión. Ahora he informado en clase la apertura de este debate y les he animado a participar.

[VI.1.3. Esquemas de referencia, página 393.]

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?”

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Luego de estas dos sesiones con ambos grupos he pensado lo siguiente:

Desde el punto de vista metodológico la dinámica de investigación se ve dificultada cuando se realiza mediante un debate abierto; y creo que se ve favorecida cuando se estructura, al menos inicialmente, a partir de un texto. No obstante pienso que, a veces, puede ser fructífero para el grupo promover el debate a partir de una pregunta y dejar que el curso lo vaya marcando el pensamiento de los propios alumnos. Esto permite que afloren de manera genuina las referencias propias, sin ningún tipo de interferencias.

Pero mantenerse en esta dinámica espontánea durante un tiempo prolongado –toda una clase, o más de una clase seguida– provoca una sensación de desorden caótico y el consecuente agotamiento y posterior desánimo. Por otra parte, también es cierto que el diálogo con un texto estructura y puede hacer más fructífera la investigación en clase, a condición de que dicho texto no sea de una dificultad insalvable, y que además no inunde el espacio de la investigación con excesiva información, de manera que no quede nada para la pregunta o la indagación.

Desde el punto de vista del contenido, la deriva religiosa, metafísica o esotérica del debate posiblemente se haya visto favorecida por la manera de formular las cuestiones iniciales, mencionando quizá innecesariamente cuestiones tales como el carácter inmortal del alma.

1/2/05

Platón y Descartes.

Curiosamente hoy con el grupo A, que suele ser el más participativo, he intentado desarrollar el debate sobre el problema de la relación entre lo físico y lo mental en el comportamiento humano y la actitud general ha sido más bien pasiva. Posiblemente se ha debido a que, como van algo más atrasados que los otros dos grupos, he querido concentrar en una única sesión todo lo que con los demás nos ha llevado dos o tres clases.

La semana que viene hacen el primer examen parcial del trimestre. Les pasaré un ejercicio sobre el tema de la vida psíquica completo y nos quedan sólo dos clases para terminar de trabajar todos los contenidos propuestos en el dossier. Por esta razón he dedicado la clase de hoy con los grupos B y C (y lo haré mañana con el grupo A) a comentarlos de una manera más expositiva.

Comencé diciendo: “prepárense... que hoy va de rollo”. Contrariamente a lo que esperaba observé caras de asentimiento y diría incluso de alivio. Pensé que esto estaría relacionado con una cierta ansiedad acumulada en las dos últimas clases; sus caras parecían decir “ya está bien de que cada uno diga lo suyo, y a ver si podemos sacar algo en claro de todo este lío”.

[VII.2.4. Formatos narrativos, página 523]

Hablé del dualismo, y me detuve en una síntesis lo más amena posible del pensamiento de Platón y de Descartes. Del primero les resultó curiosa esta historia de un alma eterna que habita en el mundo de las ideas y que un día cae en la prisión del cuerpo produciendo el olvido de todo lo que sabía; también el conocimiento como recuerdo, y la muerte como liberación. Les conté detalles de los últimos días de la vida de Sócrates, especialmente su actitud frente a la muerte, y también el respeto hacia una condena injusta.

Con relación a Descartes hablamos de la película “Johnny cogió su fusil” y les resultó impactante la situación extrema de aquel joven soldado cuya conciencia se encontraba literalmente encerrada en un cuerpo destrozado y sin ninguna posibilidad de comunicarse con el mundo exterior. La idea de que el sujeto que realmente existía era el yo pensante. Luego comentamos cómo la visión mecanicista de la naturaleza propia de la época obligó a Descartes a defender la existencia de una sustancia pensante con capacidad para actuar de acuerdo a finalidades, es decir, libremente.

Ya casi al final de la hora, defino el monismo materialista. Sugiero la posibilidad de un monismo idealista; entonces hablamos de la película Matrix, que la mayoría habían visto, también del Show de Truman, y de Berkeley, cuyo pensamiento es la clave para resolver el enigma de la novela “El mundo de Sofía”. Finalmente una breve referencia a las posiciones materialista más actuales, concretamente al “emergentismo”, que quedamos en terminar de comentar en la próxima clase.

Durante toda esta explicación recuerdo una intervención de Mari referida al dualismo cartesiano que encuentra justificación en su propio mecanicismo. Mari señala que esta idea de Descartes de reservar la autonomía y la libertad para el pensamiento, dejando todo lo demás como sustancia extensa y mecánica, le resulta no muy convincente porque piensa que incluso su pensamiento tienen algo de mecánico, reflejado, por ejemplo, en el hecho de no poder dejar de pensar, y a veces no poder dejar de pensar en algo determinado, muchas veces a su pesar.

Como “núcleos significativos” del tema del dualismo, trabajado en la clase de hoy, han surgido principalmente dos cuestiones: “el yo pensante o conciencia como identidad

personal (somos y existimos como pensamiento)”, y “el yo pensante como reducto de autonomía y libertad en un mundo mecanicista”.

2/2/05

Núcleos de significación.

[VII.1.3. La “investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación, página 469.]

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 superado. 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.

Finalmente, una tercera característica sería la de que la construcción o propuesta de un núcleo de significación no siempre se origina en el profesor y de manera previa a la clase: 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. En realidad, la autoría de los núcleos de significación tendería a ser la de la propia “comunidad de investigación” que, en su trabajo de investigación filosófica, se va proponiendo hipótesis que deben ser puestas a pruebas mediante el diálogo entre sus integrantes, y también mediante el diálogo hermenéutico con los textos.

10/2/05

Primera narración: “Estrellas y dinosaurios”.

Ésta ha sido una semana con pocas clases digamos “registrables”. Hoy hemos hecho un examen sobre el tema de “La vida psíquica”, y con ello damos por terminado la primera unidad del curso, y acabado el primer dossier en torno al tema general de “El

ser humano”. El próximo lunes comenzaremos a trabajar el segundo dossier, que lleva por título “El conocimiento”. He aprovechado esta semana de pocas clases, de repaso y de exámenes, para pensar nuevos formatos para la próxima unidad.

[VII.2.4. Formatos narrativos, página 523]

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”.

14/2/05

Presentación del tema “El conocimiento”. Propuesta de narraciones.

[VII.2.4. Formatos narrativos, página 523]

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.

15/2/05

Narraciones, Objetos y cosas. Actas narrativas.

Primera hora con el grupo A. Repito más o menos el mismo contenido de las clases de ayer por la tarde con los otros dos grupos.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

Con los grupos C y B nos ponemos en círculo y reparto fotocopias de la narración “Estrellas y dinosaurios”. Previamente, en el grupo C, Teresa lee el acta que realizó en colaboración con Carles. Nuevamente el contenido del acta se refiere mayormente a los aspectos formales y hay muy poco del contenido de la clase. Recabo la opinión de los demás alumnos y varios señalan esta deficiencia. Intento recuperar algún aspecto positivo del trabajo realizado, pero acabo señalando que deberíamos hacer el esfuerzo de reflejar en las actas las ideas y los debates que realizamos en clase; de lo contrario su finalidad, que es la de ir recogiendo y repasando el trabajo de cada clase, queda bastante desvirtuado.

Leemos en ronda y en voz alta el texto *Estrellas y dinosaurios*, y luego les propongo que cada uno escriba alguna idea que el texto les hubiera sugerido.

Después de un tiempo considerable pregunto en el grupo C quien desea leer su idea. Hay muy pocas intervenciones. Apunto algunas en la pizarra. El grupo de los chicos (Alejandro, Aleix, Alí, Mariano, Oscar) y también Chus no pudieron escribir nada.

[VI.1.3. Esquemas de referencia, página 393.]

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 en el relato 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: 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.

Propongo que para la próxima clase lean el primer punto del dossier: “Introducción, consideraciones generales sobre el conocimiento”.

[VII.2.4. Formatos narrativos, página 523]

Ya terminadas las clases, de regreso a casa, realicé la siguiente reflexión: creo que, a pesar de todas las dificultades y limitaciones, se debe considerar a la redacción, lectura y comentario de las actas, también como una experiencia narrativa. La limitación quizá provenga de considerar las actas – y de alguna forma así fueron propuestas – como un mero resumen de la clase anterior que sirve para repasar y dar continuidad a las clases. Mediante las actas y su posterior comentario los alumnos tienen la oportunidad de realizar una devolución narrativa de lo acontecido en la clase anterior, vivido como experiencia personal; y confrontar esta experiencia con la experiencia del resto de los

alumnos. De esta forma, la narratividad no viene dada exclusivamente por “textos de autor”, ni por textos preparados por el profesor, sino que, gradualmente, los alumnos se van convirtiendo en narradores de su propia experiencia educativa. En este sentido Lipman relativiza la exigencia de nivel literario respecto de los materiales utilizados o creados, y enfatiza su importancia instrumental:

Segon, nosaltres no pretenem pas fer una literatura immortal per a nens, sinó aconseguir que els infants pensin. Si aconseguim aquest objectiu, l'instrument es pot autodestruir, igual com un llumí es consumeix un cop ha encès el foc. Si el nostre punt de vista és correcte, tant els llibres de contes de fades escrits per professionals com el llibre de text escrit per persones competents, poden donar pas a llibres per a nens escrits pels mestres i pels mateixos infants els quals hi incorporaran la imaginació, la comprensió i els coneixements que adquireixin a cada etapa de llur desenvolupament.

El que interessa és que la imaginació sigui des-professionalitzada: que s'encoratgi els infants a crear i a pensar pel seu compte i no que el món dels adults continuï pensant i creant pels infants.³

16/2/05

“Estrellas y dinosaurios” con el grupo A. Rectificaciones para facilitar el trabajo colectivo.

Clase con el grupo A. Disposición en círculo. Pere y Rubén hacen el acta. Hago un resumen de lo tratado en la clase de ayer: presentación del nuevo dossier, contenido del examen global de la segunda evaluación, posibilidad voluntaria de realizar un ejercicio narrativo en sustitución de la pregunta de repaso.

Pregunto si alguien quiere comentar alguna cuestión de la clase anterior. Andreu dice que no le ha quedado muy claro lo que es la Lógica. Devuelvo la pregunta al grupo, y responde Francisco: pensar de manera lógica sería hacerlo con sentido común, de manera fundamentada, con argumentos comprobables; para Francisco la lógica haría referencia a lo racional o, mejor, a lo razonable. Comento la explicación de Francisco diciendo que en el uso habitual de la palabra lógica sería posible darle este significado amplio, pero que habría un significado más estricto, consistente en entender a la lógica

³ LIPMAN, M. i altres (1980), **Filosofia a l'escola**, Girona: IREF / Eumo Editorial.

como aquella disciplina que estudia las reglas del pensamiento correcto, es decir, coherente o no contradictorio.

Como no hay más comentarios sobre la clase anterior reparto las fotocopias de “Estrellas y dinosaurios”. Propongo su lectura en voz alta y en círculo, a lo que Diana dice que si yo fui el autor del texto seguramente se entenderá mejor si soy yo mismo quien lo lea. Le respondo que es mejor oír voces diferentes, que oírme siempre hablar a mí resulta muy aburrido.

Sugiero que mientras vayamos leyendo cada uno ya intente ir pensando alguna idea que les pueda sugerir el texto. Sergio pregunta qué quiero decir con “pensar una idea”. Le respondo que una idea podría ser algo del texto con lo que no estemos de acuerdo, o que consideremos importante, o que nos haga recordar algo que hayamos pensado con anterioridad, o una consecuencia que se podría inferir de alguna afirmación que realicen sus personajes.

Luego de la lectura propongo unos minutos para que cada uno piense y escriba una idea. Al cabo de unos minutos observo que Jaume no escribe nada. Le pregunto por ello y me dice que no tiene nada para escribir. Le digo que haga un pequeño esfuerzo, que seguramente se le ocurrirá algo. Enseguida se pone a escribir. Cuando observo que ya todos más o menos han terminado pregunto si alguien desea leer su idea.

Voy escribiendo en la pizarra frases que resumen lo que van leyendo. Me sorprende la frase de Jaume: “¿Es necesario que algo exista para que podamos conocerlo, o es necesario conocer algo para que exista?”. Observo que sintetiza unas de las ideas principales de la narración, y pienso que su resistencia a escribir se debía a la impresión que ya todo estaba dicho, que el texto era demasiado claro y no había ninguna dificultad que le estimulase para pensar en una idea nueva.

Un alumno que no recuerdo (creo que fue Miki) leyó la siguiente idea: “Un objeto que no percibimos, nunca lo podemos conocer totalmente”. Yo pregunto si incluso podemos conocer totalmente aquellas cosas que sí podemos percibir. Jaume, que parece que siempre quiere llevar la contraria dice que cuando conocemos un aspecto de algo, al menos ese aspecto lo conocemos totalmente. Yo pregunto si quizá en esa afirmación no habría una contradicción: si sólo es un aspecto o una propiedad entonces nunca podemos decir que “conocemos totalmente”.

Me detengo en la idea de Igor: “Si para conocer algo es necesario captarlo por los sentidos, podemos considerar conocimiento a las matemáticas, disciplina que no necesita de los sentidos?” Completo el interrogante: Todo conocimiento es conocimiento de algo, es decir supone un sujeto que conoce a un objeto que se “deja conocer”. En el caso de las matemáticas puras (no aplicadas) cuál sería el objeto de conocimiento, aquello que se deja conocer? Jaume responde: Las matemáticas son efectivamente conocimiento, pero no de ningún objeto real, sino conocimiento de relaciones que establecemos con nuestra mente.

A partir de aquí se establece una discusión breve en la que intervenimos Igor, Jaume, Miki y yo; el resto de la clase no participa, y tengo la impresión que nos hemos ido muy lejos, perdiendo la perspectiva del trabajo conjunto.

El final de la hora se nos ha echado encima. Marcho con la idea de no haber podido conducir el diálogo de una manera más distribuida y de no haber podido evitar una situación algo caótica. Generalmente no llego a cerrar lo que sería el ciclo de la clase: lectura del texto, propuesta de ideas, análisis y diálogo, síntesis y conclusiones, preguntas abiertas para continuar investigando.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Algunas rectificaciones a tener en cuenta para una próxima clase:

- reducir al mínimo, o directamente evitar, los prolegómenos, con el fin de contar con más tiempo para el debate;
- facilitar la participación de aquellos alumnos que les cuesta más intervenir, y cortar un poco las intervenciones “avanzadas” de aquellos alumnos que, como Jaume, se adelantan demasiado con sus elucubraciones al resto de la clase;
- en la exposición de ideas, luego de la lectura de la narración, evitar hacer comentarios míos hasta que haya un buen número de intervenciones.

17/2/05.

El conocimiento como representación. Autoridad y “supuestos implícitos”.

Jueves a primera hora con el grupo B. Andrés y Paco leen el acta de la clase anterior. El acta de hoy la hacen Vanesa y Charo. Sara propone rectificar la frase del acta: “los objetos son lo que existen y las cosas son lo que no existe”. Afirma que las cosas existen aunque no las conozcamos, y cuando las conocemos pasan a existir como objetos, es decir, existir “para nosotros”. Amplió la observación de Sara relacionando estas ideas con los conceptos kantianos de “cosa en sí” o *noúmeno* y *fenómeno*.

Formulo dos cuestiones para que elijan contestar una: ¿Cuál es el tema o problema filosófico que nos ocupa desde la clase pasada? o bien ¿Cuál podría ser la pregunta a la que todo lo que venimos tratando da respuesta? Ana dice: “la existencia”, Diana: “la realidad”, Miriam: “el conocimiento”. Propongo una síntesis: “la relación entre la existencia y el conocimiento”.

La pregunta central del texto *Estrellas y Dinosaurios*: el sentido común indica que para conocer algo previamente ha de existir; ¿se podría decir que el conocimiento de algo determina de alguna forma su existencia? A partir de aquí comento que a lo largo de la historia de la filosofía algunos pensadores dieron más importancia a la existencia, y otros al conocimiento; a los primeros se les suele llamar “realistas”, y a los segundos “idealistas”.

Como no hay ningún comentario más que se derive de la lectura del acta de la clase anterior, propongo realizar una lectura individual de los primeros fragmentos introductorios del dossier que responden a la pregunta ¿qué es el conocimiento?. Mientras los alumnos leen esta página y media, yo escribo en la pizarra las siguientes frases, a modo de esquema del texto que están leyendo:

“Medio ambiente” y “Mundo humano”

El conocimiento como *proceso* y como *resultado*.

El proceso y sus protagonistas: sujeto y objeto. Correlación.

El resultado: el conocimiento como representación y como perspectiva.

Pregunto si alguien tiene alguna duda o desea comentar algo sobre el texto. Antonio pregunta qué significa “correlativo”; Diana, cuál es la diferencia entre “aprender” y

“aprehender”, Jeni no comprende bien el último párrafo del texto que afirma que el conocimiento es una representación.

[VII.2.4. Formatos narrativos, página 523]

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 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: ¿Qué sería el conocimiento 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 rostro sonriente. Y, de paso, hemos realizado un avance del esquema del texto. Quizá el único aspecto que quedó sin trabajar fue la “correlación” entre sujeto y objeto.

Propongo que hagan en casa una nueva lectura atenta de estos primeros párrafos. En la próxima clase analizaremos y comentaremos dos textos breves de autor.

A la hora siguiente, en el grupo C, el formato de la clase es similar. Luego de leer el acta de la clase anterior propongo aclarar ideas o dudas que pudieran haber surgido del acta. Miriam pregunta: “Los dinosaurios, si no hubiesen sido descubiertos, realmente no habrían existido?”. Inés le respondió que sí, que existirían, pero que no los conoceríamos. Teresa agregó que las cosas, aunque existan, no las conocemos realmente hasta que no les ponemos un nombre. Entonces yo pregunto por la diferencia entre el nombre que ponemos a las cosas cuando las conocemos y los nombres propios; por ejemplo, la diferencia entre “dinosaurio” y Juan o Pedro. Las respuestas fueron las siguientes (copiado del acta hecha por Cecilia):

-Victoria: “Aunque tu no conozcas a la persona puedes saber su nombre, pero los dinosaurios tienen ese nombre porque tiene algo que ver con el animal; los define”.

-Miriam: “A las personas ya se les elige el nombre antes de nacer, los dinosaurios, hasta que no fueron descubiertos no tenían nombre”.

-Teresa: “Son nombres exclusivos”.

-Mari: “Los nombres clasifican”.

-Cristina: “Determinan”.

Algo más adelante destacó la intervención de Victoria en relación con la cuestión del vínculo que se puede establecer entre la existencia y el conocimiento de las cosas. Se había puesto en cuestión la posibilidad de la existencia de algo, al menos como objeto, independientemente del conocimiento que de ello tengamos. A lo que Victoria respondió diciendo que las personas religiosas que creen en la existencia de Dios están aceptando al mismo tiempo la existencia de algo y la imposibilidad de su conocimiento. Yo le respondo que quizá deberíamos hacer la distinción entre *creencia* y *conocimiento*; justamente la creencia nos permitiría aceptar la existencia de algo que no podemos conocer.

A partir de aquí se inicia un debate sobre todas aquellas cosas que en nuestra vida cotidiana aceptamos o creemos en ellas sin que a ciencia cierta las conozcamos. Miriam afirma que además de frecuente resulta imprescindible aceptar la verdad de muchísimas cosas sin que las lleguemos a conocer o comprender totalmente. Se comenta que la creencia o la fe no es una actitud exclusiva del pensamiento religioso; por ejemplo, puedo creer en lo que me dice el médico sin que conozca las razones de su diagnóstico o

de su tratamiento. Comento que, anticipándome a un tema que trataremos algo más adelante, de lo que estamos hablando es de un criterio en la determinación del conocimiento verdadero, llamado “criterio de autoridad”. Pongo como ejemplo toda aquella información que los alumnos aceptan de los profesores, sencillamente porque lo dice el profesor, no porque hayan podido comprobar efectivamente su verdad.

[VII.1.3. La “investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación, página 469.]

Ante esta afirmación mía, un tanto provocadora, responde Teresa con una provocación mayor: los alumnos no es que aceptemos la autoridad del profesor respecto de lo que dice, sino que lo que realmente nos interesa es aprobar, no que lo que diga sea verdadero. Ante esta afirmación, yo pregunto cuál sería el supuesto implícito en la afirmación de Teresa. Nadie responde nada; creo que no se entiende bien esto de “supuesto implícito”. Entonces explico que generalmente cuando realizamos afirmaciones o juicios siempre hay ideas previas sin las cuales la afirmación no tendría mucho sentido; o, dicho de otra manera, nuestras afirmaciones se deducen o infieren de otras ideas que no decimos. En ese momento sonó el timbre. Y en medio de las voces y el ruido de las sillas dije, sin que casi nadie me oyera: el supuesto implícito de lo que dice Teresa podría ser que venimos al instituto no para aprender sino para aprobar.

21/2/05

Análisis y comentario de un texto.

[VII.2.6. Análisis y comentario de textos, página 550]

Grupos C y B, por la tarde. En ambos grupos hacemos un repaso de lo que trabajamos el jueves pasado. Pregunto si alguien quiere explicar alguna idea o plantear alguna duda, pero en los dos grupos nadie dice nada. Luego reparto dos textos breves para comentar. Un alumno lee en voz alta el texto, y luego yo comento las cuatro cuestiones que servirán de guía para hacer el comentario. Explico también, en líneas

generales, en qué consiste hacer un comentario de texto: se trata de considerar al texto como a una persona con la que iniciamos un diálogo, un interlocutor; no basta con entender y explicar lo que el texto supuestamente quiere decir, sino interpretarlo, ver qué supuestos implica, a qué preguntas pretende responder, que consecuencias se derivan, indagar por puntos de vistas alternativos, acuerdos y desacuerdos, ideas nuevas que sugiere. De esta forma intento promover una perspectiva “hermenéutica” para el análisis y comentario de los textos. Propongo un texto de César Tejedor que explica la diferencia entre “medio ambiente” y “mundo humano”⁴

[VII.2.6. Análisis y comentario de textos, página 550]

Las preguntas que servirán de guía para realizar el comentario son las siguientes:

- Explica aquella idea (s) del texto que consideres más importante.
- Describe la estructura del texto.
- Imagina una pregunta a la que el texto da respuesta.
- Piensa en una posible consecuencia o conclusión que pueda inferirse del texto.

Me detengo a comentar los cuatro puntos. Señalo la importancia, respecto del primer punto, de no realizar una paráfrasis. En cuanto al segundo: distinguir el contenido de la forma, ver las partes en las que se puede dividir el texto y observar la función que cumple cada una de ellas, como así también la relación que muestran entre sí. Destaco la importancia de reparar en las palabras o frases “conectivas”. El punto tres sería el momento “hermenéutico” del comentario: el texto da respuesta a una pregunta que habría de buscarse; pero no se trata de identificar la pregunta que podría haberse formulado el autor en el momento de escribirlo, sino la pregunta que puede formularse desde la situación propia del lector (Gadamer diría desde la “tradición” en la que el lector está inscripto). Se me ocurre una comparación: “imaginaros que en vuestra mente hay una pregunta importante que os viene preocupando desde hace tiempo, y de repente encontráis un texto que os ofrece la respuesta; ahora se trata de algo parecido, más que entender un significado supuestamente “objetivo” del texto, se trata de pensar en lo que

⁴ TEJEDOR CAMPOMANES, C. *Introducción a la filosofía*, Mad.: SM Ediciones (1984), p. 81

el texto suscita en nuestro pensamiento, que busca preguntas, es decir, que está en una posición de investigación filosófica”. Un alumno interpreta lo que estoy explicando diciendo: “eso es ver para qué nos sirve el texto, para qué puede sernos útil”. A lo cual asiento.

22/2/05

Formatos deductivos e inductivos.

Primera hora. Grupo A. Nos disponemos en círculo. Carolina y Marga se ofrecen para hacer el acta de hoy, que traerán el jueves. Rubén lee el acta de la clase del jueves pasado (no puede repartirla porque la conserje por habérsela llevado minutos antes de comenzar la clase no quiso hacerle las copias en el momento).

Miki pregunta por una frase de la introducción del dossier: la manera humana de conocer es general y abstracta. Pregunto si alguien puede responder: no hay respuesta. Apunto las tres ideas de la pregunta en la pizarra escribiendo tres palabras una debajo de la otra: *abstracto*, *general* y *explicar*. Luego pregunto al grupo por cuáles son sus opuestos. Responden: *concreto*, *particular*..., de “explicar” nadie dice nada y yo agrego “describir”, matizando que puede considerarse su opuesto en este contexto, pero quizá no en otro.

Se me ocurre utilizar como ejemplo mis propias gafas –quizá fue porque en las clases de ayer por la tarde me las había olvidado, y tuve que utilizar unas antiguas que conservo como recambio en el departamento; entonces, un grupo de alumnas, para mi sonrojo, discutieron con cuáles estaba más sexy; por ello cuando me referí a ellas como ejemplo se oyeron algunas disimuladas sonrisas; pero ya no podía echarme atrás. Objeto azul, de plástico: describir; objeto que tiene dos lentes y sirve para corregir un defecto óptico: explicar (o definir). Lo primero es particular y concreto, lo segundo es general y abstracto. ¿Por qué “abstracto”, pregunta alguien, si estamos explicando algo concreto? Señalo que esto es cierto, pero que de alguna forma toda idea o concepto, aunque nos sirva para referirnos e identificar objetos concretos, exige que hayamos “separado” aquellas características comunes y esenciales de una clase determinada. Precisamente, etimológicamente “abstracto” deriva de la voz griega que quiere decir separado,

separado de las características particulares y concretas que captamos mediante nuestros sentidos.

Seguidamente reparto los textos “Medio ambiente y mundo humano” y “Paisaje”, que ya había repartido en los otros dos grupos y comenzado a comentar en las clases de ayer a la tarde.

En los grupos C y B comienzo la clase leyendo las actas de la clase del jueves 17. Cecilia, del grupo C, lee el acta que hizo con Chus. Un acta excelente, fiel a lo ocurrido en la clase y llena de contenido. Lo hago notar. Luego pregunto si alguien ha podido avanzar algo más en casa con el comentario de los textos propuestos ayer. Mari lee sus apuntes, centrando el comentario en la idea de supervivencia para distinguir las ideas de “medio ambiente” y “mundo humano”. Las dos o tres intervenciones que hubieron fueron muy escuetas. La mayoría no había hecho nada.

A continuación comento las ideas más importantes del resto del texto de introducción del dossier:

- Capacidad reflexiva de la razón humana: el conocimiento de segundo grado.
- Los problemas de la Teoría del Conocimiento.
- ¿Qué criterios utilizamos para saber cuando un conocimiento es verdadero?
- ¿Dónde tiene su origen el conocimiento? ¿Qué “herramientas” utilizamos para conocer? ¿Qué será más importante: la razón, la experiencia sensible, o ambas por igual?
- ¿Existen diferentes formas de conocer el mundo? ¿Cuáles pueden ser?

El formato de la clase con el grupo B es similar al de la clase anterior con el grupo C. Aquí los alumnos no habían trabajado nada de los textos de ayer a la tarde. María se ofrece para escribir el acta de hoy, que leerá el jueves. Al finalizar la clase María me dice que durante la hora casi nadie había participado, que prácticamente sólo había hablado yo, y me pregunta si hacía igualmente el acta. María suponía que hacer el acta no tenía mucho sentido si casi nadie había participado, y finalmente no era más que un apunte de lo que el profesor había explicado. Presto atención a su observación; le respondo que podíamos igualmente leer su acta en la próxima clase.

[VII.1.3. La “investigación de ideas”. Referencias y núcleos de significación, página 469.]

Ya de regreso a casa pienso que, a pesar de haber realizado una clase que, de manera previa, ya la había pensado con un formato bastante expositivo, con un poco más de dedicación la podría haber preparado de manera que el resultado hubiera sido una clase algo más participativa. Pensé principalmente en el núcleo de significación sobre la capacidad reflexiva de los seres humano que se traduce en su capacidad de producir discursos de segundo grado. Por ejemplo, podría haber propuesto una relación de enunciados para que de su análisis surgiera la distinción entre los niveles, aquellos que podían considerarse de primer grado o de segundo; y no al revés, como finalmente lo hice: explicar la diferencia y finalmente proponer los enunciados como ejemplos. Nuevamente la tendencia natural expositiva de desarrollar formatos deductivos, y la necesidad de transformarlos en inductivos.

23/2/05

Carriles diferentes: conocimiento de primer y de segundo grado.

[VII.2.4. Formatos narrativos, página 523]

Había pensado utilizar el mismo formato que con los grupos B y C, y continuar con la introducción a la teoría del conocimiento explicando la diferencia entre un conocimiento de primer y de segundo grado mediante ejemplos. Sin embargo, durante la tarde de ayer preparé una nueva narración que decidí poner a prueba hoy miércoles con el grupo A. Guillermo y Andreu harán el acta de hoy y la leerán mañana. La narración se titula *Carriles diferentes*.

Luego de la lectura de la narración cada uno apunta alguna idea que la lectura le sugiere. Las intervenciones giran todas en torno a la distinción entre conocimiento de primer y de segundo grado. Xavier vuelve a quedarse con el personal haciendo una pregunta “compleja”: ¿qué es una opinión de una opinión de una opinión? ¿un conocimiento de tercer grado?. Comentamos algunos ejemplos. Comento esta capacidad específicamente humana que es la de poder pensar en nuestros propios pensamientos,

que se suele llamar “reflexión”, y cómo gracias a ella podemos ser conscientes de nosotros mismos, es decir ser “autoconscientes”.

Nuria es la única que propone una idea diferente: la idea de verdad. Pregunto por los criterios de verdad que aparecen en el texto: el padre de Emilia acepta lo que le dicen en el gimnasio (criterio de “autoridad”), Mari sugiere que vaya al Pirata y compruebe en directo lo que le han dicho (criterio de “correspondencia”).

24/2/05

De cara al examen. Simulacro.

Las clases de hoy ya comienzan a estar condicionadas por el hecho de que durante la semana que viene se harán los exámenes globales de la segunda evaluación..., y el martes, el examen de filosofía será el primero. Para los grupos B y C, que tengo en la primera y la segunda hora, ésta es la última clase que trabajaremos materia nueva que entra en la evaluación, y la clase del lunes por la tarde será la que dediquemos a repasar y a aclarar dudas. Para el grupo A, después de la clase de cuarta hora ya no nos volvemos a ver hasta el martes.

En las dos primeras clases me detengo en explicar los problemas de la Teoría del conocimiento: la verdad, el origen y las clases de conocimiento, a partir de las preguntas propuestas en la clase anterior. Propongo una breve definición del “racionalismo”, el “empirismo” y el “apriorismo kantiano”. Para aproximarnos a este último comento un ejemplo sencillo: la relación de causalidad que se establece entre la luz del sol y la temperatura de una piedra que aumenta cuando la exponemos al sol. La luz y la temperatura es la información captada por nuestros sentidos, la relación de causalidad es fruto de la actividad ordenadora del entendimiento. Comentamos la diferencia entre las ideas de “causalidad” y “casualidad”.

En la cuarta hora con el grupo A comenzamos leyendo dos actas que quedaban pendientes: un acta excelente de Carolina y Marga, y otra más pobre y con un tono de cachondeo de Guillermo y Andreu. Realizo una síntesis rápida sobre los problemas de la teoría del conocimiento. Sabía que en medio de la clase sonaría el timbre para ensayar un simulacro de evacuación por incendio.

1/3/05

Narraciones y examen.

[VII.2.4. Formatos narrativos, página 523]

Examen global de la segunda evaluación.

Un gran número de alumnos trae hecha de casa una narración relacionada con algún tema trabajado en el primer trimestre, acogiéndose, de esta forma, la posibilidad de sustituir con este trabajo una tercera pregunta de repaso en el examen de hoy.

Una primera valoración de estas narraciones a partir de la corrección me permite observar varias cuestiones: la mayor parte de los textos siguen de manera bastante fiel el modelo de mis narraciones propuestas en clases anteriores (diálogo en un grupo de compañeros del instituto, la mayoría durante la noche y al aire libre); reproducción bastante fiel de los conceptos trabajados en clase; salvo algunas excepciones, ausencia de trama narrativa y escasa recreación imaginativa; predominan dos temas: el origen del universo, y las teorías creacionistas y evolucionistas sobre el origen del ser humano.

Pido individualmente a aquellos alumnos que han hecho las narraciones más interesantes que me las envíen por correo electrónico para colgarlas en la web.

9/3/05

Parejas cooperativas.

[VII.2.5. Formatos cooperativos, página 543]

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. Johnson⁵.

⁵ JOHNSON, DAVID (et. al.) *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós, 1999.

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 resuelta con la pareja; en el caso de que la duda o el problema no pueda ser resuelta 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 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 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”.

10/3/05

Polarización. Intensividad o programación.

Puesta en común del trabajo en parejas realizado durante la clase anterior. En los grupos B y C esto lleva más o menos la mitad de la hora. Luego, durante el resto del tiempo realizo una animada explicación que complementa el texto de Mosterín sobre las ideas de “mundo real”, “mundo conceptual” y “mundo perceptual”. Finalizo la clase en ambos grupos dando las notas finales de la segunda evaluación.

En el grupo A, a pesar de que la tarea prevista era la misma, las cosas no fueron iguales. La primera diferencia estaba en el hecho de que la mitad de la clase, que ayer hizo campana, hoy no tenía idea alguna del trabajo que habíamos realizado en parejas. Por otra parte, yo no estaba dispuesto a utilizar tiempo para poner al día a los alumnos que habían faltado de manera injustificada; y así lo hice saber.

Indiqué a las parejas de ayer que volvieran a juntarse y se situaran en las filas de los costados del aula. Los diez alumnos restantes se situaron en las filas centrales. Pedí a los primeros que repasaran y acabaran de ordenar el material trabajado ayer; y a los que faltaron, que hicieran en unos pocos minutos una lectura rápida del texto de Mosterín. Seguidamente las parejas comenzaron a leer sus definiciones, y los demás prestaron atención.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

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 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 a parecer

listo y original ante los demás, y acabé polarizándome con él. Ahora pienso que lo correcto hubiera sido haber incorporado su propuesta, permitiendo que la explique en detalle, y abriendo el juego para que el conjunto de la clase analice y valore las diferentes posibilidades. Por el contrario, la clase terminó con un diálogo algo tenso entre Jaume y yo, y los demás haciendo de espectadores.

[VII.5.1. La experiencia durante el curso, página 587]

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 bólicos 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 priorizando el segundo aspecto sobre el primero; coherente quizá con una perspectiva didáctica de priorización del proceso por 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.

Estamos en una difícil semana: los exámenes globales ya han terminado, las notas ya se saben pero aún queda una semana para las sesiones de evaluación y para la entrega de los boletines, antes de marchar de vacaciones. Una semana que es terreno de nadie: teóricamente ya ha comenzado el tercer trimestre y comenzamos a trabajar temas nuevos, pero aún domina en el ambiente la preocupación por los resultados del trimestre anterior. Una semana en la que tanto a los profesores como a los alumnos se nos hacen presente, posiblemente más que en otros momentos, nuestras deficiencias y las

limitaciones que tenemos para resolverlas. Esto se nota en el estado de ánimo general, y también hoy en las notas de este diario.

14/3/05

Repaso y síntesis expositiva sobre la percepción.

Lunes por la tarde. Grupos C y B. Pregunto si hay dudas o nuevas ideas respecto de lo que trabajamos en la clase pasada. Parece que nadie se acuerda de lo que hicimos. Hago una síntesis del texto de Mosterín y del trabajo de las parejas. En el grupo C, Jeni dice que aún no le queda muy claro lo que es el “mundo conceptual” y su diferencia con los mundos perceptual y real. A partir de la duda de Jeni completo el repaso. Como nadie pregunto nada más hice una introducción al texto siguiente, que habla de los componentes subjetivos de la percepción.

La explicación se extiende. Buscamos, entre todos, ejemplos de lo que pueden ser los componentes objetivos y subjetivos de la percepción. Algunas frases que generan dudas: “Las amapolas son rojas o las vemos rojas”, “Si nosotros vemos las amapolas rojas, las abejas ultravioletas y los perros en blanco negro, quién tiene razón..., cómo son en realidad las amapolas”. En realidad no son de ningún color sino que reflejan determinadas ondas lumínicas que hacen que desde diferentes sistemas perceptivos puedan ser vistas de determinadas maneras. Las características de los sentidos y su función seleccionadora que vimos en el texto anterior son los primeros componentes subjetivos que apunto en la pizarra. Luego nos detenemos en los socio-culturales, como la experiencia, los conocimientos previos, las tradiciones, los intereses o intenciones, etc. Seguimos con los ejemplos. Finalmente explico la tarea para la próxima clase: de todo el segundo texto señalo tres párrafos que deben leer y comentar.

Se comenta que durante esta semana, por ser la última antes de vacaciones, se realizarán actividades diversas, además de realizarse las sesiones de evaluación; todo ello hace que posiblemente las clases y los horarios habituales queden algo afectados. Quedamos en que, si no podemos continuar el análisis del texto durante esta semana, debían traerlo realizado después de Semana Santa.

El contenido de la clase ha sido bastante similar en los dos grupos. Impresión general: modelo expositivo, pero con mucha participación; también con incidentes de

distracción e interrupciones frecuentes. Elementos que posiblemente hayan estado presente: clases de lunes por la tarde, semana de final de trimestre, ya se han dado las notas finales; el tema de la percepción, a pesar de las dificultades, ya había sido tratado el trimestre anterior y es posible que, para muchos alumnos, al ser algo conocido, les haya hecho perder el interés. Vuelvo a pensar que hay un déficit de programación, y que para un próximo curso tendría que revisar la selección de temas y su temporalización.

15/3/05

Nuevamente en el aula de ordenadores.

En plena semana de actividades, hoy miércoles, sólo pude hacer clase completa con el grupo A, y he repetido más o menos el mismo formato que ayer apliqué con los grupos B y C.

A la segunda hora, casi la mitad del grupo C se había ido de excursión; así que, con los siete u ocho alumnos que quedaron, fuimos al aula de informática. Allí les propuse que entraran en la página de filosofía y que leyeran las narraciones que me habían enviado algunos compañeros y que estaban colgadas en la sección de colaboraciones de alumnos.

Enseguida entraron en el foro y se inició un animado debate. En poco más de media hora escribieron más de veinte mensajes. Todos ellos a partir de una narración de Mari sobre el racismo que, por error, en lugar de enviármela por correo, la puso como un mensaje más en el foro. A esta narración, hace un par de días, un alumno de segundo había respondido con una intervención algo polémica sobre la presencia de rasgos racistas, de manera más o menos generalizada, en toda la población. Se dio entonces una curiosa situación. Mari, la autora de la narración, se sintió muy afectada por la intervención del alumno de segundo, percibiéndola como una afrenta personal; y le respondió cuestionando a la persona del autor y no a sus ideas: diciéndole, por ejemplo, que era una persona contradictoria, sin explicar dónde estaba la contradicción en sus ideas.

Como yo paseo entre los ordenadores, y discretamente voy viendo lo que escriben, cuando leí el mensaje de Mari le he sugerido que era importante procurar no cuestionar

a las personas sino a sus ideas y, además, hacerlo de manera argumentada. Sin embargo, cuando ha intentado hacer aquello que le sugería no se le ha ocurrido ninguna argumentación y ha continuado manifestando su sentimiento de agravio.

Al finalizar la clase he pensado en varias cosas:

[VI.1.3. Esquemas de referencia, página 393.]

La dificultad de los alumnos para, en una situación de diálogo, poder separar la comprensión de las ideas manifestadas por el interlocutor, de los sentimientos que suscitan las diferencias de ideas, que fácilmente son vividas como agravios.

[VII.3.3. Utilización de la página web: balance de una experiencia, página 559]

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 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.

[INV]

Terminamos el trimestre habiendo ensayado varias experiencias nuevas y reflexionado sobre diversas circunstancias: definición y puesta a prueba de “núcleos de significación”, trabajo en círculo y redacción de actas de clase, formatos

“hermenéuticos” para el comentario de texto, observaciones sobre los procesos deductivos e inductivos en clase, ensayo de formatos cooperativos, reflexiones sobre el papel de la programación y el equilibrio entre el proceso y los objetivos. A pesar de los naturales ascensos y descensos anímicos creo que ha valido la pena haberme atrevido por fin a producir pequeños cambios, e intentar reducir la distancia que suele haber entre las reflexiones teóricas y la realidad concreta de la práctica docente, en el aula, cada día.

Tercera parte: *Luces, sombras e inercias*.

29/3/05

Primera clase después de la Semana Santa: trabajo en parejas sobre dos textos.

[VII.2.6. Análisis y comentario de textos, página 550]

Martes, primer día de clase después de Semana Santa. El formato previsto para la clase de hoy incluía hacer un repaso del tema: “Componentes personales y sociales de la percepción”, y realizar una introducción al tema de la razón.

La última clase antes de vacaciones habíamos quedado en que leerían y realizarían un pequeño comentario sobre tres fragmentos breves del dossier. Hoy, salvo Diana en el grupo A, nadie ha hecho la tarea.

Leo nuevamente los tres párrafos y los comentamos. Formulo algunas preguntas relacionadas con alguna cuestión puntual de cada texto. Luego propongo que escriban una pregunta a la que el texto podría dar respuesta. La tarea se debe realizar de manera cooperativa en parejas. Señalo algunas recomendaciones para pensar en las preguntas de cada texto: no puede ser una pregunta demasiado general, de manera que pueda ser respondida por los tres textos, tampoco puede ser una pregunta que, para responderla, sea posible prescindir del texto en cuestión. Sugiero que no se sientan atrapados por las palabras de los textos, sino que hagan el esfuerzo de “separarse” y pensar en lo que el texto dice, no buscar construir la pregunta buscando las palabras del texto.

Me propongo verificar los siguientes núcleos de significación; de hecho éstos núcleos se corresponderían con las preguntas que yo creo que los fragmentos podrían dar respuesta:

- ¿Cómo influye nuestros conocimientos previos en la percepción?
- ¿Cómo influyen en la percepción nuestras referencias culturales?
- ¿Qué relación se podría establecer entre percepción y lenguaje?

En los tres grupos llegamos al final de la clase pudiendo recoger pocas preguntas. Coinciden aproximadamente con las que había pensado previamente.

30/3/05

Funciones lógicas de la razón. Formato tradicional.

Clase con el grupo A. Comenzamos el tema “Funciones lógicas de la razón: conceptos, juicios, razonamiento”. Tenía previsto realizar una lectura en voz alta y comentada del texto del dossier. Sin embargo, comienzo a realizar una explicación que inicialmente pretendía ser una introducción, pero acaba siendo una exposición que dura toda la hora, y que sustituye a la lectura del dossier. Los alumnos siguen con atención. Intercalo muchas preguntas y ejemplos en la pizarra. Diana, Guillermo, Miguel Ángel y Igor interrumpen muchas veces para hacer preguntas aclaratorias. Jaume interviene con frecuencia mostrando que el tema lo dominaba del curso pasado –es repetidor. Reparo en la dificultad de Igor y de Miguel Ángel para comprender la diferencia entre la “verdad empírica” de un razonamiento y su “corrección lógica o formal”. No me detengo demasiado en resolver esta dificultad porque el tema no deja de ser introductorio y esta distinción está previsto que la profundicemos en las próximas clases.

[INV]

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.

31/3/05

Contenidos y formatos.

[VI.2.4. Esquemas básicos de actuación docente, página 419]

Con el grupo B, a primera hora, decido modificar el formato que utilicé ayer con el grupo A (el contenido es más o menos el mismo): en lugar de realizar una exposición del tema, propongo hacer una lectura comentada por párrafos y rotatoria del texto del dossier. En cambio, con el grupo C, vuelve a ocurrir lo mismo que ayer con el grupo A: comienzo haciendo una introducción, y como resultado de mi entusiasmo explicativo acabo sustituyendo la lectura del texto con una exposición más o menos participativa que dura toda la clase. Pienso que cuando el contenido del tema está concebido de manera expositiva, por mucho que se realicen esfuerzos para modificar el formato, finalmente la forma de dicho contenido acaba determinando la manera de realizar la clase.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

La última hora fue con el grupo A. Se trataba de continuar con el mismo tema trabajando ahora un pequeño fragmento de Conan Doyle, en el que Sherlock Holmes muestra a Watson cómo, mediante un proceso deductivo, podía llegar a resolver uno de sus habituales enigmas. El objetivo de la clase era repasar y profundizar los contenidos trabajados en la clase de ayer. Para ello propongo que volvamos a distribuirnos en círculo. Esta distribución consigue que, aunque la dinámica radial se mantenga, la participación sea mucho mayor.

5/4/05

Desánimo. Sólo da para dejar constancia. Notas en plan telegrama.

Grupo A. Hacemos un repaso dialogado de las principales ideas trabajadas en la clase anterior: qué es un concepto, qué es un juicio y qué un razonamiento.

Ahora intento introducir la formulación del “principio lógico de identidad o de no-contradicción”. Para ello propongo que cada uno escriba una frase utilizando la palabra “identidad”. Al cabo de un momento ponemos en común las frases construidas. Pere propone: “la identidad de una persona está escrita en el ADN”. Pregunto si podría haber una frase que al utilizar la palabra identidad contenga una idea opuesta a la expresada en la frase de Pere. Jaume dice: “la identidad de los humanos se construye culturalmente”.

Luego de un intercambio de ideas y más ejemplos, explico el “principio de identidad o de no-contradicción” como base del pensamiento lógico. Hago mención a Parménides. Finalmente propongo pensar en situaciones en que este principio lógico no se cumpla. Jaume señala que podría ser cuando no somos coherentes con lo que pensamos, es decir, que pensamos de una forma y actuamos de otra. Formulo entonces dos preguntas más: ¿Cuándo ocurre la situación señalada por Jaume, dejamos de ser nosotros mismos, es decir, perdemos nuestra identidad? ¿Qué sucede cuando somos incoherentes, pero no somos conscientes de ello? El timbre suena antes de que podamos trabajar sobre estas preguntas.

A la hora siguiente, en el grupo C, pregunto sobre lo tratado en la clase anterior. Jemi plantea una duda sobre la diferencia entre concepto y juicio. Contengo mi impulso a responder y dejo que Miriam lo explique, lo que hace muy correctamente. Aprovecho la explicación de Miriam para hacer un repaso de las ideas de concepto, juicio y razonamiento.

Seguidamente reparto las fotocopias del texto de Conan Doyle sobre una argumentación que Sherlocks Holmes realiza a Watson. Para guiar su lectura propongo tres cuestiones para desarrollar:

- Analizar la estructura formal del razonamiento de Holmes.
- Diferenciar los aspectos empíricos de los lógicos.
- Responder: ¿Cuál es el efecto sumamente sorprendente al que se refiere Holmes y por qué se produce?

Alex pregunta sobre lo que sucedería con la conclusión si introdujéramos una premisa nueva, por ejemplo que el amigo de Watson le diera crédito para comprar las acciones, con lo que aquél no necesitaría disponer de efectivo. La conclusión sería errónea. En este momento termina la clase.

Las clases de este martes terminan con la del grupo B. Del texto sobre conceptos, juicios y razonamientos, en la clase anterior sólo habíamos comentado la idea de concepto. Dedicamos casi toda la hora a explicar juicio y razonamiento.

Como ya no hace frío dejamos la biblioteca y volvimos al barracón. El lugar es inhóspito. Era la cuarta hora después del patio. Yo me sentía particularmente cansado. Ya no me encontraba bien desde la primera hora: había dormido mal y me dolía la espalda. Los alumnos que tienen más dificultad para seguir este tema particularmente abstracto, en esta hora estaban totalmente desconectados. Tuve que llamar la atención reiteradas veces y cambiar de lugar a Gerard, Jaume y Noemí.

[INV]

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.

6/4/05

Lógica y dialéctica con el grupo A.

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.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Sin embargo, ahora que escribo estas notas, reparo en que no es del todo cierto afirmar que no hay obturación, pero en este caso, no sería la obturación que resulta de la imposición del discurso docente y la consecuente inhibición de los alumnos, sino más bien por la ocupación de todo el espacio discursivo de la clase por parte de un grupo de alumnos y el consecuente silencio del resto. Podríamos hablar de una “obturación horizontal”.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

Hoy la participación estuvo protagonizada como otras veces por Jaume, Miki, Guillermo, e Igor; en menor medida, por Andreu y Sergio. Guardaron silencio durante toda la clase Carolina, Marga, y Diana sólo realizó un par de preguntas aclaratorias. Carles y Javi, tampoco participaron. En este grupo parece que existiera una frontera de género; una situación curiosa, inversa a la de los otros dos grupos, en la que la participación está monopolizada por las chicas, y la actitud de los chicos es por lo general muy pasiva y desmotivada. Sería quizá una cuestión que se tendría que tratar en clase. Hasta ahora no he realizado nunca ninguna actividad digamos de “autoconciencia grupal”, en la que reflexionemos y evaluemos el funcionamiento del grupo, incluido el mío.

La lectura del texto llevó a que explicara las características y las diferencias del pensamiento entre Heráclito y Parménides, entre la lógica y la dialéctica. Miki preguntó por las razones que pudieron haber llevado a los filósofos presocráticos a plantearse estas cuestiones. Su pregunta me llevó a comentar brevemente el significado del nacimiento del pensamiento racional.

En otro momento Jaume, ante la observación de que los objetos sólo podían ser reconocidos si se captaban sus límites, es decir todo aquello que los objetos no eran, comentó que entonces si se consideraba el Universo como algo ilimitado, el universo era algo impensable. Esta observación me llevó a comentar las dificultades que conlleva el considerar el Universo como objeto, explicando una versión simplificada de las antinomias kantianas.

Finalmente Andreu señaló que no podía concebir la afirmación de Heráclito de que nos bañamos y no nos bañamos en el mismo río: el Ebro, por mucho que esté cambiando continuamente siempre seguirá siendo el Ebro. Esto llevó a comentar las dificultades de pensar dialécticamente, y a ver de qué forma el esfuerzo por conocer la realidad era, de alguna forma, también el esfuerzo por detener una realidad que está en continuo cambio.

En fin, que la clase de hoy acabó siendo un auténtico paseo por los problemas fundamentales de la ontología y de la teoría del conocimiento. Yo seguí pensando en las peculiaridades de este grupo, y también en las luces y las sombras de mi práctica docente.

11/4/05

Un nuevo texto narrativo: “El judici”.

[VII.2.4. Formatos narrativos, página 523]

Primera hora de la tarde con el grupo C. Reparto fotocopias de un nuevo texto narrativo, titulado “El juicio”. Esta vez he tomado como base una narración del texto de Filosofía I de Ed. Edebé ⁶. La finalidad de su lectura es introducirnos en el tema de la verdad. Estamos dispuestos en círculo y hacemos una lectura rotatoria por párrafos.

Seguidamente cada alumno escribe una idea que la lectura le hubiera sugerido y las ponemos en común. Yo las voy apuntando, como siempre, en la pizarra.

Inés comenta que el texto le sugiere diferentes manera de entender la verdad: por una parte como búsqueda de pruebas, por la otra como formulación de hipótesis y realización de razonamientos.

Juana señala que en relación con la verdad se deben considerar no únicamente las pruebas y los argumentos, sino también las interpretaciones. En el ejemplo del juicio los abogados presentan pruebas y también las relacionan mediante las argumentaciones lógicas. Pero también se debe tener en cuenta la interpretación que el jurado realiza de

⁶ *Filosofía, primer curs de batxillerat*. Barcelona: Edebé (2002), p.88.

lo que dicen los abogados. Para mis adentros pienso que Juana está introduciendo la perspectiva hermenéutica en el debate sobre la verdad.

Flor comenta que no nos podemos fiar de lo que sabemos, siempre es necesario buscar más información. Esta preocupación por buscar más información se da porque no queremos equivocarnos ni que nos manipulen.

Formulo una pregunta sobre cómo podríamos definir la idea de “manipulación”. Victoria se refiere a las diferentes maneras de *cómo* se puede llegar a manipular a alguien; Inés interviene ejemplificando *cuándo* se puede llegar a manipular a alguien.

Señalo que establecer el *cómo* o el *cuándo* de una idea no es definir el *qué*. Se dijo que la condición de la manipulación es que la persona que está siendo manipulada no debía ser consciente de ello. Sugiero que la palabra “manipulación” se relaciona con operar con las manos, como podemos hacerlo con cualquier objeto, con la finalidad de obtener algún resultado. Si se aplica esta idea a la relación con las personas surge la idea de no considerar a las personas como sujetos conscientes y libres, sino como objetos. Luego de un breve debate, y dado que quizá estas cuestiones nos alejaba un poco del tema central –la verdad– quedamos en buscar la definición de “manipulación” en el diccionario, y volver a plantearlo en una próxima clase.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

Al finalizar la clase con el grupo C se me ocurrió que podría introducir algunas modificaciones en el formato habitual del trabajo con textos narrativos. Mantendría la lectura rotatoria por párrafos y en círculo, después podría repartir unas cuartillas en blanco para que cada alumno, luego de escribir su idea en el dossier la copiase en ellas. Cada alumno entregaría su cuartilla escrita, y al azar yo extraería cinco o seis, con las que trabajaríamos. Algunas indicaciones: cada alumno debe escribir su nombre en su cuartilla, lo escrito en ella debe quedar consignado en el dossier, las frases en lugar de ser escritas en la pizarra, son leídas y copiadas por todos los alumnos en sus dossiers. Este procedimiento tendría algunas ventajas: cuando escribía las ideas en la pizarra luego me costaba mucho recordarlas para realizar el diario de clase, de esta forma puedo llevarme a casa las frases escritas de todos los alumnos, no sólo las que se trabajen

durante la hora. Los alumnos, al ver que recojo sus frases, pueden poner más empeño en expresar sus ideas de manera más completa y cuidada.

[VII.2.4. Formatos narrativos, página 523]

Al finalizar la hora propongo una tarea para realizar en casa y traer mañana: realizar una redacción breve en la que se indique las posiciones que respecto de la verdad se puede inferir de lo manifestado por Josep, Marta e Irene, personajes de la narración leída al comienzo de la clase.

La segunda hora con el grupo B sigue más o menos el mismo formato que la clase anterior. En el debate que se suscita durante la exposición de las ideas que sugiere el texto, una intervención de Noemí muestra que ante el problema de la verdad en general tenemos diferentes posibilidades para abordarlo. Por ejemplo podemos preguntarnos si un conocimiento es verdadero, o preguntarnos qué es la verdad, o qué camino seguir para llegar a la verdad y, finalmente, preguntarme si en realidad es posible llegar a un conocimiento verdadero.

Pongo un ejemplo: “el agua hierve a cien grados”. Me pregunto si esta afirmación es verdadera, y concluyo que efectivamente lo es. Me pregunto cómo he llegado a esta conclusión, y respondo: porque me lo dijo mi padre, o porque lo leí en el libro de química, o porque puse en la cocina de mi casa agua a calentar y en el momento que comenzaba a hervir introduje un termómetro y comprobé que indicaba cien grados. Finalmente puedo preguntarme si puedo estar absolutamente seguro de que la afirmación “el agua hierve a cien grados” es verdadera. Es más, podría generalizar la pregunta y formularla de la siguiente manera: ¿es posible que exista alguna afirmación que sea totalmente verdadera?

Estas observaciones, realizadas casi al final de la clase, me permite definir mejor la tarea para casa: ¿Qué ideas sobre la verdad pueden tener los personajes de la narración: Josep, Irene y Marta? ¿Cómo podrían responder, cada uno de ellos, a las preguntas que nos formulábamos con anterioridad, teniendo en cuenta las afirmaciones que se dicen en la narración? En definitiva, ¿qué “teoría” tendrían sobre la verdad cada uno de estos personajes?

12/4/05

Formatos y temas colaterales.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

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.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

Con el grupo A reproduzco el formato que he desarrollado ayer con el C y el B. Vuelve a plantearse el desarrollo de debates sobre “temas colaterales”. Éste es un efecto inevitable cuando el trabajo se realiza sobre materiales narrativos. Me enfrento entonces ante el dilema de reorientar la clase hacia el tema central previsto, o permitir que el hilo de la clase siga por derroteros no previstos, con la consecuente ganancia en espontaneidad e interés por parte de los alumnos. Creo que se trata de mantener un no siempre fácil equilibrio.

Ahora el tema colateral fue sobre la posible manipulación de los jurados y sobre los fallos del sistema judicial en general. Se debate sobre la obligación ética de un abogado de defender a su cliente aunque pueda sospechar que es culpable; relacionado con el derecho universal a contar con una defensa adecuada y a la presunción de inocencia. Jaume aporta su punto de vista con su dosis habitual de provocación: ningún abogado debe defender a una persona que crea culpable; es más, un acusado cuya culpabilidad sea evidente ni siquiera debería contar con un abogado defensor. Esta vez procuro no

responder directamente y me mantengo en una posición de moderador procurando facilitar el intercambio de puntos de vista entre los alumnos.

En los grupos C y B ponemos en común la tarea indicada ayer sobre las “teorías” sobre la verdad de los personajes de la narración. Luego retomamos la lectura del dossier en el punto sobre la “Verdad entendida como correspondencia empírica o como coherencia formal”.

En el C, cuando comentamos los personajes, Analía dice que para Josep la verdad está basada en lo que se puede ver. Yo señalo que normalmente solemos reducir la experiencia perceptiva en general a la visión, y que esto responde a una primacía cultural de este sentido sobre los demás. Esto me lleva a exponer experiencias realizadas en la facultad sobre alumnos que intentaban pasar unos días con los ojos tapados para comprender mejor el “mundo de los ciegos”. Luego pensé que en esta oportunidad la digresión sobre “temas colaterales” no fue provocada por los intereses de los alumnos sino por los míos propios; una tendencia frecuente a “irme por las ramas”, que los alumnos algunas veces me lo señalan, y que debo controlar.

En el grupo B, ya a última hora, Sara interviene para destacar la idea del conocimiento verdadero como “construcción” humana. Utiliza un ejemplo muy expresivo: “puedo decir que el agua hierve a los 100 grados, pero esto es algo que decimos los humanos, lo que en realidad sucede es que el agua hace chup chup y ya está”. Pregunto si cuando *decimos* que el agua hace chup chup ya no estamos realizando, aunque sea de forma muy elemental, una construcción humana.

19/4/05

Apuntes cooperativos.

[VII.2.5. Formatos cooperativos, página 543]

Hoy he desarrollado con los tres grupos el último punto previsto del tema de 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. Evidentemente

un tema muy teórico que propuse de manera más o menos académica; aunque he intentado desarrollarlo de una forma más o menos dinámica. Dije 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. Acabada mi exposición debían realizar una tarea de intercambio, corrección y completar los apuntes de manera cooperativa de a parejas. Así lo hicimos.

Durante la exposición que yo intenté que fuera lo más clara, sencilla y entretenida posible prácticamente no hicieron ninguna pregunta: la idea era que si quedaba alguna duda, algo no se hubiera entendido bien, o simplemente no se había escuchado o se habían distraído, se podía subsanar en el trabajo posterior de 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, realizaron consultas, completaron los apuntes, y los intercambiaron para corregirlos.

Al final de la clase anticipé la actividad que intentaremos realizar en la próxima clase: mediante la numeración aleatoria de los alumnos, dividí el grupo en dos, los números uno debían pensar argumentos en defensa de posiciones racionalista, y los números dos de posiciones empiristas. En casa debían pensar en estas argumentaciones, y en la próxima clase realizaremos una suerte de contienda dialogada entre las dos posiciones. A ver que pasa.

20/4/05

Empiristas vs. Racionalistas.

[VII.2. Formatos y actividades, página 500.]

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 vistas, ahora podíamos dar por concluido esta especie de certamen, y realizar una auténtico intercambio de opiniones, dudas y puntos de vista personales.

Se realizaron algunas intervenciones referentes al apriorismo kantiano que quedaba como aquella posición que, además de proponer una síntesis entre el racionalismo y el apriorismo, aparecía como la más convincente. Igor me pregunta que así como habíamos encontrados “pegas” tanto al racionalismo como al empirismo, qué pegás le podríamos encontrar al apriorismo. En un principio no supe muy bien qué contestarle. Tuve que confesar mi identificación con el pensamiento kantiano, y reconocer su importancia de cara a la reflexión que hoy podemos hacer sobre la ciencia moderna. Aunque enseguida agregué, en otro orden de cosas, que quizá se le podría achacar al pensamiento kantiano una excesiva subordinación al pensamiento racional, sin tener en cuenta el papel que en las acciones humanas podrían tener las emociones. Esta observación no me dejó conforme ni a mí mismo, pero ya me parecía importante que al

menos se expresara de manera habitual la posibilidad de cuestionar incluso aquellas ideas que se mostraban como incuestionables.

Y hablando de ciencia pregunté si se podría relacionar de alguna manera todo lo que habíamos debatido en la clase de hoy con la idea que podríamos tener sobre la ciencia. Señalo que, de hecho, todos los alumnos allí presentes pertenecían a la modalidad científico-tecnológica del bachillerato. De esta manera he intentado orientar la reflexión hacia el tema que comenzaremos a trabajar durante las próximas clases: el conocimiento científico.

[VI.1.3. Esquemas de referencia, página 393.]

Igor interviene para cuestionar la identificación de la ciencia con el progreso, y pone como ejemplo los dilemas éticos que significa la clonación de embriones humanos. Sergio y Pere defienden la clonación humana. Intervengo para diferenciar entre la idea de Igor (el problema de la ciencia y el progreso) y el ejemplo utilizado (la clonación). Señalo que con frecuencia tendemos a discutir los ejemplos olvidándonos de que son ejemplos de una idea concreta, y que es a la idea a la que tenemos que prestar atención. Entonces sonó el timbre, y varios alumnos continuaron discutiendo en el pasillo.

21/4/05

Más contiendas.

En el grupo B, a primera hora, a diferencia de ayer con el 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 vistas 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.

[VI.1.3. Esquemas de referencia, página 393.]

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 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.

Durante la última hora con el grupo A iniciamos el tema del conocimiento científico. Escribí una tabla en la pizarra, de momento vacía, con la idea de ir llenándola con las características respectivas de las ciencias formales y las ciencias empíricas. Nos dispusimos en círculo, la lectura fue rotatoria y por párrafos. Pere se ofreció para hacer de “secretario” llenando las casillas vacías en el cuadro de la pizarra a medida que los alumnos iban indicando su contenido como resultado de la lectura del texto. Quizá un paso más en la “lateralización” de las relaciones en el aula: además de estar dispuestos

en círculo y yo ser uno más, la gestión de la pizarra era realizada no por mí sino por un alumno.

26/4/05

Resistencia “antiacadémica”.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

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 confortable.”

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 confortable. 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 confortable 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

La importancia del error.

[VI.3. Notas finales: lo que pasa en clase, página 424.]

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.⁷

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.

⁷ MARIO BUNGE: *La ciencia, su método y su filosofía*. Ed. S.XX, Buenos Aires, 1978, p. 15

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 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.

En esta hora libre, además de estas reflexiones, me propongo plantear la clase siguiente con el grupo A de una manera totalmente diferente a como la tenía previsto desarrollar. Para ello sintetizo las siguientes ideas, considerándolas como “núcleos de significación” que sometería a verificación, y además como guía para orientar el debate:

- Importancia del error en la investigación científica. Aplicación en la vida cotidiana: vida personal, educación familiar, relación con los profesores.
- El silencio o la escasa participación de los alumnos puede deberse al miedo a equivocarse.
- Los alumnos vienen al instituto para aprobar o para aprender. La clase es un espacio de negociación: decir o hacer lo que el profesor desea, a cambio de obtener el aprobado.

Además decido proponerles de grabar la clase; para ello debía explicarles previamente el contenido y la finalidad de la investigación que estoy realizando, cosa que aún no había hecho de manera detallada y completa.

2/5/05

Saberes explícitos e implícitos.

Lunes por la tarde. Con el grupo C dedicamos la hora a repasar de cara al examen del jueves. Sin embargo, a mitad de la hora, una pregunta de Jemi sobre el criterio de verdad de la utilidad o criterio “pragmático” nos llevó a un debate muy interesante sobre aquellos saberes que provenían de la experiencia vital más que de los aprendizajes

teóricos. Con relación a estos saberes prácticos, los criterios que solemos utilizar para valorar su verdad o validez están más próximos a la utilidad o a su eficacia, en el campo que corresponda, que a la verdad empírica o a la coherencia formal de los enunciados. Se habló de aquellas cosas que los alumnos sabían hacer, muchas de ellas nunca aprendidas de manera reglada, que resultaban muy difícil de ser explicadas, y que muchas veces el esfuerzo de racionalizarlas o sistematizarlas en lugar de mejorar la habilidad la estropeaba. Araceli habló de sus capacidades para el teatro, Jemi del baile, especialmente de la salsa de la que es experta, yo comenté mi experiencia como profesor. Intentamos ver la diferencia que podía haber entre los “conocimientos explícitos” y los “conocimientos implícitos”; a estos últimos los alumnos les llamaban “dones”. También se relacionó con la diferencia que se puede establecer entre las “técnicas” o conocimientos prácticos y la “tecnología” o conocimientos científicos aplicados. Surgieron varias preguntas: ¿Se pueden considerar a los “dones” como capacidades innatas? ¿Habría alguna relación entre los dones y los gustos o inclinaciones personales? ¿De qué forma el estudio o la preparación puede potenciar o no los conocimientos implícitos? ¿Cómo se podría describir la sabiduría de las personas mayores, o de los pueblos llamados “primitivos”?

10/5/05

Recta final. Acontecimientos y acciones.

Estoy entrando en la recta final, no sólo del curso, sino también de este trabajo de tesis doctoral. Aún no es momento de hacer balance, aunque hay veces que tengo la impresión de que todo lo que este período podía dar de sí ya lo ha dado. Y la visión no es que sea excesivamente decepcionante, pero tampoco me genera grandes euforias: intuyo que el resultado será razonablemente digno, aunque bastante más corto que el pensado en un comienzo. Posiblemente estas reflexiones estén condicionadas por un estado anímico, por otra parte bastante generalizado en el profesorado durante este último tramo del curso, producido en parte por el cansancio acumulado durante el curso, tanto por parte de los profesores como de los alumnos, y por la proximidad de la

valoración de los resultados finales, muy distantes, como suele ocurrir, de los que podían esperarse.

[VII.5.1. La experiencia durante el curso, página 587]

Entre ayer y hoy entregué los exámenes corregidos, y comenzamos el tercer dossier sobre el tema de la acción humana. Un tercer tema que debería de haber ocupado todo el trimestre y que ha quedado reducido a una mínima introducción a cuestiones tales como la libertad o la acción moral, a desarrollar durante apenas tres semanas. Vuelvo a pensar en que la preocupación sobre el proceso y las orientaciones didácticas me han llevado a descuidar los objetivos, es decir, las programaciones. Continuo afirmando que, desde la perspectiva didáctica con la que me identifico, es correcto primar el proceso sobre los objetivos. Sin embargo, también creo que convertir el proceso, por muy rico y estimulante que sea, en una deriva desordenada, sin ningún tipo de temporalización ni formulación de objetivos mínimos, no resulta demasiado productivo. Tampoco pienso que este extremo sea ahora mi caso, sólo reflexiono sobre ello para realizar reajustes en la distribución del tiempo y de los temas para un próximo curso.

Estas dos clases las hemos ocupado comentando las correcciones de los exámenes; también resolviendo cuestiones prácticas relacionadas con una visita que realizaremos al Parlament de Catalunya de aquí a un par de semanas, y comentando los primeros párrafos del nuevo dossier. Se trataba de ver la diferencia entre “acontecimientos” y “acciones”, y buscar ejemplos sobre el carácter consciente y voluntario que caracteriza a las acciones humanas.

En el grupo C el debate sobre los ejemplos derivó al tema de las pasiones, tales como el enamoramiento y los celos, y si las cosas que se hacían como resultado de estos sentimientos podían ser consideradas acciones humanas, puesto que, en muchos casos, podían considerarse conscientes pero no voluntarias: sabemos lo que estamos haciendo pero no podemos impedir o modificarlo. El debate fue iniciado por Victoria y, de una manera un poco desordenado, continuado por el resto del grupo durante los últimos minutos de la clase.

En el grupo B el desarrollo de la hora fue similar, aunque como suele ocurrir, al tratarse de la cuarta hora después del patio, su desarrollo fue bastante más caótico y tuve

que llamarles reiteradamente la atención para que no hablaran entre sí y prestaran atención a lo que se estaba trabajando.

[INV]

Hoy ha sido una mañana muy dura para mí. Un estado de astenia y desánimo me acompañó desde bien temprano; y ahora, ya en casa, procuro relajarme y ponerme a trabajar en la tesis. Quedan apenas tres meses para terminar y presentarla. Ahora pienso que el trabajo autorreflexivo o de desarrollo de la “autoconciencia docente” que se realiza en un proceso de investigación-acción como el que he llevado a cabo durante este curso, tiene enormes ventajas respecto de la práctica habitual, algo más irreflexiva y espontánea; especialmente en cuanto al enriquecimiento de lo que di en llamar la “mochila curricular” del profesor. Sin embargo, también tiene un efecto ciertamente crítico o desestabilizador. Al tiempo que resalta las luces y los aciertos de nuestra práctica docente, con la consecuente euforia producida, también destaca sus sombras y acentúa el desánimo que les acompaña.

11/5/05

Debate sobre acciones humanas y animales.

Única clase con el grupo A. Los alumnos se distribuyen en círculo y propongo realizar un resumen de lo trabajado el martes. Diferencia entre “acontecimientos” y “acciones”. Acontecimiento es todo aquello que sucede en el tiempo y en el espacio; todas las acciones son acontecimientos, pero no todos los acontecimientos son acciones. Las características diferenciadoras de las acciones es que son conscientes y voluntarias. Conclusión: las acciones, en sentido estricto, sólo pueden ser realizadas por humanos, aunque podamos usar este sustantivo de manera más extensiva o metafórica.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451] / [VI.1.3. Esquemas de referencia, página 393.]

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.

[VII.1.2. El estilo expositivo: formas de obturación. página 451]

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”. En este momento recuerdo un fragmento del libro de César Tejedor, “Didáctica de la filosofía”⁸:

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. (p. 32)

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).

⁸ TEJEDOR CAMPOMANES, C. (1984) *Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales*, Madrid: SM Ediciones.

12/5/05

Redacción en el grupo A sobre la clase anterior.

Propongo hacer una pequeña redacción individual – aunque se puede consultar con los compañeros – sobre el contenido de la clase anterior. Sugiero que no se limiten a hacer una acta de lo que se dijo sino que también intenten relacionar con lo que puedan haber leído en el dossier y expliquen sus conclusiones personales.

Transcribo algunas ideas puestas en las redacciones:

Pere: “De modo que yo pienso que los gatos son conscientes de lo que hacen en el momento que lo hacen pero después lo olvidan, y pasan a otra cosa, a otra conducta, olvidando, y sin arrepentirse o sentirse bien de lo que han hecho.” (Se podría relacionar con la idea nietzscheana de que la conciencia moral tiene que ver con la memoria)

Miguel: “¿Somos los humanos libres para elegir?. En cada momento podemos escoger infinidad de acciones, sin embargo realizamos una. ¿Es ésta realmente una elección? Quizá nuestro material genético, o quizá otra cosa diferente, nos determina a actuar como lo hacemos. Por lo tanto, creo que nos pasa algo parecido que a los animales: no nos equivocamos, porque en cierta medida no elegimos (a pesar de que nuestra acción no sea moralmente adecuada). La diferencia respecto de los animales reside, en mi opinión, en que los seres humanos tenemos conciencia de nuestras acciones, mientras que los animales, aunque voluntariamente, actúan por instinto.” Pregunto a Miguel cómo puede conciliar la idea de comportamientos que son a la vez voluntarios e instintivos. Me responde diciendo que los animales tienen finalidades en sus comportamientos, es decir que de alguna manera son voluntarios; pero las formas de realizarlos siguen unos patrones instintivos. Quizá respecto de los humanos esto no sea muy distinto, y la diferencia sólo sea de grado.

18/5/05

Pregunta tipo 3.

Miércoles. Grupo A. Distribución en círculo. Dedicamos parte de la clase a organizar la salida al Parlament. Volvemos sobre el material del dossier leído en casa.

Pregunto si alguien quiere proponer una pregunta o una idea para debatir. Como nadie interviene, comienzo a realizar un esquema en la pizarra para explicar algunos conceptos: aspectos objetivos u observables de las acciones y aspectos subjetivos, conducta, deliberación, explicación de los acontecimientos por sus causas y comprensión de las acciones por sus razones o motivos. Finalmente propongo que cada uno piense en una idea o pregunta y que la vayan apuntando en un folio que van pasando. Me sorprende Jaume al preguntarme si podía ser una pregunta de “tipo 3” (según aquella clasificación del ejercicio de las tres preguntas que realizamos algunas veces durante el curso). Respondo que por supuesto, que las preguntas tipo 3 son las mejores, puesto que son las preguntas de “investigación”. Cuando suena el timbre me entregan la hoja, habían llegado a escribir sólo tres o cuatro alumnos. Se nota que estamos llegando al final del trimestre, y también del curso.

19/5/05

Más sombras que luces. Una metafísica adolescente.

Jueves. Los tres grupos. Con los grupos B y C repito el esquema y la explicación que ayer hice con el grupo A.

[VII.5.1. La experiencia durante el curso, página 587]

A última hora con el grupo A, en lugar de continuar con las ideas que habían comenzado a apuntar en el folio, no sé muy bien porqué, decido comentar un cuadro que hay en el dossier sobre los diferentes significados que se le suele dar al término *libertad*. Una vez más, de manera casi automática prima la voluntad de avanzar con el temario antes del examen, esta vez previsto para dentro de una semana.

Antes de comenzar con el cuadro realizo una pequeña introducción sobre la idea de libertad. En un momento comento la idea de Sartre: “el ser humano está condenado a ser libre”. Enseguida Jaume interrumpe para decir que no está de acuerdo, que en muchos casos el ser humano puede decidir no ser libre. Para poder mantener su afirmación pone como ejemplos casos extraños de personas que decidieron no moverse nunca más y que finalmente quedaron paralíticas, o de personas que decidieron no

pensar y acabaron perdiendo sus capacidades cognoscitivas. Le señalo que sus ejemplos no son muy consistentes, y que en todo caso deberíamos buscar situaciones algo más frecuentes o habituales. Mi comentario genera aprobación en algunos alumnos ya habituados a la tendencia de Jaume, reconocida por él mismo, a llevar la contraria. Su respuesta fue contundente: precisamente no estamos reflexionando sobre cuestiones habituales.

A mi malestar por no poder controlar mejor mi fastidio por la actitud de Jaume, se sumó el sentirme en evidencia, quizá sólo ante mí mismo, de la contradicción existente entre promover “preguntas de tipo 3” o “construcción de mundos posibles”, y la descalificación de la intervención de un alumno que precisamente no estaba haciendo otra cosa.

El resultado de todo esto fue una clase pesadísima, en la que quedaba evidente el enfado o la decepción de Jaume desde su silencio y sus continuada miradas a su reloj para ver cuanto faltaba para que acabase la clase. Hice esfuerzos hasta el final para conseguir la mayor participación posible sin conseguirlo demasiado –sólo Guillermo, Igor y Diana participaron algo más– en una clase que mostró un fuerte déficit de preparación, y más sombras que luces en cuanto a la orientación didáctica aplicada. Ya en el departamento, intentando recuperarme del cansancio y del desánimo luego de una jornada no muy exitosa, leo unos párrafos de un pequeño manual introductorio de psicología adolescente. Me llama la atención el siguiente párrafo:

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.⁹

Quizá sea este fascinante proceso vivido por los alumnos, esta suerte de metafísica adolescente, aquello que justifique todos los esfuerzos didácticos por facilitar su

⁹ GARCÍA PLEYÁN, C. (1970). *Psicología, hoy*. Barcelona: Teide. p. 103

expresión. La gratificación del docente de filosofía quizá sólo alcance al hecho de compartir este recorrido; o tal vez pueda llegar algo más allá si también es capaz de aportar condiciones de posibilidad que favorezcan su desarrollo creativo.

ANEXO N° 3. *

ENTREVISTA A PROFESORES

1. Entrevista a G., profesora del IES n° 1.
2. Entrevista a A., profesora del IES n° 2.
3. Entrevista a P., profesor del IES n° 3.
4. Entrevista a E., profesora del IES n° 4.
5. Entrevista a X., profesor del IES n° 5.
6. Entrevista a L. profesora del IES n° 6.
7. Entrevista a J. profesor del IES n° 7.

* El diseño, análisis y conclusiones de las entrevistas a profesores se expone en el Capítulo IV, página 219.

Entrevista a G. , profesora del IES nº 1.

14/10/04

	<i>Entrevistador: En principi la recerca està centrada, sobretot, en primer de batxillerat.</i> Professora: Jo he fet primer de batxillerat.. Ara no, però ho he fet. <i>E: Es clar, i a més, tu comparteixes la tasca del seminari amb un company.</i> P: Si. Treballo amb en Sergio que és el que fa primer de batxillerat. <i>I una mica en parreu com a seminari...?</i> Si. A més el material que fa servir ell a primer l'havia elaborat jo. I, clar, per això sé tot el que fan i...a nivell metodològic i tot com ho fa. <i>O sigui que treballem amb material fet pel propi seminari. Que és un dossier?</i>	
1	Sí, sí, sí. <u>Hi han dos dossiers. Un que seria d'informació i un altre d'exercicis. I a segon de batxillerat aquest any ho estem fent també així.</u> Estem confeccionat un dossier d'informació i després uns exercicis, textos. <i>Molt bé. És a dir, que <u>no utilitzeu llibre de text.</u></i> <u>No.</u> <i>I la decisió de no utilitzar llibre de text respon a alguna raó en especial?</i> A primer de batxillerat, quan vam començar el batxillerat de la reforma, <u>vam estar mirant llibres de text i no va haver cap que ens agradés molt</u> i aleshores vam fer el dossier aquest i ja el tenim i, aleshores, sempre l'hem fet servir. A segon de batxillerat sí que utilitzàvem llibre de text, utilitzàvem un de l'editorial Castellnou que era de l'Anna Bages. I estava força bé però el vam canviar. L'any passat el vam posar d'uns altres autors i no m'agradava gens. I aleshores ja vaig pensar la possibilitat de fer un dossier nosaltres i...Una cosa que em va servir bastant per fer el dossier és una pàgina web d'un professor que es diu Ramon Alcoberro, que té coses bastant interessants. Doncs, a partir d'aquí, hi ha coses que he fet jo...i així hem fet el dossier. L'estem fent eh? Encara no està fet del tot però bueno, anem fent els temes segons mes o menys els anem necessitant i, bé, està funcionant força bé.	CLA 1

	<i>I, aleshores, com trebal·leu el dossier? Cada alumne té un còpia?</i>	
2	Cada alumne té una còpia, aleshores el que fem és <u>els conceptes que veiem que són molt filosòfics, que no s'entenen, ho explico i després a partir dels exercicis es fa...poden aprendre moltes coses i, més que donar una classe magistral el que fem es això: explicar coses concretes, i després fer els exercicis i, a partir d'aquí, ja surten qüestions que parlem</u>. Tinc sort perquè un dels grups és molt poc nombrós, són només tretze alumnes i aleshores allà es pot treballar molt bé. Aquest és un grup de ciències. Els altres ja són de lletres i, a més, són més fluixets i no els interessa tant la filosofia però amb els de ciències la veritat és que estic molt bé. <i>Es curiós, perquè per la meua experiència o la meua relació amb altres professors, normalment tenim la tendència a magistralitzar bastant les classes, és a dir, suposo jo que per un professor de ciències en un laboratori la possibilitat de fer una classe pràctica és clara, però nosaltres, que treballem conceptes...</i> Sí. <i>Fer-lo d'una manera pràctica...</i>	CLA 3
3	És molt complicat, fer això, sí, sí. <u>Hi ha coses que no hi ha més remei que explicar. A part que els alumnes tenen bastantes mancances...de vocabulari i aleshores es difícil que arribin per ells mateixos a saber què volen dir segons quins conceptes filosòfics</u>, és impossible. <i>Clar...I aquests exercicis que feu mes o menys quines característiques tenen, són qüestionaris, comentaris de text?</i> Si, hi ha de tot. Si vols t'ensenyó el tema dos, que és Plató...[temps] Això son els exercicis per Plató...[temps] <i>Està molt bé. Clar, i amb això se'ls obliga una mica a comprendre i a treballar les idees més importants no?</i> Sí. <i>I, més o menys, aquest sistema també l'utilitzeu a primer?</i> Sí. <i>Està molt bé. És que es difícil no? treballar així d'una manera conceptual o teòrica perquè cada vegada tenen menys capacitat per concentrar-se, estar atents...</i> Sí, sí.	ALU 1

	<i>Bueno, si un explica més de quinze minuts seguit ja comencen a estar en qualsevol lloc. No?</i>	
4	<i>Sí, sí, això és complicadíssim. <u>I després la capacitat d'abstracció, que, en teoria, es desenvolupa entre els 12 i els 16 anys, i això no sembla que sigui així en absolut, almenys amb els alumnes que tenim. Tot el que no es puguin imaginar no existeix.</u></i>	ALU 1
5	<i>Tot el que no es puguin fer una imatge mental no existeix. Jo, sempre els hi poso l'exemple: el complement directe, us podeu fer una imatge mental del complement directe? Hi ha coses que es poden entendre, que es poden definir, però no es poden imaginar. Això els hi costa moltíssim.</i>	ALU 1
	<i>No sé si això no tindrà a veure amb aquesta cultura de la imatge que tot ho veuen...</i>	
	<i>Sí, sí, a través de la imatge.</i>	
	<i>El món es un món de icones, d'imatges, no de conceptes, Sí, sí, això està clar.</i>	
	<i>Aleshores a primer de batxillerat, quin temari tracteu?</i>	
6	<i><u>A primer de batxillerat, fem dos temes per trimestre. Al primer trimestre l'ésser humà, l'especificitat de l'ésser humà com a animal diferent, i una mica de filosofia del llenguatge. Després, al segon trimestre fem teoria del coneixement, i al tercer trimestre ètica.</u></i>	CLA 2
	<i>Més o menys el mateix que faig jo. I la part de política i sociologia?</i>	
	<i>Sí, al final.</i>	
	<i>I de lògica feu alguna cosa?</i>	
	<i>De lògica fem una optativa a primer de batxillerat, perquè les optatives a l'institut les tenim només a primer de batxillerat i després, al programa de filosofia de primer es fa una petita introducció al que és l'ètica formal.</i>	
	<i>I d'aquest temari tu perceps que els alumnes connecten millor amb una part que amb una altra? Quin tema creus que els alumnes poden estar més interessats?</i>	
7	<i><u>Jo crec que la part que connecten pitjor és la teoria del coneixement. En canvi la primera part entra bastant bé, els hi agrada bastant la reflexió aquesta sobre l'ésser humà, l'animal inacabat, l'animal social i l'ètica també els entra bastant bé. Però tot el que és "pensament dur", que dic jo, això els costa moltíssim eh? En general tenen una tendència a pensar en termes relatius. I en aquest sentit la teoria del coneixement o la lògica dona molt poc joc, son</u></i>	ALU 3

	<u>molt “tacanyes”.</u> <i>Això està relacionat amb el que deies abans, amb la dificultat per abstreure, per comprendre tot el que sigui coneixement de segon grau, pensar sobre el pensar, tot això els hi costa molt.</i> Moltíssim. I és que és això, la filosofia és un coneixement de segon grau. <i>Perquè, en definitiva, al primer i tercer trimestre no fem estrictament filosofia sinó més aviat psicologia, antropologia...</i> Sí, i això és el que els hi agrada. Ara tinc quatre alumnes que fan treball de recerca i jo voldria que fessin alguna cosa una mica més filosòfica i no hi ha hagut manera.. Un ho fa de la ludopatia, un altre el fa dels “tests projectius”, un altre el fa de l’esquizofrènia i un altre de la gent gran. <i>Sí. A mi em passa el mateix.</i> I el primer any en canvi, el primer any que es va fer el treball de recerca vaig tenir un alumne que va fer un treball molt interessant sobre la intel·ligència artificial. Les màquines poden pensar...? I un altre de filosofia del llenguatge, que sempre és molt més filosòfic. <i>Creus que ara la situació ha canviat, que els alumnes són diferents?</i> Sí. Segons el pensament en el qual està basada la reforma (Piaget, el “constructivisme”) la capacitat d’abstracció es desenvolupa entre els dotze i els setze anys...i malgrat això, l’experiència no diu que sigui així: els alumnes no sembla en absolut que tinguin capacitat d’abstracció als setze anys. Aleshores totes aquestes qüestions els hi costen molt. Malgrat que hi han alguns que sí, això es en general. Després sempre hi ha algú que veus ja des del començament que això li enrotlla molt, que sí. I normalment solen ser alumnes de ciències. <i>Pensant en aquells trets que podrien caracteritzar el pensament dels joves, del que deies abans, sembla que hi haurien dos trets: per una banda, aquesta mena de relativisme, que tot es segons el punt de vista de cadascú, que no hi ha una veritat absoluta, ni valors universals... I per altra banda aquesta dificultat d’abstracció.</i>	
8	<u>Des de fa molt de temps faig classe d’ètica, i he notat sovint quan preguntes als alumnes tot és “depende”.</u> La resposta a tot el que els hi plantegis tot és	ALU 2

	“depende”, i arriba un moment que t’atipes ja i doncs, ho deixem córrer <i>Amb aquest relativisme tan radical és molt difícil dialogar o investigar. A banda del relativisme aquest o aquesta dificultat per abstraure, has identificat algun altre tret del pensament dels alumnes, o alguna altra mancança, o també alguna capacitat... ?</i>	
9	<u>Els hi costa bastant mantenir un debat.</u> I jo crec que estan bastant influenciats pel tipus de debat que fan a la televisió, de que tothom parla a l’hora, de que tothom crida, tothom...això, fa quinze anys potser era molt més fàcil mantenir un diàleg amb els alumnes en canvi ara costa molt més. <i>Clar.</i> Fa un temps jo havia aplicat el programa aquest de filosofia 6/18 del Lipman. Els alumnes tenien unes habilitat per dialogar que crec que ara s’han perdut bastant. <i>Es curiós, perquè per altra banda, sempre manifesten una gran necessitat de fer debats... Sembla una paradoxa.</i> <i>A la pàgina “web” de filosofia tenim dos fòrums: un fòrum obert que pot participar tothom, i un altre, que és una mena d’aula virtual, a la qual s’ha d’entrar amb una contrasenya i és únicament per tractar temes que s’estan tractant a classe. I tenen un nivell de participació increïble! Participen moltíssim. Es a dir que aquesta necessitat d’expressar-se es molt forta.</i> Sí, sí, sí. <i>Canviant de tema i anant a un aspecte una mica més personal, tu com et sents com a “profe” de filosofia? Et sents conforme i satisfeta? T’agradaria fer les coses diferents? quina seria la teva autopercepció com a docent de filosofia?...</i>	ALU 2
10	A mi, realment, <u>m’agrada fer classe i mai m’he trobat com es troba molta gent que necessitaria un any sabàtic perquè no pot més...</u>A mi això no m’ha passat mai, per sort, i porto molts anys fent classe. Però, bueno, no ho sé,	DOC 2
11	veig que <u>tinc una competència molt forta amb tot el que envolta als alumnes:</u> amb tot el que els interessa, amb tot els mitjans que tenen avui dia d’informació, amb Internet, amb la televisió, tot això...Jo no tinc més que la	DOC 2
12	<u>paraula i això, de vegades,</u> és molt poc. Però, de vegades també els enganxes. Jo com que fa molt anys que faig classe hi han, com si diguéssim, moments claus que sé que els enganxo segur, segur. Quan explico el mite de la caverna els enganxo segur, i a tots, a més a més. O quan explico la primera veritat de Descartes els enganxo segur. I això m’agrada i estic esperant que arribi aquell dia que haig d’explicar això perquè sé que això els deixa bocabadats a tots tot el temps que estic explicant i això m’agrada. <u>També faig una mica de teatre.</u>	DOC 2

10	<i>Quin aspecte, quina qüestió del mite de la caverna o de la primera veritat de Descartes creus que els hi enganxa tant, com tu dius?</i> El mite de la caverna els impressiona molt per la situació que planteja... <i>Tota la dramatúrgia aquesta...</i> Sí. Però després també adonar-se de que el camí del coneixement es un camí difícil. I jo això ho intento remarcar molt. El camí del coneixement és escarpat, es dur, es llarg, és costós però després val la pena. I després, la tornada del presoner a la caverna, això també els impacta molt. I quan comences a explicar ja la situació, tot allò dels presoners allà asseguts des de la infantesa. Tot això ja els deixa molt descol·locats i ja t'escolten segur. <i>Suposo que també depèn una mica de tu no? De com s'ho plantejes.</i> Sí, suposo que sí. I respecte de Descartes malgrat que després fa moltes trampes, a començament, adonar-se que és l'inici de la filosofia moderna, I a més, la constatació que és més evident el pensament que la realitat, això també els hi deixa així molt...I molts, la hipòtesi de l'idealisme l'entenen eh? És curiós. <i>Sí es cert. Però jo trobo que en general la majoria són més aviat "realistes".</i> Sí, però sempre hi han alumnes que entenen les posicions idealistes.. <i>Si es cert, sempre m'he trobat tres o quatre que acaben sent defensors fervents de l'idealisme. I potser d'una manera radical. Igual és un tret adolescent.</i> Sí, sí, sí, es així com molt extremista sí. <i>Abans em deies que mai t'havies sentit "cremada", que la docència sempre t'havia gratificat. Veig que heu anat fent canvis, com ara la construcció de dos dossiers. Es pot dir que estàs conforme amb la situació actual, amb el vostre plantejament didàctic actual?</i> Sí. Millor, millor. A més de l'experiència clar, que et dona molts recursos. <u>Jo trobo que a la majoria dels alumnes els agrada la filosofia i els agrada plantejar-se les coses d'una altra manera.. El que passa és que tenen dificultats, tenen dificultats segurament pel tipus de formació que han tingut, pel context social, per tot plegat, però...déu n'hi do. Així en general la meua valoració es positiva.</u> <i>Fa molts anys que estàs treballant com a professora de filosofia?</i>	DOC 2
----	--	-------

13	Bueno, de filosofia...<u>jo abans havia treballat a primària com a professora de matemàtiques i de ciències naturals. Si, per que havia fet les oposicions d'això per primària, perquè de socials, que és el que podia fer per la meva especialitat, no m'acabava de fer el pes.</u> <i>Tu la llicenciatura la vas fer en història?</i> No jo vaig fer <u>la llicenciatura en filosofia...</u> Però quan vaig decidir fer les oposicions de primària...lo normal hagués estat que hagués fet la de ciències socials per les especialitats que hi havia llavors a primària. Però no, ho vaig fer per matemàtiques i ciències naturals. <u>De filosofia estic fent classe des de l'any 91.</u> I bé, al començament em va encantar preparar els materials, m'ho vaig passar molt bé...a més estimula molt intel·lectualment. Ara ja no tant, però igualment <u>m'agrada fer classe i hi han moments que compensen.</u> I sempre tens algun alumne, cada any no, però bastants anys, que ho voldrien deixar tot per dedicar-se a la filosofia, i que els has de parar una mica, els has de fer veure la realitat... <i>Tu creus que té un sentit, una utilitat, una funció, la filosofia al batxillerat? Saps que a altres països la filosofia no existeix a l'ensenyament secundari.</i> Sí, jo crec que sí. Jo crec que el problema o la dificultat és que la filosofia és un saber de segon grau, es una reflexió sobre el saber, i si no saben res o no es qüestionen res és molt complicat. Però jo crec que si no es fes filosofia encara seria pitjor. <i>El teu procés de formació com a professional, potser, comparant-lo amb altres professors de filosofia és una mica atípic. Tu vens del magisteri, amb la qual cosa has tingut una formació docent, pedagògica important. I l'itinerari de formació professional que fem la majoria dels professor, és la llicenciatura, el CAP, i a fer classe. I normalment, tendim a reproduir amb els nostres alumnes el que hem rebut dels nostres professors a la universitat, i és bastant lamentable. Com ho veus tu el procés de formació del professorat?</i> Clar, es que això també depèn. Qui estudia filosofia jo crec que en el fons sap que es dedicarà a l'ensenyament. Cosa que no sap tothom. Jo com a directora em trobo molts professors que venen interins que son per exemple ajudants d'obres públiques. Si venen a fer classes de tecnologia, a aquesta persona seguríssim que mai se li havia acudit que havia de dedicar-se a l'ensenyament. I això es un "handicap" important. De tota manera, <u>els de filosofia sabíem que havíem de dedicar-nos a l'ensenyament però una formació docent no hem tingut, i això és una llàstima, perquè, a més, a la universitat les classes no són precisament un model de didàctica.</u> <i>Em deies que vas tenir experiència amb el projecte de Lipman. Això t'ha</i>	CON 1
14		CON 1

	<i>portat a modificar en part la teva formació com a docent de filosofia?</i>	
15	Sí. <u>Jo quan ho vaig conèixer em vaig entusiasmar moltíssim, em va agradar moltíssim la idea, em va semblar una cosa molt, no ho sé, molt brillant a nivell didàctic.</u> I després ho vaig fer i ho vaig portar a la pràctica a la classe...tenia transcrit una sessió que m'agradaria torbar-la, perquè estava de conya, sobre el temps, un diàleg sobre el temps que era impressionant. Amb alumnes de segon de BUP, i era una meravella. I.. <i>L'havies gravat?</i> L'havia gravat. Igual si la busco la trobo, eh? <i>M'encantaria tenir-la. Si fos possible, eh?</i>	CON 1
16	Doncs ja miraré, a veure si la trobo perquè ...era increïble. D'aquelles coses que et deixen...I sí. Jo crec que això d'alguna forma em va marcar també molt en la pràctica didàctica diguem habitual. <u>El que passa que ara així exactament no ho faig per motius diferents. El principal és que el nombre d'alumnes que hi ha a les classes és excessiu, en aquest institut especialment.</u> Tenim les classes de la ESO a tope, trenta, trenta-dos i, clar, no es podria fer. I després a batxillerat hi ha <u>la pressió d'acabar el programa i de que han de fer la selectivitat i tot aquest tipus de coses.</u> Però sí, sí, em va servir molt. <i>Parlant una mica més dels alumnes, ja no en relació a la classe de filosofia sinó respecte del que diuen o fan en relació amb els altres alumnes, amb la família, amb el món adult en general. Se t'acut alguna cosa d'això?</i>	CON 2
17	Sí. Jo crec que hi ha una qüestió que és important, que els alumnes, <u>els joves en general, és molt difícil que siguin responsables, que agafin responsabilitat.</u> I el motiu d'això és que <u>la qüestió del que es pot fer o del que no es pot fer es una qüestió únicament fàctica.</u> És a dir, és pot fer allò que físicament es pot fer. A mi, va haver alumnes, un any, que em van dir que si no volíem que s'escapessin que haurien d'electrificar la tanca. I els pares també ho diuen així. Els pares, si un alumne s'escapa de l'institut, la culpa la té l'institut. I d'aquesta forma...i amb tanta norma i amb tant tancament i amb tanta cosa el que aconsegueixes és gent irresponsable. <i>Clar. No autònoma.</i> No autònoma. I, jo quan estudiava feia campana molts dies, però sabia que això estava malament i que no podia justificar-ho. Sabia que estava malament, era una elecció que jo havia fet i...però sabia perfectament que estava malament i que si els meus pares s'assabentaven em castigarien i...I ara si fan campana és per culpa teva, perquè no tens prou tancat l'institut o perquè...	ALU 2

	<i>Sí. Això ho veig als debats. Per exemple, quan tractem el tema de la llibertat surt amb molta claredat. La llibertat és el poder fer el que un vol, no la capacitat d'escollir.</i> <i>No...</i> <i>I per tant acceptar la responsabilitat.</i> <i>Clar, clar, clar.</i> <i>És el que un pot fer. És el que tu deies abans, aquest sentit fàctic.</i> <i>El sentit fàctic. Allò que es pot fer, perquè, saltar la tanca...mira, no és gaire alta, es pot saltar. Doncs es fa.</i> <i>Bé..., potser ja t'estic ocupant massa del teu temps. En tot cas, si volguessis afegir-hi alguna cosa més, jo faré una transcripció d'aquesta entrevista i te l'enviaré per correu electrònic....Tu, normalment utilitzes Internet?...</i> <i>Sí, sí. Et dono la meva adreça...</i> <i>Val, perfecte.</i> [espai] <i>La utilització d'Internet en el teu cas, és personal, diguem-ne, no la utilitzes amb els alumnes?</i>	
18	<u>No, no, de moment no.</u> <i>Estava pensant en això que deies abans de la paraula, que era l'únic que tenies. Jo estic una mica decebut, et confesso. Vaig començar molt entusiasmat amb el tema de la utilització d'Internet amb els alumnes, i ara que ho relativitzo una mica... Crec que l'eina fonamental continua sent la paraula, el guix, i la pissarra.</i> <i>I es que es pot arribar a el que va passar als Estats Units que estudiaven geografia per Internet amb els programes aquests de mapes i tot això i al final no sabien absolutament res, pensaven que Espanya era un país de Centroamèrica i coses així.</i> <i>L'única cosa que ara estic valorant una mica és això dels fòrums perquè estan participant molt i...</i> <i>Sí, això tot està molt bé...</i>	CLA 5

<i>I.... Et deixaré la meva adreça també. Vols que te l'apunti aquí i així ja la tens aquí o...?</i> Sí, l'apuntes en un paperet d'aquests i... <i>T'apuntaré també l'adreça de la pàgina web, que està en construcció, és molt rudimentària i...</i> Sí... Molt bé. Perfecte, sí penso alguna cosa més o així ja t'ho faré arribar. <i>Clar, perfecte, i a més quan t'envii la transcripció...Volia fer-te una pregunta més. El...Jo havia pensat, també, la possibilitat de complementar, diguem-ne, però tu em diràs amb tota confiança si es factible i, fins i tot aconsellable o no? L'entrevista amb els diferents professors...tenir una petita sessió amb un grup d'alumnes d'aquest professor i fer una petita entrevista grupal. Ho veus possible o?</i> Sí, sí, sí. <i>I tu creus que...</i> Jo el grup que tinc de segon ara, que són de ciències, segur que no tindrien cap problema i que seria interessant... <i>Val, val, és informació que ells poden donar-nos i que te la passaria a tu. Ara que em dius, no havia pensat en alumnes de segon, però penso que pot ser molt interessant perquè ells poden fer una visió retrospectiva de la filosofia, és a dir, l'experiència que han tingut a primer, cosa que els alumnes de primer que han vingut de l'ESO no en tenen.</i> Clar, clar, no en tenen. <i>Així que...i com et sembla que podríem organitzar-ho això? Ells vindrien en un moment fora de classe o?</i> O en una hora de classe... Sí? Tu creus que no...? No hi ha cap problema. <i>Cap problema? Val...m'agradaria tenir-los sense tu. Preferiria que estem sols. Et sembla bé?</i> Sí, perfecte. El divendres va bé.	
---	--

	<i>Per mi seria ideal eh?</i> El divendres tinc classe de segon A d'una a dues <i>Vols que quedem per divendres que ve? Sí? Perfecte.</i> Jo ja els avisaré i ja està...divendres vint-i-dos. <i>Quants alumnes són?</i> Són molt pocs aquest, són tretze. [... la xerrada continua sobre altres temes.]	
--	---	--

Entrevista a A. , profesora del IES nº 2.

4/11/04

	<i>Entrevistador: Me gustaría que, para comenzar, me explicaras cómo ves tu propia clase de filosofía; qué es lo que haces...; por ejemplo, en primero de bachillerato qué programa desarrollas..., a grandes rasgos...</i> <i>Profesora: ¿Te refieres a la programación?</i> <i>E: Más que lo que está escrito en el papel, cómo describirías tu propia clase de filosofía? Lo que explicas, cómo lo haces, cómo lo trabajas, si utilizas un dossier, libro de texto, si haces debates; en fin, lo que se te ocurra. Intenta hacer una descripción de lo que es tu clase. ¿Tú qué haces, primero y segundo?</i> <i>P: Este año estoy haciendo segundo pero el año pasado hice primero. Lo que hacíamos hace ya un tiempo cuando había otro “profe” que no está ahora es que nos íbamos rotando de tal manera que íbamos “promocionando” con los alumnos. Entonces, depende de como estaban los grupos, pues coincidíamos con los mismos chicos o no, porque a veces, en primero de bachillerato hay tres grupos y en segundo dos, o al revés, con lo cual no coincidías al cien por cien con los alumnos que habías tenido en primero, pero sí coincidías con un número que era significativo.</i> <i>Y en principio, al entrar, ya iba bien porque ya conocías al chaval, ya sabían ellos cómo funcionabas tú, sabías lo que les habías enseñado de buena tinta, no por lo que te decían ellos, y estaban acostumbrados a tu forma de hacer y tu sabías por donde los tenías que acercar o colocar o situar. Me resulta cómodo por lo que te he dicho, porque entras en clase el primer día y ya sabes que Fulanito y Mengano se te han puesto al final de la clase, te van a dar el incordio y van a estar hablando constantemente con lo cual “venga chicos, a la primera fila” y ya está. Y como ya saben la manera que tienes de actuar saben que a lo mejor aunque chilles o te enfades eso no significa que no vayas a explicar o que no les vayas a contentar en un momento determinado. Y eso es relativamente cómodo.</i> <i>1 <u>Y por donde empiezo el temario está en función del primer día de clase, el panorama que veo. Entonces si te encuentras con un grupo que tiene buena pinta y relativamente pacífico pues igual empezamos por el principio. Si ves que el grupo es más movido de lo que conviene pues igual empiezas por la ética y aquello de “ vamos a buscar la felicidad chicos”.</u></i>	CLA 2
--	--	--------------

	<i>Claro.</i> Entonces a partir de ahí la pregunta es “¿Qué es lo que tu quieres?” Y entonces a partir de ahí hay un denominador común que es la felicidad, se llame como se llame, y a partir de ahí introducción a la ética. Y después de la ética pasas a lo otro según vas viendo el planteamiento.	
2	<u>Normalmente les suelo incidir mucho en lo que es la parte de introducción a la antropología y luego voy hacia lo que es teoría de la ciencia y demás.</u> <i>¿Haces menos de teoría del conocimiento y filosofía de la ciencia?</i> De esto suelo hacer. Hago una pequeña introducción de antropología y luego ya me voy a la teoría del conocimiento y de la ciencia porque esto es lo que me da margen para darles, sobre todo, historia. <i>Porque luego te resulta útil para hacer la historia en segundo.</i>	CLA 2
3	<u>Claro. En primero las cuestiones que en segundo se presentan cronológicamente las tratamos de manera temática. Y en segundo, es lo mismo solo que se sigue el planteamiento cronológico y ahí se van introduciendo los diferentes temas. Es decir que el eje cambia en uno y otro.</u> En segundo de bachillerato cuenta la situación que tenemos: la carrera de filosofía la van a estudiar uno dos o tres, si tienes suerte en el mejor año de tu vida. Normalmente filosofía la gente no... <i>No es la finalidad del curso prepararse para hacer una carrera, eso está claro.</i>	CLA 2
4	<u>No. Para la especialidad de filosofía no. Yo en primero lo que intento es abrir expectativas.</u> Es aquello de abrir cabezas. O que las cabezas se abran, que no es exactamente lo mismo. Entonces <u>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.</u> Si tienes paciencia y el grupo es medio, y estás en buenas condiciones mentales y físicas, a veces se consiguen cosas que son interesantes y divertidas en el sentido de entretenidas, que captan la atención. Pero bueno, esto es algunos días durante el curso, no todos los días. <i>Y a veces más bien pocos. ¿No?</i> Depende. Depende del grupo, de la hora que te toque, depende de muchos factores.	CLA 3

	<i>Y de uno mismo también.</i>	
5	Y depende de como estás tú. Eso es evidente. Entonces se trata de suscitar, suscitar preguntas y, a partir de ahí, intentar...<u>Yo básicamente lo que veo en primero es que se puede hablar prácticamente de todo. Entonces del trabajo con los temas o con los autores te vas al planteamiento que les puede interesar porque es más vital para ellos. Y entonces no me interesa acabar el temario.</u> Me da igual. Lo que me interesa es picar. Picar y que haya un mínimo movimiento. Y ya está. Aún así y todo exijo que sepan, tienen que saber para aprobar. Porque es la única manera de obligarles; no de obligarles, sino, curiosamente, de enseñarles a ser libres, entre comillas. Claro, la otra manera de que esto se convierta en una realidad para ellos es la exigencia, y yo sostengo que siempre puedes decir cualquier barbaridad, cualquier burrada, siempre y cuando no atenten al respeto, a las personas...siempre que se respete se	CLA 3
6	puede decir prácticamente todo. <u>Y que la única manera de llegar a la verdad es meter la pata, no hay otro remedio. 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 y que te digan que lo estás diciendo mal y entonces, a partir de ahí...</u> <i>Hay dos cosas que me parecían interesantes de las que dices. Una es esta flexibilidad de adaptar el contenido, el programa, o lo que fuese, a las características del grupo. Esto que decías, si el grupo no da mucho de sí empiezo por la ética que es más próxima a su vida.</i> Y lo tienes fácil además. Empiezas por el epicureismo que parece que es muy claro..., hasta que se enteran luego de que no es tan claro... <i>Y la otra cosa que decías, que también me pareció interesante, es esto de que ponías por delante la pregunta. Esto a veces nos cuesta un poco a los profesores de filosofía que tendemos a ser bastante “academicistas”. Es decir, soltar el rollo, explicar todo...Así como un profesor de ciencia tiende a ser mucho más práctico porque suele ir al laboratorio y tiene que mostrar cosas que se pueden ver y tocar, los “profes” de filosofía no lo podemos hacer. Y además, es el modelo didáctico que aprendimos cuando hicimos la carrera, el de la clase tradicional...</i>	CLA 3
7	Claro. <u>En mi caso yo hice la carrera de pedagogía. Luego hice oposiciones a filosofía.</u> <i>En tu caso es diferente, tu formación es pedagógica.</i> <u>Mi formación es pedagógica.</u> <i>Esto es fundamental.</i>	CON 1

8	Entonces lo que sí he observado <u>por mi formación es que no he aprendido lo que tenía que enseñar, pero si una mentalidad respecto a la enseñanza</u>. Tampoco he aprendido a enseñar, entiéndeme. <i>Si, si, pero al menos tienes...</i>	CON 1
9	Pero he tenido la mentalidad. Yo lo que pienso es que la pedagogía me da una mentalidad. Una manera de entender. <u>Y luego, bueno, quizá lo mejor, el aprendizaje de filosofía para unas oposiciones a filosofía por libre pues es un aprendizaje un tanto “iconoclasta”, un tanto anarquico, viva la Virgen y salga por donde salga. Entonces eso de alguna manera se traduce en la clase.</u>	DOC 3
10	Hay una cosa que llama mucho la atención a los chicos: cuando en un momento determinado, estás diciendo algo, te paras, “¿a ver no será que te estoy diciendo una mentira?”, “¿No te estaré tomando el pelo?”. <u>No pueden entender que te equivoques, que un profesor cometa un error o que simplemente les quieras tomar el pelo. No lo entienden.</u> <i>El criterio de la autoridad está ahí completamente presente...</i> Claro, <u>el criterio de la autoridad inhibe...</u> <i>La pregunta, la duda, el interrogante...</i>	DOC 3
11	Hay una cosa, y es por lo que yo hice las oposiciones a filosofía después de haber dado casi todas las materias de letras en la época previa, y es que <u>me parece una asignatura más divertida de dar porque es la que da margen a más cantidad de problemática</u>, entonces engancha y te puede permitir a ti que te diviertas. En clase me refiero. <i>¿Qué material usas, un dossier, un libro de texto?</i>	DOC 2
12	Sí, <u>tengo un libro de texto</u>. Pero he dado apuntes orales, apuntes escritos (fotocopias), he dado apuntes de un tema confeccionados por mí y un montón de textos elegidos por mí, otras veces he hecho el recortar y pegar que muchas veces se hace, que coges un trozo de aquí y un trozo de allá... Ha habido veces que, en primero, poníamos de lectura “El mundo de Sofía”, que tenía errores de filosofía, pero que los alumnos de primero lo podían leer sin que tu lo explicaras, lo podían entender. Entonces les daba como una visión general. A veces he cogido alguna obra pequeña de algún autor por trimestre y a partir de ahí desarrollar. <u>Ahora mismo tenemos libro de texto. El libro de texto te permite acudir a los ejercicios, y con el libro también puedes</u>	CLA 1

	hacer el capítulo que te da la gana. Aumentas, quitas, cambias, alteras, y tienes un punto de referencia que dices, en último término, “esto os lo estudiáis y os apañáis”. Hay veces que cuando ves que no dan ni golpe: “yo explico y me preguntáis, sino me preguntáis se supone que lo entendéis todo”. Depende del día, porque evidentemente, esto nunca jamás lo cumples. Y al día siguiente o el otro, cuando estás explicando una cosa haces referencia a lo que no has explicado antes.	
13	<u>A veces lo que te comentan a partir de una pregunta o a partir de un comentario hace que de una cosa vaya saliendo la otra. Curiosamente estas son las clases que salen mejor y que se muestran más interesados. En cambio, cuando empiezas a “largar el rollo”, como normalmente se dice, pues es cuando tú ves claramente lo de siempre: los tres o cuatro o cinco que están interesados y los cuatro o cinco que tienes que decir “a ver...”; el resto van aguantando el tipo mientras están dibujando o hacen los deberes de la asignatura siguiente. Entonces cuando consigues enganchar de una pregunta a otra, de un comentario a otro...consigues captar su atención. De todas formas esto lo suelo hacer en primero, porque es cuando puedes “perder el tiempo”, dedicarte a jugar; en segundo el planteamiento es: “no vamos a hacer filosofía, vamos a aprobar filosofía”. Y antes de la selectividad tenéis que aprobar segundo.</u>	CLA 3
14	<i>¿Y ésta es más o menos la dinámica habitual en primero? Es decir, las clases poco estructuradas, más bien abiertas, un poco dependiendo de la participación de los alumnos...</i>	CLA 3
15	<u>Puede llegar un momento en que yo coja el libro de texto y diga: “página tal, lee” Y entonces en aquel momento dices,”A ver, párrafo primero, ¿Lo has leído? Explícalo. Párrafo siguiente,¿ lo has leído? explícalo. ¿Como sería el párrafo uno con el párrafo dos?” Esto es sencillamente la enseñanza para leer y escribir. En otro momento les pido: “tema 1 en un esquema” Y eso es seguir la estructura. Hay algo que este año quizá no he trabajado mucho, pero que me interesa porque pienso que es bueno, les enfada mucho pero es bueno para ellos: hacer esquemas. Lo que yo llamo esquemas es lo que habitualmente se llama mapas conceptuales. Conceptos básicos..., de tal manera que, por ejemplo, en segundo estábamos explicando ontología, epistemología, el mito de la caverna, todo junto. Entonces tienes que establecer los paralelismos. Entonces yo les decía... primero tiene un libro, el libro que tiene es muy malo, pero es muy fácil. Lo pueden entender prácticamente si entienden escritura. (¿?) a Platón el año pasado, no todo, pero una parte sí. Ya lo pueden entender. Si intentan entenderlo...Entonces el planteamiento es les dejo un par de días para que leyeran. En ese tiempo en que algunos hacían algo y la gran mayoría hacían el indio pues todo aquello que no se entienda preguntarlo. Tal día yo pregunto y pongo nota. Una manera...(¿?) Pues igual llega un momento en que si me enfadan pues...les echo el (¿?). Cuando digamos tienen el miedo a la pregunta con nota es cuando empiezan a (¿?) Y es a partir de esos resúmenes que han hecho que son</u>	CLA 3

	tremendamente malos porque desde que están aquí en primero y en segundo yo sostengo que no les enseñamos ni a leer ni a escribir, es entonces cuando empiezas a hacer preguntas “¿Esto porqué lo relacionas con esto y esto con lo otro?” es cuando les digo “mirad a ver si en el libro de texto me podéis decir donde se puede observar pues la esencia de Sócrates o de Parménides...a partir de lo que está escrito” Entonces les digo que tal es tal porque es tal tal tal. Pero eso de acercarse...”bueno si se habla de permanencia se habla de algo que no cambia, esto tendrá relación con el uno o con el otro...” Este tipo de cosas les cuesta trabajo. Lo que pasa es que cuando se plantea eso, sobretodo escrito, es cuando empiezan a preguntar. Esto te hace perder tiempo entre comillas porque claro, estamos a un mes y pico y les tienes que explicar todo Platón, hasta la edad Media. Este tipo de cosas...pero bueno, esto en segundo. No es exactamente lo mismo pero la dinámica de clase es así como parecida. <i>Y entonces supongo que no será exactamente igual. ¿Como vas evaluando a lo largo del curso el rendimiento de los chavales? ¿Un par de exámenes por trimestre?</i> Sí, hubo un tiempo..., hay veces que les introduzco comentarios y les introduzco esquemas. Lo que pasa es que hacer esquemas bien hechos es muy difícil y un esquema con cara y ojos te lo hacen uno, dos o tres como mucho. Y entonces son notas indicativas. Les cuesta tiempo...si les	
16	hubiéramos enseñado, pues claro <u>en segundo tendrían que ser capaces de leer, escribir y hacer esquemas, por que el esquema supone conocer muy bien el significado de los conceptos y, además, establecer muy bien las relaciones adecuadas.</u> Te permite, depende del punto de referencia que tu tienes en el esquema, te puede salir una cosa, te puede salir un tipo de esquema o salir otro diferente (¿?) <u>Pero como empiezan porque los conceptos les cuesta mucho, - la dificultad que yo entiendo que tiene esta materia es la abstracción-</u> , y luego tampoco están acostumbrados a relacionar en el ámbito que no sea el ordenador, porque probablemente ahí si lo saben hacer con otros parámetros, pero lo que es el ámbito tradicional les cuesta trabajo, porque están ellos mismos muy sometidos probablemente porque les hemos animado a ello. Están muy sometidos a las estructuras previas, les cuesta mucho modificarlas. Entonces no entienden que a lo mejor si ellos elaboran su propia estructura es porqué la han asimilado y ya pueden jugar con ella. Es lo mismo que un puzzle intercambiable en tres puzzles diferentes. <i>Cuando dices estructuras previas. ¿A qué te refieres?</i>	CLA 3
17	Al sistema educativo diría. <u>Lo que normalmente llamamos educación tradicional. Que les dan la información, se sigue un libro de texto, se hacen unos ejercicios que habitualmente son siempre los mismos...Lo que hacemos los profesores habitualmente es siempre muy parecido aunque las materias que demos sean diferentes.</u> Y las maneras de	DOC 3

	comportarnos con ellos también son bastante semejantes; aunque, bueno, cada uno tengamos nuestras neuras... <i>Esto me hace pensar algo que decías al principio. Que habías elegido filosofía porque quizá de todas las asignaturas era la más divertida. Ahora, después de algunos años...</i> Sigo pensando lo mismo. Sigues pensando lo mismo. ¿Habría algún aspecto de tu práctica como docente que piensas que tendrías que modificar o con el cual no estás del todo conforme., o que no te resulta muy gratificante, algún aspecto, o algo de aquella época que te había ilusionado y ahora ves que quizás no se cumple ...?	
18	<u>Hay uno que es fundamental: la energía. Llevo en la enseñanza treinta y cuatro años, eso es mucho. Entonces la energía con chavales de esta edad es un elemento fundamental. Yo una de las cosas que noto es que si te metes en bachillerato, si yo me meto en bachillerato no hay mayor problema porque no están saltando encima de las mesas. Entonces lo que sería que se callen se puede controlar y no supone desgaste de energía física. Lo que es que presten atención es más difícil de controlar peor todavía es controlable. Ahora, el año pasado que estaba en enseñanzas alternativas <u>entraba en una clase de primero de la ESO que son chavales de doce años realmente salía de allí como si me hubiera pasado una hora cavando tierra , tal cual.</u></u> <i>No me extraña para nada.</i>	DOC 2
19	Esto es un problema. En lo otro, <u>lo que pasa es que todo ha cambiado mucho, entre comillas, si y no. Para mí lo que ha cambiado no son tanto las personas porque un crío de la edad esta sigue siendo los mismo que un crío de la edad aquella. Lo que ha cambiado es el contexto. Ha cambiado la estructura educativa mucho. Y ha cambiado el concepto social y todo lo que conlleva eso. Esto es lo que ha modificado el resultado final que es el crío. ¿Que si estoy contenta con los cambios? Me da igual. Son tus cambios, por lo tanto, si no los intento asumir en la parte que me toca, a veces bien y otras veces no tan bien, y si tienes el problema generado y no intentas arreglarlo la que te vas a fastidiar, en último término, vas a ser tú. Con lo cual no es cuestión de (¿?). Lo que si es evidente es que, desde hace, treinta y dos años , yo recuerdo hace muchos años que estaba dando clase en la provincia de Sevilla, una cosa completamente diferente a esta, tu imagínate que en vísperas de un examen, si ahora sé poco de filosofía entonces sabía mucho menos, tenía unos grupos de críos, eran además gente de pueblo, pero del pueblo de antes, entonces las vísperas de los exámenes ya desde entonces recuerdo que dejaba la clase para que preguntaran dudas los que tuvieran dudas</u>	DOC 2

20	porque se supones que habían estudiado. Entonces había una cuadrilla de críos que se dedicaban a inventar posibles preguntas que yo podía hacer, para ver si de alguna manera las podían resolver o acertaban con alguna pregunta, inventaban el más difícil para ver como solucionarlo antes de encontrarse en esa situación. <u>Son cosas que pasaban antes. Ahora lo más que puede ocurrir es que un chaval o a una chavala esté interesado, por ser brillante, para sacar buena puntuación en selectividad, para acceder a la carrera que a él le interesa, para acceder a un buen puesto de trabajo y con él conseguir un buen “modus vivendi” y a partir de ahí vivir con el máximo nivel de comodidad posible. Salvo las excepciones, que siempre las hay.</u> La última vez que me encontré con un alumno que yo me di cuenta, porqué a veces no te das cuenta porqué a lo mejor lo que tu das no les interesa a ellos. Con un alumno que en este caso era una chavala argentina, que no sé si lo eres o no. Sí. Era una chavala argentina, la mejor alumna que yo he tenido desde hace diecinueve años. Tenía una enorme inquietud intelectual, era la continua pregunta, te enganchaba la respuesta que tú dabas con la pregunta de ella. Hay que decir que el grupo en el que ella estaba metida era uno de los mejores grupos que yo he tenido. Porque hay algunas veces que han hablado de grupos buenos, algunos pocos, que luego no te tocan. De esto hará entre 8 y 10 años. Ahora tengo alumnos brillantes pero no sé yo si hay alguno con interés intelectual. <i>Incluso éstos son minorías porque también está el resto de los alumnos que no tienen esa motivación. Tienen una actitud escéptica, decepcionada, saben que el futuro es una cosa bastante incierta como para sentirse motivados a llegar a algo. ¿Y este cambio en la población te ha llevado quizá un poco a vivir el trabajo de una manera no tan gratificante como podía serlo antes?</i> <u>Yo me he empezado a “quemar” hace dos años...</u>, pero yo no te diría exactamente quemar. Era lo que te decía antes, entrar en la ESO...a ver yo había estado dando clase antes en los créditos variables de la ESO, pero claro los créditos variables son de un trimestre y no te enteras porque cuando tienes esa (¿?) ya se ha ido. Ya se te ha acabado el crédito y aquello no tiene sustento. Y entonces el encontrarte con un grupo de críos hace dos años además, estuve dos años en que no me metía, daba las éticas de cuarto y bachillerato y luego por la cuestión de horarios y demás cojo primero. Entonces lo que me quemó fue una situación en la que tenía tres primeros y en estos tres primeros y había un grupo de críos muy brillantes intelectualmente, muy buenos y eran, a nivel general, tanto los buenos como los malos, que había de todo, eran muy, muy	DOC 2
21	movidos, estaba intentando sacar, además, <u>una materia que no sabía ni de</u>	DOC 2

22	<u>qué trataba. ¿Tú sabes el contenido que te aparece en el boletín de lo que son enseñanzas alternativas no? Prácticamente te dice que lo que tienes que hacer es la alternativa a la religión y, por lo tanto, pintura o referencia a no se sabe lo qué. Y dices “vale, esto durante dos horas a la semana durante todo el año yo me puedo morir”</u> Porque como a una criatura que no sabe hablar ni escribir ni tiene(¿?) de ningún tipo como le vas a hablar pues del mito de la religión de tal de tal de tal. <u>Para mí aquello no tenía ni pies ni cabeza ni sentido.</u> Empezamos a trabajar, porque habíamos empezado a trabajar ya con aquella (¿?) <u>de filosofía para niños de Lipman</u> que probablemente en Estados Unidos funciona bien pero a mí no sé si por no ser americana o por no estar en Estados Unidos había un momento que me parecía una cierta tomadura de pelo. <i>Sí, a veces las narraciones, en nuestro contexto cultural no llegan a funcionar muy bien.</i> Y decías “vale, a lo mejor pues el procedimiento pues igual sí” . Entonces empecé a mirar a ver qué, después entre que no sabía lo que tenía que hacer, que tenía que preparar para no se qué, a mirar ver como controlabas pero el control era muy complejo. Porque cuando tienes una materia que sabes lo que tienes que decir puedes controlar más que cuando tienes una materia que no sabes qué hacer con ella. Entonces lo que me quemó básicamente fue esto. Porque además un grupito de críos que... <i>Conflictivos...</i> Este año los estoy teniendo como directora y... <i>Ahora que hablábamos de los alumnos. Te preguntaba y me interesaba por cuestiones relacionadas con tu práctica y tal. En relación a los alumnos, una de los ejes de la investigación que estoy haciendo es tratar de ver en el pensamiento de los alumnos, de manera previa a cualquier enseñanza filosófica qué características o qué ideas resultan, a veces, significativas o más o menos recurrentes. ¿Se te ocurre algo, respecto al pensamiento, a la mentalidad, a la manera de pensar de los alumnos que te haya llamado la atención porque más o menos aparece de manera frecuente? Relacionado con cualquier tema de la filosofía o de la vida en general, del pensamiento, de lo que fuese. Algo que puedas visualizar en la manera de pensar de los alumnos que te parece recurrente, que aparece con frecuencia. Temas, puntos de vista, maneras de explicar las cosas, limitaciones, dificultades...</i>	CON 1
23	<u>Da la impresión que el interés predominante es la cultura del pelotazo o como se llame...Es el ámbito en el que básicamente estamos viviendo. Estoy hablando a nivel general, es conseguir las cosas con la máxima rapidez posible y con el menor nivel de esfuerzo. Y siempre cosas que</u>	ALU 2

24	<u>son de carácter material. Esto es lo que predomina, encontrarte con algún otro tipo de interés, no.</u> Lo que pasa es que, como siempre, las cosas a veces son curiosas. <u>De repente te das cuenta que hay un tema que les engancha, que es la referencia a Dios.</u> Todo el mundo te dice “yo soy ateo” Además te lo dicen con mucha energía. Se proclaman ateos. Y el tema de (¿?). Sobreentiendes y a lo mejor te equivocas y puede ser una consecuencia de (¿?) que se plantea como problemática de trascendencia o de lo que sea. Está claro que (¿?) sigue existiendo. En un momento determinado pueden tener el sentimiento de injusticia, lo que pasa que el planteamiento de injusticia que ellos tienen es (¿?). El planteamiento es esto es injusto para mí, punto. No llegan a la segunda parte, lo que tu haces que es injusto para los demás. Hay alguno que se puede dar cuenta, pero a nivel general cuesta mucho darles la vuelta. <i>Que también tiene que ver con algo muy frecuente en los alumnos que es la idea que tienen de libertad.</i>	ALU 3
25	Esa es otra recurrencia y consiste en <u>el desconocimiento de lo que es la libertad, por parte de los alumnos y de los adultos en general.</u> Hay un enorme problema y es que, <u>yo pienso que si la filosofía me ha servido para algo, - la verdad es que me ha servido para muchas cosas-, una de ellas es para darme cuenta, a través de los libros de texto de bachillerato, de lo que es la libertad.</u> Es curioso pero es así. Y te das cuenta de que si la gente adulta supiera los conocimientos mínimos que hay en un libro de filosofía de bachillerato malo pues igual la cosa funcionaba mejor. <i>Y habría otro aspecto. Los temas que has dicho son bastante claves, el tema de la justicia, el tema de la libertad y la idea del futuro.</i> Es con lo que se identifican ellos porqué es lo que tienen inmediato. <i>La idea de libertad como el poder de hacer lo que se quiere...</i>	ALU 2
26	Sí, es la confusión entre libertad y libertinaje. <u>Confunden una cosa con la otra y te ponen el ejemplo clásico: “es que las fieras son libres”</u> <i>La idea de libertad desligada de la responsabilidad</i>	ALU 2
27	Entonces el establecer la concatenación causal. No a efectos de la física sino a efectos de la acción ético-política humana, cuesta. <u>El momento que tú has hecho algo tú tienes colgado la consecuencia y tu eres responsable y no lo puedes separar aunque quieras. (¿?) no son cuestionables, esto es libertad. Son los problemas lógicos.</u>	ALU 2
28	<u>Son, no sé como decirlo, da la impresión de que están, que son más pobres, más desgraciados entre comillas que los de antes. No sé si doy la idea, pobre crío...dan la impresión quien los veía antes tenían mas fuerza, ahora son mas débiles.</u>	ALU 2

29	<i>Cuando dices débil te refieres más confundidos, más desorientados...</i> (¿?) <u>Lo que nosotros llamamos autonomía moral</u> que no tienen porque tenerla porque no están en la edad, están como mucho más retrasados en lo que refiere a la edad. Se supone que la autonomía moral la coge un individuo cuando es plenamente adulto, responsable de sí mismo, tal, tal. Evidentemente nos podemos morir a los ochenta años y no ser autónomos. Eso ya se entiende, ya se entiende que la autonomía de un chaval de catorce, dieciocho años no puede ser la misma que la de un individuo de treinta, de cincuenta. <u>Pero correlativamente, o proporcionalmente o comparativamente a los críos de hace treinta años el nivel de autonomía que ellos tienen es menor que el que tenían antes.</u> <i>Te refieres a autonomía moral, no a autonomía física...</i> No, en autonomía física me pueden a mí. Me pueden levantar todos a hombros. Eso está clarísimo, autonomía física la tienen completa, autonomía económica pues tienen mucho más dinero que los chavales de hace veinte años o los chavales de hace cincuenta, poniéndome a mí como punto de referencia. Manejan más dinero. Hay algunos que trabajan en el verano o fines de semana y así consiguen también algo de dinero. Pero lo que diríamos <u>independencia de carácter o ejercicio responsable de la libertad, que son palabras que te llenan la boca mucho más, comparativamente lo tienen a un nivel más bajo que en épocas anteriores.</u> Luego son débiles y acuden a ti para todo. Ahora antes de que vinieras tú me vienen unas crías a decirme que como es la proporción de nota, que en qué proporción cuentan las notas de los exámenes y los deberes en las notas de las materias. Me las quedo mirando y les digo “¿Le habéis preguntado al profesor?” y me dicen “si ya, algo explicó a principio de curso pero es que no nos quedo claro.” “¿Se lo habéis vuelto a preguntar?” “a no, es que...” Y poco rato antes me aparecen aquí dos críos “¡TENGO QUE HABLAR CONTIGO!” he conseguido averiguar que estaban en clase con el profesor, han salido de la clase, el profesor estaba dando notas y estaba corrigiendo exámenes. Entonces uno de ellos ha ido a decirle al profesor que no estaba de acuerdo con la nota, el profesor le ha dicho que aquello estaba bien. El que estaba al lado, que era amigo suyo, lo ha leído y le ha dicho que eso que había escrito el otro estaba bien, entonces sin encomendarse a ningún espíritu de ningún tipo han salido de la clase, han bajado por la escalera, y se han acercado a mi oficina (¿?). <u>No sé si me explico, yo lo quiero i inmediatamente me lo tienes que dar porque esto es lo que me interesa. Hay muy poco respeto,</u> te voy a decir (¿?) en este mes y medio que en el tiempo de clase, porque en clase tu tienes un grupo de críos y los puedes, digamos, controlar entonces el mundo de fuera es otro mundo aunque se mete dentro del aula, la atmósfera general que hay...	ALU 2
----	--	-------

30	<i>¿Tu experiencia como directora ha modificado un poco quizá tu percepción, no?</i> Sí. <i>Pues muy bien, no sé si te estoy entreteniendo demasiado ya.</i> No (¿?) <i>Una pregunta que incluso me parece que ya te había dicho antes pero...si por ejemplo se te ocurriese alguna idea... para cambiar, para modificar, para hacer diferente..., o no, en lo que vienes haciendo en tus clases de filosofía. Formularé la pregunta de manera más amplia: tu sabes que estamos inmersos en un juego de relaciones en el que interviene la familia, los medios de comunicación, tenemos el peso de la institución educativa que también nos condiciona, - tú habías insinuado alguna cosa, como condiciona por ejemplo el hecho de la selectividad, que normalmente hacemos filosofía en segundo -, en suma, que lo que pasa dentro del aula de filosofía no depende, muchas veces, de nuestras buenas intenciones ni de lo que queremos hacer sino que hay un sinfín de factores, de discursos, de factores, de influencias, de instituciones que hacen que luego el resultado sea el que es. Y lo que nosotros buenamente podemos hacer es algo que tiene que ver con eso, pero que no es todo ni muchísimo menos. Si en algún momento teníamos alguna tendencia a la omnipotencia, sobretodo cuando éramos más jovencitos...</i> Ah no, (¿?) no, imposible. <i>Ahora que ha quedado prácticamente en la nada. Si quieres comentar o quieres decir algo sobre...</i> No, es que ese punto que tu dices yo lo he planteado siempre desde la perspectiva matemática, es cuestión de números. Quiero decir que <u>la proporción de influencia que tu tienes en un 100% que puede ser la persona, sobre la cantidad de factores que tienen influencia sobre ella, igual es un 1 un 2 o un 5% en el más glorioso de los casos. Un 0'0001 en muchos otros, eso está clarísimo, pero eso es una percepción que yo he tenido siempre. Luego hay otro problema quizás que es a lo mejor el que me ha permitido no quemarme que es el sobretrabajo y es que..., como lo diría, no puedes nunca tener conocimiento directo de tu acción, lo que tú haces puede ser que tenga o no tenga una repercusión. En el mejor de los casos, que la repercusión de tu acción beneficie al sujeto, tú no lo sabrás, por lo tanto tú eso lo tienes que saber. Con lo cual eso te evita muchas neuras porque es en general el enorme problema de los trabajos donde nunca ves la obra acabada. De entrada la repercusión que tienes tú sobre el individuo humano, en el mejor de los casos, un 1 un 5%, es muy poca cosa. Y en segundo lugar, aunque tú tengas esa repercusión no lo sabrás.</u>	DOC 1
----	--	-------

31	O, a lo mejor, cuando una vez, a los siete años, te encuentres con alguien por la calle y te diga: “¿te acuerdas de mí que me tuviste que tal y que cual, que me enseñaste...?” Entonces aquel día ya te pones muy contenta. <i>Y seguramente tampoco será muy ajustado a la realidad tampoco ¿No?</i> Hay veces que sí, yo tengo muy buenas amigas que han sido mis alumnas. Que bueno, aunque son alumnos, son alumnos fuera. Y si luego pasas a una situación posterior, yo ya no te tengo que examinar, vale, si no te tengo que examinar ya hablaremos de todo. <i>Yo tenía una compañera, profesora de filosofía, que me decía “yo he llegado a comprobar, hablando con alumnos después de haberlos tenido como alumnos, que ellos me decían que habían aprendido cosas de mí que yo nunca les había enseñado, y lo habían aprendido no de lo que yo les dije sino de la relación que habíamos mantenido”</i> <u>Sí, porque es que en estas edades, más que la materia, la manera de ser o de estar del profesor realmente les influye más.</u> Hay cosas que ellos son muy agudos en captar, y te pueden generar muchas cosas si tu les haces ver que puedes cometer errores, si observan que intentas ser justo, que si alguna vez eres injusto tu (¿?); y ellos se dan cuenta, también, si los quieres o no, entre comillas, por la manera como los tratas...entonces si ellos piensan que no les menosprecias o que intentas hacer lo que sea por su bien ellos te aguantan; yo te lo digo porque muchas veces se me han venido a quejar, siendo tutora de que fulanito tal y que cual (¿?) y de lo que yo hago o no (¿?) nada más que esto. Entonces ellos, el punto de referencia es me cae bien o me cae mal. <i>Sí. Esto es otra de las recurrencias, que es el aspecto emocional. La importancia que para los chicos tiene lo emocional.</i> Ellos quizás se les nota más el aspecto externo, que es otra de las cosas que, a lo mejor habría que mirar a ver como se introduce. No sé si en el ámbito de la filosofía o en que ámbito se les está enseñando muchas cosas que dices “hasta que punto”, en cambio a guardarse en sí mismos no se les está enseñando. El problema es que antes tenían unas directrices que eran buenas o eran malas pero las sabían, el enorme problema ahora es que esas directrices son tan cambiantes que incluso los alumnos están desconcertados. <i>Otra de las cosas relacionadas con esto que decías de los chicos es este relativismo total, todo es relativo, todo depende del punto de vista, aunque digamos cosas completamente opuestas mi verdad es la mía y bueno, las dos son válidas no hay...es una cosa bastante fuerte. Que supone que tiene también relación con este desconcierto que tienen, que</i>	DOC 1
----	--	-------

	<i>captan del mundo adulto.</i> Esto lo están viviendo, entonces ellos lo asumen así. Además de entrada les beneficia a ellos, a su comodidad, no en el sentido estricto, pero a su comodidad les beneficia. Y les tranquiliza, al mismo tiempo que genera una enorme inseguridad, les tranquiliza de manera inmediata porque lo que he hecho yo está bien porque a mí me conviene pero al mismo tiempo como la solución no es real en último término lo que hace es generar inseguridad e intranquilidad y de ahí la necesidad de buscar todo aquello que te comentaba antes, como no tienen punto de referencia... <i>Hay dificultad para tomar decisiones.</i> Claro. En eso estamos... <i>Pues muy bien A., ya tenemos muchísimo material que transcribiré...</i> Ni se te ocurra traérmelo para que lo vuelva a leer. <i>Seguro que no?</i> Nooo..., seguro que no.	
--	--	--

Entrevista a P., profesor del IES nº 3.

26/11/04

	<i>Entrevistador: Podemos empezar por las cuestiones más generales. ¿Tú haces primero o segundo de bachillerato?</i> Profesor: Los dos. Primero y segundo. <i>E: Porque la investigación se centra principalmente en primero, pero de todas maneras, podemos hablar de todo. De lo que es la filosofía en el bachillerato. Quizás podríamos comenzar por que me expliques un poco las características generales de tu clase, de tu curso. De primero. Lo que haces, como lo haces, si utilizas dossier, si utilizas libros de texto, qué temas tratas...un poco que describas tu clase en general.</i> P: Este año, otros años varia mucho, pero este año serán 28 alumnos y son alumnos que vienen de la ESO y son chavales que tienen una formación bastante floja. <u>Sobretudo el vocabulario, el vocabulario es ínfimo y el poder de abstracción lo tienen muy limitado.</u> Entonces lo que yo hago al principio es que busquen, como están acostumbrados a buscar cosas muy puntuales y muy concretas, yo les hago una lista de términos filosóficos para que ellos vayan buscando, vayan trabajando y así tienen deberes. De vez en cuando, al principio también, les voy poniendo redacciones. Redacciones sobre temas que a ellos les motiven un poco para ver como redactan porque si redactan bien lógicamente tienen la cabeza mejor organizada que si redactan mal. Eso es lo que se hace al principio y después les hago una <u>introducción de qué es la filosofía</u> y llegamos a la conclusión de que es una asignatura que puede servirles, sobretudo para estructurar su cabeza y para tener una amplitud mayor a la hora de enfrentarse a los problemas preguntándose el porqué de las cosas, ser siempre un poco críticos. Entonces les hago una consideración de qué <u>la filosofía ha tratado tres o cuatro temas muy importantes</u> y después ha habido variantes pero esos temas se los voy dando siguiendo un poco la historia de la filosofía. <u>El tema de la realidad, del hombre, del conocimiento y el de la felicidad. Esos son los cuatro temas que más o menos yo les introduzco como temas que los primeros filósofos trataron, hasta Aristóteles en concreto porque es el primero y después en segundo podremos hacer todo lo demás de la historia de la filosofía.</u> Entonces para que sepan un poco de qué trataban los primeros filósofos les hago esta introducción y a continuación, este año por ejemplo, depende del curso, he preferido leer el libro porque me di cuenta de que no saben leer ningún libro que sea un poco abstracto porque la terminología se les escapa. Entonces van leyendo el libro y cuando surge algún problema que no entienden yo se lo explico y entramos en la explicación de los apuntes a tenor de lo que dice el	ALU 1 CLA 2
--	--	---------------------------

	libro. <i>¿Es un libro de texto?</i>	
3	<u>Es un libro de texto, de Adela Cortina.</u> Porque otros que había no me merecían demasiada confianza. <i>Es un poquito complejo quizás el nivel.</i> El nivel es un poco complejo pero creo que es más completo. No me fio de poner otro más simple porque seguramente si pongo otro más simple el problema de la terminología continuará y el tema del contenido, pues perderán mucho. Prefiero que si ese libro les puede servir un poco luego lo pueden incorporar a su biblioteca mucho mejor que otro. <u>Pues bien eso es lo que hago en concreto el primer trimestre</u> sobretodo, tratamos uno o dos temas aparte del	CLA 1
4	tema de la introducción. Después cuando acaba el primer trimestre y <u>empieza el segundo empiezo a tratar otros temas, sobretodo cuestiones de lógica o cuestiones de complicación del lenguaje y temas de antropología...</u> y ya empiezo	CLA 2
5	a introducirlos un poco en los debates. <u>Hacemos ya desde hace 5 o 6 años debates por grupos y tienen que ir eliminándose con un jurado que son los mismo alumnos. Eliminándose en debates muy estrictos de cinco minutos a lo máximo, van debatiendo entre ellos y se van eliminando y será en abril aproximadamente o en Sant Jordi cuando se hace la final.</u> La final se hace con mucha pompa y todo esto para darles un premio, se les da un papel, un diploma para ver que han sido vencedores. <i>¿Y el debate es como un certamen de preguntas y respuestas?</i> No, no, no. Es simplemente... <i>¿Cómo se sabe cuando gana o pierde alguien?</i> Es una técnica muy simple pero se trata de que hay dos y dos enfrentados y tienen que...yo les presento temas y les digo que escojan el tema según la moneda. Entonces unos tienen que atacarlos y otros defenderlo. Lógicamente lo que más valen son los argumentos y sobretodo la facilidad para responder a los huecos, a las lagunas, que tengan los otros. Esto dura un minuto, otro minuto, medio minuto y otro medio minuto. Con tiempo de un minuto para prepararse. Para que no sea una cosa muy elaborada porque si lo llevan preparado se endurece. Pues bien, esto les llama bastante la atención y les gusta porque parece que no tiene nada que ver con la filosofía y que yo creo es una cosa interesante para ellos. Y al final pues más o menos en las finales del segundo trimestre se les da este resultado. Después, otra cosa que interesa mucho, creo yo, es dar los temas más peliagudos o más abstractos...conjugárselos o enharinárselos con temas más simples que ellos toquen. Considero que, por ejemplo, los ejercicios o los deberes que hay al final del texto no sirven de demasiado nunca porque los chavales no los hacen. Están preocupados únicamente de los exámenes y de lo	CLA 3

6	que sale en el momento. Entonces <u>los temas más abstractos que pueden salir sobre la acción, el hombre, el conocimiento o algo de psicología o de sociología, todo esto procuro dárselo en pequeñas dosis porque la mayoría sé que optarán por no ir a la selectividad como está pasando cada vez más.</u> Y más aquí, en este centro, porque están los ciclos y es muy goloso para los chavales que están acabando bachillerato decir “bueno, yo no me preparo para la selectividad porque voy a ir a ciclos” Sus padres contentos, ellos también porque no hacen nada y así ellos están dos años más aparcados sin hacer nada. <u>Entonces como sé que es eso, que no van a prepararse la selectividad, quitando un pequeño grupo que están interesados pues procuro que sepan por lo menos lo más importante de una manera precisa y no entrar en muchas profundidades</u> porque si entras en muchas profundidades no hay nada que hacer. Esto es más o menos lo que hago. <i>¿Y cuando dices que los temas más abstractos o más difíciles intentas un poco adobarlos o enharinarlos con cosas más concretas, recuerdas algún ejemplo?</i>	CLA 3
7	Sí. Por ejemplo, a mi me interesa mucho <u>que vayan recogiendo cada día o cada semana algunas noticias de los periódicos o la televisión que hagan referencia al tema. Otra cosa son redacciones guiadas que yo les comienzo y ellos tienen que acabar.</u> Lógicamente ya les introduzco en el tema. Y así no tienen más remedio que seguir en el tema. Estos más o menos los procedimientos que empleo. <i>¿Y a la hora de evaluarlos, como haces las evaluaciones?</i>	CLA 3
8	<u>Las evaluaciones yo les hago siempre un examen al principio que es muy simple, cosas que están en el libro o les he explicado se las pregunto tal cual. Entonces ellos se llevan una gran satisfacción porque han estudiado esas cosas de la manera a la que estaban acostumbrados en la ESO, contestan puntualmente a los temas. Después ya les voy quitando esa idea. Que tienen que hacer comentario, que tienen que exponer sus conocimientos al ritmo que ellos quieran, no contestando a una pregunta sino digiriendo un poco todo lo que saben y soltándolo de una manera coherente.</u> <i>¿Construyendo?</i> Construyendo ellos. <u>Ahí es cuando empieza a resultarles mucho más complicado. Y después, de nuevo, les vuelvo a hacer 50 preguntas en un test, cosas puntuales.</u> Y así les elevo un poco la moral porque esas cosas les gustan. Después <u>tienen la obligación de leer un libro de ocho que les propongo.</u> <i>¿Lo escogen ellos?</i> No, lo escojo yo, de entre esos ocho escogen ellos. Entonces ellos se examinan de ese libro en un examen escrito en el primer trimestre. De esa manera, si se lo leen, que es fácil de leer, en el segundo trimestre (¿?) Entonces les sube un poco también la nota.	CLA 4

	<i>¿Puedes mencionar alguno?</i>	
9	Sí, en el primer trimestre yo les pongo <u>de Platón, la apología de Sócrates y el Tritón</u>. Pueden escoger entre uno de los dos. En el segundo les pongo de Sartre, <u>Las Moscas, Las Manos Sucias, Huis clos</u>. Pueden escoger también después de <u>André Gide les hago leer la Sinfonía Pastoral y después también El Mundo Feliz de Aldous Huxley y de Epicuro la Carta a Meneceo y alguno más</u>. Y si hay alguno que ellos les interesa por alguna razón lo puedo incorporar. Entonces de ese libro yo les hago una introducción un poco de todo ellos para que lo sepan interpretar un poco en su momento y para que le entre ganas de leerlo sobretodo. Eso se examina en el segundo trimestre. <i>¿De sólo un libro?</i> Sólo uno, sólo uno. Después ya en el tercero no tienen obligación de leer ninguno. <i>Pues si te parece, pasaríamos al tema de como ves tú la asignatura de filosofía en general, por ejemplo, qué función crees que la filosofía puede tener en el bachillerato, realmente sirve para algo, te planteas algún objetivo en especial, buscas algo al explicar filosofía, crees que ese objetivo se cumple o no se cumple...Tu relación ya no con la práctica docente sino con la idea que tu tienes de la asignatura de filosofía como tal. su objetivo, su función, lo que podemos buscar los “profes” de filosofía...</i>	CLA 1
10	<u>Yo pienso que es la asignatura que más les puede ayudar a madurar</u>. Todas las demás, no se porqué, se presentan como una adquisición de conocimientos muy concretos y sin embargo el concepto este de madurez intelectual en ninguna lo veo. Sin embargo, no sé porqué, <u>en filosofía parece como si realmente entraran en ese mundo de mayores</u>. Y el hecho de que ya puedan decidir por su cuenta alguna opinión, de que sean ellos los que construyan los exámenes sin ser el libro de texto que memorizan. Todo esto les hace sentirse un poco más importantes, más maduros. Y ésta yo creo que es la labor de la filosofía, de hecho siempre miran al profesor de filosofía o a la filosofía en general como la asignatura que más obliga al profesor a estudiar, por ejemplo. Las demás parece como si ya conocieran el temario y lo sueltan en clase; en filosofía es como si vieran que están actualizando siempre sus conocimientos. O sea, lo miran como una persona que se preocupa más de la asignatura que los demás, <u>y creo que, al final, la contemplan como la asignatura que les da la posibilidad de ser ellos mismos, de pensar, ...en las demás...</u> <i>¿Decías una frase...”les permite entrar un poco en el mundo de los mayores” no?</i> Sí, sí. Como si fuese la iniciación, como un crédito de iniciación.	DOC 6

	<i>Tendría una función iniciática.</i> Eso es lo que yo pienso, depende de unos o de otros...de cursos, cada curso es diferente. Pero normalmente esta es la pauta. <i>Esto es quizás un poquito personal. Si tuvieras que describirte a ti mismo...¿Cómo te ves como “profe” de filosofía? ¿Cuántos años llevas?</i>	
11	¡Muchos! Por lo menos <u>a mi, me encanta, me gusta mucho pero veo mis</u>	DOC 2
12	<u>defectos. En primer lugar que soy muy desordenado y los chavales están acostumbrados a cierto orden.</u>	DOC 3
	<i>Y lo reclaman...</i>	
13	Eso es. Pero <u>soy bastante desordenado, un poco anárquico, doy demasiadas digresiones y creo que eso les desorienta aunque pienso que al final les enriquece.</u> Pero al principio les desorienta mucho. Después creo que pongo mucho entusiasmo; y eso es bueno, peor también puede ser un poco peligroso porque los chavales consideran que ese entusiasmo no tiene muchos fundamentos, y lo ven rápidamente porque la vida se lo hace ver. Y por otro lado creo que los chavales que se preocupan por la filosofía son chavales que están muy interesados en la literatura también, en escribir...o sea, chavales curiosos. Me doy cuenta de que al final, hay una especie de complicidad con esos chavales que tienen cierta curiosidad. Como si hubiera introducido en ellos lo mismo que yo he querido hacer, como si hubiera conseguido ese pequeño detalle que es el que realmente yo valoro en las personas. <i>¿Tú has hecho la licenciatura de filosofía, o sea que tu formación como docente en que consistió? En la carrera de la licenciatura, has hecho el CAP supongo...</i>	DOC 3
14	Bueno, en mi tiempo no había esto lo que pasa es que <u>después hice dos cursos de derecho, estuve en la radio mucho tiempo hasta que impusieron la censura previa y entonces ya lo dejé. Al poner la censura Fraga yo dije que no seguía hablando porque me autocensuraba...Después comencé a estudiar periodismo, hice la carrera de periodismo y después me interesó muchísimo porque...estuve dos años en Francia, en París y cogí la cuestión del diploma de francés, y daba clases, y ya todos los veranos iba a Francia y ese hábito un poco de la cuestión de la cultura francesa y todo esto pues lo incorporé. Estuve también en el año 68 allí también...hay algo que me ha impulsado siempre a esto.</u> <i>Yo lo que observo es que eres un profesor positivo, entusiasta, que te gusta lo que haces...pero como en muchos casos la formación que tienes como profesor de filosofía, los recursos que utilizas...no sé, se me ocurre que más de la propia carrera de filosofía te ha venido de toda tu experiencia vital como periodista, como viajero, como...</i>	CON 1

	Sí, totalmente. Yo creo que la filosofía es demasiado seca la que se estudia y la que estudiaba yo más. O menos, yo no sé ahora como está pero lo cierto es que la carrera en sí no te da demasiados instrumentos. A no ser que tengas tu unas exigencias y vayas buscando en la filosofía las exigencias culturales que has encontrado en otro sitio. Eso es lo que quizá ha pasado. <i>El tema es valorar los procesos de formación docente que tenemos los profesores de filosofía. Las entrevistas que estoy haciendo realmente son muy variopintas...Lo que si es cierto es que los profesores más comprometidos o más entusiasmados con el trabajo son aquellos que han conseguido incorporar experiencias diversas y heterogéneas respecto de la formación filosófica. Yo acabo de hacer una entrevista a una profesora de pedagogía que hace filosofía porque le ha tocado pero su formación no es como filósofa, sino como pedagoga. Y así muchos casos más.</i> Sí. Yo creo que es normal, creo que el bagaje que tiene uno de preocupaciones de cualquier asignatura aparece en la clase. Eso es evidente. Y estoy seguro que un biólogo de ciencias naturales le pasará lo mismo. Sus preocupaciones, si es un ecologista o tal, saldrán en la clase. Esto es lo que (¿?) la filosofía mucho más que las demás, contiene un tema mucho más vital. <i>Más vital, más amplio. Bien, volviendo un poco a la clase. ¿Si en tu caso en particular tuvieras que cambiar alguna cosa, harías algo diferente?</i>	
15	Yo sí. Yo sí que haría alguna cosa diferente y la hecho en ética por ejemplo cuando antes había primero, segundo y tercero de BUP. Teníamos ética, no sé en que curso, creo que en tercero. Les hacía leer un ensayo de Montigne y se lo comentaba. Y ahí les mostraba todas mis preocupaciones y las que creo que también debían ser las preocupaciones del libro de texto. Y esto es una cosa que les ha llegado mucho, por ejemplo, yo metería mucha más antropología de la que hay actualmente en el currículum de filosofía. <i>¿Menos epistemología quizá, menos teoría del conocimiento?</i>	CLA 3
16	Sí, sí. Más antropología. Y además a base de leer un libro y comentarlo, es mucho más...al principio quizá sería mucho más pesado para los chavales, que están acostumbrados a pregunta-respuesta, pregunta-respuesta pero al final yo creo que se quedarían con el halo, o con una visión un poco más amplia de los problemas. <i>Yo, la dificultad que veo en la relación de ellos con los textos. Es que a poco que sitúas el texto en otro lugar que no es el del aprendizaje memorístico sino como algo que te interpela, que no tienes que explicar lo qué el autor dijo sino responder a una pregunta que el texto se suscita a ti mismo digamos. Esa actitud activa en relación al texto. Y a mi es lo que me preocupa y lo que quiero desarrollar y cuesta muchísimo.</i>	CLA 3

	Cuesta mucho. <i>Supongo que además hay una suerte de esquizofrenia entre lo que es el sistema en general, que acostumbra al chico a una dinámica determinada y a poco que en un aula, como si fuera una isla, tu pretendes introducir una dinámica diferente produce en el aula una situación de desconcierto, esto no es lo que estaba previsto digamos.</i> Totalmente. Ellos vienen a bachillerato sabiendo que es algo difícil pero no tan difícil. Difícil en cantidad, sería más difícil cuantitativamente que cualitativamente y entonces ellos si antes les hacían cuatro preguntas que estaban en el texto y tenían que contestar ahora serán 20 que también están en el texto y tendrán que contestar. Eso es lo que creen que va a suceder pero no es así y resulta que les exigen, ahora no contesten al libro sino que ellos mismo reflexionen y contesten a las preguntas muy vagas...<u>Y esa es la dificultad, los chavales no están acostumbrados a este sistema nuevo y claro, si te pones a hacer un comentario de un libro...mucho menos porque se quedan únicamente con los pequeños detalles que aparecen en el libro. No se quedan con la explicación total.</u> <i>Hay otra cuestión que a mi me preocupa y es el tema de favorecer o dificultar la expresión del pensamiento de los alumnos. Yo a veces me doy cuenta que cuando...incluso en los momentos cuando estoy más entusiasmado. En lugar de promover la expresión de los alumnos lo que hago es ocupar todo el espacio del aula y como mucho capto la atención total de los alumnos. Están como fascinados con esta explicación fantástica que les haces pero has llenado todo el espacio y por lo tanto no queda nada para decir.</i>	
17	<u>La interactividad es muy difícil en filosofía. Yo creo que ese es otro, cuando hablamos de defectos, es otro defecto que no sé como evitar porque si les dejas a ellos la voz y la iniciativa o es un guirigall o una banalidad absoluta y te molesta tanto tener que escuchar banalidades y tonterías que tomas de nuevo la palabra y invades todo el tiempo. Yo creo que ese es el gran problema que tenemos los de filosofía, que nos acabamos convirtiendo en profesores de lecciones magistrales. Y no se como evitarlo, es imposible, es una cosa que no se puede evitar.</u> <i>Yo a veces pienso que hay como un esfuerzo previo para que se realice un aprendizaje del método discursivo., del diálogo, del debate.</i> Sí, eso habría que hacerlo. <i>Hablando un poco así del pensamiento de los alumnos, de lo que has podido escuchar de lo que ellos dicen. ¿Se te ocurre algún rasgo, alguna característica que pueda ser más o menos recurrente, que te haya llamado la atención porque aparece con frecuencia, de cualquier tema, lo que ellos piensan de la política,</i>	ALU 1
18	<u>La interactividad es muy difícil en filosofía. Yo creo que ese es otro, cuando hablamos de defectos, es otro defecto que no sé como evitar porque si les dejas a ellos la voz y la iniciativa o es un guirigall o una banalidad absoluta y te molesta tanto tener que escuchar banalidades y tonterías que tomas de nuevo la palabra y invades todo el tiempo. Yo creo que ese es el gran problema que tenemos los de filosofía, que nos acabamos convirtiendo en profesores de lecciones magistrales. Y no se como evitarlo, es imposible, es una cosa que no se puede evitar.</u> <i>Yo a veces pienso que hay como un esfuerzo previo para que se realice un aprendizaje del método discursivo., del diálogo, del debate.</i> Sí, eso habría que hacerlo. <i>Hablando un poco así del pensamiento de los alumnos, de lo que has podido escuchar de lo que ellos dicen. ¿Se te ocurre algún rasgo, alguna característica que pueda ser más o menos recurrente, que te haya llamado la atención porque aparece con frecuencia, de cualquier tema, lo que ellos piensan de la política,</i>	DOC 3

	<i>de las relaciones humanas, de la ciencia, en fin, de todas las cosas que tratamos si hay algún rasgo, alguna característica, alguna manera de enfocar los temas que te parece...si, trato este tema y siempre hay cuatro o cinco que lo enfocan de una manera similar?</i>	
19	Sí, eso sí. Por ejemplo en cuestiones de la ciencia. <u>Han sacralizado tanto la ciencia que para ellos es indiscutible todo lo que tenga el adjetivo científico. Es científico, es sagrado, para la gran mayoría.</u> Entonces, cuando expones por ejemplo el método científico y le dices bueno, la conclusión es que el 99'9 es empírico ellos se quedan un poco parados como diciendo no, no, si es científico es exacto. No niegan en ningún momento la inexactitud de la ciencia. Entonces <u>en cuanto a lo humano, filosófico y tal lo que más...lo que equiparan un poco a lo misterioso y después...eso es lo que a ellos les llama la atención.</u> Dicen bueno pues esto trata de filosofía pero esta cuestión por ejemplo del subconsciente ellos recurren inmediatamente a lo misterioso, que si a la cuestión de sueños, de algunas cosas... [Pausa] <i>Estábamos hablando de los rasgos del pensamiento de los alumnos...</i>	ALU 2
20	<u>Sí, ellos confunden misterioso, algo desconocido, algo abstracto, lo confunden con lo paranormal, con las cosas misteriosas de miedo, cosas así.</u> Entonces vienen ya con esta predisposición. <i>Con lo esotérico.</i>	ALU 2
21	Lo esotérico. <u>Lo que es abstracto es esotérico para ellos.</u> Y después vienen con la idea de que la filosofía es una cosa rara. Lo que más les llamará la atención y lo que más les gusta es la lógica. Eso de que pueden hacer operaciones y después les da un resultado que lo ven y tal les encanta. Después no se quedan nada más que con la formulación, con la operación y no les sirve prácticamente a ninguno para nada. Pero eso es lo que les llama la atención por lo concreto, con las cosas de matemáticas...<u>por las operaciones rápidas que llevan a una resolución evidente.</u> Pero no les gusta la lógica si ya tiene que comenzar a discutir o tal...<u>Entonces, el tema del hombre, ya vienen con una predisposición.</u>	ALU 2
22	<u>Ya lo tienen resuelto y les resulta raro plantearse una duda acerca de la solución que ellos traen. Si hablas por ejemplo de los gitanos, del racismo, de esas cosas. Ellos tienen las cosas muy claras. De la inmigración, tienen las cosas muy claras, de la sexualidad tienen las cosas clarísimas.</u> Y plantearles una duda en esos temas es...alguno si que le llama la atención de que pueda dudarse de lo que ellos tienen asumido pero la mayoría ni se lo plantean. Después los temas del conocimiento y de la acción del hombre, de la libertad...<u>Ellos acaban siempre solucionando el tema de la libertad diciendo que a uno le apetece hacer una cosa u otra y entonces eso es la libertad para ellos.</u>	ALU 2
23	<u>La libertad es hacer lo que uno quiere.</u>	ALU 2

	Lo que a uno le apetece, entonces cuando les planteas que quizá no sea eso pues no lo aceptan. Creen que es eso y ya está. Cuando incluso les preguntas, o les haces pensar que, a lo mejor, no hay libertad y estamos determinados tampoco lo entienden. <i>Yo siempre he encontrado, cuando tratamos el tema de la libertad, un pequeño número de alumnos que son defensores a ultranza del determinismo.</i> Sí, es verdad. <i>Normalmente se da una polarización dentro de la clase que además coinciden con ser los más reflexivos.</i> Sí señor. Sobretudo cuando les hago algún comentario sobre Sartre, sobre Las Moscas o Las Manos Sucias, una obra teatral que para ellos es muy reveladora donde se pregunta el protagonista que porque ha matado y si él estaría predeterminado a matar. Entonces eso les abre la vista a bastantes y a partir de ahí comienzan a interesarse por esta solución, por la solución “espinosiana” de que ya estamos determinados y no hay nada que hacer. Lo más difícil de todos es probar la libertad, esto cala en algunos pero la mayoría siguen con que lo que a uno le apetece es la libertad. <i>Después otro rasgo que he encontrado bastante es, cuando tratamos el tema de la especificidad humana, todo intento de hacer demasiado hincapié en la diferencia de la especie humana y el resto de especies animales, la racionalidad etc, lo que sería una actitud antropocéntrica o racionalista, genera mucho rechazo.</i> Sí, también. Hoy día sí. <i>Hay como una especie de continuidad entre la especie humana y la especie animal.</i> Sí, además ahora como ven tanto reportaje sobre los animales y dan a entender que somos igual de inteligentes que los monos y los delfines pues esto te lo restriegan continuamente... <i>O los avances de la genética. Nuestros genes son los de un ratón...</i> Esto lo tienen también bastante, es como si se revelaran en contra de esta opinión ya general de que el hombre es especial que siempre se les ha dicho. Les agrada si se rebelan contra eso. <i>Sigo con el pensamiento de los alumnos, ahora en cosas más concretas. Por ejemplo, su relación con los compañeros, con los padres, como adolescentes en</i>	
--	--	--

	<i>relación al mundo adulto...</i>	
24	Ellos tienen una relación de clase, de amistad entre ellos muy atomizada. Son dos o tres a lo máximo amigos, pero la relación que había antes de grupo, que tiene una dinámica diferente no existe ya. Una relación de grupo, de clase, no existe, no se da. Después una relación por ejemplo de instituto, sentirse un poco de un instituto o una colectividad tampoco, eso ya ha desaparecido por completo. Solamente existe que dos o tres son amigos y tienen unos intereses y unas opiniones parecidas. Eso, por supuesto. Hay bastante soledad en cuanto a la clase (¿?) siempre hay una gran parte, cada vez más, de gente sola. Que grita con los demás en clase pero después no tiene relación con los demás, muchos. La relación que tienen con los padres en algunos casos es aún infantil, o sea los padres tienen toda la razón, y en otros casos ya ha desaparecido toda relación. El	ALU 4.2.
25	hecho de que haya un número de alumnos que está despegando y que se despegan a base de hacer cosas que no les gustarían a su padre, por ejemplo en cuestión de drogas o de deportes, en cuestión de fiestas...para ellos, comienza a ser normal ya el no volver a casa en toda la noche sin pedir permiso, por ejemplo. Pero sobretodo las chicas no tienen este problema, cada vez menos. Hay una especie de retroacción, como si los padres ahora mandaran más en las chicas que antes, como si los padres, a los que aún pueden dominar los chicos, mandaran más en los chicos que antes. Ahora, los que se han separado ya totalmente de esa manera infantil...es total. Yo creo que hay una polarización total. Los chavales tienen más trato, hablan más, con el profesor que con los padres por lo que estoy viendo. Con los padres no tratan tema de importancia, sólo temas cotidianos si es que los tratan. Sin embargo, con los profesores, aprenden a comentarles cosas que no las comentarían ni a los amigos ni a los padres, eso es lo que yo he advertido.	ALU 4.1.
26	<i>Yo lo que a veces veo es que, intuyo como una especie de discurso propio que les pertenece a ellos pero que lo hacen circular dentro de lo que sería la "colla" el grupo de amigos, que como tú dices no coincide con la clase, son grupos que se juntan en un lugar del pueblo y al cual van alumnos de diferentes institutos o gente que ya no va al instituto. Y ahí circula un discurso que es como inaccesible al mundo adulto. Y, entonces, en los espacios controlados por los adultos, el aula o la familia ellos cambian el discurso y utilizan un discurso de negociación que es aquel que les permite vivir bien con la familia o aprobar porque conviene aprobar. Pero el discurso genuino, su auténtico pensamiento, no está allí, o al menos, no siempre está allí. Y esto no deja de ser un handicap para lo que es el trabajo en la clase de filosofía.</i> No se manifiestan. Pero yo , con todo, adivino que en esas reuniones de simples alumnos de diferentes centros también se presentan ellos de una manera distorsionada. <i>Tampoco se expresan...</i>	ALU 4.1.

27	Yo creo que si realmente consideran a otro amigo, amigo, amigo, sí. Pero sino <u>es muy superficial la relación que tienen entre ellos, o sea, yo no diría que la base de la relación pura o la relación más sincera se tenga en la “colla”</u>. Yo creo que es una relación ya viciada de antemano porque tienen que dar una pose, lo que esperan de él en esa “colla”. Pero eso no es lo que piensan. Es entre dos o tres, a lo máximo. <i>Bueno, yo más o menos ya te he preguntado todo lo que pensaba. Entonces si tu quieres agregar alguna cosa más...</i>	ALU 4.2.
28	Hombre, yo si que me gustaría pensar que, por ejemplo, hay una cosa de filosofía que debería estar, sino de una manera presencial en todos los cursos, si de manera transversal. <u>Es lo que creo que falta en los institutos, la clase de ética de antes que se daba, pues era muy valiosa porque los metías en el ambiente de la filosofía y después resultaba más fácil. Hoy día es que es muy difícil en dos cursos, con tres horas nada más, conseguir algo. Antes la ética no servía demasiado, pero los metía en el ámbito. Ahora no lo logras.</u> <i>O sea, transversalizar un poco más. Ahora que dices esto. ¿Tú conoces el proyecto este de filosofía para niños de Lipman?</i> Sí. <i>¿Lo has utilizado alguna vez?</i>	CON 2
29	<u>Lo he utilizado aquí dos años anteriores en los pequeños y lo he hecho a mi modo pero les ha ido muy bien, les ha ido muy bien.</u> Ahora ya lo hemos dejado...Yo creo que muy bien pero yo solo no podía dar todas las horas y me tenía que ayudar alguien que normalmente no estaba preparado o tampoco tenía mucho interés en seguir este método. Lo cual lo hacía inviable. Ahora hablo un poco de todo en esas clases para creares ese ambiente, nada más. <i>Y la otra cuestión que quería preguntarte, es sobre el tema de internet.</i>	CON 9
30	<u>No lo utilizo para nada en absoluto.</u> <i>¿Tienes alguna valoración sobre esto? ¿Crees que puede llegar a ser útil?</i> Puede llegar a ser útil. <i>Yo te lo pregunto porque mi experiencia, he hecho un esfuerzo grande para utilizarlo, pero ahora me estoy dando cuenta de elementos que son contraproducentes digamos. Que no es la panacea quiero decir.</i>	CLA 5

31	Yo no lo he probado nunca porque siempre he tenido mis reparos. Parece como si pudiera ser interesante si los chavales se lo tomaran con seriedad y dijeran bueno, voy a intervenir en esta discusión o voy a tomar estos datos y tal...Podía ser interesante como cualquier libro...<u>Pero van ahí como un juego, para mi es como si dijera bueno vamos, tenemos hoy ordenador, vamos ver si internet...van con un espíritu de fiesta muy superficial.</u> <i>De hecho , es lo que están acostumbrados a utilizar en casa. En casa bajar videojuegos o chatear...</i> Entonces para ellos internet es lo mismo a. Y esto lo invalida directamente, para mí, a lo mejor otros lo consiguen hacer. Depende mucho de si estás muy introducido en internet pues a lo mejor ves más posibilidades. Yo la verdad es que estoy poco introducido en internet. Entonces veo pocas posibilidades, quizá sea eso. Pero generalmente...incluso cuando me dicen “oye, podríamos ir a internet” yo casi prefiero más, por ejemplo, que vean una película y comentársela antes y después y que estén todos juntos que no estar en internet y que estén todos racionados. <i>Yo lo que me ha servido más que la red como búsqueda de datos han sido los foros virtuales. Me ha servido algo, siempre que se trabaje desde casa porque en el momento en que toda la clase de informática el foro virtual se convierte en un chat de temas...</i> Aprovechan la situación. <i>Y entonces tengo que hacer un poco de selección de mensajes, incluso censura. Pero la gente que le interesa y que se ha visto entusiasmada con un tema en clase en el foro tiene la posibilidad de decir aquí todo lo que no pudo decir en clase, pero no es un recurso masivo. Participan pocos, es más bien un complemento. Para mí la tiza y la pizarra...</i> Yo creo que sí. Es así. A veces me planteo: ¿Sería mejor dar la clase con tarima o sin tarima? <i>¿Volver a la vieja escuela no?</i>	CLA 5
32	<u>Yo pienso que la relación que se transmite con el profesor de filosofía es distinta a la que hay con los demás profesores. Siempre es distinta. O sea, que a los demás profesores les piden información y al profesor de filosofía le interrogarían si supieran de ciertas cosas que les preocupan. Y esto a lo mejor no lo hacen porque tampoco saben como hacerlo. Pero yo pienso que la relación es diferente.</u>	DOC 8

Entrevista a E., profesora del IES nº 4.

21/1/05

1	<i>Entrevistador: Tu fas classe a primer i segon?</i> Professora: Sí, faig classe a primer i a segon de diürn, perquè també tenim nocturn al nostre centre, però de moment, al nocturn ho fa el meu company. Jo faig, dels quatre primers que tenim, dos i tots els segons de batxillerat que són tres. I no faig res més perquè sóc cap de seminari aquest any. No tinc cap tutoria ni res, altres anys havia fet també les optatives aquestes de batxillerat que teníem assignades del departament, però aquest any ja no les tenim, aleshores l'única que tenim al centre és la de psicologia, què és un èxit absolut, un best-seller, és la que té sempre més demanda, però la fa el meu company. I altres anys havíem aconseguit fer estètica, que és una de les matèries on jo gaudia més, m'ho passava molt bé, m'agradava amb horror i crec que vam aprofitar-la molt, però ja no en tinc hores, i els alumnes tampoc. A mesura que a ells els hi han anat reduint l'optativitat a nosaltres també, clar, ha estat un procés paral·lel. De manera que ja no faig res més. <i>E: I centrant-nos en primer, com descriuries la teva classe, què fas, quin material utilitzes...?</i> P: Aquest any estem assajant tot de coses noves, - que després he sabut que no soc una <i>rara avis</i>, que ho fa molta gent -, però amb el meu company vam arribar a la conclusió que <u>el curs de primer era una mica dispers, una mica li passava com a tercer de BUP, que era una mena de pica-pica de tot: ètica, política, lògica, psicologia...</u>i aquest pica-pica a mi em desagrada profundament, jo sóc més intensiva que no extensiva, fins on es pugui arribar amb els alumnes; i a més, després no acabàvem de veure com encaixava el puzzle. I aquest defecte del programa de tercer jo crec que es va mantenir en el de primer de batxillerat. Durant tots aquest anys hem estat batallant per donar una coherència al programa de primer. Com tota la gent, no ens n'hem sortit, i aleshores vam decidir canviar. A final de l'any passat, amb el meu company, vam decidir, atès aquest problema a primer i atès que a segon anem tots amb la llengua fora, modificar el temari. Com que tenim llibertat de càtedra, <u>el que estem començant a fer aquest any és començar el temari de segon a primer</u>, que després hem descobert que és el que fa molta gent. <u>El curs d'Història de la Filosofia el comencem a primer de batxillerat</u>. Però clar, aquí hi ha tota una sèrie de condicionants que s'han de tenir en compte i en som conscients: primer de tot, no podem començar de sobte, amb uns alumnes de primer que ni tan sols saben què és filosofia, perquè és la primera vegada en la seva vida acadèmica que es troben amb aquesta matèria. Després, tot el temari d'Història de la Filosofia	CLA 2
---	---	-------

potser no és pertinent explicar-ho a primer, de manera que vam fer una tria d'allò que explicarem a primer i el que ens reservàvem a segon. Amb tot això hem construït un curs de primer que estem assajant aquest any precisament, així que ens enganxes una mica "en panyales". <u>Al primer trimestre de primer hem fet un dossier d'introducció a la filosofia, un dossier molt pràctic, amb textos, intentant definir què és la filosofia, quines dificultats planteja...</u>Una mica per a que entrin en matèria. Aleshores tot el que fem durant el primer trimestre és una tasca introductòria amb ells i que ells vagin traient, què pot ser? com funcionarà? què serà? Tot això que surti. Aleshores aprofitem també una mica, i això en el dossier aquest que vam construir aquest estiu hi surt, per <u>introduir-ho, més que com una matèria específica, com una manera d'enfocar els problemes, es a dir ens interessa sobretot l'actitud filosòfica, que s'impregnin d'això el primer trimestre. Doncs aquí tirem de Hüsserl: l'actitud filosòfica, l'actitud natural, diversitat, què vol dir doncs no sé, la reflexió, el món de la curiositat, el món hospitalari...tot allò que explicava Hüsserl a "La Fenomenologia", però molt al seu nivell. Doncs una mica el primer trimestre és això i; a partir del segon trimestre, que és el que estem començant a fer ara, és entrar en la història de la filosofia, utilitzant el dossier amb textos i el llibre de segon, el de Cèsar Tejedor Campomanes, el clàssic, però només en aquells autors que tenen teories ètiques i polítiques, aleshores el curs de primer serà introduir a la història de la filosofia a partir d'aquells autors que reflexionen sobre l'ètica i la política especialment. Llavors ara estem començant amb Sòcrates i els sofistes. Vam arribar a la conclusió de que potser <u>temes peluts com Metafísica, Epistemologia...</u>totes aquestes històries que formen més part d'un temari de segon <u>potser caldria reservar-los per segon</u>, perquè sinó es excessiu a primer, exabrupte començar amb això. Aleshores continuarem els dos següents trimestres fent això: <u>ètica i política amb un fil històric</u>, que penso que per ells és més gratificant i per mi també. A més, intentarem introduir altres autors que no tenim temps mai de tractar perquè la selectivitat a segon ens mana molt. Quan arribem a la Il·lustració, per exemple, detenir-nos en la història de Rousseau, etc.. .aprofundir més en l'ètica i la política, i de passada introduir aquesta part del temari de segon, i alliberar el de segon per anar una mica més tranquils.</u> <i>M'havies comentat, el fil aquest d'ètica i política, m'havies mencionat Sòcrates i sofistes, després la Il·lustració...</i> Després de Sòcrates començarem amb Plató. Després farem Epicur, tot i ser un autor de selectivitat pensem que ells ho poden entendre. Després llegirem la "Carta a Meneceu" ens entretindrem...el mateix, però amb calma, jo no vull córrer més, n'estic farta, i vull que ells, les poques coses que facin, com a mínim, les assaboreixin i les entenguin, i no vull córrer. I no vull que ells corrin darrera meu, em sembla que és injust, que una vegada que s'ho podrien passar bé, reflexionar, que demana el seu temps, doncs fem-ho, i com que ningú no ens obliga a fer el programa de primer que no ens agrada, en lloc de fer aquest aperitiu entrem en matèria, però entrem en matèria assenyadament, que ells puguin agafar un fil, ens va semblar que l'ètica i la política seria el més pertinent. Ja et diré com funciona, a final de curs ja t'explicaré, perquè clar, ara	
---	--

	ho estic assajant, no et sé dir què tal va, jo penso que bé, però clar, és la meua perspectiva, aviem ells que expliquen. <i>Això que em dius, si en algun moment pots passar-me el material m'agradaria molt.</i> Sí, mira, no te l'he portat perquè no sabia... <i>El tens en format digital?</i> Tinc una part, l'altre part no. <i>No, era perquè me l'enviessis per correu.</i> No en tinc, però bé... <i>Des del punt de vista més didàctic, no des del punt de vista de contingut. Com la descriuries una classe teua? Habitualment què fas? Fas una explicació...</i>	
2	Depèn del tipus de tema que vulgui tractar...però habitualment...bé, ara sonarà molt pretensions però soc - i això ho posaràs entre moltes cometes...-”<u>socràtica</u>”. Jo confio moltíssim en la bondat de les preguntes, i que ells intervinguin...penso que la classe ha de ser això, ha de ser una mena de posada en comú i a mi m'agrada molt plantejar-los qüestions i que siguin ells, i a partir del que ells em diuen anar tirant del fil i aprofitant fils perquè penso que aquesta és la millor manera d'enfocar-la. Depèn molt de les classes. <u>A segon no ho faig així, a primer sí, perquè tinc temps i m'ho puc prendre amb calma</u> i perquè possiblement les qüestions que els plantejo són més properes al seu món quotidià. <u>Entrar a l'aula i dir: us sembla important que la gent pensi?</u> Bajanades d'aquestes que per ells són primícia absoluta però, tant important és que la gent	CLA 3
3	<u>pensi? I fins i tot a partir d'aquí anar apuntant a la pissarra totes les intervencions que vagin sortint. Jo intento parar molt l'oïda en el que ells em diuen,</u> i reconvertir, aprofitar tot el que puc del que ells em van plantejant. Però això a primer ho puc fer perquè els temes són propers, tinc temps i participen molt, tinc sort. A segon, és diferent, ja ho saps, tinc un temari i em dedico a	CLA 3
4	<u>explicar-lo, i sempre que puc, intento que ells enllacin amb la seva realitat quotidiana.</u> Això amb determinats autors és molt senzill, amb d'altres no. Amb Epicur, per exemple, m'ha estat facilíssim. Un cop hem llegit la Carta a Meneceu, o mentre l'anàvem llegint i comentant entre tots, doncs això, parlant de l'amor “us sembla que és vigent això, o és una bajanada?” Sempre intento que això ells ho vagin veient proper, que no es pensin que la filosofia és un món	CLA 3
5	<u>molt abstracte. Llavors, la didàctica sol ser sempre a partir d'ells. I a partir d'aquí, procurar reconvertir i...jo sé molt bé on vull arribar, clar. Jo sé molt bé que en aquella classe vull tractar tal qüestió, per exemple i sé molt bé quina és la finalitat que pretenc, però si em desvio molt tampoc no m'importa, ja reprendré el fil, si no en aquella mateixa en una altra. Però l'objectiu jo el tinc marcat, perquè si no, també, el risc aquest de deixar que ells aportin i tu anar fent</u>	CLA 3

6	<u>reconversions pot ser la dispersió més absoluta.</u> Jo penso que la nostra feina és tenir molt clar què és el que hem d'explicar o, més que res, el moment de reflexió al qual volem arribar i, a partir d'aquí, anar aprofitant les seves intervencions. Intento fer-ho així, no sé si me'n surto gaire, però ho intento fer. A primer, també hi ha vegades que el plantejament és al revés, més proper al de segon. Els faig llegir un parell de planes del llibre del Tejedor i s'ho llegeixen amb calma durant vint minuts, un quart d'hora, mitja hora...després passem a fer la posada en comú, normalment procuro reservar unes dues classes per a fer la posada en comú, perquè penso que és on surten les qüestions i no me'n refio gaire de què han entès; aleshores vull saber què han entès i que no. doncs, una vegada hem llegit per exemple, els hi demano dubtes sobre paraules que no entenguin i em dedico a fer el diccionari, això és el primer, diccionari perquè hi ha un fotiment de paraules que ells desconeixen, i una vegada hem fet el diccionari aleshores passem al contingut: <u>dubtes de contingut</u>. Primer la forma i després el contingut. Anem per parts, el primer paràgraf que hem llegit que és el que heu entès, que no, per què...i després, una vegada ja han fet la resolució dels dubtes de contingut <u>anem a posar a la pissarra, de forma esquemàtica què és el que n'hem extret</u>. Per pams, sofistes, per exemple, que és el que fèiem ahir. Qui són? Mestres? Mestres, un altre diu: Degenerats! Degenerats, per què? Aviem, perquè n'has tret aquesta imatge tan negativa? Un altre: No! Bones persones perquè ensenyaven a llegir i a escriure. Una visió positiva. Anar contrastant i a partir d'aquí doncs anar definint el personatge, de el que ells han llegit, de la resolució dels dubtes que hem fet entre tots i després la posada en comú a la pissarra. jo crec que aquest tercer pas és imprescindible. i després oberta sempre a les qüestions que em puguin anar plantejant: Eren tan dolents? Per què és dolent cobrar per ensenyar? <i>Veig que utilitzes molt la pissarra.</i>	CLA 3
7	Procuro, sempre. <u>Sempre que puc, per apuntar les paraules que em sembla que són importants</u> perquè de vegades he comprovat que si jo no les apunto ells tampoc no les apunten. I si jo ho apunto ells ho apunten, també és veritat que no tot el que ells apunten jo ho apunto, però el que jo apunto ells ho apunten. Això sempre hi és i per tant cada vegada que surt el nom d'algú que a mi em sembla que és interessant el poso a la pissarra encara que sigui al llibre o al dossier que tenen, una paraula diferent, rara que no han vist mai, l'apunto, <u>m'agraden molt les etimologies</u>, doncs: paraula! jo que sé paideia d'on ve? Pràctica ve de praxis...etc. Al final ja se'n riuen de mi una mica. És que les paraules són importants, les paraules volen dir coses, has de saber d'on venen. Per això la faig servir molt, per a paraules, per a remarcar allò que em sembla que ells haurien de fixar en aquell moment, aleshores jo ho comprovo, apunto una paraula, em giro i estan tots apuntant-la. Normalment aquella paraula ha quedat fixada; la faig servir sempre que puc. I després per a fer aquestes posades en comú, esquemes, <u>faig molts esquemes resum dels temes</u>, quan els donem per acabats. Per exemple, ara faig un esquema, on es resumeixin el més important. Potser no ho escric tot però, per exemple, recordeu que va sortir allò...si, jo ho tinc apuntat. Ho torno a apuntar, punt dos. Una mica per a que quedi fixat	CLA 3

	esquemàticament, si vols, tot allò que se suposa que hem fet. <i>La distribució dels alumnes sempre es la mateixa? Alguna vegada el canvies de lloc o modifiques la distribució?...</i>	
8	No, no els moc. Molt excepcionalment, molt rarament. La disposició és la clàssica, jo al davant i ells enfrontats. només quan hem fet algun debat tipus sofisticats, allò blanc-negre, doncs vinga, fem dos grups. Seieu una banda aquí i una altra aquí. Alguna vegada els he mogut en grups, quan m'han treballat algun aspecte i aleshores he dividit el temari en grups, vosaltres fareu aquest punt. Procuro que no moguin la disposició de la classe per una qüestió pràctica. <i>Per la quantitat d'alumnes?</i> Són molts alumnes. <i>Utilitzes alguna vegada Internet?</i>	CLA 3
9	<u>Mai.</u> <i>No creus que sigui molt útil tampoc no? O simplement és un tema o una metodologia que...</i> Es que és complicat. <u>Aviem, no estic acostumada, aquest és un problema, tinc prejudicis. Però després penso que les nostres aules no estan adaptades. Si jo tingués un parell o tres d'ordinadors a l'aula segur que ho faria.</u> Perquè, a la teva pàgina web, per exemple, tafanejar; els encantaria, estic convençuda que a ells els hi encantaria. Però és complicat logísticament. Haig d'anar a l'aula d'ordinadors, l'haig de demanar amb antelació...i clar, ara moure trenta alumnes, resulta que l'aula és petita, no hi ha ordinadors per tot, l'haig d'haver demanada, haig de saber molt bé què vull anar a veure i jo de vegades tampoc no ho sé. Tot plegat em complica molt i penso: per a què? tanta història i tanta logística per a què? En canvi si tingués a l'aula més d'una vegada ho hagués fet servir, fins i tot per a buscar les paraules aquestes. En lloc de servir jo de diccionari, si tinguessin un ordinador doncs potser ho buscarien o, enlloc, de donar-los informació sobre un autor, qui era, on vivia...busca-ho. I ara ens ho expliques. Ho busques tu, entre tant nosaltres farem no se què i tu ens ho expliques. Clar els recursos aquests potser els faria servi, però tampoc tinc facilitat, i tampoc no ho sé fer. <i>Sí, jo per la meva experiència, vaig fer dos cursos de treball a l'aula d'informàtica. I vaig tenir problemes, dificultats d'aquest tipus que tu dius. I ara mateix ja pràcticament no van a l'aula d'informàtica però el que sí continuem fent és el fòrum i això sí que m'ha donat resultat, i ho fan des de casa. Són fòrums de debat virtual, en la qual els alumnes entren i posen les seves idees, té la seva limitació també, no és una gran meravella però dona joc. Sobretot per un grupet d'alumnes, no per a tots.</i>	CLA 5

	El mateix joc que dona a l'aula per a un grupet d'alumnes. Perquè quan fem la classe, desgraciadament, no la fem per a tots. Això ho hem d'assumir. <i>Ara que dius això. Hi haurà moments...jo veig que a tu t'agrada molt l'assignatura.</i>	
10	<u>Molt, m'agrada molt.</u> <i>Però segurament, suposo, que hi haurà moments en què no t'agrada tant.</i> No gens. <i>Moments en què tindràs una mica de caiguda, de frustració fins i tot...</i> Sí, sí, i tant. <i>Podries pensar en aquells aspectes de la teva classe de filosofia que et resulten realment gratificants i aquells que no t'agraden gens o voldries modificar o penses que podries millorar?</i>	DOC 2
11	<u>Aviem, el que m'agrada molt és quan aconsegueixo que em mirin, física i mentalment. Jo gaudeixo quan realment sé que he connectat amb ells i això és molt, és un plaer per a mi.</u> A propòsit del que sigui, m'és igual, quan estan atents, quan participen, quan em miren, però no perquè em mirin sinó perquè estan pensant en allò que estem parlant, i es nota, els arriba i aleshores és quan jo sóc més feliç. <u>Pateixo molt quan veig que els vaig perdent pel camí, és la pitjor de les situacions.</u> És un malson per a mi, quan veig que estic explicant una cosa que, a més a més, m'agrada, trobo que per a ells podria ser aprofitable però no aconsegueixo fer-los arribar el que vull, veig que se'm van perdent...per mi es un malson, quan veig que miren l'hora penso: "avui no ho has fet bé, avui no ho has aconseguit" i em passa molt sovint això també, pel motiu que sigui, perquè jo no tinc un bon dia, perquè la matèria no els interessa o pel que sigui, perquè l'hora és molt propícia, aquest any tinc la majoria de les hores de classe de dues a tres, però no és excusa perquè hi ha dies que ho aconsegueixo i dies que no. Aquestes són la millor i la pitjor de les classes. Després es que no et sabria dir, hauria de pensar-ho...quan he planejat una pràctica o una activitat, per exemple imaginat que jo planifico per anar a Internet i mirar determinades planes i veig que a ells tot això no els motiva gens. Penso que el principal problema que jo puc arribar a tenir amb ells i amb les meves classes és quan perdo el contacte amb ells, el dia que jo perdi el contacte amb ells aquell dia em suïcidaré intel·lectualment parlant perquè hauré acabat la meva feina. <u>Si no sóc capaç de seduir-los amb el que els hi explico, si no sóc capaç de fer-los veure com una cosa propera allò que els estic explicant o el debat que estem tenint, si ho veuen com una cos tant fora del seu món com la física nuclear deixem-ho córrer.</u> No és la meva matèria, jo no els estic parlant d'astrofísica, jo els estic parlant d'ells i si ells no ho entenen així per a mi la classe és frustrant, és la pitjor de les classes	DOC 2
12		DOC 2

	possibles. <i>Jo, per exemple, el que tinc dificultats...em preocupa molt, i és una cosa que tu deies abans i em sembla molt interessant, és poder escoltar el que ells diuen i pensen, però clar, prèviament a això haig d'afavorir que s'expressin, perquè si no jo no els puc escoltar ni sentir. I em costa, perquè normalment estic pensant en el que jo diré i no presto tanta atenció al que ells em diuen. Però, a més, moltes vegades, el que sento és que tinc dificultats per aconseguir que el pensament d'ells s'expressi.</i> Però, perquè no els has creat el marc de confiança necessari vols dir? Potser sí...	
13	De vegades passa, de vegades es tallen molt perquè, sense voler, coartem la seva llibertat d'expressió. Hi ha vegades en que no controles el que dius i pots dir: "això que has dit no és pertinent" i això si ho dius un dia, segons com, pots ofendre. I aleshores ja talles qualsevol altre opció possible i per tant <u>s'ha de ser molt respectuós, fins i tot amb les bajanades de "calibre inhumano"</u>. Si un, per exemple, et diu "yo soy facha" doncs tu li pots dir, "tu ets un fill de puta" punto, i amb tu no vull parlar més, però clar, la nostra feina és reconvertir allò, fer-li prendre consciència de per què, "estàs segur del que dius?" Crear el marc de confiança necessari per a que aquella persona torni a expressar això o s'ho hagi repensat. Això per una banda. Després <u>hi ha un problema lingüístic moltes vegades, per part d'ells i nostre també, solem tenir un registre lingüístic que fins que no ens adonem que no estan entenent res del que diem ens costa</u>. Per sort ja duem anys i tenim el cul pelat però tot i així hi ha vegades en que no calibres molt bé, a principi de curs és molt habitual això, no saps ben bé quin és el nivell lingüístic de l'aula i has d'anar fent provatures. Doncs ells es tallen perquè tampoc tenen els recursos lingüístics per a expressar el que voldrien dir i els sap greu dir-ho de manera barroera, altres no, altres tenen un morro que s'expressen com volen però hi ha gent que jo estic segura que ho diria però no sap com dir-ho, i <u>com que sap que la correcció lingüística és exigible, i això és una cosa que els demano sempre</u>, això ho saben. "Si pots dir una cosa bé fes-ho bé" "Tu ja m'entens" em diuen, "no, jo no t'entenc" "si hi ha una paraula que pots fer servir fes-la servir". Jo crec que moltes vegades també el tallo per això i altres vegades senzillament perquè no tenen res a dir, i potser això és una qüestió que a mi m'amoïna molt i em preocupa molt i la porto a l'aula però a ells no els interessa gens ni mica però si que costa afavorir-ho. Però per aquí jo crec que el diàleg socràtic ja ens va ensenyar com fer-ho i arribar a la classe amb una bateria de preguntes possibles. És a dir, jo vull parlar d'això, però com ho faig? Hi ha la opció de deixar anar el rotllo i després preguntar que si hi ha dubtes, què és una opció que de vegades faig servir perquè "avui no tinc ganes d'aguantar segons quines bajanades" després me'n peneixo però penso "mira, per un dia de classe magistral tampoc no es mor ningú. O l'altre opció és dir les bateries de preguntes i com més punyeteres siguin millors, fins i tot contra el que nosaltres pensem.	CLA 3 CLA 3

15	<i>Una mica provocadores no?</i> Provocadores. Com més provocadores millors. I s'ofenen: "Però com pots dir això? Com pots considerar això?" Els provoques i això funciona. <i>El que obtura més l'expressió d'ells és el discurs tancant. Tu ho expliques tot, ho fas de manera brillant, rodona, i després no hi ha res més a dir. I a vegades els agrada també perquè és molt còmode, és com un conte, una cosa molt entretinguda, t'asseus allà...però clar, no han treballat res.</i> Una situació en la que últimament m'he sentit una mica idiota...però ja que m'has demanat que és el que més m'agrada de les classes i el que menys...Amb un segon especialment desagradable, gent molt pagat d'ells mateixos, són gent molt llesta però que consideren que ells estan més allà del bé i del mal i que tu estàs allà per a fer classe i tal. <u>Tenen una actitud d'un cert menyspreu cap allò que expliques i a mi això no m'agrada, trobo que no està bé i moralment és molt indigne.</u> La qüestió és que un dia no tenia gaires ganes d'explicar i em vaig desanimar molt quan vaig veure que a les vuit trenta del matí estaven tots adormits, i jo també tu, els demano una mica de col·laboració i de respecte. I els vaig dir: "Sabeu què? No puc continuar, estic molt tipa d'aquestes cares que em poseu avui, avui no puc aguantar, seuré entre vosaltres i faré la mateixa cara i si hi ha algú que ho vol explicar li agrairé profundament" I sí, sí, va sortir un noi!. No se'n van assabentar de la missa la meitat i en faltar deu minuts per acabar la classe estaven tots indignats. "Escolta, no hem entès res del que ha explicat el Miguel Àngel i tu has fet veure que no hi eres" I jo realment estava així, fent el que fan ell, sense mirar-me'l, apuntant coses, traient l'agenda...aquestes actituds clarament ofensives. "Ni te l'has mirat ni te l'has escoltat, ni has intervingut" "Jo he fet el mateix que vosaltres" "Però tu això no t'ho pots permetre, perquè tu vens aquí per a fer feina, t'escoltem o no tu cobres" No vaig saber reaccionar, és una xorrada i ens ho han dit moltes vegades això, però aquell jo estava baixa de moral...vaig sortir deprimida, me'n vaig anar a plorar al despatx del director i li vaig explicar el que m'havia passat. "M'han dit això de que jo, escoltin o no, la meva feina és fer de busto parlante" I ells ni em miren ni apunten ni res, i aquesta és la seva feina, i la meva és aguantar això, a canvi d'uns diners. No ho vaig poder suportar, vaig quedar tan parada de veure que ells pensaven això de mi que la meva feina era aquesta que vaig sortir d'allà plorant, bé no, no vaig plorar davant d'ells. Però vaig arribar al despatx del director i em vaig posar a plorar. I és una cosa que no em trec del cap, és una tonteria si vols però que ells em vegin així, que és el que deuen fer amb els seus pares? els deuen dir imbècils i esperen que els pares ho aguantin i sense cap mena de respecte, m'ho vaig prendre fatal. <u>Aquesta manca de respecte</u>, la vaig trobar insuportable i ara quan entro en aquella aula cada dia penso... <i>És freqüent, de vegades quan s'ajunten, perquè no és tot el grup normalment sinó que hi ha un nucli que dona la pauta i aleshores fa com un efecte d'halo i passa...</i>	DOC 2
----	--	-------

	Això no és un problema propi de la classe de filosofia, això deu passar a tot arreu. <i>Sí, sí, és un problema de la feina. Ara que parlaves d'això sobre el comportament dels alumnes, et faré una altra pregunta. Si tinguessis que dir algun tret, pensant en els alumnes, acabes de dir un, aquesta dificultat per a respectar la feina del mestre, algun tret conceptual, valoratiu...algun tret de pensament que sigui més o menys recurrent que tu alguna vegada hakis dit "mira, això que dius, és una cosa que diuen sempre". Per exemple, confondre causalitat amb casualitat. O, per exemple, un cert rebuig quan es marca una diferència excessiva entre els homes i els animals. Això passa, hi ha com una tendència a antropomorfitzar els animals.</i> Jo estic convençuda de que això és per les pel·lícules de Walt Disney, han xupat tantes pel·lícules... <i>Tu creus que aquesta generació...?</i> Això és una manera d'explicar-ho a ells però jo penso que alguna cosa d'aquestes coses ha quedat gravada en el seu subconscient infantil. Els animalets tenen sentiments, els animalets pensen...Destruir tot això, o posar fronteres qualitatives entre les persones i els animals...els costa molt. I penso que part d'aquesta responsabilitat la tenen les pel·lícules i, potser, que cada vegada potser si que s'estan esborrant més les fronteres. Cada vegada el fil aquest que és filogenètic...cada vegada estan més propers els animals, en termes morals fins i tot.	
16	<u>Un tòpic que ells solen repetir molt sovint i que sol aparèixer quan discutim alguna qüestió és que tot és relatiu, és un dels clàssics sempre.</u> I no tot és relatiu, hi ha coses que són sagrades, matar algú no és relatiu. Hauríem de parlar-ne no, hi ha coses que potser no són tan relatives ni depenen de gustos i opinions però el que els surt a ells es sempre això: "tot depèn" "tot és relatiu" per ells sol ser una teoria bastant comuna. <i>No hi ha veritat...</i> No, clar. <i>Tot depèn del punt de vista de cadascú.</i>	ALU 2
17	<u>"Tu perquè ho veus així"</u> Per exemple, una altra cosa que sol sortir sempre, <u>quan en els exàmens els demano l'opinió</u>, que ho faig molt sovint, raonar per escrit una opinió i justificar-la penso que és un dels exercicis filosòfics per excel·lència. <u>No els agrada.</u> Ja s'ho esperen perquè em coneixen però no els agrada gens perquè <u>consideren que sobre gustos no hi ha res escrit i que per tant jo no estic qualificada per a valorar opinions puntuables.</u> Aleshores la meua feina de segles, que sempre és, com tu suposo, dir "no, no, una cosa és valorar	ALU 2

	què penses i l'altre és valorar l'argumentació que has aportat, ” Valoraré l'argumentació, no el que penses, m'agradarà més o menys però jo això ho deixo apart, la meua subjectivitat aquí no hi entra. <u>Costa molt convèncer-los d'això, de que les opinions també es poden valorar en la mesura de si es raonen o no es raonen</u>. Una opinió sense raonar no val res, zero, una opinió raonada, t'agradarà més o menys però hi ha un esforç intel·lectual al darrera. L'esforç mateix que els demano oralment els demano per escrit. Oralment ho accepten, a més els hi agrada, perquè a més fa la classe més dinàmica però per escrit els indigna. <i>Potser hi ha una dificultat també de distingir, en el discurs, la necessita del contingut però també de la forma. Un discurs no només ha de ser correcte sinó que també ha de ser coherent.</i> Coherent. Forma i contingut en els exercicis escrits quan els explico que les coses no es poden explicar de qualsevol manera, tornem una altra vegada a la correcció lingüística, no només ortogràfica sinó lingüística també. El llenguatge de bar no serveix per a explicar determinades coses, serveix per a parlar al bar sobre futbol o sobre qüestions anecdòtiques però quan estem elaborant un discurs racional o una explicació sobre una cosa <u>em costa molt que ells vegin que la forma i el contingut estan íntimament lligats</u>. Convèncer-los d'això és la feina de dos anys. Potser sí que el contingut hi és tot però la manera de expressar-lo és tan barroera, és tan poc precisa, que destrueix la bondat del contingut. No ho entenen això tampoc i em costa molt que vegin el lligam entre forma i contingut. Penso que el 50% de la meua feina és aquesta, que el que saben ho sàpiguen expressar correctament de manera que els treballs escrits són vitals, jo penso que no només oralment sinó també el treball escrit de posar-te davant d'un paper i expressar el que saps i expressar-ho amb correcció, i això és una feina solitària que han de fer ells. Tu no la pots substituir. Es queixen molt també de que ho tingui tan present perquè no entenen aquesta necessitat de implicació mútua entre una cosa i l'altra. El de causalitat-casualitat que deies tu per què ho deies? Per la dificultat de continguts també? <i>Bé, el desplaçament de determinats significants que es confonen. Però potser és més clar, almenys en el meu cas, una determinada valoració del concepte de llibertat, per exemple. La llibertat deslligada de la responsabilitat o la llibertat com a capacitat de fer allò que vols, hi ha una determinada concepció respecte del que és ser lliure.</i>	
18	<u>que la forma i el contingut estan íntimament lligats</u>. Convèncer-los d'això és la feina de dos anys. Potser sí que el contingut hi és tot però la manera de expressar-lo és tan barroera, és tan poc precisa, que destrueix la bondat del contingut. No ho entenen això tampoc i em costa molt que vegin el lligam entre forma i contingut. Penso que el 50% de la meua feina és aquesta, que el que saben ho sàpiguen expressar correctament de manera que els treballs escrits són vitals, jo penso que no només oralment sinó també el treball escrit de posar-te davant d'un paper i expressar el que saps i expressar-ho amb correcció, i això és una feina solitària que han de fer ells. Tu no la pots substituir. Es queixen molt també de que ho tingui tan present perquè no entenen aquesta necessitat de implicació mútua entre una cosa i l'altra. El de causalitat-casualitat que deies tu per què ho deies? Per la dificultat de continguts també? <i>Bé, el desplaçament de determinats significants que es confonen. Però potser és més clar, almenys en el meu cas, una determinada valoració del concepte de llibertat, per exemple. La llibertat deslligada de la responsabilitat o la llibertat com a capacitat de fer allò que vols, hi ha una determinada concepció respecte del que és ser lliure.</i>	ALU 1
19	En el nostre cas, perquè sí que és una qüestió que jo he insistit, potser de la llibertat sí que en parlem però...un tema clàssic que ens va sortir també a segon, <u>el problema de la felicitat i la veritat</u>, que és un tema que va sortint i suposo que quan fem Epicur ens tornarà a sortir perquè en algun moment ho diu ell amb algunes altres paraules. Al final sempre els acabo demanant “<u>Si heu d'escollir que preferiu, felicitat o veritat?</u>” Ho tenen claríssim, felicitat. La veritat no els interessa gens, és un tema que no els amoïna, probablement per una qüestió d'edat. Però com els tradueixo això tan abstracte, coses més quotidianes com: “Tu que prefereixes, saber la veritat però ser infeliç o ser tonto però feliç?”	ALU 2

	Tonto però feliç, faig una enquesta...per tant preferiu viure enganyats, no conèixer la veritat però ser feliços que no pas pagar el preu de felicitat a canvi de saber. <u>I això és un tema que m'amoïna perquè any rere any estic constatant que aquesta és la tendència</u>, el tonto però feliç es va imposant i ells no ho veuen tan escandalós, per a ells ja comença a ser normal no saber la veritat però ser feliços. “Per a què volem saber que el món està ple de misèria si tampoc ho podem evitar? No podré gaudir del plat de macarrons perquè al telediari surten les víctimes del tsunami, prefereixo no saber-ho” Una mica això m'amoïna com a tendència però ells estan clarament instal·lats aquí i això sí que ho sé perquè ho he treballat amb ells molt. <i>Parlaves fa un moment de diferents maneres de parlar, per exemple, al bar o a l'aula. Jo a vegades penso que els alumnes tenen dos discursos, un a l'aula i amb els seus pares, un amb el món adult que no és el propi, el propi que és el que tenen amb la colla i l'altre és com una mena de discurs o espai discursiu quan es negocien coses, del professor haig de negociar la nota o l'aprobat, dels pares he de negociar poder sortir el cap de setmana o el que sigui, són espais discursius però de negociació. L'espai propi diguem-ne és el que tenen amb la colla, i aleshores a vegades sento curiositat per saber aquest registre que és un registre amagat, diguem-ne, que costa molt que aparegui però que forma part del seu pensament.</i> Primer, vols dir que això no ha existit sempre? Jo recordo quan estudiava a l'institut, nosaltres teníem un nivell de registre col·loquial slang gairebé entre nosaltres i el llenguatge que feia servir a l'aula, amb els pares o amb la gent gran en general quan se'm demanava una formalitat... <i>Però em refereixo a la diferència de forma però també de contingut, parlem de formes diferents i pensem també de forma diferent.</i> També passava. Jo crec que això ha passat sempre. Sí, sí. El que passa és que nosaltres ara estem a l'altra banda de la barrera i ens sobta. Però jo sóc conscient de que amb els meus amics de l'institut, al solàrium de l'institut el registre que fèiem servir i els temes dels que parlàvem eren completament diferents. El que passa és que potser ara el que, jo diria, que el que està canviant és que un envaeixi l'altre. El llenguatge que quan nosaltres érem joves teníem molt clar que pertanyia a l'àmbit de relació entre iguals a l'aula no el fèiem servir mai ni se'ns acudia dir: “Joder! Emília” Els meus alumnes diuen “Joder!” quan els hi dic alguna cosa. A mi no se m'acudia mai dir-li això a una “profe” o “Tia!” No se m'acudia mai dir-ho, hi havia com un click mental, entraves a l'aula i eres un altre. I aquesta capacitat de fingiment o de teatralitzar-te la teníem molt assumida, avui no. Avui ells confonen registres, confonen tot. Jo penso que l'època en què vivim afavoreix aquesta confusió de rol, de nivell, de tot. De la mateixa manera que als pares son capaços de dir-li	
--	--	--

	“Tio, viejo, no te enrolles” a nosaltres ens diuen el mateix i això abans era una cosa que quedava fora de l’aula, fora de casa, i avui no. Avui la curiositat aquesta que tens no sé per què la tens perquè de fet aquest llenguatge te’l trobes ja a l’aula bastant. I aquesta confusió penso que cada vegada...per això cada vegada costa més que s’expressin amb correcció, per això cada vegada més hem de polir llenguatge, dir “eh, joder no ho torni a dir més a l’aula” Jo penso que s’està produint el fenomen a l’inrevés, una vaporositat del llenguatge col·loquial cap el llenguatge formal perquè ells cada vegada menys assumeixen els diferents papers que juguen en el món, i si són de determinada manera amb els companys es pensen que poden fer el mateix a l’aula i a casa, ells no tenen assumit que hi ha molts móns dintre d’aquest. L’altre dia, precisament, amb un de primer de batxillerat vam acabar la classe i picava per la finestra...veia que jo el veia, tots ho vèiem, i vaig parar i vaig dir “escolta, expliqueu-li a aquest individu que, o es resitua en el món o el resituaran a hòsties, no seré jo qui li donarà però això no es fa, expliqueu-li, que s’ha de trobar el seu lloc en el món i que el trobi ràpid perquè, sinó, el col·locaran a la força.” És millor col·locar-te tu, aleshores aquest no saber on estàs, el no saber mesurar el llenguatge que fas servir penso que és un dels problemes que tenen els adolescents avui, aleshores a nivell lingüístic crec que no existeix aquesta diferenciació, cada vegada menys. <i>Jo em referia no tant a la forma, al registre diguem-ne, sinó als continguts, és a dir que, a vegades, perspectives o maneres de pensar que ells poden fer circular amb la colla d’amics no està present a l’aula és com si “ara parlarem dels autors i de la filosofia, del que diu el llibre o del que tu m’expliques, però això que realment em preocupa i estic pensant sobre la vida o els projectes, això no és per a l’aula, amb tu he de negociar l’aprovat, això és per a comentar-lo amb els amics o amb la colla”</i> És veritat que és això, la seva vida quotidiana i emocional queda fora de l’aula. Clar, no podem tractar problemes personals a l’aula, això ha passat sempre, estic convençuda. No crec que ara sigui més radical que altres vegades. Però també, i en la nostra matèria, nosaltres tenim molta feina i es susceptible de que passi això, nosaltres no podem tractar problemes personals però si humans, i jo considero que els problemes són eterns. Per molt adolescents del segle XXI que siguin segueixen tenint les mateixes pors, les mateixes inseguretats, el mateix desconcert de cara al futur, es segueixen barallant amb l’amor, es segueixen barallant amb els pares, amb l’autoritat en general; i tot això ho sabem nosaltres i són coses que la filosofia sempre ha tingut molt properes. <i>D’alguna manera l’assignatura pot servir d’alguna cosa en aquest sentit.</i>	
20	<u>És la única, exacte. Penso que la nostra matèria és altament inflamable, és privilegiada. Jo penso que no estem fent qualsevol cosa a l’aula, parlem d’ells, el que passa és que de vegades no m’entenen, es pensen que parlo de Plató, que també, però Plató no parlava dels marciàns, parlava d’ells, de nosaltres. I aquesta és la feina, de tal manera que els seus problemes, que els sembla que estan molt lluny del que passa a l’aula, no és cert, quan Plató parla de la felicitat</u>	DOC 1

	o de la veritat s'està amoïnant pel mateix que s'estan amoïnant ells el que passa que a un nivell de reflexió que els costa molt, però aquí els hem de portar. Fer-los comprendre que allò parla d'ells i que allò es pot dir de moltes maneres, nosaltres en aquest sentit tenim una feinada increïble. Per això em dol tant quan veig que no m'escolten perquè és com si no s'escoltessin a ells i dius: "tio, que no estic parlant de les derivades, estic parlant de tu, no miris l'hora al rellotge hòstia, que no t'enteres" I em dol molt profundament. <i>De vegades és dificultat nostra també, de poder fer que el discurs sigui d'ells.</i> I els problemes que puguin tenir ells ara, si que el món ha canviat molt, però en el fons els que serien problemes més humans penso que encara nosaltres estem capacitats per a ajudar-los. Si no, que fotem allà? <i>No sé si per ajudar-los, aconsellar-los...o per a...</i> Clar, jo no vull fer d'Elena Francis, em nego. <i>No, donar-los eines per a que ells mateixos puguin reflexionar críticament sobre la seva situació. Canviant una mica el registre...</i> <i>Cinc minuts i acabem. Una última pregunta. Ara pensant en el teu procés de formació com docent de filosofia. Tu tens un bagatge, tens una manera de fer, estàs formada com docent evidentment. Procura pensar una mica, des que vas acabar la carrera, els possibles cursos de formació que has fet, com la valores, elements positius, negatius, coses que penses que t'haurien calgut per a tenir una formació més adequada...</i>	
21	<u>El C.A.P, el C.A.P a mi no em va servir absolutament per a res, no he fet cap altre curs de formació i penso que el que més m'ha ajudat és el contacte dia a dia amb les alumnes, jo m'he fet amb ells i sóc conscient que els primers cursos van ser autèntics conillots d'índies, em van patir molt, perquè jo no sabia res, jo duia el clixé de professor universitari i ho vaig intentar reproduir com tots. Amb el temps vaig veure que aquella no era la meva feina però vaig haver d'aprendre-ho sola i vaig haver de practicar sola, sobre la marxa, en el dia a dia, però és el que més m'ha ensenyat. No he fet cap més curs, cap altre. I quan vaig fer el curs del C.A.P teòric, el pràctic no és cap problema, però el teòric jo penso que és excessivament teòric i que ens dona poques eines i recursos i que, a jutjar per la meva experiència personal, el que més em va formar com docent va ser el contacte diari a l'aula, el pensar estratègies recursos, anar a l'aula a posar-los en pràctica i veure que estava totalment equivocada i pensar-ne un altre, tornar...ensayo i error. Penso que és vital, també és cert que si algú m'hagués donat un cop de mà autèntic des del C.A.P o des d'alguna altra institució m'hagués estalviat això...al principi a les classes jo no servia com a moderadora, no sabia com fer-ho i menys amb les classes de 47 que teníem abans, em destorbava, em recordo a mi mateixa molt ingènua, molt poc preparada i amb el clixé de professora universitària. Tot i així són molt bona gent i em recorden amb carinyo. Alguna vegada me'ls he trobat i els he confessat que van ser els</u>	CON 1

22	meus primers conillets d'índies, aprendre a aixecar la mirada del paper i adonar-me que estava parlant a gent, el que ara jo els hi retrec amb ells jo ho feia, i vaig aprendre que el contacte visual és molt important. Ja no duc paper a classe, vaig sense res gaire bé, és excessiu. Però gairebé em comparo amb tots els llibres i papers que duia abans, no fos que em preguntessin alguna cosa que no sabés. Hi ha un abisme, però això m'ho ha ensenyat la pròpia pràctica, no sé si és tan bona, però ha anat així. Però és brutal la diferència entre quan vaig començar i ara, i si algú m'hagués donat un cop de mà pràctic, i m'hagués dit "això no ho facis" ho hauria agraït però això el C.A.P no m'ho va donar. I em vaig decebre tant del C.A.P que ja no em vaig apuntar a res més i a partir d'aquí va ser amb ells, a costa d'ells. <i>Vas conèixer altres tipus d' experiències didàctiques com ara el projecte del Lipman?</i> Sí, he fullejat alguna cosa perquè a l'institut en tenim alguna cosa... No, no m'he informat gaire tampoc, però...no. El llibre de la Irene de Puig no em va agradar, el vaig trobar molt light. <i>Molt per a nens petits, no tant per a batxillerat.</i> Per altra banda, <u>el que em passa amb els llibres de text, exceptuant els del César Tejedor o els d'estil estrictament històric...amb els demés em sento molt incòmoda. Jo treballar amb els llibres de text no m'agrada, m'encorseten molt i em fan anar per camins que o no arribaria mai o no m'interessen</u>, llavors, sovint hem tingut llibre perquè l'institut demana que en tinguem però m'he sentit malament, els he fet gastar els diners, llavors últimament hem decidit que s'ha acabat, <u>fem un dossier de 50 planetes</u> i ja està i allò és el que realment farem o aprofitarem i així els costa menys de deu euros. Però no m'agrada cap llibre, i <u>dins dels llibres de fil històric aquí si que admeto més el corsé</u>. Però en general a mi els llibres m'amoïnen més que fer-me un servei, no m'han estat útils mai els llibres. Finalment ens hem alliberat, ja et passaré el dossier aquest, no és cap meravella, és molt senzill i molt "practicon" lligat amb el que fem a l'aula.	CLA 1
----	--	-------

Entrevista a X., profesor del IES nº 5.

3/2/05

	[Inicio de la grabación ya comenzada la conversación...] Profesor:...en el fondo, continua siendo una explicación donde prácticamente no se establece mucha oportunidad de diálogo entre el profesor y el alumnado. Por otra parte también es verdad que, así como en otras disciplinas como las ciencias naturales, han incorporado discursos didácticos que han permitido no solamente agilidad al propio discurso sino también facilidad de comunicación o de relación entre el profesor y el alumno. Quizás a costa de una cierta simplificación de los contenidos. Pero por otra parte sí que es verdad que han conseguido[las ciencias naturales] una difusión mayor. La exportación que han hecho a la sociedad, a través de los museos dedicados a estas cuestiones, las páginas de los periódicos, los suplementos, todo este discurso que creo que es cada vez más didáctico y ilustrativo, ha facilitado las cosas. Creo que los profesores de filosofía padecemos de un cierto solipsismo: todo comienza y acaba en nosotros. Recuerdo que hace unos años, quince o dieciséis, empezamos a decir que la filosofía puede padecer en el sistema educativo consecuencias desastrosas porque podía perder su espacio, se hizo una asociación del profesorado de filosofía, y a la primera reunión asistieron unas veinte personas de toda Catalunya. Lo malo es que la tónica continúa en la actualidad siendo la misma. Entonces yo creo que el ámbito de la docencia de la filosofía se circunscribe a un espacio muy cerrado. El otro día estaba en una reunión con el coordinador de las PAU, y curiosamente en esta reunión empezamos una discusión que considero bastante importante, o al menos así me lo pareció a mí. El coordinador planteaba que había un problema bastante grande en las pruebas de selectividad de filosofía, hasta el punto que en un mismo examen se había llegado a valorar por dos profesores, sin que estos lo supiesen, y conseguir notas, no con una ligera diferencia, sino con una significativa diferencia entre un profesor y el otro a la hora de valorar el examen. Entonces esto planteaba qué tipo de prueba es la que estamos haciendo que no cumple los objetivos; porque claro no puede ser que haya esta diferencia tan abismal, y entonces hay que redefinir las preguntas de otra manera para dar opción a dar un tipo de respuesta mucho más precisa o una respuesta como mínimo que no presente posibles vaguedades o ambigüedades a la hora de corregir. Se han intentado hacer unas variaciones en este sentido, por ejemplo suprimir esa pregunta un poco, para mi entender, absurda, la segunda que era aquella tipo test. Este tipo de preguntas no tenía mucho y sobre todo para lo que nosotros estamos defendiendo que es un ejercicio de pensamiento y reflexión. Esta fue una de las polémicas que se presentó, y la otra polémica, que ahí yo sí que empecé a notar una cierta	
--	---	--

1	preocupación, es que se decía que la filosofía tenía que ser un espacio conceptual, no un espacio memorístico ni de cultura histórica. En relación con esta había una parte del profesorado que estaba defendiendo esa parte de cultura filosófica y histórica necesaria para entender lo conceptual; que es cierto, <u>pero no acentuemos la cultura histórica sobre la conceptual porque lo importante es lo conceptual por encima de la cultura histórica</u>. Los autores clásicos están muy leídos y muy interpretados, pero los más modernos quizá ofrecen una complejidad de pensamiento, una falta de perspectiva suficiente, que hace que realmente sean autores muy complicados de acceder conceptualmente. Entonces la última parte, en lugar de poner autores, poner temas o no acentuar tanto el autor sino ver un recorrido en la filosofía contemporánea a partir de temas contemporáneos que puedan enganchar mucho más. <i>Entrevistador: Es una perspectiva muy interesante.</i> P: Sí, me pareció una perspectiva muy interesante pero es que claro... <i>E: Implica un cambio en la posición didáctica.</i> Totalmente, totalmente... Yo creo que no estaba la gente entendiendo. Se intentaba decir que la primera pregunta, dónde se pide un poco resumir las ideas principales del texto, que estaba bien acotar esta pregunta, el espacio de respuesta, porque así se le muestra al alumno qué se le pide, no tanto un espacio de explicación sino un espacio de comprensión. Pero claro la gente entendió que lo que se estaba diciendo es que teníamos que determinar de las cuatro preguntas un espacio delimitado: de la misma forma que la primera pregunta debía estar alrededor de las 60 o 80 palabras, también en los otros espacios se tenía que acotar... y claro, el coordinador defendía que esto era absurdo ya que en uno estamos haciendo un ejercicio de comprensión y en otro un ejercicio de relación o expresión a partir de lo que se ha entendido, y ahí no me pueden delimitar mi capacidad de expresión. Una cosa es que para llegar a la comprensión que tú des una pauta, pero cuando estás diciendo 60 o 80 palabras estás diciendo que hagas una síntesis. En cambio, en las otras preguntas tú no estás haciendo una síntesis sino que estás haciendo una relación de las ideas del autor con unos conceptos determinados a lo largo de la historia de la filosofía. <i>Esto justamente coincide con uno de los supuestos teóricos que, entre otros, está presente en mi investigación. Sería la perspectiva hermenéutica de Gadamer, que proponer una relación especial con el texto. Desde una perspectiva tradicional el alumno debe comprender el contenido del texto para sustituir, obturar con este contenido su propio pensamiento. Se trataría entonces de convertir al texto en sujeto de diálogo, de tal manera que el texto me interpele, es decir, en lugar de ocupar el espacio de mi pensamiento me pregunte y me obligue a mí a responder; con lo cual yo no tengo que aprender sino entender la pregunta que me está haciendo el texto. Las preguntas tipo test, el acotar las respuestas a 80 o 100 palabras, se sitúan en universo didáctico completamente diferente.</i>	DOC 1
---	---	-------

	Todo esto no tiene sentido, como la insistencia esta de la historicidad de la cultura. Es verdad que cuando tú explicas a Platón es importante situar el contexto platónico en el contexto que Platón está desarrollando. Pero esto no puede priorizar el propio discurso filosófico por encima de... después estas cosas acaban cayendo en la anécdota, el alumno acaba pensando que Platón era “no sé qué no sé cuándo” y no realmente llegando a los conceptos. <i>La pregunta es “¿Qué es más importante, entender como Platón expresa la decadencia de la polis o plantearme que relación podría tener las preguntas de Platón con las preguntas que me hago en relación con la sociedad en la que vivo?” Una perspectiva ortodoxa, tradicional, diría que estoy sacando de contexto el autor, que lo estoy distorsionando... A veces pienso que realizar este giro resulta muy difícil, incluso a veces pienso que es imposible, que me he metido en una suerte de quimera de prácticamente imposible realización. Más allá de tus ideales, tú cómo ves tu propia práctica docente, lo que haces en clase. ¿Tú estas haciendo primero de Bachillerato?</i> Sí. <i>Sobre todo me interesa aquello que sucede en las clases de primero de bachillerato. La investigación está centrada sobre todo en primero por considerar que los condicionantes institucionales no existen o son menores (por ejemplo la selectividad) y por lo tanto la posibilidad de flexibilizar el marco curricular es mucho mayor.</i>	
2	Es evidente que delante de las personas el profesor debe adaptarse. Yo parto de esto y por esto todos los años son diferentes. ¿Esto en función de qué?. Yo pienso, por un lado, que <u>hay una cierta inmadurez en el ejercicio de pensar o reflexionar</u>, y eso lo tengo observado desde hace cierto tiempo. Cuando digo una inmadurez en el ejercicio de pensar estoy diciendo que el alumnado que está en la ESO ha mecanizado muchísimo los procedimientos, determinadas pautas, quehaceres, etc. <u>Los contenidos evidentemente los ha memorizado, pero en ningún momento se le ha dado la suficiente autonomía o la suficiente oportunidad para empezar a tener un discurso propio</u>. Yo una de las cosas que en primero empiezo a trabajar, casi desde el primer día, es lo que yo llamo las	ALU 1
3	<u>“disertaciones filosóficas”</u>: yo les pongo el ejemplo de lo que suele pedir el profesor de lengua que hagan una redacción sobre la familia, eso, utilizando, argumentos y contra argumentos para mí eso es una argumentación filosófica. Por lo tanto, <u>desde el primer día lo que hago es eso, que ellos a través de la expresión escrita me den su opinión sobre determinados temas</u>. Empiezo con qué es la filosofía, nosotros como individuos estamos en una sociedad y tenemos derecho a pensar, y a veces la sociedad no nos gusta, y nos inventamos sociedades que sí nos gustan, y esto se llama utopía, invéntate tu modelo de sociedad... <u>Con todo esto lo que intento es que el alumno empiece a defender su opinión, pero no como hasta ahora lo ha hecho. Para mí la mayoría de ellos reproducen discursos memorizados, que no le son propios</u>. Entonces si	CLA 3

4	hablamos de una cosa como la eutanasia, siempre reproducen algo que han visto, que han oído... pero generalmente no es un discurso que les pertenece. Entonces les insisto mucho en que me justifiquen las cosas, por qué están pensando que la eutanasia es una buena o mala opción, sobretodo para que ellos no caigan en esto, dicen que es una buena opción pero no lo están interiorizando como un discurso personal. <i>Y sobretodo porque, en parte, su discurso además de ser ajeno es un discurso asumido sin ninguna pregunta, lo han incorporado sin cuestionarse nada y por lo tanto ahí está su carácter mecánico.</i> Para ejemplificarte un poco lo que dices, ahora estoy explicando el tema de la ciencia, la tecnología... y es curioso porque les hablé un poco de Popper, y la primera respuesta que surgió de ellos fue que por qué demonios la filosofía se tenía que meter con la ciencia y qué tienen que decir los filósofos a los científicos. Claro, a partir de esta pregunta, que a mí me gustó, se suscitó un debate interesante. Una alumna en un momento determinado dijo “es que esto está muy claro, porque cuando uno tiene un problema a veces no se lo sabe ver él mismo y qué mejor que una persona de fuera que te ayude a resolver el problema” y dije: “pues eso es el papel de la filosofía”. El primer trimestre se pasa bastante mal porque ellos no han visto nada de filosofía. Yo me preocupo un poco que sepan algo a partir de un crédito de ética en cuarto y les preparamos un poco, intento preocuparme para que ellos sepan algo de lo que van a hacer; pero por mucho que lo sepan yo creo que los prejuicios que ellos tienen, incluso transmitidos por los propios maestros; hay compañeros nuestros que les dicen “uy, la filosofía no la entendía nadie” y cosas así, como si fuese una especie de oscurantismo y estuviésemos realizando unas prácticas mágicas o esotéricas. Y todo esto lo ves y lo palpas en los chavales el primer día de clase. Entonces yo creo que el primer trimestre para mí es un trimestre bastante crucial, porque hay que generar en los alumnos la idea de que se desarrollará un discurso que les puede gustar o interesar, como mínimo; que no es una cosa tan apartada, que es una cosa más cotidiana de lo que ellos creen y que incluso puede resultar a veces divertido e interesante y yo creo que esto es difícil de conseguir. Les hago leer libros, he descubierto <u>unos libritos de la Maite Larrauri</u>, que es una profesora de Mallorca, sobre temas como la libertad... Esta autora coge siempre un tema de un filósofo, y a partir de este autor, de una manera muy simplificada, - es un librito de unas 80 o 90 páginas, no más- ella introduce el autor, a continuación va haciendo una especie de recorrido bajo el pensamiento de este autor y además lo ilustra con imágenes de un dibujante que era bastante conocido por aquí por que dibujaba unos cómics; y a partir de los dibujos intenta simplificar lo que la autora está explicando; y después, de tanto en tanto va usando frases, como sentencias que sintetizen mucho lo que estás intentando explicar. Con lo cual está la imagen, el discurso y después la síntesis. <i>¿Dónde están editados?</i>	CLA 1
----------	---	--------------

	Están en Editorial Tándem. <u>Concretamente yo he trabajado con ellos la Guerra de Simone Weil, después la Libertad de Hannah Arendt, la Felicidad de Spinoza, la Sexualidad de Foucault y el Deseo de Deleuze.</u> <i>¿Y has trabajado los cinco temas a lo largo de todo el curso?</i>	
5	Sí. En primero entiendo que son importante dos cosas: <u>que tienen que coger confianza en la materia, en su pensamiento, en su propia capacidad de reflexión y por lo tanto que poco a poco les tengo que ir creando esa confianza que les permite tener autonomía al final de los dos años.</u> A veces con algunos grupos esto lo consigues, con otros no. Por ejemplo, en el grupo de segundo que tengo este año no lo he conseguido y ahí está mi sentimiento de fracaso. El otro día les hablaba y les decía que bueno, que tenía la sensación de que no había llegado, que me había quedado un poco a medias. Pero mi intención es esta, que ellos en dos años puedan ser capaces de enfrentarse a un discurso que no les sea ajeno, que sea propio y que puedan dialogar y decir cosas interesantes a partir de ese discurso. Esto es un proceso, entonces <u>yo en el primer trimestre de primero les doy estos libros con una pauta que consta de una serie de preguntas un poco enfocadas a todo: hay preguntas sobre descubrir si han entendido el libro, preguntas más allá del libro, preguntas sobre si a partir del libro se ha generado algún tipo de especulación...</u>, muy pautado, porque ellos enseguida tienen la sensación de que no podrán. Entonces ellos me presentan el trabajo, discutimos el trabajo, hablamos el trabajo, debatimos entorno al trabajo y, a partir de ahí se queda el primer trimestre. <u>Básicamente, en el primer trimestre intento trabajar la comprensión y la expresión.</u> Comprensión de los textos a partir de las lecturas estas que te digo, y saber expresar, a partir de lo que han leído, sus propias ideas. <u>Nosotros leemos mucho en clase; a parte de leer en voz alta, los propios compañeros pueden intervenir para pedir que se repita algo que no han entendido...</u> En el segundo trimestre mi idea es ya que ellos sean más autónomos, no les doy tan pautado el trabajo, sino que ya <u>los agrupo por ámbitos de interés: tecnológico, científico, humanístico, lingüístico...</u> entonces les doy una lectura específica para cada uno de estos ámbitos. Las lecturas están relacionadas con el proceso de aprender, a razonar, con el aprendizaje, el conocimiento... <u>lo que me interesa es que ellos descubran, sean capaces de entender, que hay una metodología o proceso, digamos que pensar no es una cosa fácil y por tanto que requiere un cierto proceso, método y rigor...</u> <i>Que no es espontáneo.</i> Exacto, que no es una cosa que se improvisa. Ahí nos dedicamos mucho a hablar de esto. <i>¿Qué material diferenciado utilizáis para cada área?</i>	DOC 1
6		CLA 2
7		CLA 3
8		CLA 2

9	Yo utilizo distintos libros de distintos autores, <u>hay un libro de Michel (?) que se llama “La técnica contra la democracia”. Es un buen libro, de este periodista científico, que murió hace ya unos años. Plantea cuestiones como “¿Hasta dónde nos puede llevar la técnica y la tecnología?”</u>. Habla de diversas cosas como robótica, genética... sobretodo el libro está muy estructurado, planteando las cuestiones, aportando posibilidades que hay de resolución, aportando si no hay esas posibilidades consecuencias negativas... Si esto lo haces leer a los que están trabajando tecnología lo que me permite es que el profesor no sea exclusivamente yo, sino que ellos también hacen intervenir a su propio profesor de tecnología, con lo cual aquí estamos jugando en un espacio más allá de la filosofía y más allá de mi propio discurso. <u>Incluso a veces a los del bachillerato científico les hago leer un libro de Edgar Morín que se llama “Tenir el cap clar”</u>. Pues mi pretensión es esa, que desde el espacio de la ciencia vayan a los profesores de física o de química y les interroguen a partir de lo que yo les digo. <i>¿Nunca has tenido problemas con los profesores de las otras asignaturas?</i> Sí, claro que tengo problemas. Es un poco mi batalla. Yo soy bastante provocador con mis alumnos y entonces claro que acabo teniendo problemas, pero ya forma parte de mi manera de ser. Me parece que es importante esto. <i>Fundamental. Lo del tábano es...</i> Sí, exacto. De momento voy haciendo, <u>en el bachillerato social cojo Terricabras con “Aprender a razonar”</u>. También les hago trabajar la web que tiene Terricabras, que tiene noticias de carácter social, y entonces lo que pretende es eso, que desde la historia y ámbitos así más propios suyos puedan establecer un diálogo con el libro, la web, ellos mismos en clase... Y luego me queda el tercer trimestre. Ahí mi pretensión es acceder a la filosofía desde la literatura. No estoy muy convencido... <i>Perdona. ¿Con el lingüístico que habías hecho?</i> Sí, perdona, se me olvidaba el lingüístico. Éste es el que me ha fallado más porque no he encontrado un libro que me resultase suficiente, y entonces, como recurso cogí a <u>Xavier Rubert de Ventós, que tiene un librito que en el fondo son sus columnas en el Avui sobre distintos temas</u>, así que van sucediendo, y a partir de aquí trabajo un poco el tema, porque él es un personaje muy meticuloso en el lenguaje y los cultismos, etc. Entonces quiero que se fijen en los cultismos que usa, los anglicanismos que hay. Es el que me queda más cojo... porque claro, la filosofía del lenguaje, para mi entender, creo que a ellos les cuesta, y creo que ahí es dónde no he acabado de conseguirlo, ...así como en las otras más o menos sí que estoy bastante convencido en éste no lo estoy tanto. Y te quería decir que en el tercer trimestre, pretendo que ellos se den cuenta, además me coincide con el primer tema, así como <u>el primer tema es el individuo y la sociedad, el discurso éste del primer trimestre, en el segundo es el</u>	CLA 1
10		CLA 2

11	<u>tema del conocimiento, la ciencia etc. y en el tercero el tema lo quiero enfocar hacia cuestiones más éticas y políticas. Entonces ahí hemos cogido “El árbol de la ciencia” y después una obra de Maragall, “Viatges i Cants” [“Visions i cants” ?] que tanto una como la otra, ellos la tienen que leer en clase de literatura, así que es una doble reflexión, ya que no sólo están hablando de eso desde la clase de literatura, sino que descubren que hay otra clase que puede hablar de lo mismo desde distinta perspectiva.</u> <i>Está muy bien, porque veo que más o menos sigues lo que es el diseño curricular original, pero lo dinamizas.</i>	CLA 1
12	<u>De todas maneras, a veces me escapo un poco del diseño curricular cuando veo que el alumno no me sigue; intento poner cuñas en los espacios donde no funciona el discurso tradicional, en el sentido que yo pienso que hay alumnos que me interesa más que descubran que han pensado, que han reflexionado, que no que descubran que han sabido el “nosequé” o el “nosecuantos”. Entonces ahí hago una cosa, en vacaciones, el alumno que no me supera la filosofía de primero les hago una propuesta un poco... a veces demasiado “creativa”, pero bueno..., una propuesta para mi interesante que es trabajar a partir de una actividad más relacionada con lo que yo diría actitudes cognitivistas o de introspección. La primera cosa que les hago, es actividades, más narrativas e introspectivas. <u>Por ejemplo, una actividad que les hago hacer es ponerse delante del espejo en silencio e interrogarse a sí mismos como lo que quieran: como sujetos físicos, psíquicos, mentales... entonces, a partir del discurso que establecen es el que deben redactar y salen cosas interesantes.</u> Después otra de las cosas es lo que yo llamo “distorsión del lenguaje”; es coger un texto de Rayuela de Cortázar por ejemplo... y hacer lo que él hacía... el texto de manera explícita hay algo que no dice, pero de manera implícita si está diciendo, entonces de lo que se trata es de esto, de coger un texto original, literario o lo que sea y ser capaces de darle, a través del lenguaje, una distorsión camuflando, aquello que el sentido original no había tenido.</u> <i>Pero esto lo tienen que hacer en un texto nuevo, hecho por ellos o interpretar un texto...</i> <u>Lo pueden hacer de una manera o la otra, les doy un poco a escoger. Otra actividad que les hago se llama la “foto de grup” y es que tienen que hacerse como un retrato, a partir de... rodearse de unos personajes imaginarios, reales, familiares, ficticios que más creen que influyen en su vida. Hacen como un retrato y después lo explican, yo que sé, Cruyff al lado de Mikey Mouse, al lado de mi madre, al lado de mi amigo etc. <u>Y justificar el por qué han escogido estos personajes.</u></u> <i>¡Está muy bien!</i>	CLA 3

13	<u>Les hago inventar un relato de detectives, de modelo policiaco donde ellos deben jugar dos papeles a la vez, es decir, el desdoblamiento. Juegan un papel y, a la vez, interpretan el otro papel en negativo y juegan con esto construyendo un discurso más o menos interesante. A ver, esto a veces le he dado vueltas, me genera una cierta “intranquilidad administrativa” porque pienso que hasta qué punto estoy fuera del discurso oficialista. Pero es que claro, esto me lo he llegado a plantear en momentos en los que veo que hay determinados chavales que realmente no les sirve el discurso oficial, eso que decías muy bien al principio. Yo creo que ellos hablar de la libertad, el deseo, política... no les sale, es como si de alguna manera les quedase como algo que no va con ellos, que no les interesa. Entonces el planteamiento que me he llegado a hacer es qué puedo hacer para que si se enteren.</u> <i>Que les surja la pregunta.</i> Claro. <i>Yo la reflexión me la estoy planteando pero no lo tengo para nada resuelto. Es el tema justamente de la narratividad. Veo que estás siguiendo el pensamiento de Lipman, que intentó, por otro derrotero, también desarrollarlo; es decir, cómo el discurso expositivo lo que hace es cerrar el pensamiento y el discurso narrativo lo puede abrir. En el momento en que yo cuento una película me surgen interrogantes, una vez que estoy inmerso en la historia y la he hecho propia, surgen más preguntas. Y a partir de las preguntas que el texto narrativo me plantea puedo desarrollarlas. Lo que pasa es que aquí se presenta un problema muy concreto y es el tema de que esto Lipman lo puede desarrollar con comodidad en la filosofía para niños, pero cuando se entra en un contexto curricular mucho más rígido, los chavales están en otra edad también... incorporar la dimensión de lo narrativo es... comienzan a aparecer estos sentimientos que tú decías, como cargos de conciencia referentes a ser demasiado creativo, hasta qué punto es lo que tengo que hacer aquí. Yo no lo tengo muy resuelto esto...</i> <i>Hablando un poco más sobre ti, y sobre tu experiencia en el aula, muchas veces nos sorprenden determinadas regularidades en el pensamiento de los alumnos que aparecen de una manera más o menos reiterativa. ¿Se te ocurre alguna? ¿Hay algún rasgo del pensamiento de los alumnos que te haya llamado la atención por ser claramente recurrente?</i> <u>Yo creo que tienden a estandarizar un discurso social y que ellos han integrado perfectamente en sus modelos ideológicos y de valores y de actitudes. Determinadas cosas no se las cuestionan porque no se las tienen que cuestionar. Yo creo que hay cosas, de valores etc. en las que ellos nunca pueden entrar en debate. Por ejemplo, sobretodo cuestiones que están como muy de moda y siguen muy al hilo de la noticia periodística, cuestiones de racismo, cuestiones de tolerancia, este tipo de cuestiones. Creo que también de una manera falsa porque creo que ellos tienen muy claro que han de decir lo que tienen que decir,</u>	DOC 1
----	---	-------

14	que han de defender lo que tienen que defender, pero yo creo que a veces tienen sus dilemas cuando se aprieta un poco. Hay una característica que sí he observado que es <u>una cierta falta de crítica en ellos</u>; parece que a veces el ser crítico implique ser protestón, incorrecto, inconsciente...sí que a veces encuentro en ellos que <u>una cosa es ser crítico y otra es ser beligerante o combativo, que eso sí que lo son</u>. Pero críticos no, desde la dirección se les dice tal o desde cualquier autor se les dice tal o cual y lo integran sin cuestionarse, sin preguntarse, sin ir más allá de todo esto. Yo creo que este es uno de los aspectos que sí que estoy observando más, parece que el discurso oficial, de los medios de comunicación etc. les esté como censurando. Por ejemplo una de las cosas que me ha escandalizado es que unos alumnos de segundo, hicieron el pregón de Carnestoltes, y la profesora de catalán les corrigió las faltas y les censuró varias frases que había, y por tres veces les llegó a censurar el discurso. Y yo les decía: “¿Vosotros, delante de esto, qué pensáis?” “Ah no, bueno, si lo ha dicho ella...” “Pero bueno, por lo menos no se os ocurre decir: aquest pregó ha estat censurat...” No sé, como un acto de libertad. No, les parecía que eso era entrar en polémica... <i>En buscarse problemas.</i> Exacto. No sé si te referías esto... <i>Sí, sí. En general. Un poco antes me habías comentado que durante este curso, en segundo, estos objetivos que te habías planteado de conseguir una autonomía de pensamiento, no lo habías conseguido.</i> No. <i>En general, digamos. ¿Hay algún aspecto de tu práctica como docente que te resulte especialmente gratificante y alguno otro que por el contrario te lleve a situaciones de este tipo, de frustración, de no saber muy bien cómo hacerlo o adonde llegar?</i>	ALU 2
15	Sí. Una de mis características es mi grado de exigencia, <u>soy muy exigente conmigo mismo y pienso que mis alumnos deben ser exigentes con ellos. Para mí el grado de exigencia en el fondo implica responsabilidad con el ejercicio que hagas. Entonces a veces cuando estas condiciones no se cumplen porque tienes un grupo apático y tu estás de una manera personal viviendo una clase muy intensa, de manera apasionada y descubriendo aspectos más clarividentes en determinadas cuestiones ves que la respuesta por parte del alumnado es más bien una respuesta fría, distante, adormecida... A mí esto me desespera y también es verdad que yo, a veces, intento provocarles. “Bueno si la mediocridad para vosotros es instalarse en esta frialdad o en este desmarcarse de todo y no ir a lo que me interesa vamos a instalarnos en este discurso frío, mediocre” y juego ese discurso con ellos. Pero es difícil jugar al mismo discurso que ellos y muchas veces ellos se acaban quedando más en la payasada que en un momento dado puedes hacer para llamar la atención que en lo que realmente tu estás intentando</u>	DOC 2

16	comunicar. Soy también muy gestual y intento crear un poco... mis alumnos del año pasado, <u>una promoción de segundo de bachillerato cuando acabaron me dijeron que por fin habían descubierto que era eso de pensar; y yo, claro, me sentí muy bien conmigo mismo; pero es que me lo decían desde la madurez de personas que habían descubierto que no eran lo que yo les había dicho, sino que yo les había ayudado a empezar a caminar, a tirar hacia delante, no me estaban diciendo que les gustaban mis clases, no, no, me estaban diciendo “tú has creado en nosotros ese entusiasmo que nos ha hecho darnos cuenta que habíamos de pensar un mundo y pensar la realidad de otra manera”</u> Y eso para mí, es, vaya, lo más... Y yo creo que a veces esto no se consigue sobre todo porque las personas todas son diferentes, la que yo tengo ahora en segundo es una generación excesivamente protegida por la familia. Todos ellos siempre están enfermos, en una clase de quince alumnos y a veces estoy con seis alumnos, pero no por nada, sino porque una esta enferma, la otra “no sé qué”... una especie como de enfermedad... <i>En el fondo es pereza.</i> Sí, sí. <i>Apatía...</i> Estamos llevando el tema de los Treballs de Recerca y todo son trabajos pero no hay ninguna recerca ahí. Son trabajos de gente que ha ido, ha cogido lo que sea pero no ha tenido esa capacidad de... y, a ver, son muy buenas personas, muy buenos alumnos, muy generosos... pero tienen una especie de incapacidad natural a caminar por sí mismos. <i>Posiblemente también lo que haya es, más allá de las limitaciones de ellos mismos, una serie de condicionantes contextuales; porque a veces incluso se da como una cierta esquizofrenia entre una clase que intenta impulsar un pensamiento más creativo y un contexto educativo que les está intentando llevar hacia otro lugar. Entonces es como salir de una clase y entrar en otra con un código y una perspectiva completamente diferente.</i> Sí, pero es un tema que no tengo resuelto, a mí hay cosas que me impresionan mucho, tengo una alumna de segundo, la única de ciencias, y para mí esta alumna tiene una falta de capacidad de reflexión, mucha autonomía, no tiene capacidad resolutoria de problemas y en cambio, es una alumna que no suspendió la filosofía en primero, hizo aquel trabajo más creativo y más o menos ha salido para delante, pero bueno, tiene como una, aparte de tener un bloqueo con la materia, tiene una imposibilidad para saber entender las cosas. Tú le planteas un determinado problema a través de metáforas, ejemplos etc. y no es capaz de hacer el salto. Se queda con la metáfora <i>Con el enunciado.</i>	DOC 2
----	--	-------

	Exacto, no te sabe hacer el salto a lo conceptual. Y me sorprende muchísimo, porque, en cambio, en las materias de ciencia es una alumna que está catalogada, no como brillante, pero sí como una alumna que se va sacando las cosas poquito a poco con su cinco, su seis. No entiendo por qué pasa esto. Este tipo de problemas que se me plantean me hace pensar que esta alumna le coge manía a la materia porque es filosofía, no porque no tenga los procedimientos adecuados o las prácticas o no sepa ejercer una capacidad de razonamiento, simplemente porque es la materia de... porque, de hecho, las otras materias están confirmando que no tiene problemas. Y eso es lo que a veces me dice que algo no cuadra. <i>Además el sistema tiende a lo que dices, la limitación está en determinadas asignaturas, no en mis propias capacidades. Aquello también de que los niños son increíblemente creativos hasta que entran en la escuela. Creo que sobre todo a partir de que entran en la secundaria, la secundaria es como una apisonadora para la creatividad de los chavales. Yo me he dado cuenta porque, por ejemplo, he tenido alumnos en tercero o cuarto de ESO, en variables de ética, de los que han obtenido buenos resultados creativos; y esos mismos alumnos, en primero o segundo de bachillerato, como si hubiesen hecho una involución total, de no poder sacarles nada, porque han entrado en la dinámica de la negociación que decíamos del aprobado.</i> Sí, a mí esto me ha pasado alguna vez. Alumnos muy brillantes en la ESO que piensas que serán buenos y cuando llegan son alumnos que pasan desapercibidos. <i>Ahora, cambiando de tema, tu trayectoria como profesional de la enseñanza de la filosofía, ¿ha sido la habitual? ¿Has terminado la carrera de filosofía, luego has hecho oposiciones, desde el punto de vista pedagógico únicamente has hecho el CAP?</i>	
17	No, es que, a ver, yo te explico, <u>provengo del mundo de la teología</u>. Yo de alguna manera mi vocación era por el arte porque me gustaba mucho la cocina en plan artístico. Entonces me metí a hacer teología que es una cosa así muy mística. <u>Hice la carrera de teología, y estando a mitad de carrera empecé a hacer filosofía, con lo cual yo empecé trabajando desde la primaria, que daba religión.</u> Después fui a un colegio de la ONCE, y allí hacía clases de teatro, vida cotidiana... hasta que dije que era absurdo lo que estaba haciendo. <u>Me puse a dar clases de religión en una escuela de FP</u>, en la Virgen de la Merçè en la Zona Franca... pero claro, era un contexto difícil porque era gente que venía del barrio de San Cosme, de la Mina, de Can Tunis... y la FP en aquel momento era muy desarraigada, un centro con mucha dificultad y fue allí donde empecé a darme cuenta de que lo que estaba haciendo no tenía sentido, entonces fue cuando yo, en ese momento acabé la carrera y entré a oposiciones con lo cual no tuve que hacer el CAP porque ya tenía la práctica y ya entré en filosofía. Estuve casi ocho años en Sant Adrià del Besòs, en una escuela de bachillerato, empecé haciendo COU, donde hacía varias lecturas directas de autores como Platón, Descartes	CON 1

18	etc. con unos resultados muy buenos, la verdad. Después me dieron la plaza aquí en Mataró. Ya llega la LOGSE, comencé a dar más sociales que filosofía... Siempre pienso que <u>lo peor de la LOGSE ha sido que ha confundido todo</u>, porque yo entiendo que para poder llegar, es uno de los temas que en filosofía nos pasa mucho, <u>yo creo que la didáctica está muy unida a la simplificación, y a la síntesis de los conceptos, y para saber llegar a un grado de simplificación, de claridad y evidencia en las cosas, pienso que necesitas haberte empapado mucho de un tema, haberlo ejercido mucho.</u> <i>Haberlo pasado por la complejidad.</i> Exacto. Y eso no es posible muchas veces por el propio sistema educativo que te impide eso, cuando te dice tu haz lo que sea: sociales, geografía, el crédito que sea... están, en el fondo, boicoteando tu capacidad de eso. Claro, tu puedes ser didáctico o puedes aplicar una metodología cuando realmente tienes un grado de dominio de la materia porque sabes separar perfectamente lo esencial y lo básico de un discurso. Sabes perfectamente jugar con aquello que es esencial y por lo tanto te está permitiendo establecer una línea que llega realmente al alumno, cuando eso no es posible porque claro estás haciendo una materia que no dominas, con contenidos de los que no estás del todo seguro, ahí no hay posibilidad de didáctica, incluso esto genera interferencias con otros discursos como el tuyo propio, el de tu especialidad, y te ocasiona pues la pérdida o la incapacidad para profundizar en estas cuestiones. <i>Estoy muy de acuerdo. Yo he tenido poca experiencia en la ESO, he sido afortunado, siempre he trabajado prácticamente con alumnos de bachillerato, pero he vivido la diferencia entre lo que era el COU y lo que es el bachillerato ahora. No obstante he de reconocer que a veces de la adversidad a veces surge el beneficio; y el hecho de tener una población en primero y segundo con un nivel reflexivo y de pensamiento mucho más bajo del que tenía en COU me ha obligado a tener que desarrollar recursos didácticos que antes ni me los planteaba. Es decir, que mis clases cuando era profesor de COU eran mucho más académicas, expositivas, eruditas... porque claro, el nivel de los alumnos les hacía que mis clases fuesen más soportables, en cambio, ahora hay como un nivel de exigencia ante esta heterogeneidad tan enorme, que en primero de bachillerato es muy grande porque no sabes cómo trabajar, qué hacer... te planteas objetivos y inmediatamente tienes que revisarlos... Bueno... Xavier, ya hemos hablado mucho, aquí hay muchísima información y no quisiera abusar de tu tiempo...</i> No para nada...	CON 2
----	---	-------

Entrevista a L., profesora del IES nº 6.

25/2/05

	<i>Entrevistador: Què et sembla si comencem a gravar la conversa... Parlàvem dels textos narratius. A mi em va passar el mateix. El que passa es que crec que Lipman és molt potent a nivell teòric. Els llibres que va escriure, que són bàsicament dues obres importants, són d'una potència increïble, però a nivell teòric, i ell mateix diu que els professors s'han d'animar a crear les seves pròpies narracions perquè les seves li serviran de poc. Primer perquè som d'una cultura diferent, després perquè estem acostumats a treballar amb adolescents i això suposa entrar en una dinàmica més infantil.</i> 1 Professora: Jo no sabia dir que és el que em resultava tan difícil d'aplicar, <u>el projecte és molt interessant</u> i aleshores no sabia dir molt bé perquè m'era tan difícil...moltes vegades perquè t'obliga a trencar amb una cosa que ja estàs fent. <u>El projecte de Lipman et porta a deixar de fer el que estàs acostumat a fer, i de vegades et preguntes a on et pot conduir tot això.</u> <i>E: El projecte porta implícit un cert nivell de caos.</i> P: Buscat o no buscat? <i>Jo crec que d'alguna forma una mica buscat. Hi ha una voluntat deliberada de no estructurar un programa, sinó la intenció que es desenvolupi mitjançant el que ell diu "la recerca dels propis alumnes, la recerca filosòfica" . I en aquest cas el rol del professor és més aviat donar eines o generar condicions per a que aquesta recerca es desenvolupi, però d'una manera...</i> Poc reglada. <i>Poc reglada. I clar, els professors, hem d'aprendre a conviure amb aquesta situació de desordre...Aleshores acabes la classe i et preguntes: de "què he fet avui?" i no saps molt bé...</i> Sí, sí, sí. És moltes vegades el que passa a Batxillerat. Jo puc explicar Plató, Epicur, i el que toqui en cada moment, i aleshores ser conscient de que això no es pot treballar així..., <u>però això és el que hem fet sempre i no ha anat tan malament. I és una contradicció, perquè tu ets conscient de que les coses no s'haurien de treballar així sinó que requereixen molt més temps</u> però que després entres en una dinàmica...	DOC 3
--	---	-------

	<i>Com fas tu les classes de filosofia de primer?</i>	
2	<u>A primer em sento molt més lliure i aleshores vaig fent. A segon, amb la selectivitat ja és molt més feixuc el programa. Però de totes maneres <u>sóc molt</u></u>	CON 2
3	<u>tradicional. Crec que les idees s'han d'interioritzar i això implica temps i procediments molt diferents. Però el problema sempre es que tinc la sensació, si faig això, que no arribo amb el temps que hauria d'arribar. A primer, clar, tenim moltes coses a fer i aleshores jo tinc la sensació que quan faig determinats procediments de treball en grup doncs vaig molt més a poc a poc i em poso nerviosa. Aleshores sóc molt tradicional, parlo molt més del que hauria de parlar, i de tant en tant fem algun tipus d'experiència nova en alguns temes que son més... doncs intento introduir algunes experiències noves.</u> <i>En les que participin més potser, s'expressin més...per exemple...</i>	DOC 3
4	Mira, <u>ahir vaig fer una petita experiència sobre la memòria, molt senzilla. Què us sembla, recordeu millor imatges o paraules? Ells diuen: imatges. Doncs mirarem de comprovar-ho, i els vaig passant fulls amb imatges. Els doncs trenta segons per a que els mirin i després fem el mateix amb paraules...I per grups els faig fer un petit treball que respongui a quina hipòtesi volíem contrastar, quins resultats hem obtingut a nivell de classe, quins percentatges...traieu conclusions, creieu que està demostrada aquesta hipòtesi, com comprovar diverses hipòtesis...?</u> Els dic que ho facin fora de classe, que es reuneixin. <i>Està molt bé. I, al llarg del curs, utilitzes algun material tipus llibre de text?</i>	CLA 3
5	<u>No tenim llibre de text.</u> <i>Què fas, un dossier, fotopies?</i> <u>A primer faig un dossier amb textos, amb temes antropològics al primer trimestre...i anem treballant aquests textos. [mostra un exemplar i el veiem] Alguna vegada hem utilitzat el llibre de text d'Edebé...</u> <i>Està molt bé aquest llibre.</i> Sí, és com tots, una part t'agrada més, altra menys...però està bé. <i>Hi ha un petit esforç al llibre de que hi hagi una part narrativa. Hi ha una petita introducció al principi de cada tema que hi té a veure. Però bé...és el que tu dius, l'inconvenient dels llibres de text...</i> Cada profe hauria de tenir el seu llibre de text amb les seves pròpies narracions... <i>I amb tots aquest textos del <u>dossier</u> què es fa: els alumnes els llegeixen, fan</i>	CLA 1

	debats, responen a les qüestions aquestes?	
6	Sí, fem una mica això. <u>Aprofitem per a treballar continguts, i per l'altra procediments. Fem un mapa conceptual o extraiem l'idea principal del text al mateix temps que es treballa el contingut, i a la vegada fem el comentari del text. I es va treballant doncs això, resum, tema...</u> [fullejant-lo] <i>Deu n'hi do...és un dossier bastant complet. Fa temps que l'esteu preparant?</i> Bé farà doncs potser tres o quatre anys i cada any fem algunes coses. <i>Aquest dossier és per a tot el curs...?</i>	CLA 3
7	No, és el del primer trimestre. <u>El curs té tres blocs: Antropologia, Coneixement i Ètica/Política.</u> Aleshores, coneixement inclou psicologia, lògica...aleshores dius, ah mira que fàcil. Però...podries estar tot el curs amb això. De fet a la universitat s'està un any fent psicologia. Aleshores tens una mica de mala consciència quan penses: " <u>Com hauriem de treballar? No ho sé no ho tinc clar</u> ".	CLA 2
8	És un problema de quantitat de temes? De com els tractem? És igual que a segon, no? <u>El programa és més o menys autors...però aleshores què fem, treballem els textos, fem que els alumnes participin, departeixen entre ells, aleshores no tenim prou temps... Per a mi, és una contradicció que no sé molt bé com es resol.</u> <i>És una contradicció que potser a primer no es dona tant perquè com no tens la pressió de la selectivitat, no passa res si no arribes a treballar algun tema.</i> Clar. <i>La selectivitat, a segon tens la pressió, el compromís o la responsabilitat de preparar els alumnes per a treure una bona nota a selectivitat.</i>	DOC 3
9	Primer a mi em dona molt de joc. Té tota aquesta part d'ètica i política que els nois no han tractat al llarg de l'ESO: <u>parlar de què és un Estat de Dret, aquestes paraules que, a més, són tan importants, que surten als mitjans de comunicacions, i mai ningú els hi ha explicat...</u> <i>Jo el que he procurat és escurçar una mica el segon bloc sobre qüestions epistemològiques: lògica pràcticament no faig, o faig molt poca cosa. El tema de les facultats – intel·ligència, memòria, percepció - ho passo al primer bloc, dins del que és l'ésser humà; i aleshores el tema de la teoria del coneixement em queda reduït a una cosa molt senzilla: origen, empirisme i racionalisme, les concepcions sobre la veritat i alguna idea sobre la ciència. Ja està.</i>	DOC 1
10	<u>El problema es que amb els anys vas donant més importància a aquelles coses que creus que la mereixen. Per exemple, els temes de psicologia, a mi no es que</u>	CLA 3

	<u>m'agradin molt, però he de reconèixer que quan parles de psicologia, parles sobre la intel·ligència, sobre els factors emocionals...tot això els interessa i els agrada molt. I cada cop crec que aquests nois s'han d'apropar a temes que els siguin propers tot i que sigui traint el que és la filosofia pura i dura de la tradició.</u> <i>Jo estic d'acord amb això. Moltes vegades els continguts es converteixen en una excusa o instrument per a que ells desenvolupin el que és una qüestió més procedimental, han de pensar, de reflexionar, d'entendre les coses, de qüestionar-se...</i>	
11	<u>La importància de fer tot això sembla que ho tenim clar. Però de vegades he parlat amb altra gent, i hi ha una mica aquesta sensació de que no fem el que hem de fer.</u> <u>Jo moltes vegades tinc la sensació, quan corregim els exàmens que el que acaben entenent jo ho podria haver explicat en quatre dies, i després dedicar-nos a parlar. Els hi diria: mireu, aquest és un tema de quatre fulls, això us apreneu mig de memòria, perquè al cap i a la fi és el que acaben fent amb totes les meves explicacions, i aleshores després ens relaxem tots i ens dediquem a parlar.</u> <i>Potser això és el que hauríem de fer.</i> <u>Però tenim por..., a mi un any m'agradaria provar-ho. El problema és que jo dedico molt de temps a explicar, però potser el procediment seria dir-los: "us llegiu aquest tema" són quatre cosetes, quatre cosetes i després ens relaxem, llegim textos, discutim...</u> <i>Sobre això tindria un dubte. Tu creus que si ens traiem de sobre aquest condicionant de la transmissió acadèmica de continguts i donem molt més espai per a l'expressió, el debat, la xerrada amb tots...potser no ens sentiríem una mica incòmodes, no sabríem molt bé com fer-ho?. De vegades penso que aquests condicionants són interns nostres, ens costa a nosaltres mateixos...</i>	DOC 3
12	<u>Perquè som "profes". ...jo crec que sí hauríem de canviar. De la facultat els estudiants de filosofia hauríem d'aprendre qüestions didàctiques.</u> <i>Crec que els "profes" ens formem didàcticament, com tothom, per models. És a dir, jo crec que el que seria necessari a la facultat de filosofia, més que hi hagi una assignatura de didàctica de la filosofia, que els professors universitaris expliquin i facin les assignatures d'una altre manera. Jo clar, tinc com a model els "profes" de tota la vida; el Valls i tot aquesta gent, que feien unes classes fantàstiques, però eren una mena de llibre que parlava, durant tot un curs sencer...</i> <i>I no feies res. l'alumne ha de fer.</i> <i>Ha de fer.</i>	CON 1

	Ha de fer, ha de pensar...I sobre això no en tinc teòricament cap dubte, el problema és que a la pràctica... <i>Com ho fas?</i> No tinc referències, tinc por...som molt poc capaços d'intercanviar experiències... <i>Amb altres professors.</i>	
13	Amb altres professors. <u>Continuem sent massa aïllats. Aleshores tenim por i un referent que és el referent del “profe” bo que jo tenia i que parlava a la tarima, i el reproduïm. I surto contenta de l'aula quan crec que ho he fet bé, moltes vegades els preguntes a ells...i aquella no ha estat una bona classe. Aquell dia potser has dictat, però és no sé...la percepció del “profe” i la seva no és la mateixa..</u> <i>Aquesta és una de les coses que també em preocupa, i intento incloure-ho dins de la recerca. Si ens plantejem l'expressió del pensament dels alumnes com una de les eines fonamentals, que els alumnes tinguin com a matèria de treball, de recerca, el seu propi pensament, veure aleshores totes aquestes formes de pràctica docent que el que fan és, enlloc de possibilitar l'expressió del pensament dels alumnes, és obturar-la. Ho estem fent contínuament, cada vegada que fem una parrafada, un rotllo, el seu pensament queda aparcat i substituït per un altre.</i>	DOC 3
14	Sí, sí. I estem potenciant la desconexió. <u>A més és que ningú pot estar una hora sencera “vinga, vinga, vinga, vinga” i aleshores l'excés d'explicació que tu creus que és fonamental, per començar, per a que ells encenguin la bombeta...Però és que la tradició filosòfica, des de Sòcrates, ja plantejava la importància del diàleg... El “profe” hauria de deixar caure una idea, i aleshores callés, però bé...</u> <i>Clar, i callés. Això també és clau. El problema es l'escolta, el saber escoltar, que és el que ens costa fer...</i>	DOC 3
15	Una mica, una vegada, no recordo en quin llibre, era de pedagogia així en general...deia que <u>quan a uns nens d'una escola de primària se'ls pregunta què creuen que els seus mestres valoren, més contesten el següent: el silenci!. Quan estem quiets i en silenci!.</u> <i>Això és “portar-se bé”.</i> <u>Això és portar-se bé. Els mestres volen que ens portem bé, i això és quan estem en silenci i quiets. I després està l'autoritat de la veritat que els il·lumina. I en això està la nostra contradicció.</u>	DOC 3

16	<i>De vegades pensen que aquestes contradiccions són responsabilitat exclusivament nostra. Però crec de vegades és senzillament perquè no tenim els recursos o no tenim les eines, o la formació necessària. Perquè en definitiva és una cosa molt concreta, molt pràctica. Jo de vegades, per exemple, penso que a les classes que més he après de didàctica han estat les classes d'anglès, d'idiomes.</i> Oh, clar. Perquè en tenen molt de recursos didàctics. <i>Molt! Tinc un amic que és professor d'anglès i em diu “escolta, aquí hi ha coses que són pràctiques, hi ha unes regles, un procediment, una orientació i me l’han explicat, l’he practicat i m’han dit quan ho feia malament i quan ho feia bé...no és una cosa diguem-ne...</i> Hi ha matèries com ara...matemàtiques que fan experiències didàctiques des de fa molt de temps. Possiblement perquè existia a les normals. A les escoles de magisteri. Es formaven en matemàtiques perquè les matemàtiques van a la primària...o llengua, es fan a primària. Però és clar, la filosofia no es fa a primària i per tant mai ningú ha tingut la necessita de fer una reflexió sobre com està anant. El Lipman i poca cosa més. <u>El que dona bastant de sí és relacionar la filosofia amb el cinema. No sé si coneixes el llibre aquest de “Lo que Sócrates le diria a Woody Allen”. I nosaltres als treballs de recerca estem intentant fer treballs de directors, de Tim Burton, o de Scorsese, o de Kubrick i fer reflexió filosòfica a través del cinema.</u> Aquest any en tenim un que està molt bé que parla sobre interpretacions cinematogràfiques sobre el mite de la caverna. Fixa’t en el títol a més.[mostra el treball escrit] <i>És molt maco... “La caverna en 35 mm”</i> És magnífic, és una noia que ha fet un treball que està molt bé. Ha analitzat quatre pel·lícules que evidentment estan absolutament relacionades amb la caverna platònica: Matrix, La Rosa Púrpura del Cairo, Abre los ojos i El Show de Truman. <i>Tota la tradició idealista posada al cinema.</i> I des de diferents punts de vista el tema de que això no és real. I aleshores la noia ha interpretat molt...i estic molt contenta del que ha fet. Però clar, això no és el curs, això és una noia, molt interessada, que porta molt de temps treballant de manera individual en això... <i>Això és per a publicar, oi?</i> Això intentarem de presentar-lo als premis del “Sidit”.	CLA 3
----	--	-------

	<i>Està molt bé.</i> <i>I aleshores aquesta seria una altre via d'entrar a la reflexió filosòfica, a través del cinema.</i> <i>Parlant ara de la teva formació, tu has fet filosofia a la UB?</i> <i>Sí.</i> <i>I quants anys més o menys fa?</i> <i>Vaig començar al 75 i vaig acabar al 80-81.</i> <i>Portes uns quants anys de docència.</i> <i>Sí, vint i...molts, molts.</i> <i>I sempre aquí?</i> <i>Vaig estar...(?)</i> <i>Sempre a Barcelona doncs.</i> <i>Vaig venir aquí i...</i> <i>I ja no et vas moure d'aquí. Al departament estàs tu...</i> <i>Ara estem dues persones. Una altra companya i jo.</i> <i>Què ets, la cap de departament?</i> <i>No, ara com que sóc cap d'estudis no. Altres anys ho fem per torns.</i> <i>El teu procés de formació com professora de filosofia, és més o menys el que hem fet tots: carrera, CAP, cursets i experiència personal?</i> <i>Sí, sí.</i> <i>No vas fer un curs de post-grau ni algun tipus de formació així una mica...?</i>	
17	<u>No, vaig fer la tesi sobre “dones i filosofia”, després vaig fer un master amb un grup de la UB que és un grup d'història de les dones que fa molt de temps ja que funciona, són gent de filosofia, d'història, de llengua...I aleshores no, cursets al principi de filosofia i després he intentat fer-ne més de didàctica i pedagogia per a tractar problemes a l'ESO. Temes basats en les tutories...ara que ho dius fa</u>	CON 1

<u>temps que no faig cap curset...havia fet cursets d'epistemologia naturalitzada, així com molt tècniques...i un que em va agradar molt de ètica, ciència i tecnologia...</u> <i>Tornant una mica a l'aula. No sé si no t'ha passat, de vegades, trobar expressions del pensament dels alumnes, coses que diuen o que pensen o valoren que són més o menys recurrents. Trets de pensament dels alumnes que es manifesten d'una manera freqüent...</i> Al llarg dels anys vols dir, formes de pensar de l'adolescent. <i>Exacte. És molt difícil de vegades fer això perquè els temps van canviant tant de pressa que els adolescents que tenim ara no són els de fa deu anys...però potser sí que has pogut observar alguna...</i> Segur que sí però... <i>Pot ser del pensament però també pot ser de la manera d'actuar, de com es relacionen amb tu, com es relacionen entre ells, la seva relació amb el món adult, com es mouen a l'escola...</i> Això m'hauries de deixar pensar i observar-ho. perquè quan expliques una cosa de vegades saps el que et diran i això vol dir que hi ha idees que són molt recurrents, que són molt estables...Però així de sobte no sé... <i>Ara se m'acudeixen dos exemples. Quan discutim la diferència entre allò que és específicament humà una explicació que plantegi una ruptura excessiva entre el món humà i el món animal produeix rebuig.</i> No els agrada, és veritat. <i>És a dir, que aquest antropocentrisme o aquest humanisme que tenim els professors de filosofia d'alguna manera ells són molt crítics. I normalment aquesta actitud crítica és ràpidament sufocada pel discurs docent.</i> Quan es parla de que la intel·ligència és exclusivament humana...no, no, no, els animals també són intel·ligents, o són racionals... I quan començo amb la pregunta de si se senten llunyans o propers amb els animals, el grup es divideix en dos, els que es veuen molt propers als animals i els que diuen que no, que ells no tenen res a veure amb un mico o un gos. Però si és cert, que parlant de coses concretes surt molt aquesta idea de que l'animal també és intel·ligent, també apren... <i>Fins i tot respecte del llenguatge. Els animals el tenen i es comuniquen.</i> Sí, sí. És més discuteixen, i se senten una mica ferits quan tu dius el contrari. Si dius que aquestes característiques són exclusivament humanes ells reaccionen.	
--	--

	<i>Una altra referència que he trobat molt sovint és del tema de la llibertat. “La llibertat és poder fer el que un vol” Molt vinculat a la llibertat física. Un ocell és la imatge de la llibertat. Tu pots dir “però els ocells estan determinats per la seva genètica”...</i> Els animals són més lliures que els humans. Perquè com consideren que la llibertat és...ells el que veuen és que com els seus pares no el deixen sortir és lliure el gos que surt quan vol i no té cap amo. <i>Hi ha una contradicció entre llibertat i vida en societat. La societat que, en realitat, és la construcció de la llibertat. Hi ha una perspectiva molt Rousseauiana en aquest sentit. Molt naturalista.</i> És veritat. De totes maneres hi ha idees que divideixen molt el grup. Una pregunta que els faig molt, per exemple: “Què creieu, que som cos o que tenim cos?” I aleshores, la pregunta és molt tendenciosa, a mi m’agrada molt però no sé si és la millor pregunta però ahí està molt dividida la classe. Són molt llestos i alguns veuen per on vas i diuen “som cos perquè això de tenir cos no portarà res de bo” i altres diuen “tenim cos” perquè clar, aleshores som una altra cosa. I és veritat que després això té una certa correlació religiosa. I això sí que no és general, es fan els dos grups. Hi ha idees que és possible que siguin molt semblants. <i>T’ho pregunto perquè aquesta és una de les línies del treball. Buscar una mica aquestes referències. Però no únicament en el pla cognitiu sinó també en el camp de relació. Tinc la idea de que els adolescents creen espais de negociació, que la relació amb els adults es construeix en un espai de negociació. Aquestes referències pròpies, el pensament propi de l’alumne, es dona per fora d’aquest espai de negociació, el que tu acabes de dir: com que ja intueixen el que tu vols que contestis, la resposta no serà la referència pròpia, sinó que estarà determinada per aquesta negociació. I aleshores una mica el repte seria...</i> Però això és molt important fins i tot des del punt de vista dels canvis que hauríem d’introduir. Perquè moltes vegades quan els diu que s’apreguin això de memòria, perquè no preguntaré tota la llista, prefereixo que em diguis dues coses que tinguis clares que no una llista de deu coses que no saps desenvolupar. Aleshores què passa, que si a ells des de petits han fet aquest espai de negociació i els ha funcionat bé aleshores és molt difícil...ni tan sols et fan cas, això està xocant frontalment amb el que ells creuen que s’ha de fer en una classe, que és el que s’ha de fer en un examen, per exemple el treball en grup. És impossible dir que posaré una nota de grup i una individual. treball en grup no, treball cooperatiu. <i>Aquest és un problema seriós d’una didàctica específica. Si tu introdueixes una manera de fer les coses a l’aula que estigui, d’alguna manera, que sigui diferent al que és la dinàmica institucional es produeix una mena</i>	
--	---	--

	<i>d'esquizofrènia en els alumnes. "Si les regles del joc són aquestes, ja les he interioritzat i sé que si faig això sóc bo perquè estic callat en silenci i em ve un profe i em diu que faci el contrari..." potser aquí hi ha una cosa que no funciona gaire bé.</i>	
18	<u>No, suposo que el problema és que tot s'ha d'aprendre i no podem entendre que estem des dels tres anys aprenent d'una forma i que després..."poseu-vos en grup i feu aquest treball i heu de parlar, resoldre els problemes, col·laborar..." això no ho saben fer.</u> <i>De totes maneres crec que hi ha una involució aquí que crec que té a veure amb la dinàmica de la secundària i el batxillerat. Sembla que durant l'EGB els nanos desenvolupen una tasca molt més creativa i molt més cooperativa.</i> <i>A primària.</i> <i>A primària. I és als últims anys de primària i quan entren a la secundària quan, la mateixa institució que ens inclou als profes, el que fem es un desmuntatge de tot això. Aleshores tota aquella creativitat i tot aquell desordre i caos que hi havia a la primària desapareix i aleshores la classe es converteix en una classe completament ordenada, acadèmica de transmissió de continguts, el treball és individual, no és cooperatiu i hi ha com una mena de desaprenentatge.</i> <i>No sé si a primària...</i> <i>Tu creus que no?</i>	CON 2
19	<u>No tant com creiem. Jo crec que la cooperativitat...es té molt clar qui és el que fa les mates bé...però és que el treball cooperatiu, a més, exigiria no tan sols procediments diferents sinó una altra concepció fins i tot del currículum que es fa. A primària això de que un noi faci molt malament les mates i molt bé l'esport...a veure, no s'ha recollit encara la multintel·ligència, aquest noi sembla que no destaca en coses concretes però és un gran observador de les relacions entre companys. Jo no sé si hem integrat als currículums de primària el desenvolupament de tots els aspectes. I aleshores són molt creatius, han après moltes coses i poc a poc l'educació primària els va fent ja seure a un lloc, que son necessària algunes regles del joc, però van perdent creativitat al llarg de la primària i guanyen competitivitat.</u> <i>Segurament és com tu dius. A més no tinc cap experiència a la primària. El que ara estava pensant i això ja relacionat amb la nostra pròpia experiència. Hi ha moments a la classe de filosofia on tothom té la sensació d'haver deixat de fer la classe i té pati dins la mateixa classe que és aquell moment en que de sobte ens donem la llibertat de tractar i debatre coses que no estaven previstes...</i> <i>Que són espontànies, que no estaven previstes...</i>	CON 2

	<i>Que de sobte tothom s'ha enganxat i veus que els alumnes estan molt interessats...és com si aquell espai de negociació s'hagués trencat. En aquell moment els donem una treva, deixem de negociar. Són poquíssims moments...</i> <i>Però existeixen i fins i tot el que no parla mai...</i> <i>Són aquells moments en què tothom té la sensació que no fem classe.</i> <i>És desordenat...</i> <i>Exacte, estem a una mena d'esbarjo, de pati, enmig de la hora. I a vegades tinc la sensació que aquest és el model, però clar, no sé si es pot prendre com a model.</i>	
20	<u>Jo tinc una companya, que si vols et dono l'adreça, que des de ja fa molt de temps ella no es queixa com jo, fa coses diferents. Aleshores té molt clar que quan ha d'explicar què és la inducció ells han de començar a fer coses, continua treballant en grups...Jo quan vaig arribar a l'ensenyament anaves pel passadís i veies totes les classes amb les taules en rodona, ara ja no. Hem tornat al model tradicional, quan jo vaig entrar a l'institut era habitual que estiguessis en cercle. I aquesta amiga meva continua fent les classes en cercle.</u> <i>Ja hem parlant molt, i no voldria treure't més del teu temps</i> .	DOC 3

Entrevista a J., profesor del IES nº 7.

4/3/05

	[Inicio de la grabación ya iniciada la conversación.] <i>Entrevistador: Me explicabas lo del tema del dossier.</i>	
1	Profesor : <u>En primer lugar, hay quien, mientras yo voy haciendo la clase, él va haciendo anotaciones; hay otros que toman apuntes directamente en el dossier para completar, para preguntar dudas...que esa es la función original. La idea es que los alumnos puedan escuchar las explicaciones de manera más relajada..., yo pueda dar una definición sin tener que pararme... porque sé que en todo momento pueden consultarlo. Y hay quien incluso prescinde del dossier durante las explicaciones, toma apuntes, y cuando estudia en casa lo hace a partir de los apuntes y del dossier.</u> <i>E: No haces servir libros de texto, sólo dossier y apuntes. ¿También es así en segundo de bachillerato?</i>	CLA 3
2	P: <u>Exactamente igual. Cada cierto tiempo deben bajar de la página web los apuntes e imprimirlos.</u> <i>En la página web tenéis un foro de debate virtual. ¿Cómo promueves la participación de los alumnos en este foro, cómo la impulsas, sacas el tema a debate, haces alguna pregunta, ofreces algún tipo de compensación a nivel de evaluación por el hecho de participar?</i>	CLA 1
3	<u>Redondeo de la nota. En bachillerato la nota son siempre números enteros y entonces el redondeo de la nota viene por las prácticas. Cada quince días hacemos una clase práctica. En estas clases prácticas intentamos cubrir deficiencias que se traen desde la ESO: aprender a estudiar, a hacer resúmenes, a hacer esquemas. También hacemos debates. Por ejemplo a partir de un texto en el que se exponen posturas antagónicas, y los alumnos tienen que defender una posición o la otra. Hay temas que generan una dinámica muy grande, y otros que se agotan enseguida. Cuando generan un dinamismo muy grande lo que ocurre es que empiezan a salir temas secundarias y a veces tengo que replantear la clase.</u> <i>¿La dinámica general del curso, me decías que consistía en que tu vas explicando los temas a la manera tradicional, explicas, ellos van tomado nota y dedicas un día de cada quince a hacer una clase práctica?</i>	CLA 3

	Sí. <i>La clase práctica puede ser un debate o un ejercicio...</i> Esto en primero. En segundo el problema que hay es que como ya no se hacen cuatro horas, yo antes dedicaba tres horas a la clase y todas las semanas hacíamos un comentario de texto. Ahora al pasar de cuatro a tres horas y esto se nota muchísimo. Porque en segundo, gente que en primero sacaba notables en segundo aprueba por los pelos, y no salen... preguntas de explicar un concepto o comparar... antes era posible sin hacerlo en clase, ahora, aún haciéndolas en clase les cuesta. Pero claro, si yo dedicara, de las tres que tengo una la dedicara a la práctica aunque fuera cada quince días dejaría fuera mucho programa, no la mitad pero... <i>El condicionamiento de la selectividad, que al no tenerlo en primero vas más relajado.</i> En segundo, si quieres que las explicaciones sean mínimamente inteligibles haz de comentar el pensamiento de los autores, sus ideas, las relaciones con otros autores anteriores, las carencias que resuelven, la relación con la época, y todo ello lleva mucho tiempo. Y yo lo que he hecho mucho en falta sobretodo es esa hora de debate, o de comentario de texto. Los temas se explican de manera más o menos académicas pero ya no puedes debatir... esa práctica ya no la tienes. No hay posibilidad de hacerlo así... <i>¿Cuando tú haces la clase de prácticas el formato de la clase son debates en los cuales participa de manera conjunta toda la clase? No hay trabajos de grupo. En el caso de que sean ejercicios son prácticas individuales?</i>	
4	Normalmente sí, aunque a veces hacen alguna cosa en equipo. <u>Pero tampoco potencio normalmente mucho el trabajo en equipo.</u> El hecho de potenciar por ejemplo un trabajo sobre un tema y que lo hagan entre dos o tres personas podría ser una práctica que les hiciera aprender a trabajar en equipo también, <u>pero esto normalmente no lo suelo hacer.</u> Entonces, cuando alguna vez hacen algo entre dos, pues tampoco les digo nada, pero normalmente las prácticas son un trabajo individual. <i>Cambiando de tema, si tuvieras que identificar algún aspecto de tu trabajo como “profe” de filosofía, qué aspecto te resulta especialmente gratificante, que te parezca que va bien, que es positivo, y algún otro aspecto que no, aquella cuestión o aquel aspecto que nunca hemos podido resolver después de muchos años y que siempre nos encontramos con que no podemos, que a veces nos desanima...</i> Como aspecto positivo encuentro que, pese a todo, sigo encontrando que la capacidad para suscitarles dudas y temas de reflexión de alguna manera	CLA 3

5	persiste. Quizá la intensidad y la profundidad cada vez va disminuyendo más. Pero esa capacidad para sorprenderse en cierto sentido la siguen manteniendo. Entonces creo que lo más gratificante es eso, el hecho de que salgas de clase y que veas que ellos siguen hablando del tema o que llegues a clase y veas que han estado hablando de los temas. <u>Esa capacidad de poder introducirles lo que es la reflexión filosófica, hacerles pensar.</u> Una de las cosas que les desconcierta a veces es cuando me preguntan “¿y tu qué piensas?”, y yo les respondo: “lo que yo pienso es privado, yo simplemente expongo teorías para que reflexionéis sobre ellas a partir de ellas, y tengáis vuestra propia manera de concebir las cosas”. <u>El aspecto que a mí me sigue motivando más, es la capacidad de seguir suscitando dudas, reflexión. Que cada vez se va debilitando más. Y quizá el aspecto más negativo tiene algo que ver con lo mismo Un poco es eso, vivimos en la era de la banalización; entonces cuando pretendes profundizar en la definición de los términos, en la complejidad de las argumentaciones... hay gente que ya empieza a descolgarse.</u> Si tú lo que haces es un diálogo del Buenafuente se quedan con lo ocurrente, pero en el momento en que les obligas a intentar pensar y exponer alternativas que no sean sólo ocurrentes sino que indiquen mayor profundidad en la reflexión pues claro, eso cada vez es más difícil. Digamos que les falta en este sentido ambición y capacidad de trabajo.	DOC 2
6	<u>El mayor problema que hay en general en la educación es la apatía. Ellos el saber cada vez lo ven más como algo instrumental. Es decir, algo que sirve para aprobar, pero no algo que sirva para formarte como persona o algo que sea una herramienta para enfrentarte a la realidad de las cosas.</u> <i>Y la motivación suele ser extrínseca, no hay una motivación intrínseca.</i> Cada vez menos. Llevo catorce años, y durante este tiempo me he encontrado con alumnos que tienen una especial inquietud filosófica. Pero esto suelen ser excepciones. Les cuesta mucho tiempo para que comiencen a encontrar algo de sentido a lo que estamos estudiando. Por ejemplo, este curso, en segundo estamos explicando Kant, que es abstracto, complejo, pero muy sistemático y ordenado. Y a estas alturas comienzan a encontrar algo de sentido a la historia de la filosofía. Cuando yo recuerdo que en COU los alumnos comenzaban a plantear cuestionamientos desde el principio respecto de la existencia de las esencias. Pero esto era antes... <i>Ahora que hablas de estas características de los alumnos, de su manera de pensar, de su actitud. A veces pensando, reflexionando sobre los rasgos o las características del pensamiento de los propios alumnos, nos encontramos con algunos puntos de vista, algunas perspectivas recurrentes, que aparecen con frecuencia. Me refiero no sólo a la manera de pensar sino también a la manera de relacionarse entre ellos, a los valores, a la visión que tienen de la vida, su relación con el mundo adulto, o su manera de pensar. ¿Se te ocurre algo respecto de esto? ¿Algo que pienses que se da con frecuencia? Decías con anterioridad, por ejemplo, la falta de una cultura de trabajo...</i>	ALU 2

7	No sé. Yo lo que encuentro como rasgo general, y es algo que ocurre mucho en estos últimos años. Y es que hay gente que empieza el bachillerato con una cierta fuerza y un cierto interés y parece que luego se agotan. Por un lado, dos rasgos que yo no soy ningún partidario de que se sea muy competitivo ni de que la gente sea muy ambiciosa. Pero afán de superación les falta bastante, entonces eso a veces es preocupante. El hecho de decir, si pretendes que haya igualdad de oportunidades y que la gente pueda adquirir una formación y que pueda elegir, y te encuentras que ya no es que no puedan sino que no quieren, es un síntoma preocupante. Entonces esto es por la inmediatez, porque “la fiesta, la fiesta”, entonces claro, el instituto es un lugar de reunión social en el que tienen amigos y se lo pasan más o menos bien pero el tema central del instituto no es tan poco el estudiar, no tanto el estudiar como el aprender. Quizá esto tampoco pasó nunca. Entonces, por un lado, <u>la falta de afán de superación en el sentido más positivo de la palabra, “a ver qué cuesta más, como esto cuesta más hago esto que cuesta menos”</u> Pues como es más fácil aprobar si estás insinuando que vas a hacer un ciclo pues hago un ciclo, y si un ciclo de grado superior implica aprobar el bachillerato pues no hago bachillerato, hago grado medio. Entonces este aspecto un poco pusilánime yo lo considero muy negativo porque hay gente	ALU 2
8	que podría dar mucho de sí y... después la apatía que tienen, <u>hay una especie de embotamiento en los hábitos. O walkman o play, o Internet... están siempre como saturados de estímulos.</u> Entonces, no te digo ya aquí, que son seis horas seguidas. Entonces a veces están allí pero como si no estuvieran. Es como un	ALU 2
9	cambio cultural que reside en que <u>si nosotros teníamos un discurso muy narrativo, de novela, muy lineal, ellos tienen una historia muy a flashes: entonces no conciben, no estructuran el conocimiento de manera organizada, lo conciben de una manera muy parcial, es una cultura de picar picar pero no estructurar.</u> Ya ocurría antes, tendían a estudiar en compartimentos estancos, si hacían historia contemporánea no se les ocurría relacionar eso con la historia de la filosofía contemporánea. Pero se ha ido todavía más allá, cada punto cada asignatura, incluso dentro de una asignatura, cada tema son como píldoras que no tienen nada que ver unas con otras.	ALU 1
	<i>Esto, ¿puede tener alguna relación con un rasgo que yo encuentro muy recurrente en los alumnos que es una actitud relativista frente a todo? Esa convicción de que todo depende del punto de vista de cada uno, de que pueden coexistir diferentes puntos de vista aunque sean contradictorios, que nada es absolutamente verdadero. Cosa que, por otra parte, tendría su aspecto positivo...</i>	
	Sí y no. En el bachillerato ya son más críticos en general, pero en la ESO un discurso muy recurrente es: “es mi opinión, el resto del mundo tiene derecho a tener su opinión aunque no piense lo mismo” entonces, dar ese segundo paso es lo que les falta a muchos.	
	<i>Que todas las opiniones valen lo mismo.</i>	

10	Exacto, y es el punto filosófico digamos. <u>El punto de tolerancia, de aceptación de la diversidad en el pensamiento, que es fundamental, por supuesto, no hay verdades absolutas y cada uno tiene su punto de vista. Pero no todos los puntos de vista valen lo mismo. Y es este segundo paso el que les falta dar.</u> Después podría uno pensar: “como es lo mismo pensar una cosa que la otra para qué me voy a comer el coco, yo creo lo que creo y es tan legítimo como cualquier otra postura”. Sí que hay gente que tiene este planteamiento. <u>Sin embargo también suelen ser bastante dogmáticos. El relativismo se aplica a ellos mismos pero no a los demás.</u> Es que claro, también son todos diversos, no son todos iguales, te puedes encontrar de todo. Pero sí que en general hay algo positivo en el sentido de que, aparentemente, se acepta la diversidad de opiniones con un sano relativismo. <u>Pero el relativismo también es un peligro: como todo vale lo mismo, todo el mundo tiene derecho a pensar lo que le dé la gana, nos callamos, para qué vamos a dialogar, yo pienso lo que pienso y ya está.</u> Ese riesgo siempre está por ahí, para cerrarse de ese relativismo en un dogmatismo.	ALU 2
11	<i>Ahí está la dificultad para entender que, desde posiciones diferentes, desde una posición intersubjetiva, se pueden construir posiciones nuevas que superen incluso a las parciales de los individuos que dialogan.</i> <i>Volviendo un poco a lo que decías antes, que los alumnos viven un poco una cultura de fragmentos desintegrados o poco articulados, ¿tú crees que esto también, además de los medios que pueden influir en ellos, el sistema educativo no influye un poco en esto también? Quizá desde la filosofía hacemos un cierto esfuerzo por encontrar unidad, pero globalmente ellos están inmersos en un sistema educativo que...</i> No es interdisciplinario... <i>No es interdisciplinario, es fragmentado, desintegrado, es decir que también hay ciertas condiciones.</i> Sí, pero todo esto es cuestionable. Tu puedes plantearte que si el medio en el que están desarrollándose no tiene una estructura de carácter de narratividad, de sistematización, de organización del conocimiento, si no que es una estructura de pica-pica, <u>-pasa lo mismo en Internet, tu puedes entrar en una página porque te interesa algo y el movimiento es impulsivo, vas haciendo clic en función de intereses que van apareciendo y se van desvaneciendo con igual rapidez-, entonces, no hay... es un poco como la cultura del entretenimiento, no hay una búsqueda en la que se intenta articular el conocimiento o el saber sino que simplemente pasas el rato.</u> Entonces quizá pasa eso. Siempre hay la posibilidad de decir que la educación que nosotros recibimos y nosotros les estamos transmitiendo en general es un poco como la herencia de la ilustración, es decir, una educación enciclopédica, organizada, sistemática. Esto tiene las ventajas de que si el conocimiento está organizado se puede tener mayor conocimiento y mejor aplicación, si está fragmentado creo que es más difícil recuperar y aplicar ese conocimiento. Puedes plantearte si el sistema educativo se ha de adaptar a	ALU 2

	los nuevos tiempos en el sentido de articularse y desfragmentarse y adaptarse a los nuevos tiempos haciendo una visión de tipo <i>flash</i>, o mantener una estructura que ellos empiezan a no comprender. Porque de hecho yo creo que alguno de ellos no siguen ese patrón pero claro... es complejo. <i>Volviendo un poco a lo personal, como profesionales de la filosofía, ¿Tú has hecho la carrera en la Central, luego el CAP y luego algún itinerario formativo que ha dependido tus intereses? Reflexionando sobre nuestros procesos de formación como docente, junto a las limitaciones y las cosas positivas que pudo haber tenido. De hecho desde la institución o desde la academia, nos lanzan al ruedo sin muchas herramientas. Las herramientas más bien las tenemos que buscar nosotros; porque si yo en la clase de filosofía hago exactamente lo que hicieron conmigo en la facultad de filosofía, creo que como modelo no sería muy aplicable aquella experiencia que tuve como estudiante.</i>	
12	<u>En la universidad te enseñan filosofía, no te enseñan a dar clases de filosofía.</u> <i>¿Se pueden separar las dos cosas?</i> Las clases también dependen mucho del público al que van dirigidas. No puedes tratar igual a un adolescente, y más con el grado de madurez que tienen ahora, que es muy inferior, que a una persona que está en la universidad. Se supone que cuando uno va a la universidad tiene una autonomía que le permite que se le dirija directamente los contenidos a un nivel, con una sistematicidad... un profesor universitario puede llegar y decir: “vamos a estudiar tal autor a partir de tales textos, trabajaos los textos, que vamos a hacer un análisis en clase” ¿Eso se puede hacer en una clase de secundaria o de bachillerato? Los textos tienen que ser muy pocos, como mucho un par, y qué porcentaje de alumnos te los traerán hechos de verdad, muy pocos, entonces no puede ser lo mismo.	CON 1
13	<u>Enseñar a dar clases..., el CAP no sirve absolutamente para nada, es puro formalismo. ¿Se puede enseñar a dar clases? No lo sé.</u> Hay cosas que se han de ver..., recuerdo el año que aprobé las oposiciones, yo vi gente aprobar las oposiciones haciendo un tipo de exposiciones que, en teoría, tenían que ser didácticas y que se veía que si en una clase de bachillerato hacías ese tipo de clases es imposible que te entiendan y se van a morir de aburrimiento. <i>¿Tu crees un poco que la formación del profe de filosofía viene de su propia experiencia?</i> Sí. <i>Lo digo porque en el ámbito de lo que es el profesorado de filosofía las opiniones están como divididas sobre el papel de la didáctica en el trabajo de la docencia de esta asignatura. Hay profesores que dirían que la didáctica es un recurso secundario que viene derivado de la propia experiencia, y hay quien defiende o propone la posibilidad de elaborar un cuerpo didáctico específico para filosofía, como lo puede haber para las lenguas extranjeras o para otras</i>	CON 1

	<i>asignaturas.</i>	
14	<u>Es un terreno que quizá no se ha trabajado mucho. Hay este grupo de la <i>filosofía para niños</i> que elaboran recursos didácticos. Yo conozco a gente que ha trabajado con ellos y les funciona. Entonces si alguien elabora recursos yo creo pueden funcionar, que alguien te seleccione textos adecuados, dirigidos al nivel medio de lo que ellos tienen, que pueden ser prácticos. La didáctica tiene sentido en cualquier asignatura. El problema es que hay alguien que lo haga y lo haga desde una práctica real, porque el problema también es que muchas veces en pedagogía es pura teoría sin ningún apego al suelo.</u> <i>Desarrollado además por personas que no están en el aula...</i> Claro, que no saben qué capacidad de interacción tiene eso con el alumnado. Hay que partir de lo que hay, entonces no pienso que la elaboración de materiales sea inútil. Si alguien es capaz de desarrollar... yo utilizo en mi clase materiales que no son míos y cuando he compartido experiencias con otros profes casi siempre nos hemos pasado cosas. Entonces aprendes, también, de lo que los demás van desarrollando. <u>Entonces quizá, yo creo, que en la enseñanza se necesita primero un talante y capacidad de comunicación. La capacidad de comunicación está incluso por encima de cualquier tipo de didáctica, si no eres un buen comunicador es muy difícil que consigas motivarles, captarles la atención... entonces a lo mejor habría que decir que hay que formar específicamente en lo que sería la comunicación, la capacidad de transmitir teniendo en cuenta quien tienes delante, cómo te debes dirigir, qué ideas tienes que destacar, sobre ello también reflexiona la didáctica, pero es que casi siempre lo hace de una manera excesivamente teórica.</u> <i>Esta es una de las líneas de mi investigación. ¿Puede haber una didáctica general que te ofrezca recursos independientemente de la materia que estás trabajando, o si el hecho de estar enseñando filosofía implica, filosóficamente hablando, ya una perspectiva didáctica específica. Es un poco la teoría de este filósofo alemán Martens, que defiende una relación mutuamente constituyente entre la didáctica y la filosofía.</i> ... <i>Cuando Sócrates plantea la mayéutica es una propuesta didáctica y no es independiente de su marco filosófico. O cuando Gadamer plantea la hermenéutica está haciendo también una propuesta didáctica desde su propio marco teórico.</i> Yo creo que cada método filosófico implica una perspectiva o una forma de abordar la filosofía. Entonces si un profesor parte de un enfoque metodológico concreto en cierto sentido su didáctica queda impregnada. Si por ejemplo comparte una perspectiva socrática ni siquiera leerá textos, desarrollará una didáctica totalmente inductiva, cosa por otra parte bastante difícil, entre otras cosas, por el número de alumnos que tiene en clase. Pero en general ¿Qué es lo que se suele hacer? <u>Hay momentos en los que lo importante es hacer inducción</u>	CON 1
15		CLA 3
16		CLA 3

	<u>delante de una clase con dos o tres alumnos para que vean como se puede pensar. Otras veces a lo mejor se hace un poco de hermenéutica... pero digamos que un poco sí que hay que mostrar las distintas maneras, resumir textos, aprender a hacer textos argumentativos... todas estas técnicas son complementarias. Entonces, puede ser que un profesor tenga una línea filosófica muy definida y muy clara... y quiera aplicarla a su didáctica..., pero yo creo que debemos ser más flexibles, o más eclécticos.</u> ... [El entrevistador realiza una explicación sobre el contenido, la finalidad y la metodología de su investigación. También procuran convenir la posibilidad de realizar una entrevista con un grupo de alumnos. Continúa la charla a propósito de algunas valoraciones de los alumnos sobre la asignatura de filosofía, sobre las dificultades que tenían, y sobre su grado de implicación]	
17	<u>Algunos alumnos piensan que soy un profesor “muy malo”. Yo normalmente no me enfado, aunque soy un profesor bastante tranquilo. Pero en dos grupos de segundo sólo aprobaron ocho alumnos. Entonces los alumnos, no es que cuestionaban la asignatura, pero sí me preguntaban por qué no realizabas preguntas más elementales o más superficiales. De poner, por ejemplo, falso o verdadero. Entonces yo les decía que si teníamos que quedarnos en el nivel de lo obvio entonces no nos plantearíamos estudiar filosofía. Y aquello que te afecta más es que esta resistencia al trabajo o a profundizar provenga de alumnos que les entusiasma la asignatura, que podrían dar mucho más, pero que te están planteando: “sí, pero... no nos hagas trabajar tanto” Esta falta de ambición de la que hablábamos antes.</u> <i>La semana pasada, en una entrevista con un grupo de alumnos me sorprendió la franqueza de una alumna. Quizá haya sido porque en general, al ser un personaje desconocido no tienen inconvenientes en decir aquello que realmente piensan. Ante la pregunta de cómo les gustaría que fuese la clase de filosofía, y después de que la mayoría dijera que les gustaría una clase más participativa, con debates, en los que los alumnos pudiesen expresar su pensamiento, esta alumna manifestó que a ella no le gustaba la filosofía para nada, y que prefería que el profesor dictase apuntes, y de esta forma poder memorizarlos y así volcar en los exámenes lo que era necesario decir para poder aprobar. Luego pensé que quizá, en ocasiones, podía haber una suerte de “complicidad inconsciente” entre nosotros como profesores y aquellos alumnos que en esta “negociación” están dispuestos a manifestar lo que nosotros queremos que escriban a cambio del aprobado.</i> Lo que pasa es que en los exámenes hay ciertas preguntas que dejan poco margen para la creatividad. Por supuesto que a los profesores nos encanta cuando un alumno pone de manifiesto su creatividad, cosa que ocurre cada vez menos. Yo recuerdo alumnos que cuando corregía sus exámenes veía allí sus propias ideas, no leía en ningún momento mis palabras, y por esto ya se merecían un excelente. Pero esto, en la actualidad, se da en casos realmente	ALU 2
18	<u>18</u> <u>merecían un excelente. Pero esto, en la actualidad, se da en casos realmente</u>	DOC 1

	<u>excepcionales. Como el nivel de exigencia es cada vez menor, lo que produce se queda normalmente en el nivel de lo vacuo. Yo suelo decirles: “a mí no me interesa que aprobéis, me interesa que aprendáis..., en realidad, no es que me interese a mí..., a quien debería interesar es a vosotros... y aunque os parezca un poco de despotismo ilustrado, sólo aprobaréis filosofía si aprendéis filosofía” Pero como al final no puedes plantearte unos términos que excluyan a toda la clase acabas situándote en unos mínimos como para que al menos algunos puedan aprobar.</u> <i>Quizá se podría situar en esta línea la reclamación realizada desde algunos profesores para que haya una mayor objetividad en la prueba de selectividad, y respondida desde la coordinación con la incorporación de una pregunta con respuesta de múltiple opción.</i>	
19	<u>Es que quizá hay un cierto prejuicio respecto de lo que es la objetividad en la filosofía, y en general en las asignaturas de letras. Si un concepto responde a una definición, la objetividad reside en dar la definición correcta del concepto. La corrección del examen no consiste en poner una cruz, sino en valorar si el concepto se lo comprende o se lo aplica correctamente. Si un alumno está haciendo un problema de física no puede confundir el peso con la velocidad. De la misma forma en un tema de filosofía no puede confundir lo que es <i>a priori</i> de lo que es <i>a posteriori</i>. La diferencia es objetiva. Puede haber de un profesor a otro ligeros matices pero en lo esencial deben coincidir. La gente suele decir “qué difícil debe ser corregir filosofía..., como cada uno debe poner lo que le da la gana”. Comprender las teorías en su verdadero sentido, en eso consiste la corrección.</u>	CLA 4

ANEXO Nº 4. *

ENTREVISTAS A GRUPOS DE ALUMNOS.

1. Entrevista a alumnos del IES nº 1.
2. Entrevista a alumnos del IES nº 2.
3. Entrevista a alumnos del IES nº 3.
4. Entrevista a alumnos del IES nº 4.
5. Entrevista a alumnos del IES nº 5.
6. Entrevista a alumnos del IES nº 6.
7. Entrevista a alumnos del IES nº 7.
8. Entrevista a alumnos del IES nº 8.

* El diseño, análisis y observaciones de las entrevistas a grupos de alumnos se exponen en el Capítulo V, página 289.

Entrevista a alumnos del IES nº 1.

22/10/04

	<i>Entrevistador: ¿Creéis que la filosofía sirve para algo?</i>
FIL 1	Alumno: <u>Yo creo que no sirve para nada.</u>
FIL 2	A. <u>Quizá sirva para pensar o para pensar mejor.</u>
FIL 1	A. Lo que hacemos cuando estudiamos filosofía es estudiar ideas que su momento parecían verdaderas pero que luego resultaron falsas. <u>Estamos estudiando una historia de errores.</u>
FIL 4	A. Pienso que estudiar los filósofos del pasado, estén equivocados o no, nos <u>sirve para comprender mejor lo que pensamos ahora</u> , las ideas del presente. <i>E. Hay veces que, aunque reflexionar sobre algunas cuestiones no tenga ninguna utilidad práctica, puede ser que igualmente tenga algún sentido hacerlo.</i>
FIL 3	A. Por ejemplo, un ingeniero no necesita estudiar filosofía para desarrollar su actividad profesional, con saber física y otras cuestiones tecnológicas puede ser que le sea suficiente. Sin embargo, <u>una persona, si estudia filosofía</u> , en según que aspectos de su manera de pensar o de actuar <u>acaba siendo diferente</u> de las demás personas. <i>E. ¿En qué sentido dices que quien estudia filosofía llega a ser diferente?</i>
	A. No sé como explicarlo, pero si tu te relacionas con alguien que no ha estudiado filosofía seguramente tendrá menos puntos que alguien que lo haya hecho. <i>E. Esto quizá tenga que ver con lo que decíais antes de que la filosofía pudiera servir para aprender a pensar o para pensar mejor.</i>
FIL 2	A. <u>Aprender filosofía es como viajar.</u> Son experiencias en las que <u>más que aprender cosas nuevas te das cuenta de que sobre un mismo problema puede</u>
FIL 4	<u>haber diferentes puntos de vista.</u> Cuando viajas entras en contacto con

	diferentes maneras de pensar y de vivir. Cuando haces filosofía pasaría algo semejante. <u>Y esto es muy importante porque así tienes más posibilidades para elegir.</u>
FIL 2	<i>E. Si alguien tiene más posibilidades para elegir se podría decir que es más libre. ¿Diríais que la filosofía puede hacernos más libres?</i> A. Mentalmente sí. <u>Es como si nos abriera la cabeza.</u> <i>E. Vaya..., creo que pedís muchísimo de la filosofía. Respondedme con sinceridad; ¿creéis que la filosofía como asignatura del bachillerato os da todo esto?</i> A. No!!
ASI 4	A. Lo que ocurre es que <u>en dos cursos no se puede llegar a profundizar mucho, es muy poco tiempo.</u>
FIL 5	A. Sin embargo, <u>al tener unos conocimientos mínimos, aunque sean algo superficiales, puedes al menos tener conciencia de que hay otras posibilidades</u>, que hay otras personas que pensaron de diferentes maneras, que allí tienes su pensamiento y que en cualquier momento puedes acudir a ellos. <i>E. Veo que sois bastante indulgentes con las limitaciones de la filosofía en el bachillerato</i> A. ¿Qué quiere decir “indulgente”? <i>E. Que no sois demasiado severos a la hora de enjuiciar los fallos o las deficiencias de la asignatura. ¿Creéis que es sólo un problema de tiempo, que si tuvierais más cursos de filosofía podríais llegar a conseguir todo aquello que proponíais como posibles frutos del estudio de la filosofía? ¿O quizá se podrían indicar otras limitaciones?</i> A. También la asignatura tiene ciertas características que la hacen peculiar: tienes que escuchar, que leer y comprender, no basta con aprender una serie de contenidos como puede ocurrir con otras materias. A. También pasa que a muchos alumnos no les interesa, que pasan de lo que se está tratando en clase. <i>E. ¿Y a qué crees que se puede deber esta falta de interés? ¿Pensáis que</i>

	<i>algún aspecto de la manera de impartir la asignatura puede influir en ello?</i>
CLA 2.2	A. Algunas veces entra <u>el profe y explica, y no para de hablar</u> , o lo hace con un tono de voz siempre igual, <u>y los alumnos no participamos, sólo escuchamos</u> . Y esto acaba aburriéndonos, <u>se pierde el interés</u> .
CLA 1.1	A. Creo que es importante que <u>los alumnos puedan manifestar sus opiniones y puedan también contrastarlas</u> .
CLA 2.1	A. Además <u>la filosofía suele ser una asignatura muy abstracta</u> . A. Sin embargo otras asignaturas también son abstractas como, por ejemplo, las matemáticas. De hecho muchos de los contenidos que estudiamos en filosofía están muy relacionados con otras asignaturas. E. <i>Intentad recordar los temas que trabajasteis durante el curso pasado. ¿Cuál os ha interesado más?</i>
CON 7	A. <u>Creo que ninguno en especial</u> .
CON 5	A. <u>El origen del ser humano</u> . A. Pensar y discutir en general.
COC 1.1	A. <u>El origen del pensamiento, cómo surgió el pensamiento racional</u> . A. A veces te quedas con las anécdotas. Teníamos un profesor que las repetía, por ejemplo, le gustaba contar aquello de que la gente ajustaba la hora de sus relojes cada vez que Kant pasaba delante de sus casas, cada mañana, para ir a dar clases. E. <i>¿Habéis tenido alguna experiencia, no necesariamente en clase, que hayáis considerado especialmente filosófica?</i>
FIL 5	A. <u>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</u> . E. <i>¿A alguien se le ocurre alguna otra “experiencia filosófica”, por ejemplo en la relación con los amigos?</i>

EXP 1.1	A. Estos temas generalmente no se hablan con los amigos. Te haces preguntas y reflexionas para ti sólo. Lo haces por el sólo hecho de pensar, pero siempre lo haces de manera aislada. A. Mucha gente, de tanto en tanto, se hace preguntas pero enseguida abandona la búsqueda de respuestas. E. <i>Pienso 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.</i> A. Es verdad, a veces escuchas lo que se dice en clase y no piensas en hacer preguntas, sino en que <u>tienes que aprender y recordar para luego hacer bien un examen.</u>
EXP 1.1	A. 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 <u>hay que prepararse para el examen de selectividad.</u> E. <i>Pareciera que la filosofía de primero tiene más posibilidades en este sentido porque no estamos tan condicionados por el programa y la selectividad. Otra cosa es que luego se aprovechen. Me gustaría que comentarais aquellas cosas que os gustan o no de la clase de filosofía. ¿Habría otras formas de hacer la clase que favorecieran la actividad de pensar, la expresión de vuestros pensamientos?</i>
DID 1.1	A. <u>Se tendrían que hacer más debates.</u> Por ejemplo, el profesor podría formular una pregunta y después debatirla entre todos. E. <i>¿Qué más ideas se os ocurren? Imaginaros que sois profesores de filosofía.</i>
DID 1.2	A. <u>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.</u>
DID 2.1	A. En segundo esto es más complicado por el tema de la selectividad; pero de todos modos, aunque el profesor deba explicar más y los alumnos no puedan intervenir tanto, igualmente <u>la clase debería ser más animada.</u>

CLA 2.3.	<u>haciendo preguntas, intentando explicar de forma amena.</u> A. En segundo el problema también es que debes estudiar el pensamiento de determinados autores y no puedes debatir demasiado sobre ellos. A. Esto es relativo porque siempre puedes preguntarte sobre lo que un autor dice, por qué lo dice. E. <i>Es posible que el pensamiento de algunos autores, por antiguos que sean, tengan alguna relación con las cosas que nos pasan y que pasan en nuestra época. Os haré una pregunta algo personal: ¿tuvisteis alguna vez algún problema o vivisteis alguna situación que pudisteis relacionar con cuestiones tratadas en la clase de filosofía?</i> A. <u>No, más bien no.</u> A. <u>En la vida, generalmente nos hacemos preguntas mucho más concretas: sobre lo que me conviene hacer para vivir mejor o para ser feliz, si estudio o no, qué haré en el futuro.</u> E. <i>¿No creéis que preguntarse sobre lo que tendría que hacer para ser más feliz ya es una pregunta filosófica?</i> [Comienza un debate sobre la disyuntiva de elegir entre aquellos proyectos de estudio o profesionales que realmente nos gustan o entusiasman, y aquellos que nos pueden dar una mayor seguridad filosófica. Algunos alumnos dan mayor importancia a ganar dinero y asegurarse las necesidades materiales; otros defienden que las cosas más importantes están más relacionadas con los sentimientos o con la vida espiritual de las personas, y que el dinero es tan sólo un medio que puede favorecer o no estas cosas importantes] E. <i>Este debate sería un ejemplo de cómo la filosofía no nos ayuda a resolver problemas – por ejemplo, a ver cómo ganar dinero -, pero sí pueda quizá ayudarnos a reflexionar sobre cuál es nuestra relación con los problemas, cuál es el sentido, si el problema es importante o no, si está bien formulado. Volviendo a la cuestión inicial: probablemente la reflexión filosófica podría estar más ligada a nuestras circunstancias cotidianas. La pregunta es si la filosofía como asignatura del bachillerato ofrece esta</i>
----------	---

ASI 4	<i>posibilidad. ¿Creéis que la filosofía podría estar más conectada con nuestras vidas?</i> A. <u>Quizá convendría que ya desde los primeros cursos de la ESO los alumnos tuvieran clase de filosofía.</u> Pero no como lo hacemos ahora, sino más bien de debate y de reflexión sobre cuestiones concretas. E. <i>De hecho hay un programa de filosofía para niños, creado por un filósofo y pedagogo americano llamado Lipman que consiste en trabajar narraciones.</i> [Agotado el tiempo disponible reparto un folio que en una cara contiene el guión de la entrevista que acabamos de realizar, y en la otra cara un cuestionario sobre aspectos más personales. Doy la dirección de mi correo electrónico de la página web, y pido que aquellos alumnos que respondan el cuestionario pueden entregarlo a Gloria. Agradezco y me despido]
-------	--

Entrevista a alumnos del IES nº 2.¹⁰

12/11/04

FIL 2	- No es posible reconocer la utilidad de la filosofía hasta que no comienzas a estudiarla; entonces <u>te planteas cuestiones y problemas, que de otra manera, nunca te los hubieras planteado.</u>
FIL 4	- En realidad la asignatura de filosofía no tiene mucha utilidad. <u>Sirve como parte de tu cultura general.</u> Y en todo caso <u>debería ser una asignatura optativa</u> , recomendable para los que siguen las opciones de letras.
ASI 2	
FIL 2	- <u>La filosofía te ayuda a pensar mejor.</u> Si comparásemos dos personas, una que haya estudiado filosofía y otra que no, seguramente notaríamos diferencias. Principalmente en la parte de Ética <u>puede ayudarte a ser mejor persona.</u>
FIL 3	
FIL 1	- Hoy en día prácticamente <u>todo está explicado por la ciencia, por lo tanto estudiar lo que han pensado los filósofos antiguos no tiene mucho sentido.</u>
CON 3.	- <u>Sería importante estudiar más lógica y técnicas</u> que te ayuden a razonar mejor.
DID 2.2.	- <u>Las clases deberían ser más participativas. Evitar las clases en las que el profesor explica y los alumnos toman nota.</u> Sin embargo, también <u>el profesor debería seguir un orden, definir los conceptos con claridad, y no irse por las ramas.</u> Esto ayuda para luego estudiar y hacer bien los exámenes.
CLA 2.2.	
DID 2.1.	

¹⁰ Esta entrevista, al no disponer de una grabadora adecuada para registrar las intervenciones de un grupo muy numeroso, no está transcrita textualmente. Su contenido fue sintetizado una vez terminada, y completado con los cuestionarios escritos.

Entrevista a alumnos del IES nº 3.

17/1/05

FIL 1	Formulo una pregunta: ¿Vosotros creéis que la filosofía sirve para algo? <u>Respuesta de varios alumnos simultáneamente: NO!</u> Pido argumentaciones: porque si, porque no. [Silencio general] Señalo la siguiente idea: en nuestra vida pueden haber muchas cosas que no tienen ninguna utilidad práctica, sin embargo pueden tener sentido igualmente. ¿Podría ser este el caso de la filosofía?. [Silencio] Formulo otra pregunta: ¿Creéis que la filosofía debería desaparecer del bachillerato?
FIL 1	- Si, pero también otras asignaturas, por ejemplo Latín o Griego.
ASI 2	- <u>Es una asignatura que no es útil para conseguir trabajo.</u>
FIL 4	- <u>Debería ser una asignatura optativa.</u>
FIL 4	- <u>Puede servir como cultura general.</u> Por ejemplo, si te dicen una frase de alguien famoso que sepas quien lo dijo.
FIL 4	- Creo que <u>es importante saber lo que ha pasado en el pasado para entender lo que pasa ahora.</u> Por esto es importante la historia.
CLA 2.1.	Carlos pregunta por la <u>utilidad de estudiar todo lo que piensa un autor si después no te enteras de nada.</u> Además cada autor piensa cosas diferentes. Pregunto: ¿No creéis que puede ser útil como “ejercicio mental” para el pensamiento conocer diferentes maneras de pensar?
DID 2.2.	María dice que quizá sí, pero habría que <u>estudiar todo esto de otra manera, de una forma más dinámica, menos aburrida, más concreta.</u> Pregunto: ¿Cuál creéis que sería la forma más adecuada de aprender filosofía? ¿Imaginaros por un momento que sois los profes de filo? ¿Cómo harías la clases de filosofía?

CLA 1.1.	Mairena dice: <u>Una clase en la que participaran más los alumnos, en los que estos pudieran dar su opinión. Y tratar temas que tuvieran más que ver con lo que piensan los alumnos. Sería más fácil aprender si los alumnos participaran más.</u> Pregunto: ¿Alguna sugerencia más para que la clase no sea tan aburrida? ¿Además de una mayor participación y temas que tengan más que ver con la vida cotidiana de los alumnos?. [Silencio general.] Pregunta: ¿Podéis señalar algo que os gusta de la clase de filosofía y algo que no os gusta?. Puede ser un tema, un comentario, algo que pasó algún día.
CON 6.	- <u>El tema de Epicuro y de la felicidad.</u>
CLA 1.2.	- <u>Anécdotas y cuestiones de la vida de los autores.</u>
	Alguien comenta la forma como hacen la clase: el profesor explica y los alumnos toman apuntes. Tienen libro de texto pero no lo utilizan.
CLA 1.2.	- <u>Me gustan las narraciones de mitos, por ejemplo los de Platón, el mito de la caverna o del carro alado. Cuando escuchamos historias la idea nos queda más.</u> [Comentarios de aprobación general].
	Les comento el método de Lipman que propone enseñar filosofía a los niños utilizando cuentos o narraciones.
	Pregunto por más temas que deberían tratarse en la clase de filosofía además de los que ya conocen, aquellos temas que les interesaría tratar y que no se tratan en ninguna otra asignatura, pensar en la filosofía como una asignatura a la carta (En ese momento pienso que más de un profesor de filosofía si escuchara esta pregunta se escandalizaría). Pongo un ejemplo personal: cuando era adolescente me hubiera gustado tratar la forma de relacionarme con las demás personas; aunque no sea demasiado filosófico.
CON 5	Una alumna dice: <u>Cualquier tema que tenga ver con la vida o que sea importante en general para la sociedad, como por ejemplo el tema de la muerte..., si es importante entonces es filosófico.</u>

CON 6.	Digo: estáis dando una definición de lo que sería la filosofía: el pensamiento sobre aquellas cosas importantes para la vida o para la muerte. <u>Alguien recuerda lo que trata Epicuro sobre la muerte y la felicidad en la Carta a Meneceu.</u> Pregunto si además de la felicidad o la muerte les interesaría tratar algún otro tema. [Silencio]
CON 8.1.	Alguien dice: <u>cómo entender a los padres y cómo hacer que los padres nos entiendan a nosotros.</u> Llegados a la mitad de la hora propongo responder el cuestionario y distribuyo los folios.

Entrevista a alumnos del IES nº 4

26/1/05

FIL 2	Pregunto: ¿Pensáis que la filosofía sirve para algo? ¿Tiene algún sentido estudiar filosofía? Raquel: <u>Yo creo que sí porque te abre la mente...</u> Comento: ¿Te hace ver más allá de lo que captas por los sentidos...?
CLA 2.3.	Jaume: 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, <u>cuando estudiamos filosofía, no sacamos nada porque no pensamos sobre lo que pensamos y vivimos nosotros</u>. Es posible que puedas aplicarlo, pero en realidad creo que no sirve para mucho. Observo: haces una diferencia que creo muy importante: por una parte lo que significa estudiar o aprender filosofía y por la otra pensar filosóficamente. Sin embargo Jaume, ¿no crees que hay una diferencia entre la filosofía que estudiabas en primero, de la que estudias ahora en segundo?. Jaume: si, hay una diferencia, antes estudiábamos problemas y ahora autores, pero al final acaba siendo lo mismo. <u>Es como si te obligaran a aprender a jugar al billar enseñándote las reglas; así no se aprende a jugar al billar.</u> Le respondo: lo que dices me hace acordar lo que decía Kant sobre que no se puede enseñar filosofía sino sólo se puede enseñar a filosofar.
FIL 1	Cristian: yo creo que <u>desde un punto de vista práctica, es decir para nuestro futuro, la filosofía sirve de muy poco</u>. Por ejemplo, para conseguir trabajo las lenguas o incluso las matemáticas pueden servirte, pero la filosofía no. Recuerdo lo que hace un momento decía Raquel: la filosofía sirve para abrir la mente, y agrego que quizá para algunos trabajos sea importante tener la mente abierta. Claro está, siempre que éste sea el efecto de estudiar filosofía en el instituto. ¿Creéis que la asignatura de filosofía en el

ASI 3	bachillerato es importante, o que quizá se podría quitar y aprovechar estas horas agregándolas a alguna otra asignatura? Jaume: yo creo que no, porque <u>si te quitan la única asignatura en la que puedes “irte un poco de la hoya” como quien dice, ya no te queda nada.</u> Procurad pensar ahora en algún aspecto de la asignatura de filosofía que os guste mucho y algún otro que no os guste nada..., qué es lo que más os gusta y qué es lo que menos.
CLA 1.1.	Una alumna dice: <u>lo que más me gusta es que el contenido es muy</u>
CLA 2.1.	<u>variado y los alumnos podemos participar.</u> Lo que menos es que <u>todo es muy relativo, difícil de precisar, y por eso quizá suspenda tanta gente. Lo que piensa la profe es lo que está bien, y si tú pones algo diferente entonces suspendes. Si te equivocas en mates está muy claro que te equivocas, en cambio en filosofía no hay un criterio muy fijo o claro.</u>
CON 7	Jaume agrega: <u>En cuanto al contenido lo que más me gustó el año</u>
CLA 1.3.	<u>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.</u> Sales a la calle y puedes aplicar lo que has aprendido en filosofía para llevar tu vida.
	Formulo otra pregunta luego de un breve intercambio sobre las diferentes maneras de hacer la clase de filosofía según los diferentes profesores: ¿qué aspectos de la clase de filosofía creéis que favorece el hecho de que expreséis vuestros propios pensamientos y cuáles creéis que lo dificultan?
EXP 1.4.	Responde un alumno: el año pasado, los temas que tratábamos facilitaban más que pudiéramos expresar nuestras ideas. <u>Este año, que estudiamos más el pensamiento de los autores, lo que éstos dicen es así y no se puede discutir.</u>
EXP 1.4.	Otro: también influye la actitud de los profes. <u>Vosotros nos dejáis hablar pero al final queda vuestro punto de vista como el bueno.</u> Comento en tono de broma: es el problema de la “autoridad”, es decir, de los “autores”..., resulta muy difícil llevarles la contraria.

DID 1.1.	Pensad en una situación ideal, en la que vosotros fuerais los profes. ¿Cómo haríais la clase de filosofía? Un alumno: En el parque, paseando... Pregunto: ¿Como Aristóteles, caminado por sus pórticos? Otra: No haría exámenes. Otro: Aprobaría más alumnos. La última intervención: <u>Haría más debates...</u> Finalmente reparto los cuestionarios.
----------	---

Entrevista a alumnos del IES nº 5.

18/2/05

FIL 2	La primera pregunta de siempre: ¿creéis que la filosofía sirve para algo? Alba: <u>sirve para pensar</u>, para darte cuenta de los pensamientos que hubo y que hay ahora.
FIL 2	Pregunto: ¿No creéis que otras asignaturas como las matemáticas, o sociales o lenguas, no sirven también para pensar? ¿En filosofía se piensa de alguna manera especial? Alba cree que en filosofía <u>se piensa sobre todo en cuestiones relacionadas con la vida</u>. En el resto de las asignaturas sobre otras cosas diferentes.
FIL 1	<u>Marta dice que ella cree que la filosofía no tiene ninguna utilidad</u>. Además dice que la filosofía no le gusta demasiado, igual que Alba.
CLA 2.1.	Les pregunto por qué no les gusta y Marta <u>dice que no entiende a los autores, que no les ve demasiada lógica</u>.
CLA 2.1.	Varios alumnos <u>reconocen que les cuesta mucho entender el pensamiento de los autores</u>. Y cuando entienden algo <u>les resulta muy difícil vincularlo con la realidad de cada día, o pretender llevarlo a la práctica</u>.
CLA 2.3.	Un alumno dice que hay algunos filósofos, como el caso de Epicuro, que sí son fáciles de entender y de encontrar una utilidad a su pensamiento.
EXP 1.1.	Marta insiste en que los temas o autores de filosofía, cuestan mucho de entender, <u>la preocupación principal es la de aprobar</u>, y finalmente la
CAL 2.1.	asignatura no le gusta. <u>La filosofía deja margen para que puedas tener diferentes interpretaciones, pero como finalmente tienes que poner la interpretación que el profesor quiere que pongas, se convierte en una asignatura difícil de aprobar</u>. En este momento entra José María. Le pongo al tanto de lo que estamos hablando. Dice que él cree que posiblemente la filosofía no tenga una

FIL 2	utilidad práctica; pero que <u>sí puede servir para darte cuenta, cuando tienes un problema, que hay otras maneras de ver las cosas diferentes a como tú las ves.</u> Pregunto: ¿Cómo montaríais la clase de filosofía en el caso de que fuerais los profesores? ¿Qué os gustaría hacer? ¿O qué es lo que no haríais?
DID 3.1.	Uno dice: <u>se podría evaluar mediante trabajos, no con exámenes.</u>
DID 1.3.	Otro: también se podrían <u>hacer representaciones teatrales. Por ejemplo, intentar explicar el pensamiento de un autor escribiendo y representando pequeñas obras de teatro.</u> Pregunto: ¿Quién escribiría estas obras? Alba dice: podríamos trabajar un autor entre todos, y a partir de lo que hayamos entendido, inventar una historia y luego representarla.
DID 2.3.	Jaime dice que <u>el profesor debería permitir que los alumnos descubran un poco el pensamiento de los autores, no que den todo acabado: fulano piensa esto y ya está.</u> José María pregunta sobre qué pasaría si la clase pasa de todo. Completo la idea: todas las propuestas hechas hasta ahora – mayor participación, descubrir los autores, inventar historias u obras de teatro – exigen mayor implicación y trabajo por parte de los alumnos. Una alumna agrega el problema del tiempo del que se dispone, especialmente en segundo que hay que prepararse para la selectividad. Pregunto: ¿Qué tema os puede haber interesado más entre los tratados en filosofía?
CON 1.	Un alumno dice que <u>el tema del conocimiento, el pensamiento racional.</u>
CON 6.	Otro <u>el hedonismo, el epicureismo</u>, que es fácilmente vinculable con la vida cotidiana, con la realidad concreta.
CON 6.	Alba dice que le interesó <u>el tema de la libertad</u>. José María lo relaciona con <u>el tema de la felicidad</u>. <u>El egoísmo y la solidaridad</u> son propuestos por otro alumno.
CON 6.	José María pregunta si el tema de la diversidad cultural, el racismo o la inmigración sería estrictamente un problema filosófico. Se produce un

	intercambio de ideas sobre las fronteras, algo difusas, de la reflexión filosófica.
CLA 2.2.	Pregunto: ¿Qué es lo que menos os ha gustado de las clases de filosofía? José María dice <u>cuando las clases se reducen a que el profesor explique o dicte y los alumnos se pasan toda la hora tomando apuntes.</u>
CLA 1.4.	Marta dice que a ella que no le gusta la filosofía y le cuesta entenderla; por ello le viene mejor esta forma de enseñar filosofía: <u>que el profesor explique, tomar apuntes y luego empollárselo para el examen.</u> A ella le va bien porque lo que le interesa es principalmente aprobar.
CLA 2.1.	José María cuestiona aquellos exámenes en los que hay que definir conceptos de manera memorística. Una alumna dice que a ella le ha pasado muchas veces que <u>ha intentado poner su punto de vista sobre un determinado autor, pero cuando lo ha escrito en un examen, al estar en desacuerdo con el punto de vista del profesor ha suspendido.</u> Luego de algunas intervenciones más sobre estas cuestiones, propongo responder el cuestionario.

Entrevista a alumnos del IES nº 6.

2/3/05

	Formulo la primera pregunta: - ¿Creéis que estudiar filosofía en el bachillerato tiene alguna utilidad o algún sentido? [Silencio general]. - Si pensamos en lo que habéis estudiado durante el curso pasado y el curso actual, ¿podéis hacer algún tipo de balance sobre la conveniencia o no de estudiar filosofía? Como continua el silencio comento: - Parece que sois muy prudentes, en otras entrevistas con alumnos de otros institutos la respuesta fue inmediata: no sirve para nada!! [Risas...] Un alumno continúa la broma: - Sirve para hacer media. - Eso significa que os va bien en filosofía - Contesto. - No son las mates. - Ya..., entonces la utilidad de la filosofía sería de cara al promedio del bachillerato, para compensar el resultado de otras que son muy bajas. ¿Creéis que la filosofía sería una asignatura que se podría quitar del bachillerato, o convertirla en optativa? Un alumno responde: - Antes quitaría otras. - ¿Por ejemplo? - Historia. - ¿Sois un grupo de ciencias? - No, estamos mezclados. Otro alumno agrega:
--	--

FIL 4	- Sería una medida demasiado radical. <u>Estudiar filosofía puede ir bien para tener algo de cultura general</u>, se pueden aprender algunas cosas con un cierto interés. Completo la idea: - Es verdad, quizá en filosofía podamos estudiar o pensar en cuestiones que de otro modo no pensaríamos. Sin embargo... – intento recordar ideas de otras entrevistas para provocar un diálogo que no llega a animarse - alumnos de otros grupos piensan que esto de estudiar diferentes autores antiguos, que piensan diferente y que incluso se contradicen entre sí, con un lenguaje difícil de entender, sirve bastante de poco. Una alumna responde:
FIL 4	- Creo que <u>comprender el pensamiento de los autores, aunque sean contradictorios, te pueden ayudar a entender un poco más cómo se pensaba en determinadas épocas</u>, y además a entender que <u>determinados problemas</u>
FIL 2	<u>pueden ser tratados desde diferentes puntos de vista, que no hay una única manera de abordar un problema.</u>
FIL 4	- Además - agrega otro alumno - <u>hay formas actuales de pensar que tienen su origen en pensamientos antiguos.</u> Pregunto: - ¿Qué aspectos de la clase de filosofía os gusta más y cuáles os gusta menos? - No estudiar tanto teorías como el racionalismo o el empirismo, sino <u>hacer más debates sobre cosas que puedan interesarnos.</u> - Es decir que crees deberíamos los profes de filosofía no sólo cambiar los contenidos – racionalismo, empirismo... – sino también la forma, es decir, que los alumnos participen más. Otro alumno agrega:
DID 1.1	- <u>Deberíamos estudiar los autores o los problemas haciendo debates que</u>
CLA 2.2	<u>nos vayan llevando a comprender; no que el profesor explique todo y nosotros tomemos apuntes.</u>

	Le respondo: - Dirías algo así como un diálogo Socrático, que los problemas los investiguen los alumnos, no los reciban tan masticados. Entonces, ¿cómo creéis que esto podría llevarse a cabo? Imaginaros por un momento que sois vosotros los profesores de filosofía, ¿cómo lo haríais? o ¿qué es lo que no haríais?
CLA 2.2	- <u>No dictaría apuntes.</u>
DID 3.1	- <u>No haría exámenes.</u>
	Pregunto: - ¿Entonces como evaluarías?
DID 3.1	- <u>Evaluaría los debates.</u>
	Objeto: - Esto tiene la dificultad del número de alumnos que hay en la clase. Pido que piensen en algún tema de los que hayan tratado que les haya gustado mucho y otro que menos.
CON 2.1	- <u>Lógica nos ha gustado</u> (no hay total acuerdo)
CON 5	- <u>A mí me ha gustado la psicología. El tema del psicoanálisis.</u> - Lo que menos nos ha gustado es el estudio de los autores. Comento: - Una cosa que creo importante en filosofía es investigar el propio pensamiento de los alumnos; sin embargo seguramente hay factores que dificultan o favorecen la expresión del pensamiento de los alumnos en clase. ¿Cuáles creéis que pueden ser estos factores?
EXP 1.5	Un alumno dice: - <u>Depende principalmente del profesor, si entra, larga el rollo, y se va...</u> Pregunto: - ¿Cuál sería la solución? Otro alumno responde:
DID 2.3	- <u>Que el profesor deje las cosas un poco a medias para que los alumnos puedan completar, manifestar sus puntos de vista.</u> - Que interese lo que se está tratando.

DID 2.4	Pregunto: - ¿Qué características debería tener un tema para que realmente interese? Una alumna responde: - <u>Explicar los temas desde una perspectiva más actual, o con ejemplos más concretos y próximos.</u> Luego de un breve intercambio de ideas sobre la filosofía en segundo de bachillerato y las dificultades que implica la presencia del examen de selectividad, reparto el cuestionario.
---------	---

Entrevista a alumnos del IES nº 7.

1/4/05

FIL 2	<i>¿Creéis que estudiar filosofía tiene algún sentido o utilidad? ¿Cuál puede ser la función de estudiar filosofía en bachillerato?</i> A. Con seguridad que la filosofía de primero sirve mucho más que la filosofía de primero. Quitando la lógica, que no sé muy bien que aplicación puede tener, tratar temas como por ejemplo “la globalización” o el “aprendizaje” creo que son muy útiles. <i>¿Por qué crees que el tema del aprendizaje puede ser útil?</i> A. Para adiestrar a un animal quizá todo eso de los condicionamientos puede ser útil. A. La filosofía de primero es más fácil porque es la base. Luego en segundo, la historia de la filosofía es más complicada. De todas maneras <u>estudiar los autores te puede servir para “abrir la mente”, ver las cosas de otra forma, te puede cambiar la forma de pensar</u>. No sé... pero es que a mí me gusta la filosofía. Es verdad que es muy abstracta, y que si no la entiendes te puede resultar un tostón. A. A mí me pasa eso. En primero estudiaba, la entendía y aprobaba. Ahora no, me cuesta mucho entenderlo y suspendo. En primero los temas tenían más sentido, tenían una relación con la actualidad, se relacionaban las cuestiones filosóficas con otras áreas. En cambio, ahora en segundo, todas esas teorías para mí no tienen mucho sentido. <i>¿Alguna opinión más sobre el sentido de la filosofía?... Desde el punto de vista del profesor también hay que tener en cuenta que la presencia de la selectividad al final de segundo te obliga a ser mucho más estricto en el cumplimiento de un programa que en el curso de primero.</i>
-------	--

EXP 1.3	A. Con nuestro profesor no es tan así. Él es muy estricto en el cumplimiento de un programa, tanto en segundo como en primero. En las clases de filosofía generalmente no se plantea “ahora vamos a hablar o a debatir”, o <u>no se pregunta cuál es el punto de vista de los alumnos, está previsto que se traten determinados temas y se tratan. Dice que a él le gustaría hacerlo pero hay un programa que se debe cumplir.</u> <i>E. Me gustaría que pensaraís en algún tema que hayáis tratado que os haya gustado y algún otro que no. También podríais pensar en algún aspecto de la clase de filosofía en general que os guste especialmente y algún otro aspecto que no os guste nada, o os guste menos.</i> A. Nosotros estudiamos por unos apuntes que bajamos por Internet desde una página de la asignatura. Creo que estos materiales son mucho mejor que cualquier libro de texto, sin embargo también considero que quizás haya demasiada “paja”, que luego en realidad aquello que utilizamos y aprovechamos es mucho menos de lo que hay en los apuntes. Me gustaría que fueran más reducidos y se redujeran a lo que tenemos que aprender. A. Yo no estoy muy de acuerdo con esto porque muchas veces para comprender una idea considerada principal debes relacionar con más cosas. A. Pero es que se trata de un problema de tiempo. Al fin y al cabo lo importante es aprender determinadas cosas para aprobar el curso o la selectividad. <i>E. ¿Todos estaríais de acuerdo con esta idea?</i>
FIL 4	A. <u>Yo creo que la filosofía es importante porque te puede dar más cultura, más formación.</u> Pero esto no está reñido con el hecho de que los materiales de estudio puedan ser más sintéticos. <i>E. Imaginaros por un momento que sois vosotros los profes, ¿cómo haríais el curso, cómo montaríais la clase de filosofía?</i>

DID 2.5	A. <u>Yo lo que haría es dejar que los alumnos hablen más, expresen sus ideas.</u> Creo que la filosofía se trata de pensar, de aprender a pensar. Si te pasas toda la hora tomando apuntes no te queda tiempo para pensar.
DID 2.4	A. <u>Yo le daría a los temas una orientación más práctica, más concreta, más relacionada con cuestiones reales, que nos pasan.</u>
	A. Entiendo que hay que cumplir con un temario. Pero, de todas formas, cada dos o tres clases permitiría que los alumnos se expresaran. El profe dice que a él ya le gustaría, pero piensa que falta nivel o conocimiento para que esto se pueda hacer de una manera provechosa.
	E. <i>¿Alguna propuesta más?</i>
DID 3.1	A. <u>Yo creo que no haría exámenes. Si la finalidad es aprender quizá los exámenes no serían necesarios.</u>
	A. Sin embargo de alguno forma hay que controlar lo que aprendes.
	E. <i>Quizá el problema para hacer esto es el número de alumnos.</i>
	A. Si somos muy pocos, apenas unos once o doce.
	E. <i>Antes decíais que era importante que los alumnos pudieran expresar sus ideas. Me gustaría que pensarais en aquellos factores que pueden favorecer la expresión de las ideas de los alumnos, y aquellos que la pueden dificultar.</i>
EXP 1.3	A. <u>En las clases de filosofía el profesor explica el tema, nosotros intervenimos pero para aclarar algo que no entendamos.</u> Las razones que pone para que esto sea así es que no tenemos un nivel suficiente, o que debemos cumplir un temario. De todas formas, en el foro de la página web cada tanto el profe propone un tema y entonces podemos participar.
	E. <i>¿Os resulta útil contar con una página web de la asignatura? ¿Entráis con frecuencia, participáis en el foro de debate?</i>
	A. Yo entro una vez al mes para bajar los apuntes.
	A. Yo no tengo conexión y entonces a los apuntes me los fotocopia.
	A. A mí sí me gusta entrar y participar en el foro cuando el profesor propone algún tema.

	<i>E. De vosotros, ¿quiénes entran en Internet habitualmente?</i> [De los ocho alumnos presente, seis levantan la mano] Comento que no nos queda mucho tiempo más, y que podemos dedicar lo que queda para responder el cuestionario.
--	---

Entrevista a alumnos del IES nº 8.

25/4/05 y 28/4/05

Transcripción de la entrevista al grupo B21.

	<i>A partir de la experiencia que habéis tenido en la asignatura de filosofía, principalmente durante el curso pasado con la filosofía de primero de bachillerato, os pregunto si pensáis que la filosofía puede tener alguna utilidad, si tiene algún sentido estudiar esta asignatura, si puede servir para algo.</i>
FIL 2	Esther: Me ha ayudado a aclarar mis ideas, <u>a pensar mejor</u>. Cuando conoces la manera de resolver problemas que han utilizado otras personas, te ayuda a poder resolver mejor tus problemas.
FIL 2	Miguel: Te puede ayudar a ver que <u>sobre una misma cuestión puede haber diferentes visiones; y que estas diferentes visiones pueden convivir pacíficamente.</u> [Comento que en entrevistas con otros grupos de alumnos de otros institutos se han puesto de manifiesto con frecuencia estas dos ideas: la filosofía puede ayudar a pensar mejor, el conocer cómo se pensaba antes sobre determinados problemas puede hacernos más capaces para comprender y resolver los problemas actuales; y, en segundo lugar, que el hecho de conocer diferentes perspectivas puede servir para tener una mentalidad más abierta, más amplia y tolerante.]
CLA 2.1	Marc: Yo pienso que, <u>después de hacer el curso de primero, no he podido llegar a saber lo que es la filosofía. Hemos estudiado un poco de todo: economía, biología, psicología, etc.</u> <i>¿Estarías haciendo una suerte de crítica al contenido de la asignatura de primero, en el sentido de que es como un “cajón de sastre” en el que cabe de todo?</i> Marc: Sí

	<i>¿Crees que tendría que ser de otra manera?</i> Marc: No lo sé. Al menos tendría que quedar más claro lo que es la filosofía. Que reflexiona sobre la ciencia. <i>¿No creéis que la filosofía debe reflexionar sobre otras cuestiones aparte de la ciencia?</i>
CON 6	Esther: Si, sobre la ética. <u>El año pasado, la ética quedó para el final y la tratamos poco.</u>
CON 3	Miguel: Durante el curso pasado, también <u>faltó desarrollar más el tema de la lógica</u>. Creo que puede ser bastante útil.
CON 8	Amaranta: <u>Se debería dar más importancia a aquellos temas más relacionados con nuestra vida real, con los problemas actuales, con el ser humano y su comportamiento.</u> Porque estudiar cuestiones tales como el origen del universo, puedes comprender las diferentes teorías, pero no es de mucha utilidad para tu vida personal. <i>Los temas más abstractos del pensamiento filosófico, relacionado quizá con los pensamientos más antiguos, todo esto quizá no tendría mucha utilidad. ¿Qué otra idea relacionada con la utilidad de la filosofía podrías comentar? En entrevistas con otros grupos de alumnos, quizá por que no me conocían y por ello se cortaban menos, me plantearon que la filosofía no sirve para nada, que no tiene ninguna utilidad y que quizá se podría prescindir como asignatura, o convertirla en una asignatura optativa, especialmente en los bachilleratos de ciencia, como vosotros.</i> Esther: muchas veces depende del profesor, de como propone la asignatura. [Se realizan comentarios simultáneos sobre otros profesores] <i>Convendría que no personalizáramos, que señalásemos ideas sobre la asignatura o sobre los profesores, pero en general. Respecto de los temas tratados durante el curso pasado, ¿cuáles os han gustado más y cuáles menos?; también entre aquellos que os pueden haber interesado más,</i>

CON 5 CON 7	<i>¿cuáles pensáis que se podrían haber tratado con más profundidad? Ya habéis comentado el tema de la lógica.</i> Juan: Creo que temas como la evolución biológica se deberían tratar menos, puesto que luego, en segundo, resultan de menos utilidad, y darles <u>más importancia a los temas de psicología o de la sociedad</u> que quedaron para lo último y se trataron menos; temas que luego son necesarios para entender mejor a Nietzsche, a Freud o a Marx, que se estudian en segundo.
	Amaranta: 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 Miguel: Con el desarrollo de la ciencia muchos temas que trataba la filosofía ahora la ciencia los trata mejor y de una manera más completa. <i>¿Esto te llevaría a pensar que, al menos para las modalidades científicas del bachillerato la filosofía ya no sería tan necesaria?</i>
FIL 2	Pol: Yo creo que no, que la filosofía es muy necesaria para todos. <u>La filosofía es la única asignatura que te ayuda a organizar tu pensamiento.</u> 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.
FIL 3	Marc: <u>La filosofía es una asignatura que te sirve más para tu formación como persona;</u> no tanto como aplicación práctica, por ejemplo, en futuras salidas laborales.
FIL 3	Pol: En cierto sentido sí se puede hablar de una aplicación práctica. Porque igual puedes quedarte sin trabajo, <u>pero vivir tendrás que seguir viviendo, y tendrás que continuar relacionándote con gentes.</u> Y para todo eso la filosofía te puede servir de mucho. <i>Pensad en la clase de filosofía como experiencia global, no únicamente referida a los contenidos, ¿qué aspecto os ha gustado más, o habéis valorado como especialmente positivo, y cuál menos o lo habéis vivido de</i>

	<i>manera más negativa?</i>
CLA 1.1	Jorge: <u>Me gusta especialmente cuando hacemos debates y la gente</u>
CLA 2.2	<u>interviene. Y lo que no me gusta es cuando el profesor viene, larga la</u>
	<u>parrafada, luego se va y yo no me he enterado de nada.</u>
CLA 1.1	Fedra: <u>A mí también me gusta más cuando hay más interrelación entre</u>
	<u>los alumnos.</u>
DID 1.2	Aarón: <u>Yo creo que la clase se debería comenzar con una presentación</u>
	<u>del tema; luego cada alumno debería dar su punto de vista; y terminar con</u>
	<u>una conclusión.</u>
	<i>Veo que realizas una propuesta didáctica de como debería de ser la</i>
	<i>clase de filosofía. Al final, cuando dices “terminar con una conclusión”</i>
	<i>quizá te refieras a contrastar los puntos de vistas de los alumnos volcados</i>
	<i>con anterioridad con los contenidos del tema.</i>
DID 2.6	Juan: <u>Yo suprimiría el libro de texto, y en su lugar utilizaría apuntes o</u>
	<u>dosieres.</u>
	<i>Utilizar dosieres me parece bien, pero sustituir el libro de texto por</i>
	<i>apuntes le veo el riesgo de que al final os paséis la hora copiando.</i>
DID 1.1	Miguel: <u>Puedes utilizar apuntes, dosieres, libros de texto... que lo</u>
	<u>importante para mí es el debate.</u>
	Aarón: El libro de texto puede funcionar como un complemento.
DID 1.1	Pol: <u>Para mí también lo importante son los debates. Cuando realizas</u>
	<u>debates los alumnos están pendientes de lo que se está tratando; deben</u>
	<u>pensar sus propias ideas, no se les va la cabeza y aprenden.</u>
	Esther: Creo que se debería utilizar materiales como el libro “El mundo
	de Sofía”, que a diferencia de los libros de texto, te ayudan a entender mejor
	los temas.
	<i>Esto que dices Esther me hace pensar en un aspecto de la investigación</i>
	<i>que estoy haciendo, y que es ver las posibles ventajas que puede tener</i>
	<i>utilizar materiales narrativos, como el libro que mencionas, y que a</i>
	<i>diferencia de los materiales “expositivos”, como los libros de texto, te</i>
	<i>cuentan historias, y detrás de ellas puedes descubrir temas para reflexionar</i>

	<i>o profundizar.</i> Norman: De todas formas yo pienso que los libros de textos también pueden ser útiles. El curso pasado el libro tenía cuadros o esquemas que te ayudaban a comprender mejor los temas, y también ejercicios prácticos. Miguel: También las ilustraciones. En este curso, por ejemplo, el mito de la caverna tiene ilustraciones que te ayudan a entenderlo mejor. Juan: Pero los esquemas o ilustraciones también puedes ponerlos en un cuaderno o en un dossier. <i>Como recordaréis el curso pasado utilizamos una página web de la asignatura para disponer de material, y también para realizar debates virtuales en un foro. ¿Creéis que fue una experiencia positiva, mejoraríais algún aspecto, podríais sugerir algo para sacar más provecho de este tipo de herramienta telemática?</i> Miguel: yo haría un foro más cerrado, restringido a los alumnos de bachillerato, porque a veces entraba gente de fuera, proponía temas más personales y distorsionaban la finalidad del foro. Juanjo: También se debería restringir los temas a tratar, porque a veces se proponían temas que no eran nada filosóficos. [Informo sobre la existencia de una página web de filosofía del IES Les Marines, en la que hay un foro con estas características: los temas son propuestos por el profesor, la participación no es anónima, y es evaluable para la asignatura] Fedra: Se debería utilizar Internet accediendo a otras páginas de filosofía, que tienen más materiales, y que hay también ejercicios prácticos interactivos. <i>Volviendo a la clase de filosofía y para resumir y completar las propuestas e ideas realizadas hasta ahora, imaginaros por un momento que sois vosotros los profesores de filosofía, ¿cómo haríais la clase, como montaríais el curso de filosofía?</i>
--	--

DID 2.1	Norman: <u>Haría esquemas muy claros para que los alumnos pudieran entender los contenidos de manera intuitiva, y haría debates.</u>
DID 1.1	Juan: <u>Propondría debates, y los continuaría haciendo hasta que los alumnos lleguen a comprender el tema.</u> <i>Esta sería una orientación totalmente socrática, una didáctica mayéutica. [risas] Resultaría bastante complicado especialmente para los profesores que quizá es a quienes más nos cuesta escuchar.</i> Pol: La dificultad para trabajar los temas mediante debates reside también en que con mucha frecuencia los alumnos acabamos discutiendo sobre los ejemplos y nos sobre las ideas. Y esto se veía mucho durante el curso pasado. Jorge: Hacer debates también puede ser complicado cuando se trata de estudiar el pensamiento de autores determinados. Juan: Los debates, cuando estudias autores, pueden servir para hacer comparaciones entre diferentes pensamientos. Esther: Después está el problema la participación de la gente. Si el profesor ve que cuando se hace un debate participa menos de la mitad de la gente, seguramente después no hará más debates.
DID 1.1	Aarón: <u>Se podrían formar grupos de alumnos que deben defender el pensamiento de autores diferentes.</u> [Como el tiempo se acaba, agradezco la participación de todos en esta entrevista, y reparto un pequeño cuestionario para responder por escrito, y poder así precisar o ampliar lo que hemos hablado durante esta hora]

Transcripción de la entrevista al grupo B22 (1ª parte)

FIL 5	<i>A partir de la experiencia que habéis tenido en la asignatura de filosofía, principalmente durante el curso pasado con la filosofía de primero de bachillerato, os pregunto si pensáis que la filosofía puede tener alguna utilidad, si tiene algún sentido estudiar esta asignatura, si puede servir para algo.</i> Javi: Podría tener una utilidad indirecta. No creo que se pueda aplicar directamente lo que estudies del pensamiento de Kant o de algún otro filósofo. Quizás, ante determinados problemas, estés aplicando lo que has estudiado en filosofía sin que te des cuenta de ello. <i>Sería una suerte de utilidad inconsciente.</i> Raül: 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, <u>la filosofía puede influir en tu mentalidad, en tu manera de pensar.</u>
FIL 2	<i>Ésta es una idea que se ha manifestado en entrevistas con otros grupos de alumnos. En realidad las opiniones estaban divididas: algunos no encontraban mucha diferencia entre la filosofía y el resto de asignaturas, y otros que reconocían una cierta utilidad en cuanto al aprendizaje de habilidades intelectuales, que podían ser aplicadas en la vida cotidiana.</i> Dàmaris: Yo no veo que en mi vida cotidiana, cuando debo tomar decisiones o realizar determinadas cosas me acuerde o aplique las teorías que aprendí en filosofía. Quizá pueda pensarlo en el momento que lo estudio, pero luego seguramente se me olvida. Javi: El hecho de que pueda servirte no significa que vayas a aplicar lo que piensa Kant u otro autor, tal como él lo ha escrito, a cuestiones prácticas de cada día. <u>Igual no te das cuenta, pero el hecho de haber estudiado filosofía te puede ayudar a entender mejor las cosas, a explicarte</u>

	<u>mejor.</u> Julio: La filosofía te sirve para responder a determinadas inquietudes que puedas tener. Pero también pienso que a la hora de resolver un problema lo puedes hacer hayas o no estudiado filosofía. Javi: Seguramente que puedes dar respuesta igualmente hagas o no esta asignatura. Sin embargo creo que <u>la filosofía te da más madurez, puede ayudarte a darle más consistencia a tus respuesta, a ampliar tus posibilidades, a tener más recursos.</u>
FIL 2	
FIL 2	Gemma: <u>La filosofía t'ofereix la possibilitat de veure altres camins, de reconèixer diferents alternatives.</u>
	<i>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 l·laminadures o uns "bollos" bueníssims, però com a assignatura no arriba mai a permetre't entrar-hi i així poder menjar-los.</i>
FIL 5	Raül: <u>La filosofía pot ensenyar-te un camí, però després depèn de cadascú el seguir-lo o no.</u>
FIL 5	Laura: <u>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.</u> <i>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 ganes. I això no és tant per l'assignatura en sí sinó per la manera com la impartim.</i>
ASI 4	Raül: <u>El que passa es que també és una qüestió de temps. La filosofía es una assignatura que es fa durant dos anys.</u> 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 filosofía.

	<i>Creus que les limitacions de l'assignatura es únicament un problema de temps?</i> Raül: No ho sé. <u>El que sí es que dos anys és molt poc temps.</u> Julio: Seguramente que el tiempo o la duración de la asignatura es importante, pero creo que también es muy importante el modo como el profesor la plantea o la desarrolla. <i>Me gustaría que pensarais en la clase de filosofía como experiencia personal y que indicaraís aquellos aspectos que os han gustado o que valorasteis como positivos, y aquellos otros que, por el contrario, no os gustaron o los valoráis como negativos.</i>
DID 2.4	Javier: <u>El aspecto que más me gustaba eran los debates, y la posibilidad de relacionar los temas de una manera práctica.</u>
DID 1.2	Vanesa: <u>A mi me gustaba cuando planteabas una pregunta, nosotros intentábamos encontrar una respuesta, y a partir de ello, relacionarlo con lo que pensaban los autores.</u> Dàmaris: De todas formas es importante conocer el pensamiento de los autores para luego ver si cambias o no tu punto de vista. Javier: 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: 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. <i>Respecto de los contenidos del curso pasado, ¿qué temas os han interesado más, cuáles menos, y cuáles creéis que deberían de haber sido tratados en mayor profundidad?</i> Javier: El que menos quizás el de las “cosmologías”. Eran cuestiones muy teóricos que no daban mucho para pensar. Julio: Los temas de cosmologías fueron tratados más bien desde el punto de vista científico, te lo tenías que aprender, y poca cosa podías

DID 2.6	discutir o reflexionar sobre ello. <i>El hecho de que un tema resulte interesante ¿depende del tema en sí, o de la forma en que se trate este tema?</i> Julio: Yo creo que del tema. Si el tema te interesa poco importa la forma. Raül: Crec que no es pot dir ni pel contingut ni per la forma. Hi ha molts factors. Per exemple, a mi em va interessar molt las qüestions sobre l'origen de l'home, però potser perquè va ser dels primers temes al començament del curs, i la novetat de l'assignatura tenia molt a veure. <i>Se us acudeix algunes propostes més pràctiques, de tipus didàctic, de com fer la classe de filosofia?</i> Raül: Fer debats és importants, però de vegades en una classe de 30 alumnes potser únicament quatre volen participar-hi. Javi: Tampoco se trata de hacer debates de una hora, como hacíamos el curso pasado y ocurría lo que tú dices. Lo importante es que en un momento determinado de la clase los alumnos respondan a una pregunta, o tengan la oportunidad de expresar su opinión. [Se inicia un debate, con muchas intervenciones superpuestas, sobre la conveniencia o no de hacer esquemas. Sugiero que un esquema puede tener muchas aplicaciones. Puede ser una simplificación de un tema con el único fin de aprobar un examen; pero también puede ser un esfuerzo de síntesis después de haber reflexionado y asimilado lo que se está trabajando; también un apoyo para que se pueda comprender mejor una explicación compleja] <i>¿Dossieres o libro de texto?</i> General: <u>Dossieres!</u> Julio: Me resultaba útil poder realizar apuntes en el propio dossier aprovechando el lado en blanco de cada hoja. Dàmaris: O poner notas en la columnita en blanco que había al lado de cada texto. Luego cuando leías el texto tenías en el margen anotada la idea principal.
---------	---

	[Terminamos la parte de coloquio oral de la entrevista con un breve intercambio de valoraciones sobre el uso que durante el curso pasado hicimos de una página web de filosofía. Terminamos la sesión repartiendo el cuestionario escrito, y quedamos en volver a encontrarnos el próximo jueves en la hora de tutoría para recogerlos contestados, y para, si les venía bien, realizar una segunda parte de esta entrevista oral, y poder completar algunas ideas que pudieran haber quedado pendientes.]
--	--

Transcripción al grupo B 22 (2ª parte). 28/4/05

	<i>A partir de lo que estuvimos hablando el lunes pasado, hoy podríamos continuar comentando cuestiones que se os puedan haber ocurrido en estos días y que creáis que pueden completar o profundizar lo dicho entonces.</i> <i>Ana: La asignatura de filosofía debería servir para que los alumnos descubrieran el sentido y la utilidad de su estudio.</i> <i>Tu dirías que habría que vincular más el estudio de la filosofía con cuestiones actuales para que los alumnos le encuentren más sentido a la asignatura. Yo tenía un compañero que tenía por objetivo principal que los alumnos al menos se entusiasmaran algo con la materia, que no llegaran a odiarla. Decía que de nada valía conseguir que aprendieran mucha información si el precio que se había de pagar era el rechazo de la filosofía. El problema es el cómo. Es algo que los profesores nunca tenemos demasiado claro.</i>
--	---

	[Intercambio de ideas sobre la presencia de la filosofía en el sistema educativo. La conveniencia de una mayor presencia a lo largo de los ciclos primarios y secundarios, como otras asignaturas tales como la música o la educación física. Constatación de una progresiva reducción del tiempo asignado a esta asignatura y a las humanidades en general. Se pone como ejemplo la nueva ley educativa (LOE)] <i>Una de las ideas centrales de mi investigación sobre la didáctica de la filosofía es la importancia de la expresión del pensamiento propio de los alumnos. Tal como decía Kant, no se puede enseñar filosofía sino que se debe enseñar a filosofar. En este sentido el punto de partida para la investigación filosófica debería ser la expresión y la reflexión sobre el propio pensamiento de los alumnos. Por otra parte, los profesores debemos reconocer que nuestra práctica docente no siempre va en esta línea, sino más bien tiende a transmitir contenidos y esperamos que los alumnos los aprendan de una manera más o menos mecánica, para luego evaluarlos en un examen. La pregunta que os hago ahora es ¿a partir de vuestra experiencia como alumnos, cuáles son aquellos factores que creéis que ha facilitado la expresión de vuestro pensamiento y cuáles aquellos que lo han impedido, que han obturado dicha expresión?</i>
DID 2.3	Raül: <u>L'important es que a la classe de filosofia es pugui crear.</u> Els professors haurien de promoure i els alumnes desenvolupar la creativitat.
DID 2.3	Ana: 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 el 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 <u>pensar por mí misma.</u> <i>Esto que decís se relaciona con otra idea que ha aparecido con frecuencia en otras entrevistas con grupos de alumnos: en la clase los alumnos dicen o escriben lo que el profesor quiere escuchar o leer; pero el pensamiento propio de los alumnos circula fuera del aula, en el patio,</i>

DID 2.3	<i>con los amigos... Esta dinámica convertiría el aula en un “espacio de negociación”: el alumno simula un discurso que no le pertenece a cambio de que el profesor le conceda el aprobado.</i> Ana: Es verdad que en algunas asignaturas el profesor transmite determinados puntos de vistas vinculados a ciertas posiciones teóricas o ideológicas, y es muy complicado contradecirles. Incluso a veces su insistencia es tan marcada que aunque puedas estar de acuerdo con lo que dice acabas rechazándolo, no tanto por el contenido sino por esta forma tan impositiva. Ante esta situación yo prefiero asentir y aprobar la asignatura. Raül: Es que a veces llevando la contraria no consigues cambiar nada. Xavier: Yo no escribo nada con lo que no esté de acuerdo. Raül: Depende..., naturalmente que si se tratara de una declaración jurada..., pero en un examen. [Se suscita un debate, con intervenciones superpuestas, sobre las posiciones fundamentalistas o integristas, que en general suelen manifestarse de una manera más o menos radicalizadas cuando en el entorno social las “arrincona” o no permite la libre circulación de las ideas] Laura: A mi me pasa que cuando me pongo a escribir sobre algún tema <u>se me comienzan ocurrir ideas que nunca había pensado en ellas</u>, o que, de alguna forma, no sabía que las tenía. <i>Creo que esto que dices Laura es muy importante. Cuando los profesores somos capaces de “abrir espacios” para que los alumnos se expresen, comienzan a producir pensamientos que de otra forma quedarían como dormidos. Pienso que esto tiene que ver con lo que decías Raül en un comienzo sobre la importancia de la creatividad. Posiblemente éste sea el sentido principal de una asignatura como la filosofía, y también la pregunta didáctica que sostenga la práctica docente: ¿de qué forma conseguir constituir dentro de la actividad escolar un espacio para que los alumnos puedan crear e investigar sobre</i>
---------	--

	<i>sus propios pensamientos? Y ahora tengo la sospecha que en la actualidad nuestra forma de proponer la clase de filosofía va, por lo general, en un sentido contrario.</i> Raül: Nuestra experiencia del año pasado quizá no haya sido tan así. Ana: A veces, conversando con mi madre me dice que antes la enseñanza de la filosofía no era como ahora, que antes tenías que estudiar lo que decían los libros de textos, que nadie te preguntaba: ¿y tú qué piensas? <i>Con lo que decís me dais ánimos. No quiero entreteneros más y os agradezco mucho vuestra colaboración.</i>
--	--

ANEXO N° 5. *

NARRACIONES ESCRITAS POR ALUMNOS.

M. J. S.: *El origen de la especie humana.*

M. P.: *Razas y Etnias.*

C. V.: *Las estrellas me lo han dicho.*

D. G. L.: *Noche de evolución.*

A. G.: *Creacionismo o evolucionismo.*

R. V.: *Tarde de confesiones.*

M. C.: *Pequeñas dudas.*

S. A.: *Conociendo el Universo.*

* Estas narraciones fueron escritas por alumnos de 1° de bachillerato durante el curso 2004 - 2005. Ilustran el desarrollo de experiencias con formatos narrativos, tal como se explica en el Capítulo VII, apartado 2.4., página 557.

El origen de la especie humana.

Todo ocurrió una noche de verano, Laura y Martina se encontraban en la casita del árbol situada en el parque de la casa de una de ellas. Comenzaron hablando de los chicos que les gustaba a cada una, y a pesar de que eran muy amigas tenían distintos pensamientos. Martina, estaba enamorada de Juan, y Laura se reía de él, ya que pensaba que su evolución había quedado por el camino, no por su adaptación al mundo, sino, por las facciones de su cara. Ahí empezó, toda la conversación..

Martina le pregunto a Laura..

- ¿De donde crees que venimos?

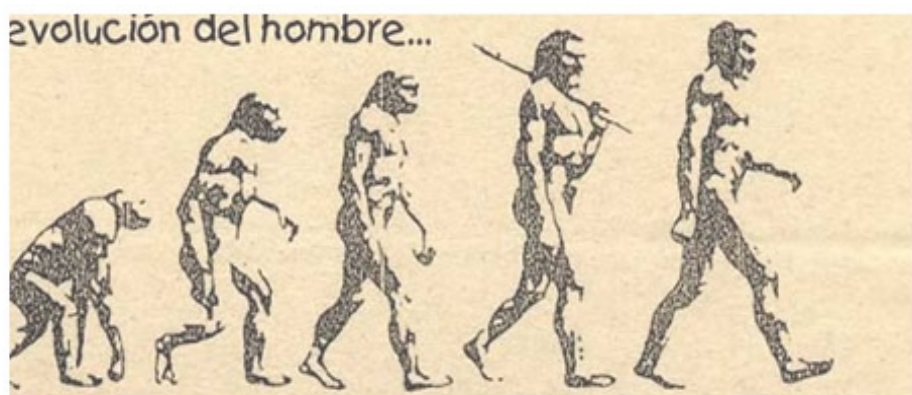
Laura, segura de sí misma dijo..

- Fuimos creados por Dios... - es decir, ella apoyaba firmemente la idea del creacionismo.

En cambio, Martina pensaba que habíamos ido evolucionando a lo largo del tiempo, es decir.. que creía en la idea del evolucionismo.

Se pasaron horas y horas discutiendo sobre eso, hasta que Martina, cansada, busco unos libros en la biblioteca de su casa y le enseñó, como se suponía que había sido la evolución del hombre..

Entonces, encontró esta imagen:



y comenzó a darle una explicación que le habían enseñado en el colegio:

- Hay muchas teorías sobre el evolucionismo, por ejemplo...la del biólogo Lamarck que creía en la idea de una herencia de caracteres adquiridos.

También, estaba Darwin, quien fue considerado el creador de la teoría de la evolución de las especies biológicas. Darwin pensaba que lo que se heredaba no eran los caracteres adquiridos, sino, que el medio realiza una selección natural que permite la supervivencia de los más aptos.

Mendel, un botánico, apoyaba la idea de la herencia genética...es decir...lo que se hereda están contenidos en unidades de genes y los genes pueden sufrir modificaciones que se llaman mutaciones.

Entonces, fue ahí cuando Laura, se quedo sorprendida... porque ella solo pensaba en la idea del creacionismo ya que nunca le habían explicado sobre el tema del evolucionismo y le dijo..

-¿Y cómo han evolucionado los rasgos físicos del hombre?

Martina, entusiasmada con la conversación que tenían.. decidió seguir explicándole:

-Bueno, de eso se trata el proceso de la hominización, es decir, las transformaciones evolutivas que tuvieron los primates...y..

Laura, sin dejarle terminar pregunto

-Y cuales son esas transformaciones??

Martina, enseguida le dijo en un tono alto..

- ¡déjame que termine de contarte.. !!

..Hubo cuatro procesos... y ellos fueron, La bipedestación que hizo que aumentara el radio de su visibilidad, permitiéndoles incrementar la capacidad de prever el peligro, y así cuando vieron una gran sequía tuvieron que subir a los árboles para poder sobrevivir..

Otro proceso, fue la liberación de las extremidades superiores, es decir, la oponibilidad del dedo pulgar, que les fue mas útil para el manejo de herramientas, armas, la caza y la construcción.

Y una de las más importantes, fue el desarrollo del cerebro que les hizo posible la aparición de la inteligencia práctica, la inteligencia simbólica y pensar..

Pudieron organizar su vida social, mediante procesos de aprendizaje cultural.

Laura quedó con la boca abierta... no podía creerse todo eso que le estaba contando Martina, pero le quedaba una duda, y le preguntó..

- ¿Qué es eso de la inteligencia practica? Y la inteligencia simbólica?

Martina, se esperaba esa pregunta... a lo que le respondió..

- Antes que nada, decirte que la inteligencia es la capacidad que tenemos de adaptación a situaciones nuevas en virtud de las diversas posibilidades de informarse sobre el entorno, aprender y de memorizar, y también variar nuestros comportamientos..

Laura.. con cara de no entender mucho le dijo..

- Emm...Con otras palabras?

Las dos rieron, y Martina le dijo..

- Haber... capacidad de comprender y conocer?? ¿Te suena?

Laura, entendió mejor.. y le preguntó..

- Bueno, ahora si podes decirme que es la inteligencia practica y la inteligencia simbólica.

Martina retomo con la explicación:

- La inteligencia práctica es generalmente la que se utiliza con los animales, ya que pueden resolver sus problemas, pero no pienses que nosotros no utilizamos también esta, aunque también somos capaces de desarrollar la inteligencia simbólica, que es la que nos permite usar el lenguaje, ella nos deja elaborar, almacenar y transmitir la información.

Y así, Laura y Martina se quedaron conversando toda la tarde sobre los misterios de la vida.

M. J. S.

Razas y Etnias.

Era un día como otro cualquiera, la misma monotonía de las clases, el mismo agobio, todo igual. Pero por fin sonó el timbre, ese ruido, que para mí y muchos otros, significaba descanso, tertulia y llenar un poco el estómago.

Nos reuníamos en la hora del patio cuatro chicas de clase. Susana, es buena chica, pero demasiado intolerante y de ideas demasiado fijas. Ana es mi mejor amiga, sabe escuchar. Paola es colombiana y es la más parlanchina. Y yo, Maite, sencilla y curiosa.

Estábamos sentadas en el mismo sitio de siempre, cuando a Susana, se le ocurrió decir, refiriéndose a un grupito de ecuatorianos que estaban enfrente nuestro:

- Miradlos, son tan escandalosos, tan vagos, no hay ni uno que se salve, deberían estar en su país y no en el mío, nos están invadiendo – dijo mientras les miraba con cara de desprecio.

- Son tan escandalosos y tan vagos como tú y como yo – dijo Ana intentando dar por acabado el tema.

- ¿Por qué piensas así? ¿Acaso todos los extranjeros son malos? ¿Acaso los españoles son mejores? Están compuestos de huesos, músculos y piel, como todos los humanos, no por ser de un sitio o de otro vas a ser mejor o peor persona – argumentó Paola ofendida.

- Tiene razón, por muy mal que lo hayas pasado con aquel chico argentino con el que saliste, no puedes meter a todos los inmigrantes en el mismo saco. Hay extranjeros delincuentes, pero también los de aquí lo son, y no puedes juzgar a todos por una mala experiencia de la vida - comenté yo para hacerla entrar en razón.

Se hizo un enorme silencio en el grupo, todas pudimos contemplar como Susana pensaba en qué decir, no tenía ningún tipo de excusa para darnos porque sabía que teníamos razón. Pero con rabia contenida gritó:

- ¿Me vais a decir que vosotras no sois nada racistas? ¿Me negaréis que cuando vino nuevo a clase aquel niño marroquí no le discriminó nadie? Siempre que alguien hace un comentario como el mío todo el mundo salta sobre el cuando ellos son iguales. Todo el

mundo es racista, pero hay gente que lo puede controlar más que otra. Sin querer, cuando algo te sale mal con alguien se generaliza involuntariamente.

- En eso último estoy de acuerdo, cuando sales con varios chicos y todos salen mal, se suele decir “todos los hombres son iguales” – comenté centrándome en esta última frase.

- Además yo creo que la raza superior es la blanca, siempre a dominado por encima de las otras- dijo Susana mirando a Paola.

Paola no podía creer lo que estaba escuchando, su amiga estaba diciendo discretamente que era superior que ella. Y entonces no pudo resistir decir en tono más elevado lo siguiente:

- ¿Raza? Que pasa, que los colombianos somos perros ¿no? Para que lo sepas, te guste o no, yo y tú construimos una misma raza. Es decir, un indio, un marroquí, un colombiano, un estadounidense y un español construyen la misma raza, la raza humana. No confundas eso, yo tengo otros rasgos físicos debidos a mi procedencia, en mi caso Colombia. Tengo otra cultura diferente a la tuya, otro idioma, otras costumbres, en fin, pertenezco a otra etnia diferente a la tuya. Pero yo no soy de otra raza, yo soy de la misma que tu: la raza humana.

Sonó el timbre, obligándonos a volver a clase, aquellas últimas palabras de Paola nos hizo reflexionar, no sólo a Susana, a mí también. Verdaderamente no había nada erróneo en su explicación y aquello me hizo darme cuenta de toda la marginación que soporta la gente extranjera y cómo hablamos sin darnos cuenta que todos somos humanos, somos diferentes pero somos iguales.

M. P.

Las estrellas me lo han dicho.

Eran sobre las nueve y media aproximadamente de un viernes, un día tranquilo para mí porque no tenía que hacer nada especial, tan solo dejarme llevar por el tiempo. Mi madre me dijo que fuésemos a casa de mis abuelos que está al lado de la playa. Cuando llegamos, mi abuelo, un hombre de aspecto joven, me dijo que saliese a la terraza, un lugar donde nos reuníamos para jugar y en raras ocasiones hablar. El cielo estaba oscurecido y tan sólo se escuchaba el ruido de los aviones, lo recuerdo como si fuera ayer. Muchas veces, nos juntábamos todos los vecinos para charlar, pero aquella noche fue muy especial para mí, fue mágica, y aunque no sabía muy bien el significado de esta palabra ya que tan solo tenía 7 años, podía sentirlo. Aquella situación no se daba muy a menudo, pero me entusiasmaba hablar con mi abuelo porque era una caja de sorpresas, sabía muchísimas cosas. Me preguntó sin tapujos ni introducciones:

- Carlos, ¿has oído hablar alguna vez de la filosofía?

Yo contesté que no, pero aquella palabra me parecía interesante y cada vez tenía más y más ganas de saber lo que era la filosofía, de donde provenía:

- Abuelo, ¿me puedes explicar que es la filosofía? - le pregunté.

Mi abuelo Tanin me dijo:

- ¿Nunca te has preguntado de donde venimos? ¿Y a dónde vamos?

¿Y qué somos?

Esa serie de preguntas me dejaron perplejo, puesto que nunca me las había llegado a plantear y rompieron todos mis esquemas de la realidad por completo. No pasó ni un momento para preguntarle por la respuesta a todas estas preguntas, pero él me dijo que ni él ni nadie las sabe, que simplemente son preguntas a las que tenemos que buscar explicación mediante estudios o creencias. Me habló de la teoría del Big Bang, haciendo una comparación con unas canicas que encontró, pero dada mi corta edad no podía asimilar todos aquellos conceptos.

De repente escuché el ruido de mi abuela, que salía del piso y murmuró a mi abuelo en voz baja:

- No le cuentes tantas cosas Tanin, que sólo tiene 7 añitos y se me acercó bruscamente y me miró a los ojos y me dijo:

- Hijo (así me llamaba ella), la única razón por la que estamos aquí es porque Dios nos

ha dado la opción de ser buenos y obrar bien en la vida.

Mi abuelo quiso imponer sus propias leyes y aprovechó que mi abuela marchaba para seguir contándome esta increíble pero a la vez fascinante historia... así que me dijo (como si de un experto se tratase)

- ¿Sabías que el universo está en continua expansión?

- No yayo, pero este tema es muy divertido, sigue explicando. – contesté con ansias de saber todo lo posible del mundo de la filosofía.

- Pues mira, cuanto más lejos están las galaxias entre sí, más se expanden, es una teoría de un hombre llamado Edwin P. Hubble...

Aquella conversación se alargó muchísimo y la noche fue mostrando su cara más bella. Las estrellas se acercaban más y más a mí, como si pudiese tocarlas con mis propios dedos, todo aquello parecía irreal.

La mañana siguiente me desperté sudando y exaltado, noté que alguien quiso decirme algo... Escuché el ruido de la puerta, era mi abuela que entró como si de un rayo de luz se tratase... Su rostro estaba lleno de lágrimas, algo había pasado. Pero yo ya lo sabía

- El abuelo ha muerto – le dije con la voz entrecortada.

- ¿Cómo lo has sabido hijo?

- Las estrellas me lo han dicho.

C. V.

Noche de evolución.

La noche engullía la ciudad en una oscuridad negra, solamente iluminada por los faroles encendidos de las calles. Caía una lluvia ligera que empapaba todo lo que había en la calle. Apenas había gente paseando por la calle, ya era muy de noche. En las casas podían verse las luces encendidas, signo de que era la hora de la cena.

Una sombra apareció de repente por una esquina de la calle. Iba vestida con ropajes negros, invisibles en la noche. Andaba muy rápido calle arriba, con destino a una gran mansión al final de la calle.

Al llegar a la puerta de la casa, llamó a la puerta, y esperó. Un viejo mayordomo le abrió la puerta, y éste misterioso personaje entró en la casa.

-Señor, el invitado ya ha llegado- dijo el mayordomo a su amo.

-Gracias Will- respondió John, el amo de la casa. El señor John Tresky era un tipo muy estafalario, con unas pintas muy grotescas. Vestía de rojo, con un sombrero negro de ala bastante grande- Siéntese Charles, póngase cómodo.

El encapuchado se descubrió la capa y el sombrero. Era Charles Darwin, el biólogo que desafiaba a Nuestro Señor Dios. Sus recientes estudios lo habían tachado como una persona hereje para los componentes de la iglesia, cosa que produjo que mucha gente le insultara e incluso le llegaran a amenazar de muerte.

-Porque me ha hecho llamar a estas horas de la noche, Sir Tresky?-dijo Darwin a nuestro estafalario personaje.

-Verá, señor Darwin. Nuestra sociedad cree que debería censurar su obra.

-¿Mi obra?

-Sí Darwin, su obra. Su famosa y polémica obra El origen de las especies.

-Pero, ¿Por qué?

-Creo que no lo ha entendido, señor Darwin. Todo lo que dice en su libro es falso!!!

¿Cómo puede decir que el ser humano proviene de un ser tan primitivo como es el mono?

-Porque....

-No hay ningún porque, señor Darwin. No es posible, es algo anormal. Todo el mundo sabe que el ser humano fue creado por Nuestro Señor Dios. Como indica la teoría del creacionismo, el ser humano fue creado por Dios, a su imagen y semejanza, no fue

producto de una evolución de unos monos, como indica usted.

-Sir Tresky, hay algo que debería saber. ¿Usted ha visto alguna vez a un mono? ¿Me podría explicar como puede ser que un mono sea tan semejante a un ser humano? Y no lo solo un mono, sino también un orangután, un gorila...

-Aparte de eso, Dios creo a todas las especies, señor Darwin. Es normal que haya semejanza entre las especies. Dios tomó un modelo y fue cambiando las características de cada una de las especies, hasta crearlas igual que son ahora.

-Eso es producto....

-Silencio!!!-dijo un segundo hombre que estaba sentando en una butaca forrada de cuero.- Todas sus teorías son teorías sin valor, señor Darwin!!!

Darwin miró a este personaje, y rápidamente lo identificó. Era el arzobispo de la ciudad de Londres, Philip Northeslaing. Era uno de los muchos que tenia en contra de su teoría de la evolución.

-Señor Darwin, como representante de la Iglesia, no puedo tolerar que difumine estos pensamientos entre la población de este mundo. Por eso le hemos reunido aquí, para que censure sus propios comentarios antirreligiosos- dijo Philip con un tono muy perseverante.

-No-respondió Darwin.

-¿Cómo?-se extrañó el arzobispo.

-He dicho que no. Mi teoría es verdadera, lo he comprobado con mis propios ojos. Nuestras extremidades son casi idénticas a la de los monos. Su colocación de la pelvis, su cabeza... Todo es similar al ser humano. Incluso se manifiesta una inteligencia en estos primates.

-Esto es intolerable!!!

-No, lo intolerable es lo que hacen ustedes. Desde hace mucho tiempo la religión ha sido el bálsamo de los fieles. Pero esto se acabó. Con mi teoría de la evolución demostrare que los monos evolucionaron hasta el ser humano por medio de selecciones naturales del medio ambiente.

-¿Selecciones naturales?- dijo Philip- Explíquese Darwin.

-Sí, señor Philip, selecciones naturales. Porque el mono primitivo evolucionó hasta el ser humano por el medio ambiente. Al estar en duras condiciones, los simios debían adaptarse a la naturaleza. Por eso solo sobrevivían los más fuertes, los más aptos para la

naturaleza. A raíz de ir adaptándose, los simios evolucionaban, consiguiendo más inteligencia, más destreza, mayor movilidad... Hasta evolucionar a un modelo parecido al actual.

-Paparruchas, señor Darwin. Mentiras, calumnias, como lo quiera llamar, pero todo eso es falso, y nadie en este mundo le creerá.-dijo Sir Tresky, que había estado escuchando la conversación muy atento.

-¿Nadie? Yo no estaría tan seguro. ¿Qué hay de los científicos, y de los intelectuales? ¿De verdad creerá que creen que Dios fue el Creador? Señores, la ciencia avanza, y con ella avanza la evolución, que apunta hacia cotas más altas. La ciencia es el futuro. Si no me creen, salgan a la calle. Hace 50 años nadie podría haber imaginado tanta tecnología como la que hay ahora. Calles empedradas, vidrios, productos químicos... Hasta hay colectores de agua por toda la ciudad!!! ¿Y ustedes aún creen que todo esto viene dado por El Creador? En serio, a veces pienso que gente como ustedes son gente estúpida, sin metas en la vida, aferradas a creencias sin sentido.

-¿Esta insinuando que Dios es un fraude?- dijo el arzobispo.

- No lo estoy insinuando, lo estoy afirmando.

Un gran silencio invadió la sala durante un rato. El arzobispo y Sir Tresky habían salido de la sala para meditar. Darwin estaba solo sentando en el gran sofá de la estancia. Pero no estaba solo, sino que Will, el mayordomo, también estaba presente. Al fin se decidió por hablar:

-Señor Darwin, ¿Todo lo que ha dicho era verdad?

-Si, mi querido mayordomo, todo lo que he dicho era cierto. Pero que más da, si la gente de este mundo no quiere saber el origen de su especie, solamente vivir en una gran mentira como es creer en Dios.

-Señor, yo le creo- respondió Will. Darwin quedó perplejo.- He visto esos monos de los que usted ha hablado, y, sinceramente, son muy parecidos a nosotros. He estado reflexionando, y creo que debería ignorar a este par de ineptos burgueses y no censurar su obra, sino darla a conocer al pueblo. La gente ya esta harta de la Iglesia, créame, y gente como usted será una ayuda para salir de esta gran mentira.

-Señor Will, sus palabras me halagan, pero creo que el mundo todavía no esta preparado para soportar que de un día para otro las cosas cambien. Mi obra la publiqué para que gente como usted la leyera y se diera cuenta de la gran mentira que el mundo vive, y

para que los científicos tuvieran una base para estudiar el origen de la vida y el del ser humano. Y ahora si me permite, me marcho a casa. Estos dos personajes de aquí creen en su Dios, y nada les hará cambiar. Muchas gracias por su comentario, señor Will, y que pase una buena noche.

-Le acompaño hacia la puerta- dijo Will, con una sonrisa en la boca.

Darwin se colocó la capa y el sombrero, y salió de la gran mansión. En un momento, su cuerpo se perdió en la oscuridad de la noche.

La luna brillaba en el cielo resplandeciente. Había dejado de llover. Esa noche, el 24 de marzo de 1865, la historia del mundo y la ciencia habían tomado otro rumbo, el rumbo de la evolución, un rumbo hacia el futuro.

D. G. L.

Creacionismo o evolucionismo.

Nacho fue de excursión al Zoológico de Barcelona con su clase, y como siempre se dividieron él y sus compañeros en grupos para visitarlo y conocerlo mas a fondo.

Nacho fue en compañía de Ana y Luis, sus amigos inseparables, a conocer parte del zoológico. Mientras estaban viendo las jaulas de los diferentes animales Nacho sugirió ir a observar al famoso “Copito de Nieve”, y Ana y Luis no tardaron en decir que sí a la buena idea de Nacho.

Corrieron hasta llegar a la jaula de “Copito de Nieve”, empezaron a observarle, e incluso Luis intentó tocarle, pero falló, ya que se encontraba muy lejos del animal. Por otra parte Ana intentó darle comida, pero Nacho le dijo que no se podía hacer eso en el zoológico, puesto que estaba prohibido.

Después de observar al animal mas detenidamente Nacho dijo: y pensar que éramos como él hace muchísimos millones de años!, Cómo ha cambiado la especie humana!, añadió.

A lo que Ana agrego: más que haber cambiado hemos evolucionado como especie, pero todo esto después de un largo proceso de hominización, hemos pasado de ser primates a ser homo sapiens sapiens o dicho de otra manera la especie humana actual, después de sufrir una largo proceso de transformaciones como la bipedestación, o el desarrollo del cerebro.

Después de escuchar la idea de Ana, Luis dijo: tienes toda la razón, pero eso sólo se puede aplicar si eres partidario del Evolucionismo. Yo por ejemplo, estoy mas a favor dela teoría del Creacionismo puesto que todos fuimos creados por Dios y a su imagen y semejanza.

Al escuchar esto Nacho y Ana se quedaron un poco desconcertados, y Nacho le preguntó a Luis lo siguiente: ¿cómo puedes probar que hemos sido creados por Dios, y no hemos evolucionado?.

A lo que Luis no pudo responder, ya que ni él mismo se lo había cuestionado antes, y Ana dijo: yo creo que la más correcta de las dos es la teoría evolucionista, puesto que además es más lógica, y puede sonar absurdo, pero tenemos cierto parecido con los primates, sobre todo tú con “Copito de Nieve” Luis!!!.

Entonces Ana y Nacho empezaron a reírse, mirando al animal a la vez que miraban a

Luis, el cual terminó por sonreír, una sonrisa que acabó en carcajada al igual que sus compañeros.

Después de esto Luis empezó a estar de acuerdo con la idea que tenían Nacho y Ana del origen de la especie humana, pero también hizo una pregunta: ¿la especie humana ha terminado su evolución?

A lo que Nacho dijo: depende de a qué tipo de evolución te refieres, porque al parecer la evolución biológica de la especie humana ha terminado, o de algún modo se ha detenido, y esta evolución ha sido substituida por la evolución cultural, que al parecer empezó cuando por primera vez los humanos empezaron a tener las primeras formas de organización social además del lenguaje simbólico.

A lo que Ana agregó: Eso es cierto, pero además estas capacidades eran aprendidas, en ocasiones modificadas y finalmente transmitidas a las generaciones posteriores, y a diferencia de las especies animales esta transmisión no era de carácter genético, es decir hereditario, sino mediante el aprendizaje cultural.

Entonces después de la explicación de Nacho y Ana, Luis dijo que estaba asombrado de lo que sabían sus compañeros, y que le había quedado clara la pregunta que se había hecho antes.

Poco después se dieron cuenta de que faltaba solo un cuarto de hora para ir al bus escolar, y que además no habían desayunado, entonces decidieron ir a toda prisa al bar más cercano y pedir algo para comer antes de que fuese la hora de volver al bus, despedirse del zoológico, y finalmente volver a casa, pero no sin antes despedirse de “Copito de Nieve”, del cual surgió su pequeña conversación.

A. G. R.

Tarde de confesiones.

Me llamó para decirme que aquella tarde no saldríamos.

Sin pensármelo dos veces cogí mis cosas y en cinco minutos aparecí en su casa. Me pareció muy rara esa llamada ya que ella no dejaría de salir un sábado si no fuera por algo muy importante.

Piqué unas cuantas veces al timbre y en vista de que nadie me abría decidí subir, esto fue posible gracias al amable vecino que siempre nos encontramos antes de ir al colegio. No hizo falta que llamara mas de dos veces al timbre, me abrió enseguida; su cara reflejaba tristeza en un entorno pálido. Enseguida me invitó a pasar. Estaba completamente sola. Rompiendo el silencio le pregunté:

-¿Laura que te ocurre?- no me respondió, ni siquiera un gesto, ni una mirada; todo era muy extraño ella no era así.

-¿Laura, mírame, que ha sucedido?- comenzó a llorar, no podía aguantarse ni un segundo más las lágrimas; algo realmente trágico le había pasado.

Mientras se secaba las múltiples gotas de llanto que le corrían por la mejilla, con un hilo de voz temblorosa, me respondió:

-Mi abuelo se ha muerto, ya no existe.- me quedé totalmente paralizada, sin poder reproducir ninguna palabra que saliera de mi boca.

Después de cinco minutos en silencio sin saber que decir salió de dentro de mí un:

-Todo ser humano no puede evitar morir- y ella rompió de nuevo a llorar.

De pronto cruzó las manos y comenzó a dirigirse a Dios murmurando:

-Dios mío porque a tan buen hombre te lo has tenido que llevar, aquí nos hace falta, de todas maneras tú marcas el destino y hasta aquí a llegado el suyo, protégelo y cuídalo y haz que él cuide junto a ti de los suyos.- me quedé sin palabras, yo no creía en esas cosas, ¿que de lógico tiene que un ser sobrenatural, “nuestro creador”, cree a las personas sin pasar por un proceso evolutivo? , dadas las circunstancias preferí no comentar nada; pero no hizo falta, se llevó las manos a la boca y se disculpó por el comentario religioso que había dicho.

-No tienes porqué disculparte es tu opinión- enseguida le dije yo.

-Sé que no piensas del mismo modo que yo por eso no quise decirte nada, pero bueno

ya lo sabes, es que me daba vergüenza decírtelo, tú no me comprendes, desde pequeña me han educado de esta manera, sé que no es para avergonzarse pero normalmente no se suele decir. Sé que no comprendes mi comentario.

Realmente no la comprendía y me quedé callada, me pidió mi opinión sobre lo que antes había comentado, las palabras que había realizado hacia Dios; al principio no supe que responder pero después le dije que me parecía absurdo referirse a un ser que ni siquiera se sabe si existe realmente, la ciencia demuestra que es falso con las teorías evolutivas, y yo particularmente me creo más lo que es demostrable.

No supo que responder, hasta que llegó un momento en que dejó de llorar, parecía un sueño, todo aquello por lo que había estado derramando lágrimas fue como si desapareciera y se puso a discutir conmigo sobre la existencia de Dios y me dijo:

-Para hacer un pastel se necesita una persona que lo haga, aunque tengamos los materiales necesarios no surge de la nada, en este caso ¿si mezclamos carbono, oxígeno, hidrógeno y nitrógeno se formaría materia viva? ; con esto te quiero decir que se necesita una obra divina para la existencia de algo tan complicado como es el ser humano-.

Esa pregunta me hizo dudar, aunque antes de esto yo tenía muy claro mis creencias, dentro de mí pensé que la vida era una combinación de elementos químicos que permiten la sensibilidad, la reproducción y el intercambio de materia con el medio que nos rodea, un proceso fisicoquímico de reestructuración molecular; no entendía cómo, pero ella sabía todo lo que pensaba algo realmente alucinante, como si lo hubiera dicho en voz alta ella me aclaró que podría tener razón que eso no se sabe hasta después de morir y que cada persona es libre de tener su propia opinión.

Me quedé alucinada parecía que al sacar el tema fue como si se le borrarán todos los pensamientos tristes de aquel día para pensar únicamente en si Dios existe o simplemente es todo una farsa.

Me pidió que la acompañara a dar una vuelta quería tomar el aire, salimos a la calle y se santiguó. Realmente el tema del que habíamos estado discutiendo sirvió para que ella no ocultara sus creencias, cosa que a mí me pareció realmente absurdo, pero en ese momento no creí conveniente decírselo.

R. V. F.

Pequeñas dudas.

Durante viaje de fin de curso de la E.S.O, en una actividad nocturna, los monitores de las actividades nos contaron historias griegas y romanas que tenían como tema principal las estrellas y sus constelaciones, y como se inventaban leyendas o mitos para poder dar alguna explicación, tanto a la creación el universo, como a la existencia de la vida y sus fenómenos naturales..., entre risas y anécdotas, se podía escuchar perfectamente dos voces que sobresalían a las demás, eran Marta y Sara, que estaban hablando sobre el mismo tema, pero lo comentaban entre ellas:

-Yo creo, que el universo fue creado por un ser que no conocemos visualmente, es decir, por un “Dios”, me siento un poco tonta por pensar igual que los griegos, pero hasta que no me demuestren que había antes del universo, si es que había algo y como se dio su formación, seguiré pensando de la misma manera.- comentó Marta para que Sara, que siempre le intenta quitar la razón le contestase.

-Nadie sabe con exactitud como se formó el universo ni lo que había antes de su creación, porque nadie estuvo presente en el momento de su formación, pero sin embargo los científicos han podido calcular, aproximadamente, el momento de su formación.- Le contesto Sara y paro para ver si le seguía escuchando o había dejado de lado lo que le estaba explicando.

-Entonces, hay gente que es capaz de saber el año aproximado de la creación del universo pero no son capaces de saber cómo y porqué de su formación.- Le dijo Marta sin comprender lo que le había explicado Sara anteriormente.

-Mira Marta, para saber en que momento se formó el universo, han llegado a dos conclusiones:-Sara empezó a explicar como si se hubiese memorizado una enciclopedia-una es la teoría del universo abierto, que consiste en que cada vez los cuerpos celestes se van separando más unos de los otros gracias al impulso del big-bang, y otra es la teoría del universo cerrado, que se le puede llamar también big-crunch, que consiste en que poco a poco se irá juntando más el universo hasta el punto de formarse una gran bola dando paso a otra explosión-acabó su explicación muy orgullosa porque pensaba que había resuelto las dudas de Marta.

Marta no estaba muy segura de haberlo entendido, pero prefirió callar porque ya

comenzaba a parecerle muy complicado. Hubo un gran silencio entre ellas dos hasta que Luis que estaba muy cerca de ellas y había escuchado toda la conversación, dijo muy nerviosos y preocupado:

-Sara, perdona que te pregunte, pero es que me he quedado con la duda de saber lo que pasa en cada caso de las dos teorías que has mencionado, ¿me lo podrías explicar?

Sara, orgullosa de ver como es el centro de atención y poder responder todas esas preguntas, le dijo encantada:

-Pues claro que te puedo contestar, tanto si se está dando la teoría del universo abierto como la del universo cerrado, significaría el fin de la tierra y de otros muchos más astros y cuerpos celestes. Pero quién sabe si se podría a volver a dar otra formación parecida a la que se a dado en este caso, mira hasta a donde hemos llegado a partir de una explosión... si llega en momento del fin, pues llegará.

Entonces llegó e interrumpió la conversación Laura, una compañera muy alegre y sociable, y les invitaba a participar en un juego que había explicado el monitor y que dejasen esos temas para cuando toque estudiarlos que ahora estaban de viaje y tenían que pasárselo bien con los compañeros, no con las estrellas ni con el universo, que es algo tan misterioso como la aparición de la vida.

M. C. B.

Conociendo el Universo

En un día frío de invierno, los alumnos de bachillerato regresan de sus largas vacaciones de Navidad y muestran sus grandes deseos de comenzar a estudiar.

Profesor: Silencio por favor, que la clase ya ha comenzado...espero que hayan podido descansar lo suficiente porque hoy comenzaremos un tema nuevo al que hay que prestar mucha atención.

Juan: ¿y que tema es ese?

Profesor: es un tema que de seguro os gustará, se titula El Universo...alguno tiene alguna pregunta que plantear antes de comenzar?

Pablo: Sí profe, yo tengo una, ¿Qué es el Universo?

Profesor: El Universo ha sido un misterio hasta hace pocos años, de hecho, todavía lo es, pero de lo que estamos seguros es que el universo es materia, energía, espacio y tiempo... ¿Quién puede decirme qué contiene el universo?

Juan: Contiene galaxias, estrellas, planetas, cometas, asteroides, etc...

Profesor: muy bien, todo lo que has dicho es correcto, pero todos estos planetas, cometas, etc... son nada mas que materia que no se distribuye de forma uniforme, sin embargo, el 90% del Universo es una masa oscura, que no podemos observar.

Pablo: ¿pero como se formó el Universo?

Profesor: Los científicos intentan explicar el origen del Universo con diversas teorías, pero las más aceptadas son dos, la del Big Bang y la teoría Inflacionaria.

La teoría del Big Bang, supone que toda la materia del Universo estaba concentrada en una zona extraordinariamente pequeña del espacio, como en una bola de concentración, que produjo una explosión provocando que la materia saliera impulsada con una gran energía, esto ocasionó que se produjeran choques entre las materias y que se agruparan y concentraran en ciertos lugares del espacio, formando las primeras estrellas y las primeras galaxias y desde entonces el Universo continúa en constante movimiento y evolución.

Pablo: ¿Pero como se sabe que esta teoría es cierta?, ¿no podría el universo existir desde siempre, sin tener origen alguno?

Profesor: Es difícil de entender, pero, esta teoría se basa en observaciones y es matemáticamente correcta desde un instante después de la explosión, pero no tiene una explicación para el momento cero del origen del Universo.

Carlos: y la otra teoría en que se basa?

Profesor: La teoría inflacionaria fue propuesta por Alan Guth que intenta explicar los primeros instantes del Universo, se basa en estudios sobre campos gravitatorios fortísimos, supone que una fuerza única se dividió en cuatro, produciendo el origen al Universo.

Carlos: ¿Pero entonces no se puede preguntar cuanto tiempo paso y cuanto espacio ocupaba la materia concentrada que ocasionó el Big Bang?

Profesor: Carlos, no se puede imaginar el Big Bang como la explosión de un punto de materia en el vacío, porque en este punto se concentraban toda la materia, la energía, el espacio y el tiempo. No había ni "fuera" ni "antes". El espacio y el tiempo también se expanden con el Universo, constituyen las coordenadas esenciales de su formación.

Bueno hemos terminado por hoy, os pido que echen una mirada al libro de texto y realicéis los ejercicios 1,2,3 y 4, para corregirlos y comentarlos en la próxima clase.

Pablo: Juan tu crees que de verdad el universo se creó con el Big Bang?

Juan: no lo se de verdad es un tema complicado, quedamos en la tarde para hacer las preguntas juntos y así comentarlas?

Pablo: vale, así quizás aclaremos mejor las dudas, porque yo sigo con la idea de que algo tuvo que existir antes de toda esta teoría...

Una vez acabado el largo día escolar, Juan y Pablo se reunieron para realizar y comentar sus opiniones e ideas sobre el Universo, aclarando dudas y formulando nuevas preguntas.

Juan: Primera pregunta del ejercicio: lee detenidamente el texto y escribe y comenta lo que te deja a entender sobre la expansión del universo.

Pablo: El descubrimiento de la expansión del Universo empieza en 1912, con los trabajos del astrónomo norteamericano Vesto M. Slipher, que observó que las galaxias se alejaban de la Vía Láctea, según lo que entendí, lo hacen en todas direcciones...

Juan: No Pablo, eso es lo que parece, porque da la sensación de que nuestra galaxia es el centro del Universo. Este efecto es consecuencia de la forma en que se expande el Universo. Es como si la Vía Láctea y el resto de galaxias fuesen puntos situados sobre

la superficie de un globo. Al inflar el globo todos los puntos se alejan de nosotros. Si cambiásemos nuestra posición a cualquiera de los otros puntos y realizásemos la misma operación, observaríamos exactamente lo mismo.

Pablo: ahhhhh, ya entiendo, y que me dices sobre la teoría de Hubble?

Juan: no lo sé, no la entiendo muy bien...

Pablo: pero si no es tan complicado, mira, Hubble observó que la velocidad de recesión de las galaxias era mayor cuanto más lejos se encontraban. Este descubrimiento le llevó a enunciar su ley de la velocidad de recesión de las galaxias, conocida como la "ley de Hubble", la cual establece que la velocidad de una galaxia es proporcional a su distancia.

Juan: y esto provoca que nuestro Universo esté en expansión.

Pablo: exactamente, pero se te ha olvidado algo muy importante, como lo es, la teoría de la Relatividad, propuesta por Albert Einstein, que ya prevenía toda esta expansión.

Juan: habrá que preguntarle al profe, que quería decir esta teoría exactamente.

Pablo: la otra pregunta que nos hace comentar, es sobre el futuro del universo, yo creo que la teoría del universo abierto es más lógica que la del cerrado, porque a medida que la expansión continúa la atracción gravitatoria disminuye y las galaxias se alejan unas de otras hasta que se produzca una desintegración de cualquier energía y no quede absolutamente nada.

Juan: yo pienso lo contrario, me gusta más la teoría del universo cerrado, porque puede que haya materia suficiente para superar esa gravitación y sería increíble pensar que todo un proceso como la expansión comience a retroceder y a involucionar, sería la definición de Big Crunch, todo se concentraría nuevamente y se formaría otra especie de bola energética que explotaría y acabaría con todo... te lo imaginas?

Pablo: jajajaja, no sé si me lo quiero imaginar, pero y si la explosión genera otro Big Bang? Y si nuestro Big Bang es fruto de uno anterior?... es muy difícil de saber...

Juan: acaba de llamarme Carlos y me dijo que ahora viene, porque no tiene muy claro la pregunta 3, sobre las galaxias.

Pablo: pero si es lo más fácil de entender, las galaxias son acumulaciones enormes de estrellas, gases y polvo. En el Universo hay centenares de miles de millones. Cada

galaxia puede estar formada por centenares de miles de millones de estrellas y otros astros.

Carlos: si eso lo entiendo, lo que me resulta complicado es el concepto de agujero negro...

Juan: Son cuerpos con un campo gravitatorio extraordinariamente grande.

Carlos: como la teoría inflacionaria...

Pedro: Exacto!!!, esto significa que no puede escapar ninguna radiación electromagnética ni luminosa, por eso son negros. Están rodeados de una "frontera" esférica que permite que la luz entre pero no salga, Los agujeros negros no son eternos. Aunque no se escape ninguna radiación, parece que pueden hacerlo algunas partículas atómicas.

Carlos: y el último ejercicio, ¿la diferencia entre cosmogonía y cosmología?

Juan: La cosmología, sería la parte de la filosofía que reflexiona sobre el mundo, mientras que la Cosmogonía, sería las explicaciones de carácter mítico o legendarios sobre los misterios del mundo.

Pedro: bueno ahora tengo algunos conceptos más claros que antes, pero es un tema difícil y complicado de entender.

Al día siguiente en la clase de filosofía, tras repasar los ejercicios y los conceptos que no habían quedado claros, el profesor dio la segunda parte del tema.

Profesor: bueno si no hay ninguna otra duda, pasaremos a la parte final del tema, donde comentaremos el origen y algunas características de nuestro sistema solar.

Profesor: Es difícil precisar el origen del Sistema Solar. Los científicos creen que puede situarse hace unos 4.650 millones de años. Según la teoría de Laplace, una inmensa nube de gas y polvo se contrajo a causa de la fuerza de la gravedad y comenzó a girar a gran velocidad, probablemente, debido a la explosión de una supernova cercana. La mayor parte de la materia se acumuló en el centro. La presión era tan elevada que los átomos comenzaron a partirse, liberando energía y formando una estrella que hoy conocemos como el Sol.

Juan: y así cómo se sabe el origen de nuestro Sistema solar, se sabe o calcula su fin?

Profesor: Si, el final de nuestro sistema solar es previsible, como sabemos la vida en la Tierra depende del Sol y cualquier mínimo cambio que experimente, de seguido se verá reflejado en nuestro planeta, así que la vida puede desaparecer ante cualquier alteración.

Carlos: pero si el Sol sufre algún cambio, nosotros desde la Tierra lo presenciaremos?

Profesor: No, porque como sabemos, el Sol es una estrella que explotará y se desplomará en si mismo hasta que se apague completamente, pero antes que esto suceda, la tierra y todos los demás planetas se habrán desintegrado en el Sol.

Bueno espero que os halla gustado este tema, porque será evaluado dentro de una semana, así que cualquier duda, me la pueden formular en la próxima clase.

S. A.