

¿Qué pasa en la clase de filosofía?

Hacia una didáctica narrativa y de investigación.

Alejandro Sarbach Ferriol

Curso 2004/2005

Memoria del trabajo de investigación y estudio,
cuya realización fue posible gracias a una licencia retribuida, modalidad B3,
concedida por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya
(DOGC núm.: 4182 de 26.7.2004)

ÍNDICE

1. **Introducción**, 3.
 - 1.1. Antecedentes del tema objeto del trabajo, 3.
 - 1.2. Primera formulación del objeto de la investigación, 6.
 - 1.3. Desplazamiento del foco de la investigación, 8.
2. **Desarrollo de la investigación y metodología empleada**, 12.
3. **Resultados obtenidos**, 14.
 - 3.1. Memorial general de la investigación, 14.
 - a) Primera parte: *Antes de entrar en clase*, 15
 - b) Segunda parte: *En clase*, 20.
 - c) Tercera parte: *Preparando la clase de mañana*, 25.
 - d) Conclusiones y glosario, 32.
 - 3.2. Construcción de una página web de la asignatura, 43.
4. **Conclusiones**, 46.
5. **Relación de materiales contenidos en los anexos**, 48.
6. **Bibliografía**, 49.

1. Introducción.

1.1. Antecedentes del tema objeto del trabajo.

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

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

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

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

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

razonamientos, el método y la destreza para la programación y la evaluación de los procesos de indagación.

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

El diseño curricular de la asignatura de filosofía hace hincapié en dos objetivos fundamentales: la transmisión de un legado cultural, base de los valores y las formas de convivencia de nuestra sociedad, y el ejercicio, por parte de los alumnos, de habilidades reflexivas y críticas mediante el uso de un pensamiento autónomo y responsable. ¿Cómo se puede compatibilizar, especialmente el segundo objetivo, con una forma de enseñanza academicista?

He procurado indagar en los posibles factores “institucionales” que podrían estar en el origen de esta paradoja, es decir, en el hecho de enseñar filosofía mediante formas didácticas que niegan la propia naturaleza del pensamiento filosófico. Pensé, de una manera no concluyente y sin pretensión alguna de exhaustividad, en los siguientes factores:

a) *La formación del profesorado.* La carrera de filosofía es esencialmente academicista. No contiene, además, ninguna asignatura de formación pedagógica. Si a esto le sumamos aquella suerte de ley universal de toda práctica docente que, de manera no escrita pero no por ello menos real, se refiere a la reproducción de los modelos didácticos que se han experimentado en la propia formación, y de las enormes dificultades para modificar dichos modelos, tendremos un primer factor decisivo que nos da cuenta del predominio de las prácticas academicistas en los profesores de filosofía.

b) *El seminario de filosofía.* La dinámica propia de los seminarios, y en particular el de filosofía, responde a una concepción propedéutica (pre-universitaria) del bachillerato. De allí que su funcionamiento habitual de reuniones consista principalmente en el establecimiento de acuerdos en cuanto a programas, exámenes y criterios para clasificar –que no evaluar–. Suele estar excluido todo trabajo de reflexión sobre los recursos didácticos, evaluación del estado específico de los alumnos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. Situación que se ha agravado considerablemente en los últimos años con la frecuente disolución del seminario de filosofía en el departamento de ciencias sociales.

c) *La cultura docente de especialista*. Amparado en la reivindicación de la “libertad de cátedra”, y en la importancia de la formación especializada llevada a cabo por licenciados universitarios, los estudios secundarios, a diferencia de los primarios, se han sostenido sobre una cultura docente que prima la función del especialista. Este rasgo de la cultura institucional del bachillerato incluye dinámicas individualistas, en las que la clase es un dominio cerrado del profesor de la materia, y excluye de la práctica docente toda preocupación por la formación integral de los alumnos, al menos como objetivo explícito y programado. La continua crisis de los estudios medios ha llevado a que se implanten recursos paliativos, como por ejemplo, la “acción tutorial”. Pero en tanto que el trabajo de los tutores es algo externo e independiente del desarrollo de las asignaturas, este efecto paliativo resulta de dudosa eficacia.

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

Buscando respuesta a estas inquietudes realicé dos cursos de doctorado en el Departamento de didáctica y organización educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona ². Puesto a realizar un estudio de post-grado prefería situarme en el ámbito de la didáctica y no en el de la filosofía; aunque, naturalmente, sería en el de la didáctica de la filosofía. A lo largo de estos dos cursos pude precisar mejor mis intereses. Lo que en un principio fue sólo la necesidad de revisar mi práctica profesional con el objeto de encontrar recursos para su corrección y mejora, gradualmente se fue convirtiendo en el diseño de un proyecto de investigación que tuvo como finalidad la formulación de una propuesta de orientación didáctica.

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

1.2. Primera formulación del objeto de la investigación.

¿Cuál es el tema de este trabajo de investigación? Una pregunta que, en los últimos tiempos, he debido responder con frecuencia; y que, por cierto, no resulta nada fácil de responder. La investigación trata sobre la didáctica de la filosofía..., sobre cómo enseñar filosofía... La dificultad tanto de la pregunta como de esta respuesta – demasiado general y claramente evasiva–, se esconde en otra pregunta: ¿Es realmente posible enseñar filosofía?

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

¿Es posible decir que a filosofar también aprendemos desde pequeños? Hay pedagogos, o estudiosos de la psicología infantil, que no dudarían en responder afirmativamente. Otras personas que trabajamos en la enseñanza de la filosofía, también compartimos esta idea. Es más, estamos convencidos de que muchas de las actitudes básicas de la actividad filosófica, como la curiosidad, el asombro o la ingenuidad, presentes en el pensamiento infantil, gradualmente se van perdiendo debido a los diferentes procesos de socialización, y también, en parte, debido a la propia instrucción escolar.

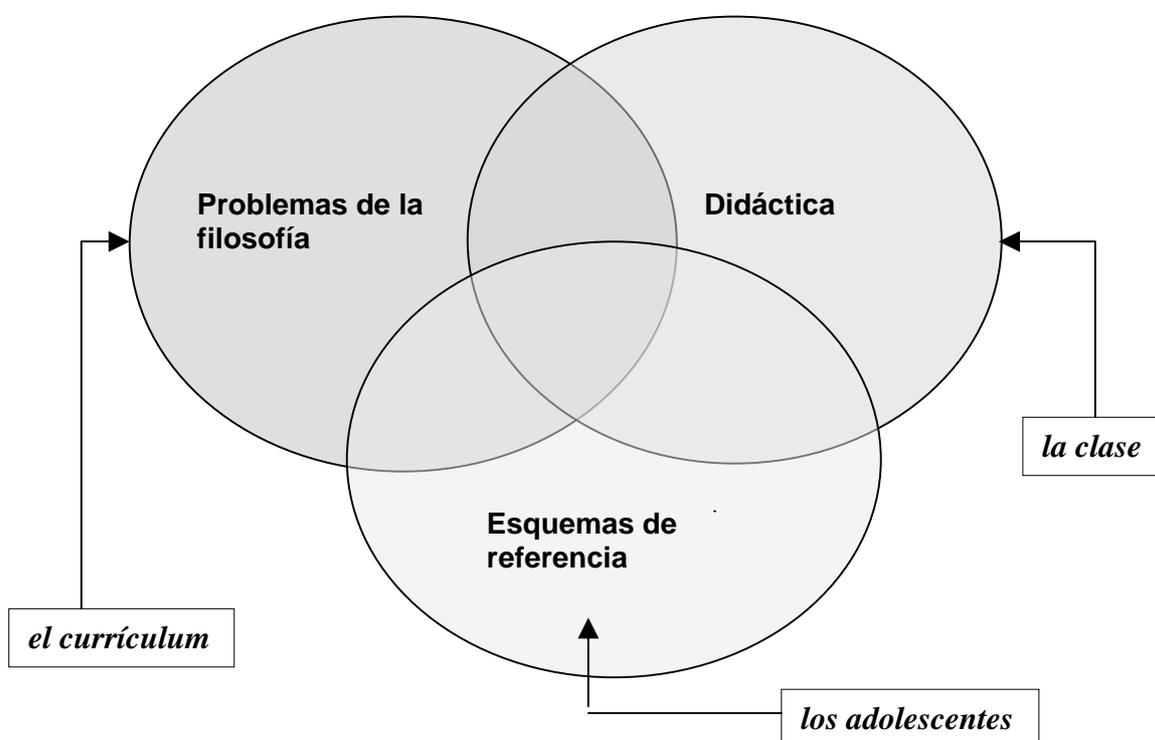
La conclusión sería pues que la filosofía no se enseña puesto que, en alguna medida, ya se ha aprendido. Lo que sí quizá se podría es enseñar a filosofar bien o a filosofar mejor. Podríamos sustituir entonces la pregunta ¿es posible enseñar filosofía? por esta otra: ¿Cómo enseñar a filosofar mejor?.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

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

Para que realmente haya aprendizaje estas actividades deben incluir tres áreas interdependientes: una experiencia histórica acumulada (aquella que se puede sintetizar en un manual), un docente que *la ha hecho propia* y es capaz de utilizarla para *recrearla* de manera personal, y un discente que *comparte* esta recreación para desarrollar *sus propias capacidades* que, de manera previa y germinal, *ya trae consigo* al aula o al taller.

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

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



Esquema que representa la primera formulación del objeto de la investigación.

1.3. Desplazamientos del foco de la investigación.

Esta primera formulación del objeto, a medida que fue avanzando la investigación, tanto de campo como bibliográfica, como es natural se fue redefiniendo, ganando en mayor precisión e incorporando nuevas perspectivas. Una muestra de ello fue el cambio de título: originalmente el proyecto fue presentado bajo el título "*Las TIC y la filosofía. (Cómo investigar las referencias de los adolescentes y los jóvenes y, a su vez, potenciar el trabajo cooperativo en red)*", y finalmente lo cambié por "*¿Qué pasa en la clase de filosofía? (Hacia una didáctica narrativa y de investigación)*".

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

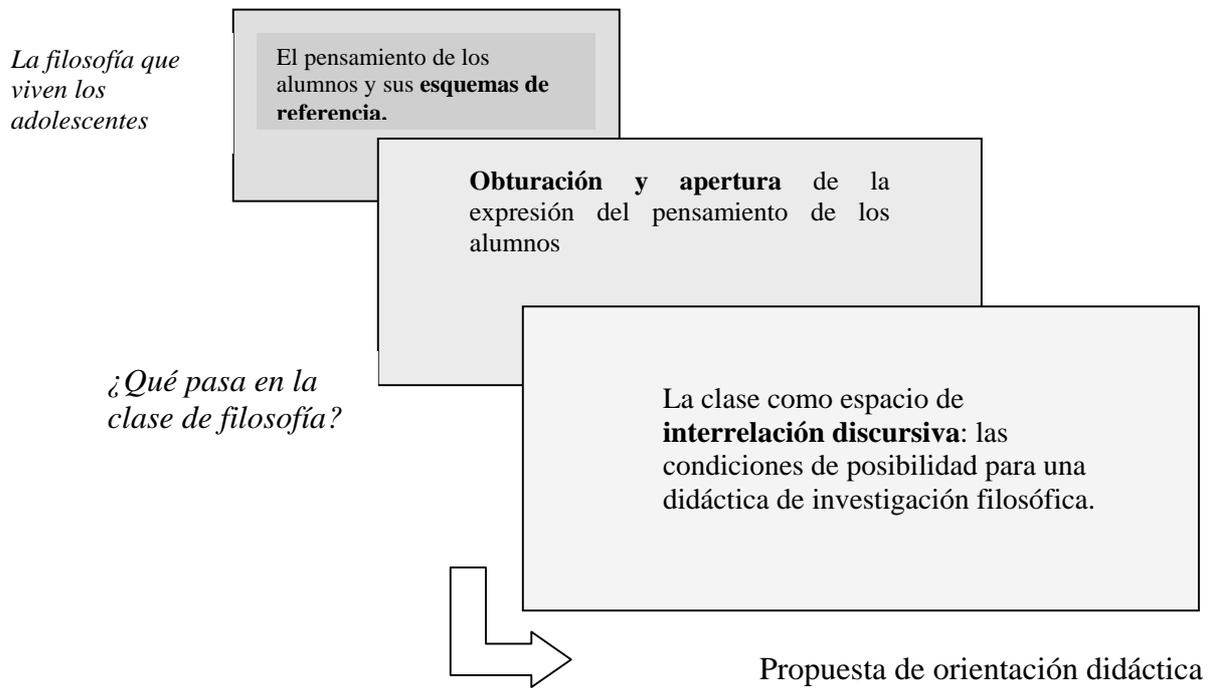
La vía de solución vino dada de una manera más o menos fortuita, y de la mano de una experiencia aparentemente colateral. Desde hace algunos años he ido incorporando, de manera paralela al desarrollo de la investigación, la utilización de herramientas telemáticas, a partir de construir y utilizar con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

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

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

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

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



Esquema que representa el desplazamiento del objeto de la investigación.

2. Desarrollo de la investigación y metodología empleada.

Tal como se explica y justifica en el apartado anterior, el objeto del trabajo fue, en suma, llevar a cabo una investigación sobre las referencias discursivas de profesores y alumnos, que se ponen de manifiesto en la clase de filosofía. A partir de ello justificar el desarrollo de una propuesta de orientación didáctica para los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la asignatura de filosofía en el bachillerato.

La investigación se inició desde la explicitación de una serie de supuestos teóricos y metodológicos. Respecto de los supuestos teóricos cabe destacar a E. Lipman (1980, 1991) y su programa “Philosophy for childrens” (“Filosofía sis-divuit” en Catalunya). La lectura y el análisis de este autor y de las referencias teóricas incluidas en su propuesta permitió consolidar una perspectiva didáctica en la que las ideas de “narratividad” y de “investigación” resultaron centrales. La “hermenéutica” de Gadamer (1975, 1986) permitió definir una perspectiva de relación interpretativa entre el alumno-lector y el texto filosófico, primando las referencias vitales desde donde se realizan estas lecturas. La psicología social, a través de la obra de E. Pichon Riviere (1977) y las referencias de otros autores que ella contiene, aportó la idea de “esquemas de referencia” y de “grupo operativo”, lo cual enriqueció la propuesta de Lipman de “comunidad de investigación”. En cuanto a los supuestos metodológicos, desde un comienzo, realicé una opción por las metodologías cualitativas y etnográficas, recogiendo principalmente las aportaciones que en el campo de la investigación educativa efectuaron autores como Stenhouse (1985) o Elliot (1990). El desarrollo de la investigación fue posibilitando la incorporación de otras referencias teóricas y metodológicas que, sumadas a las aportaciones propias, fueron enriqueciendo considerablemente el marco teórico general.

La investigación fue realizada a través de tres vías fundamentales:

- a) la redacción continuada de un diario de clase,
- b) entrevistas en profundidad a siete profesores de filosofía en el bachillerato y
- c) las entrevistas a siete grupos de alumnos de estos mismos profesores, más un grupo de alumnos de mi instituto.

El diario de clase aportó a la investigación la sistematización y la reflexión sobre la propia experiencia de su realización; su contenido da cuenta de un modelo docente de “profesor-investigador” que realiza una crónica de la observación de su propia práctica docente y de todo aquello que puede captar y registrar de lo que sucede en la clase. Las entrevistas a los profesores permitieron realizar la descripción de un perfil docente, y enriquecieron las observaciones que pude ir realizando a partir de mi propia práctica. Todo ello fue confrontado con las aportaciones de los alumnos, especialmente reveladoras a la hora de determinar las contradicciones de la práctica de los docentes de filosofía, y de realizar propuestas superadoras.

El itinerario recorrido por la investigación culminó con una propuesta de orientación didáctica. En ella se recogen las aportaciones del trabajo de campo, y procura dar respuesta a las informaciones obtenidas y a las reflexiones críticas realizadas. Esta propuesta didáctica contiene una serie de principios generales que se ordenan básicamente en cuatro vertientes: orientaciones para desarrollar una “didáctica de investigación”, pautas para llevar a la práctica formatos y estilos narrativos, modelos para trabajar cooperativamente en el aula, y observaciones sobre los recursos que ofrece la telemática, especialmente la investigación y el debate virtual a través de Internet.

El resultado final se plasmó en una memoria que consta de tres partes: una primera en la que se expone el marco teórico y metodológico general, como así también una presentación de la asignatura de filosofía en el bachillerato desde diferentes mediaciones –didáctica, metodológica, discursiva e institucional–; una segunda, en la que se reproducen y analizan las tres vertientes del trabajo de campo –diario de clase, entrevistas y análisis de los discursos–; y una tercera en la que se presenta la propuesta de orientación didáctica. La memoria general de la investigación finaliza con una conclusión general, un glosario y la bibliografía utilizada. Esta memoria general fue presentada a la comisión de doctorado del Departamento de didáctica y organización escolar de la Facultad de Pedagogía para ser defendida como tesis doctoral.

La memoria general de la investigación se incluye en su totalidad, en formato magnético como archivo PDF, adjunto al presente informe. También se puede acceder a ella a través de la pagina web, cuyo diseño básico fue desarrollado a lo largo de esta licencia retribuida.

3. Resultados obtenidos.

Los resultados obtenidos a lo largo del trabajo de estudio y de investigación realizado durante esta licencia retribuida para el curso 2004 - 2005 se concretaron en dos materiales, que se adjuntan a la presente memoria en formato digital registrados en un disco compacto:

a) Una memoria general de la investigación, que incluye tres partes: definición del marco teórico y metodológico, desarrollo del trabajo de campo, y propuesta didáctica; más un capítulo de conclusiones, glosario y bibliografía. A ello se suman anexos que contienen la reproducción completa del diario de clase y las entrevistas a profesores y alumnos. Esta memoria general de la investigación, además de poder ser consultada en el material digital adjunto, se reproduce íntegramente en la página web que se menciona en el punto siguiente, pudiendo ser descargada desde Internet en formato PDF.

b) El diseño básico de una página web, actualmente en activo. Se adjuntan los archivos existentes en el momento de presentación de este informe; pero puede ser visitada en la dirección <http://www.xtec.es/~asarch/> si se desea conocer su versión actualizada.

3.1. Memoria general de la investigación.

En este apartado realizaré una breve síntesis de la memoria general de la investigación que, tal como ya señalé con anterioridad puede ser consultada en el material adjunto, o bien en la página web de referencia.

a) Primera parte: *Antes de entrar a clase.*

En esta primera parte se desarrollan los supuestos teóricos que fundamentan y guían el desarrollo de la investigación. He agrupado los supuestos teóricos en tres apartados: la cuestión epistemológica, la perspectiva discursiva, y la cuestión de la identidad adolescente. Cuando me refiero a “supuestos teóricos”, pienso en aquel equipaje que llevo conmigo antes de iniciar el viaje; siendo la finalidad de hacerlo expreso dejar al descubierto, dentro de lo posible, las perspectivas desde donde miro, o desvelar cuáles son las reglas del juego que darán sentido a los movimientos realizados durante la investigación. Por tanto, la selección, el orden y el agrupamiento no dejaron de tener un punto de arbitrariedad.

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

No he querido dejar de incluir en este apartado de supuestos teóricos, aquella información sobre la realidad psico-social de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a la cuestión de la construcción de la identidad adolescente. Las aportaciones teóricas recogidas especialmente del campo de la psicología y la psicología social serán recuperadas en un capítulo posterior, en el que reflexionaré sobre aspectos observados del discurso discente y docente, y de su interrelación en la clase. Esta recuperación posterior, en lo que respecta a la realidad particular de los adolescentes, sin pretender ser alternativa a las teorías consolidadas y reconocidas del discurso de la psicología, aportará reflexiones sobre la posibilidad de construir otras maneras de ver y de valorar aquello que dicen y hacen los alumnos, sobre todo a partir de escucharles atentamente y procurar devolverles su autoría y protagonismo.

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

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

Resultan sugerentes las figuras del detective o del arqueólogo como metáforas del investigador cualitativo: generalmente utilizan como punto de partida indicios, hechos singularísimos que van abriendo puertas y van permitiendo reconstruir tramas cada vez más complejas, pero también más claras y preñadas de significado. En el mundo de lo humano la comprensión de los acontecimientos es fundamentalmente semántica, no física o empírica; el significado y la intención sustituyen a la causalidad eficiente, la comprensión profunda de las particularidades a la generalización nomológica.

Quedaría incompleta la definición de la opción metodológica si no definiera el significado de la investigación con relación a la tarea educativa. En este sentido el concepto de "investigación" puede ser pensado desde dos perspectivas: una didáctica y otra en relación con la praxis docente. La perspectiva didáctica pone a la investigación como criterio para distinguir la mera instrucción del aprendizaje por

indagación y descubrimiento. Este último se produce cuando el alumno tiene la posibilidad de recorrer el proceso investigador para comprender la génesis del conocimiento científico; pero, principalmente, asumir su carácter provisional, y la importancia del error en su progreso. En cambio, la instrucción prescinde de la práctica investigadora y promueve el aprendizaje de los resultados como productos acabados e inamovibles.

La segunda perspectiva de la función de la investigación en los procesos educativos viene dada por su papel en la transformación de la práctica docente. Un profesor sólo podrá promover una educación no instructiva, es decir basada en la investigación, en la medida que haga de su propia práctica objeto de investigación, convirtiendo el aula en un auténtico laboratorio. Respecto a esta perspectiva no debería haber fronteras entre el docente y el investigador social. La investigación en el aula es sustantiva, es decir, no se puede separar de los fines y efectos educativos (Stenhouse, 1985). El investigador educa y el educador investiga. La investigación está en la base de su formación y también de su didáctica. Es una tarea compartida; como la del guía de viaje que muestra, orienta y posibilita el descubrimiento de mundos nuevos: al mismo tiempo que él los descubre y redescubre, *des-cubre* ante sus alumnos su propia investigación.

Para finalizar este primer capítulo sobre el marco teórico general, he definido aquellas referencias teóricas generales que pertenecen al ámbito de la didáctica y la práctica docente.

La investigación, desde el primer momento, aspiró a ser un instrumento de reflexión y de síntesis sobre mi práctica docente como profesor de filosofía, y al mismo tiempo ofrecer pautas generales de orientación didáctica que pudieran significar una aportación en el campo de la práctica docente de esta asignatura en el bachillerato. Investigación y didáctica se presentan como dos términos inseparables: no resulta concebible, en el marco de la perspectiva epistemológica y metodológica aquí propuesta, una investigación educativa que, desde sus comienzos, no sea pensada en función de la transformación y la mejora de la práctica docente; como así también, la formulación de una propuesta didáctica que no contenga necesariamente a la propia actividad investigadora como uno de sus aspectos vertebradores del trabajo en el aula con los alumnos.

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

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

Esta primera parte que di en llamar “*Antes de entrar en clase*” se cierra con un segundo capítulo que contiene una presentación de la filosofía como asignatura de bachillerato. Su finalidad es dibujar un espacio contextual y crítico desde el cual poder realizar la observación de las prácticas y los discursos, y también desde el cual construir una propuesta de orientación didáctica.

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

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

Reproduzco a continuación un esquema de estos dos primeros capítulos que conforman la primera parte de la memoria general de la investigación:

PRIMERA PARTE

Antes de entrar a clase.

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

1. Supuestos teóricos.
 - 1.1. La cuestión epistemológica.
 - 1.2. Una perspectiva discursiva.
 - 1.3. La psicología adolescente: el problema de la identidad.

2. La opción metodológica: una orientación cualitativa y etnográfica.
 - 2.1. Presupuestos básicos de las metodologías cualitativas.
 - 2.2. La investigación educativa.
 - 2.3. El diseño de la investigación.

3. El marco didáctico.
 - 3.1. La perspectiva hermenéutica.
 - 3.2. Didáctica narrativa y de investigación.

CAPÍTULO II: La filosofía como asignatura en el bachillerato.

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

b) Segunda parte: *En clase*.

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

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

Para ello he utilizado tres fuentes de información: el diario de clase, entrevistas en profundidad a profesores, y entrevistas a grupos de alumnos.

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

A la hora de acotar el campo decidí centrarme principalmente en la parte que se desarrolla en el primer curso. La razón de ello fue considerar que esta parte de la asignatura se encuentra menos afectada por condicionantes institucionales, como por ejemplo la rigidez de un programa de historia de la filosofía, o la exigencia de tener que prepararse académicamente para realizar de manera satisfactoria el examen de selectividad. Estas circunstancias objetivas generan en los cursos de primero una mayor flexibilidad curricular y un menor grado de presión evaluativa externa, lo cual permite mejores condiciones para desarrollar procesos de investigación compartidos con los alumnos.

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

En el diario de clase he narrado la historia de tres grupos de primero de bachillerato, en el IES Josep Lluís Sert, de Castelldefels, durante el curso 2004 - 2005. Este diario lo he ido escribiendo con una doble finalidad: por una parte ser una herramienta propia de la investigación; y por otra, integrarlo a la propuesta de orientación didáctica como ejemplo práctico de uno de los recursos que puede utilizar un “profesor-investigador” .

El diario entendido como crónica periódica de la investigación tuvo su inicio en el momento mismo que decidí comenzarla, ya hace varios años. Durante este tiempo se fue convirtiendo en el escenario principal de mis reflexiones críticas sobre la práctica docente, y en el cuaderno de bitácoras a partir del cual fui construyendo nuevas orientaciones y propuestas didácticas. Ha sido algo así como el núcleo desde el cual he ido sintetizado el desarrollo de esta investigación-acción; ha sido como un “espacio” de reflexión crítica y de producción de propuestas; y al mismo tiempo como una crónica del propio proceso de investigación, es decir, como narración de una experiencia vital.

La realización de entrevistas a profesores de filosofía en el bachillerato constituyó la segunda fuente de información y análisis. En el contexto general de la investigación, cuya finalidad, tal como se ha señalado, ha sido la de observar de una manera reflexiva y crítica aspectos del entramado discursivo presente en la clase de filosofía y, a partir de aquí, realizar una propuesta de orientación didáctica que los contenga y les dé respuesta, las entrevistas a profesores ha respondido al interés por recabar información de primera mano sobre el discurso y la práctica docente, realizar una valoración crítica y recuperar sus aportaciones.

En total fueron siete entrevistas realizadas a profesores de institutos de secundaria de la red pública de la Generalitat de Catalunya, situados todos en la provincia de Barcelona. El acceso fue mediante relaciones de amistad o profesionales. No conocía previamente a ninguno de los entrevistados, ni tampoco predeterminé la pertenencia a centros o localidades, siendo su distribución totalmente fortuita. Esta composición no predeterminada de la muestra finalmente presentó las siguientes características: siete profesores (cuatro mujeres y tres varones); de mediana edad (entre 45 y 55 años); con una antigüedad media en la profesión que ha rondado entre los 15 y 25 años; trayectorias de formación continuada heterogéneas, tal como se refleja en las entrevistas; todos con plaza fija de funcionarios en diferentes centros de la provincia de Barcelona, ninguno en Barcelona capital.

En un primer apartado expuse las características metodológicas de las entrevistas y algunas particularidades de su realización práctica, como así también la definición de las categorías, su forma de asignación y los criterios para el análisis. En un segundo apartado presenté cada una de las entrevistas mediante una síntesis comentada de su contenido y una tabla de asignación de categorías. En un tercer apartado expuse el análisis general, que luego se reflejaron en las conclusiones finales de la investigación. La transcripción completa y textual de cada entrevista, incluyendo la selección de unidades de significado y la correspondiente asignación de categorías se contiene en los anexos.

He llegado al final de esta segunda parte desarrollando una aproximación –en algunos casos empírica, intuitiva en la mayoría–, a lo que se *dice* en la clase de filosofía; es decir, a los rasgos de los discursos docentes y discentes, y también a su interrelación, que, desde la información obtenida en el trabajo de campo, y principalmente desde mi experiencia docente, he considerado relevantes en función de la construcción de una propuesta de orientación didáctica.

Con anterioridad he caracterizado la clase como un “espacio” en el que se entrecruzan discursos diferentes. Este entramado discursivo contiene significados e intenciones que provienen de los docentes y de los alumnos, y también, de manera indirecta, de las familias, de los medios de comunicación y del entorno social en general. Al inicio de la investigación propuse una relación de condiciones posibles que, salvo algunas ligeras modificaciones, a la manera de hipótesis-guía me permitieron abordar la realidad discursiva de la clase:

- a) El momento vital de los alumnos en tanto que sujetos que realizan el tránsito de la infancia a la edad adulta (adolescencia).
- b) La socialización horizontal que se despliega en la peculiaridad comunicativa del grupo de amigos.
- c) La relación contradictoria de los jóvenes con el mundo adulto, actualizada en un espacio de negociación y simulación.
- d) La biografía del docente y sus itinerarios formativos.
- e) El mayor o menor grado de enajenación o de reconocimiento creativo que puede darse en la relación entre el profesor y el saber de su especialidad.
- f) La posición superestructural del profesor que se articula dialécticamente entre, por una parte, su poder como depositario del saber, y por la otra, su fragilidad y dependencia de la realidad discente.

Las tres primeras condiciones (*a*, *b* y *c*) serían los *a-prioris* del discurso discente, las tres últimas (*d*, *e* y *f*) los *a-prioris* del discurso docente. Indudablemente que el entramado discursivo no se agota en la enumeración de estas condiciones –se podría, por ejemplo, observar de qué forma el discurso familiar, o el de la institución educativa, o el de los medios de comunicación pueden estar presentes en la clase– Queda siempre la posibilidad abierta de incorporar nuevas vías para la indagación, o reformular las aquí propuestas.

Reproduzco a continuación un esquema de los capítulos que conforman la segunda parte de la memoria general de la investigación:

SEGUNDA PARTE

En clase.

CAPÍTULO III: El diario de clase.

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

CAPÍTULO IV: Entrevistas a profesores.

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

2. Observaciones sobre las entrevistas y análisis particular.
 - 2.1. Entrevista a G., profesora del IES nº 1.
 - 2.2. Entrevista a A., profesora del IES nº 2.
 - 2.3. Entrevista a P., profesor del IES nº 3.
 - 2.4. Entrevista a E., profesora del IES nº 4.
 - 2.5. Entrevista a X., profesor del IES nº 5.
 - 2.6. Entrevista a L. profesora del IES nº 6.
 - 2.7. Entrevista a J. profesor del IES nº 7.

3. Análisis general de las entrevistas y conclusiones.

CAPÍTULO V: Entrevistas a grupos de alumnos.

1. Diseño de las entrevistas y análisis.
 - 1.1. Registro, categorización y análisis.
 - 1.2. Cuadro de categorías y subcategorías⁹.
2. Entrevistas: análisis particular y observaciones.
 - 2.1. Entrevista a alumnos del IES nº 1.
 - 2.2. Entrevista a alumnos del IES nº 2.
 - 2.3. Entrevista a alumnos del IES nº 3.
 - 2.4. Entrevista a alumnos del IES nº 4.
 - 2.5. Entrevista a alumnos del IES nº 5.
 - 2.6. Entrevista a alumnos del IES nº 6.
 - 2.7. Entrevista a alumnos del IES nº 7.
 - 2.8. Entrevista a alumnos del IES nº 8.
3. Análisis general.
 - 3.1. Extracto general y cuantificación.
 - 3.2. Observaciones finales.

CAPÍTULO VI: Sobre los discursos.

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

c) Tercera parte: *Preparando la clase de mañana.*

El objeto de esta tercera parte, desarrollada en un único capítulo, fue presentar una propuesta de orientación didáctica para la materia de filosofía en el Bachillerato. Cabe destacar que su contenido es una continuación del apartado sobre “El marco didáctico” del Capítulo I. He retomado principalmente los conceptos de “didáctica narrativa” y “comunidad de investigación”, ya no para profundizar en su desarrollo teórico como hice entonces, sino para formular una serie de orientaciones y estrategias prácticas que puedan ser útiles para su aplicación en clase. Se puede considerar que este capítulo recupera el marco didáctico ya expuesto, pero desde la mediación del diario de clase, y de las entrevistas realizadas a profesores y alumnos presentadas en la segunda parte. He recuperado los conceptos teóricos más generales, pero ahora concretados por la mediación de un curso de práctica docente auto-observada, en el marco de una investigación cualitativa desarrollada desde hace unos cuantos años, y de una ya extensa experiencia docente. Este hecho no ha dejado de tener un efecto, que en algún momento quizá pueda percibirse como decepcionante: el lector notará que aquel vuelo del capítulo sobre el marco teórico, producto de un discurso construido e inspirado principalmente en los grandes autores como Lipman, Gadamer o Stenhouse, ahora se reconvierte en un texto con un registro mucho más llano, y seguramente más ligado a los límites y las dificultades que impone la realidad del aula.

Cabe decir que lo que aquí se desarrolla no es un modelo didáctico, sino sólo una propuesta, resultado del análisis y la reflexión –realizado sí a la luz de determinados modelos–, sobre mi práctica docente concreta. En este sentido las estrategias, orientaciones y formatos propuestos, posiblemente no sean generalizables ni aplicables como recetas de eficacia universal, y sólo sirvan como orientación y punto de partida para futuras reflexiones sobre mi propia práctica y la de otros profesores.

La propuesta de orientación didáctica incluye los siguientes apartados:

Comunidad de investigación. Orientaciones y estrategias.

La base de esta propuesta es intentar establecer estrategias y recursos que faciliten la construcción de una “comunidad de investigación filosófica” en los cursos de filosofía de bachillerato. Esta construcción presupone los siguientes puntos de partida:

- El curso de filosofía tiene por finalidad fundamental la investigación reflexiva que los alumnos puedan realizar sobre sus propias referencias o esquemas previos de pensamiento, que de alguna forma podrían ser considerados pre-filosóficos, en el sentido que en ellos pueden identificarse el germen o las posibilidades –también los obstáculos– para el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.
- La consecución de esta finalidad necesita de un contexto educativo que facilite la expresión del pensamiento de los alumnos y lo sitúe como materia privilegiada de investigación filosófica. Los contenidos de la tradición filosófica se redefinen como instrumentos efectivos para la dinamización de este proceso de expresión y de reflexión crítica.
- Es necesario reconocer la tendencia generalizada a desarrollar modelos didácticos que en lugar de facilitar la expresión del pensamiento de los alumnos producen su obturación. Las orientaciones y estrategias de esta propuesta están dirigidas a promover este reconocimiento, e iniciar la búsqueda de formas didácticas que reduzcan al mínimo la obturación y promuevan la apertura expresiva.
- La idea de apertura del discurso discente tiene su correlato necesario en la idea de “escucha activa” del docente. Mediante la escucha activa el profesor genera las condiciones de posibilidad para la expresión, y al mismo tiempo recoge aquel material compuesto por las referencias de los alumnos que le permitirán desarrollar su rol de “posibilitador” de la investigación filosófica.
- Las formas obturadoras de la práctica docente podrían sintetizarse en los estilos didácticos expositivos o académicos. Formas expositivas que no sólo están presente en la práctica docente sino también en los materiales y recursos utilizados. La alternativa que podría facilitar la superación de estas formas expositivas y facilitar la apertura y la reflexión crítica del discurso discente, en el marco de la presente propuesta, serían los formatos narrativos. Una didáctica puede ser considerada *narrativa* atendiendo a dos aspectos: supone una manera de entender la *construcción* del conocimiento como proceso narrativo y autobiográfico (en la línea gadameriana del conocimiento nuevo que resulta de la autoconciencia); y también implica una manera de entender la *transmisión* del conocimiento a partir de reconocer el efecto de apertura que produce el dinamismo y la temporalidad de los textos y los discursos narrativos.

En este primer apartado de la propuesta didáctica he sugerido algunas orientaciones y estrategias para la construcción de una “comunidad de investigación filosófica”. Para ello he comenzado con una presentación de los conceptos de “apertura” y “obturación”, como así también la relación que se puede establecer entre la apertura reflexiva del pensamiento discente y la actitud de “escucha activa” docente. Luego he propuesto una relación de aquellas formas o estilos de acción docente que caracterizan el modelo tradicional académico o expositivo; como así también sus efectos obturantes sobre la expresión del pensamiento de los alumnos. He continuado con una definición del objeto y de la tarea, entendida como “investigación de ideas”, que la comunidad de investigación realiza sobre las referencias previas de sus participantes, utilizando los “núcleos de significación” como hipótesis curriculares vinculadas a los contenidos, y que son puestos a prueba en el marco del debate y las actividades desarrolladas en clase. He terminado este apartado con una serie de orientaciones para la construcción de una “comunidad de investigación”, incluyendo una reflexión sobre el papel motivacional que tiene la búsqueda del sentido, y estrategias para la realización del diálogo, teniendo en cuenta las condiciones de posibilidad previas y subjetivas de los alumnos que pueden condicionar el desarrollo de la investigación filosófica.

Formatos y actividades.

La historia profesional de los profesores de filosofía suele acumular una muy rica experiencia y una gran acumulación de recursos didácticos. Esta experiencia y estos recursos están almacenados en la memoria implícita y se recuperan diría espontáneamente en el momento que las demandas del entorno y el despliegue de la práctica así lo requiere. Poco se puede decir o aconsejar en este sentido que no vaya siempre por detrás de la intuición y de la experiencia práctica de los docentes.

No obstante, la ausencia de una recuperación y sistematización consciente y crítica de esta experiencia y de estos recursos hace que el provecho que pueda extraerse de éstos se vea considerablemente minvado. Nuevamente pienso en la antigua idea de *mayéutica*: poco se puede enseñar a los profesionales de la enseñanza de la filosofía que no esté contenido en su pasado docente; se trata ahora de proponer la recuperación de ese saber implícito, que de hecho no se trae a la memoria desde el pasado, sino que se recupera desde la práctica presente, y que mediante su recuperación ya se convierte en un saber nuevo.

El objeto del presente apartado fue mostrar aquellas estrategias que he aplicado y la recuperación que de ellas he realizado a lo largo de estos últimos años, revisándolas y reformulándolas en esta propuesta desde una óptica didáctica *narrativa* y de *investigación*. Las entrevistas que he realizado a profesores durante el trabajo de campo ha enriquecido notablemente esta tarea, y me ha confirmado que resulta vano y pretencioso creer que puede haber una propuesta o una orientación óptima o muy novedosa. El saber hacer profesional es una cualidad repartida y sobre todo diversa; sólo puede proponerse como de validez generalizable la certeza de que la reflexión y la autoconciencia transforman cualitativamente ese saber hacer. Lo que he desarrollado en esta propuesta es el relato de mi experiencia individual, sólo transferible en tanto que invitación a realizar experiencias similares, y al intercambio con la experiencia de otros docentes.

La recuperación de esta experiencia la he concretado en el diseño de *formatos de investigación*. Estos formatos no serían actividades propiamente dichas, sino más bien las formas didácticas que las diferentes actividades adoptan. Por ejemplo, el análisis y comentario de un texto determinado es una actividad concreta, las pautas para realizar un comentario de texto en general sería el “formato” de esa actividad. Si este formato está pensado para promover en los alumnos la expresión del discurso propio, la dinamización de sus elementos rígidos (la puesta en movimiento de sus estereotipias y prejuicios), la promoción de sus aspectos creativos, la construcción de nuevos pensamientos a partir de la incorporación de contenidos filosófico, entonces estaríamos pensando en *formatos de investigación*.

A los efectos de ordenar la exposición, cuando el material propuesto ha sido de naturaleza narrativa, o la estructura de la actividad sigue la secuencialidad temporal y el desarrollo imaginario de historias particulares, características propias de las narraciones, entonces he utilizado la denominación de *formatos narrativos*; otras veces, cuando la forma hace hincapié en la construcción grupal de conocimiento y en el desarrollo de estrategias de colaboración, intercambio y complementariedad de aportaciones, entonces me he referido a los *formatos cooperativos*. Es necesario, de todas formas, aclarar que la frontera entre estos diferentes tipos de formatos muchas veces es difícil de determinar, y que, además, tanto la narratividad como la cooperación son rasgos que están presentes en toda la propuesta didáctica de investigación filosófica.

Trabajar con Internet.

En los apartados anteriores de la presente propuesta didáctica se integraron principalmente dos perspectivas: el desarrollo de una “comunidad de investigación” mediante la integración de la creatividad narrativa y la expresión del pensamiento propio; y la apertura de un horizonte hermenéutico en el aula en la relación de los alumnos con los textos filosóficos. Seguidamente he incluido un nuevo aspecto, aparentemente heterogéneo respecto de los anteriores: la utilización de herramientas telemáticas. Para salvar esta aparente heterogeneidad he propuesto las siguientes preguntas: ¿Qué puede aportar a la construcción de una “comunidad de investigación filosófica” en el aula, la utilización de herramientas telemáticas? ¿Los ordenadores conectados a Internet deben ser considerados tan sólo recursos complementarios, o, por el contrario, la modalidad de trabajo en redes de comunicación virtual, dentro de entornos educativos presenciales, puede generar condiciones de posibilidad importantes para el desarrollo de perspectivas didácticas como las que he intentado presentar en los apartados anteriores?

En primer lugar he propuesto un marco general, mediante una reflexión inicial centrada en tres aspectos: la “socialización informática” que han vivido los jóvenes de estas últimas generaciones y los efectos que ello puede tener en las posibilidades de una didáctica que incluya el uso de herramientas telemáticas, el acoplamiento del trabajo en red con el desarrollo de estrategias narrativas y de investigación, y, finalmente, el sentido que puede tener desarrollar formas de comunicación virtual en entornos presenciales. En segundo lugar he realizado un balance de la utilización de Internet a través de una página web de la asignatura, considerando esta experiencia una muestra de la propuesta que ahora realizo, y al mismo tiempo un reconocimiento de sus limitaciones y de sus ventajas.

Perspectivas para la formación del profesorado: una “mochila curricular”.

En este apartado de la propuesta de orientación didáctica, a partir de definir la idea de “mochila curricular” —entendida como el conjunto de experiencias, significaciones, recursos didácticos, perspectivas y contenidos conceptuales que los docentes, de una manera generalmente espontánea y no sistemática, vamos acumulando como resultado de nuestra práctica docente—, propongo considerar su contenido como la materia central de los procesos de formación docente, mediante la recuperación reflexiva y el desarrollo de la autoconciencia docente.

Propongo dos vías fundamentales para la reconstrucción y adecuación de esta “mochila curricular”: una es la recuperación de la experiencia docente pasada, mediante proceso de enriquecimiento de la “autoconciencia”; la otra es la observación y la escucha atenta de cómo se articula el discurso discente a través de sus referencias, sus posibles estereotipias y prejuicios, sus peculiares visiones del mundo y de las relaciones. Ambos procesos se interrelacionan: el profesor al recuperar su práctica docente y su relación personal con el discurso filosófico, se pone en condiciones para posibilitar la apertura de la expresión reflexiva del pensamiento de los alumnos; y al mismo tiempo crea condiciones para que esta recuperación dé forma al propio trabajo de investigación en el aula.

En esta recuperación el docente va construyendo “microteorías”. ¿Qué es una “microteoría”? Es la síntesis conceptual de la experiencia vivida desde dentro de los procesos que se estudian (*indwelling*)³. Cuando comprendemos con profundidad, diría empáticamente, aquello que vivimos en el campo, en nuestro caso en el aula, estamos en condiciones de realizar una categorización de la experiencia, que es universal y singular al mismo tiempo. Es universal porque es comprensible y por tanto explicable, porque es subsumible en un sistema conceptual. Es singular porque hace referencia a una realidad que es única e irrepetible. Por esta razón se me ocurrió llamarle “microteoría”. *Micro* porque es una sistema conceptual que se reduce a los límites de la experiencia vivida, y *teoría* porque, pese a sus límites, tiene la pretensión de arrojar luz explicativa sobre dicha experiencia.

Programación y evaluación.

Este último apartado de la propuesta de orientación didáctica gira en torno a una perspectiva que prioriza el proceso sobre los objetivos, resituando así la posición docente: la realización de una función principalmente posibilitadora de experiencias educativas, más que transmisora de contenidos de aprendizajes. El profesor evalúa, no los resultados en función de objetivos preestablecidos, sino la calidad variable de los procesos de transformación del pensamiento mediante la comprensión. El docente tiene una actitud receptiva, flexible, y participa en la transformación de los esquemas de referencia de los alumnos y también de los propios. Disfruta mostrando lugares nuevos, compartiendo con sus alumnos el descubrimiento de rincones, que no por visitados infinidad de veces, dejan de ofrecer sorpresas y aspectos insospechados. El

³ MAYKUT, P. – MOREHOUSE, R. (1999), *Investigación cualitativa, una guía práctica y filosófica*, Barcelona: Hurtado.

apartado concluye con una serie de reflexiones extraídas de la experiencia docente reflejada en el diario de clase.

El esquema de esta tercera parte fue el siguiente:

TERCERA PARTE

Preparando la clase de mañana.

CAPÍTULO VII: Propuesta de orientación didáctica.

1. Comunidad de investigación: orientaciones y estrategias.
 - 1.1. Apertura y obturación del discurso discente. La "escucha activa".
 - 1.2. El estilo expositivo: formas de obturación.
 - 1.3. La "Investigación de ideas". Referencias y núcleos de significación.
 - 1.4. Orientaciones para la construcción de una *comunidad de investigación*.
2. Formatos y actividades.
 - 2.1. Comenzando el curso.
 - 2.2. Diálogos, debates o conversaciones.
 - 2.3. Investigación en grupos reducidos: el programa de M. Lipman.
 - 2.4. Formatos narrativos.
 - 2.5. Formatos cooperativos.
 - 2.6. Análisis y comentario de textos.
3. Trabajar con Internet: ventajas y limitaciones.
 - 3.1. La "socialización informática": los jóvenes y las posibilidades didácticas.
 - 3.2. Trabajo en red y comunidad de investigación filosófica.
 - 3.3. Utilización de la página web: balance de una experiencia.
4. Perspectivas para la formación del profesorado: una "mochila curricular".
 - 4.1. Construyendo una "mochila curricular".
 - 4.2. La recuperación de las prácticas y las referencias.
 - 4.3. El "profesor investigador" y las "microteorías".
5. Programación y evaluación: objetivos y procesos.
 - 5.1. La experiencia durante el curso.
 - 5.2. Concluir el curso.
6. Orientaciones finales.

d) Conclusiones y glosario.

La memoria escrita de la investigación concluye con un capítulo de conclusiones en el cual he realizado una síntesis de su recorrido general, y de aquellos momentos más significativos; como así también un balance de lo que la investigación me ha aportado para mi formación personal, y las puertas que ha abierto para el desarrollo de investigación futuras.

Finalmente he añadido un glosario de aquellos conceptos que, aunque en algunos casos se inspiraron en aportaciones teóricas de diversos autores, fueron construidos o redefinidos como herramientas conceptuales que me ayudaron a formular la propuesta de orientación didáctica y la perspectiva teórica que le sirve de base.

Aunque dicho glosario puede ser consultado en la memoria general de la investigación que se adjunta en soporte magnético, y que también puede bajarse de la página web, reproduzco la definición de sus términos por considerar que completa la síntesis de la investigación que se ofrece en este informe.

Anterioridad presente (o presente anterior): Es la *dimensión diacrónica* de nuestra estructura discursiva como docentes de filosofía. La *anterioridad presente (o presente anterior)* es el momento al que pertenece un saber que opera de manera implícita o refleja; un saber que tiene sus raíces en el pasado, pero que se constituye en el presente mediante el acto de su recuperación. Idea intuitiva, próxima al concepto de “reminiscencia” platónica, y que su aplicación a la didáctica o a la formación docente mira hacia la “mayéutica”. Concepto extraído de J. L. Pardo (2004).

Páginas de la memoria: 167 y 419.⁴

Apertura: La apertura del discurso discente es aquella situación en la que la expresión del pensamiento de los alumnos se ve favorecida por determinadas condiciones, entre las que destacan las formas y estilos de la práctica docente. Estas condiciones de apertura son necesarias para el desarrollo de una propuesta de orientación didáctica que considere las referencias previas de los alumnos la materia fundamental para la investigación filosófica. La apertura está relacionada con la “escucha activa” del profesor; y también con la apertura de “horizontes hermenéuticos”, a partir de la formulación de preguntas que interpelen el pensamiento de los alumnos. Las mejores

⁴ Hacen referencia al número de página de la memoria general de la investigación, reproducida en el disco compacto adjunto al presente informe, y contenida además en la página web.

condiciones para la apertura del pensamiento de los alumnos estarían dadas en el desarrollo de estilos didácticos narrativos y de investigación.

Páginas: 30, 111, 212, 416, 463, 465, 464, 465, 466, 467, 468, 477, 484, 508, 544, 571, 589.

Autoconciencia: Saber de segundo grado que, en el contexto de la propuesta didáctica, se produce cuando el profesor no sólo reflexiona sobre las características de su práctica docente y se plantea estrategias para su renovación, sino además indaga por aquellas experiencias, referencias previas, vivencias autobiográficas que pueden estar presentes en las formas mismas de esas observaciones y de esas estrategias. Es observar las formas de la propia observación, poner como objeto de análisis los rasgos de la identidad docente, produciéndose en esta auto-mirada una modificación de sí mismo y de sus manifestaciones prácticas. Concepto vinculado al pensamiento hermenéutico de Gadamer.

Páginas: 55, 170, 171, 173, 209, 211, 213, 214, 224, 311, 464, 470, 512, 520, 587, 589, 590, 591, 592, 593, 601, 617, 628, 629.

Comunidad de investigación: La construcción de una “comunidad de investigación filosófica” es el objetivo principal de la propuesta de orientación didáctica. El grupo-clase, mediante la investigación filosófica, a partir de sus propias referencias y de los contenidos de la filosofía, va construyendo nuevas formas de relaciones pedagógicas, en las que el profesor redefine su función –de mero transmisor radial a posibilitador de condiciones de apertura expresiva y de investigación–, y los alumnos desarrollan su capacidad de autogestión en los aprendizajes mediante dinámicas de clase cooperativas y en red. El material y el estilo de trabajo tienden a ser narrativos, y la finalidad es promover la construcción de un pensamiento crítico y creativo. La tarea central de la comunidad de investigación filosófica es la “investigación de ideas”. Concepto redefinido a partir de la propuesta de E. Lipman (1991).

Páginas: 32, 42, 113, 115, 116, 125, 126, 128, 212, 243, 296, 408, 443, 444, 461, 463, 464, 488, 496, 497, 499, 502, 504, 505, 511, 514, 535, 541, 637.

Condiciones objetivas de posibilidad: Las condiciones de posibilidad son los *a-prioris* de los procesos educativos. Su reconocimiento cuestiona una relación de causalidad eficiente entre la acción docente y sus supuestos efectos pedagógicos, relativizando su potencia y recuperando para los participantes –alumnos y profesores– amplios márgenes de intervención y gestión autónoma. Estas condiciones de posibilidad son consideradas “objetivas” cuando no dependen de las intenciones o las decisiones del docente, o se constituyen por fuera de las expresiones discursivas de los participantes. Ejemplos de éstas condiciones objetivas podrían ser: el número de alumnos, la

organización del espacio, la disponibilidad de recursos tecnológicos, etc. Concepto próximo al de “variable situacional” propuesto en el modelo ecológico de Tikunoff (1979).

Páginas: 365, 439, 443, 444, 573, 606.

Condiciones subjetivas de posibilidad. Las condiciones subjetivas de posibilidad son aquellos *a-prioris* que emergen de las interrelaciones discursivas, pueden responder a las intenciones de los participantes, aunque no siempre dependan de la voluntad consciente de ninguno de ellos en particular. Están dadas principalmente por los “esquemas de referencias” de los alumnos, y los “esquemas básicos de actuación docente”. Su consideración permite redefinir la función del profesor: de ser exclusivamente transmisiva a proponerse como generadora de condiciones de posibilidad para el desarrollo de procesos más participativos, críticos, y creativos. Concepto que puede ser comparado con el de “variable experiencial” dentro del modelo ecológico de Tikunoff (1979).

Páginas: 30, 68, 69, 71, 111, 156, 167, 171, 194, 213, 353, 386, 387, 396, 403, 419, 442, 443, 463, 464, 470, 515, 542, 593, 613, 634.

Dinámicas radiales: Son las formas de interrelación en las que la referencia central, prioritaria y continua es la figura del profesor. Son propias de los estilos didácticos académicos o expositivos, pero también están presente en las formas más dinámicas o participativas. Tanto en un caso como en el otro, aunque el grado de participación de los alumnos pueda ser considerable, la figura docente es el interlocutor destacado y las relaciones transversales son poco frecuentes. El efecto habitual de estas dinámicas es la obturación parcial de la expresión del pensamiento de los alumnos. El modelo opuesto sería el de las dinámicas lateralizadas o en red.

Páginas: 157, 217, 219, 430, 448, 504, 568, 632.

Escucha activa: Es el dispositivo didáctico principal para generar condiciones para la apertura y expresión del pensamiento de los alumnos. Es la actitud básica del “profesor posibilitador”. En tanto que “escucha” abre espacios para que las referencias discentes se manifiesten, y en tanto que “activa” recoge materiales de esta expresión para su posterior retorno y dinamización del trabajo de investigación filosófica.

Páginas: 33, 40, 58, 86, 111, 112, 157, 162, 175, 213, 214, 215, 397, 399, 400, 404, 405, 408, 409, 412, 422, 432, 437, 445, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 483, 484, 494, 496, 499, 504, 511, 513, 515, 527, 546, 562, 563, 588, 589, 599, 600, 601, 634, 636.

Esquemas básicos de actuación docente: Los “esquemas básicos de actuación docente”, son el conjunto de referencias, significados y valores que el profesor tiene sobre su posición y la de los alumnos, su manera de interpretar las situaciones y de responder a ellas, de entender, en suma, cómo debe ser su práctica docente. Son esquemas que se han ido construyendo a lo largo de la trayectoria profesional, e incluyen “tics”, rutinas incorporadas, prejuicios, también ideas que pueden ser más o menos ajustadas, más o menos flexibles. Con frecuencia, una vez consolidados estos esquemas, una economía de recursos y de energías lleva a automatizarlos, de manera que, ante situaciones nuevas, se tiende a su aplicación con independencia de la singularidad de la situación y la adecuación de la respuesta estereotipada. La revisión crítica y continuada de estos esquemas, no sólo mediante la observación sincrónica y cotidiana de sus manifestaciones, sino principalmente a través de la recuperación diacrónica o autobiográfica, es condición para una renovación efectiva y real de la práctica docente.

Páginas: 96, 209, 420, 436, 437, 439, 441, 443.

Esquemas de referencia ⁵: Los esquemas de referencia están formados por ideas o conceptos, son información sobre el mundo, contienen valoraciones o significados, es decir, son también contenidos cognoscitivos en general. Sin embargo, lo que hace que puedan ser considerados como esquemas de referencia es que juegan un papel relevante en la captación y significación del resto de los contenidos cognoscitivos. Una idea puede ser considerada un esquema cuando no sólo significa una información que se agrega a otras, sino que, además, determina la forma en que los nuevos conocimientos serán captados. El conjunto de esquemas de referencias configuran “el desde dónde” las cosas y los hechos son comprendidos y vividos. En lugar de esquemas también podríamos hablar de “marcos de referencia”, y lo podríamos explicar mediante un símil fotográfico: sería como el marco o encuadre de una fotografía. Lo que captamos de una imagen, su sentido, el valor de sus componentes, está determinado, más que por lo que de la realidad reproduce, por lo que de ella selecciona, limita o relaciona. Concepto próximo al de “esquema referencial” propuesto por el psicólogo social Pichon Riviere en el marco de su teoría y propuesta clínica de los “grupos operativos”.

⁵ A lo largo de esta tesis este concepto se ha expresado mediante diferentes significantes: esquemas de referencia, marcos de referencia, referencias filosóficas previas, protoesquemas. Cada uno de ellos contiene un ligero matiz semántico que, en cada caso, me he encargado de aclarar. Ahora sintetizaré la idea básica y común a todos ellos. Destaco que he utilizado este concepto para referirme exclusivamente al pensamiento de los alumnos; para referirme al pensamiento de los profesores he utilizado un concepto paralelo: “esquemas básicos de actuación docente”.

Páginas: 28, 29, 30, 33, 113, 130, 148, 155, 158, 172, 319, 333, 397, 400, 405, 408, 422, 437, 441, 463, 464, 488, 489, 491, 492, 493, 505, 514, 527, 533, 558, 572, 588, 598, 599, 600, 601, 624, 626, 634, 635, 636, 639.

Estereotipias: En una situación previa a la reflexión, dominada por las exigencias prácticas de la vida cotidiana, y por la interiorización acrítica de las ideas inculcadas por los factores de socialización, los esquemas de referencia suelen estar impregnados de *estereotipia* y de *prejuicios*. La estereotipia es la característica del pensamiento que, por una economía de esfuerzos, convierte en rígidas y generalizables determinadas representaciones: ante una situación nueva no es necesario volver a pensar una respuesta diferente, puesto que ya se tiene una que con anterioridad resultó eficaz; pero que, sin embargo, en el momento presente ha perdido su carácter adaptador y se ha convertido en norma de aplicación mecánica. La “investigación de ideas” tiene por finalidad poner en movimiento los prejuicios y las estereotipias presentes en los esquemas de referencias de los alumnos; para ello utiliza como principal herramienta el pensamiento de la tradición filosófica. El concepto de “estereotipo” es habitual en diferentes autores de la psicología social.

Páginas: 42, 76, 156, 422, 465, 469, 489, 490, 491, 505, 520, 589, 595.

Formatos: Es la estructura común que orienta y ordena una serie de actividades, en función de finalidades más o menos similares. Por ejemplo, el análisis y comentario de un texto determinado es una actividad concreta, las pautas para realizar un comentario de texto en general sería el “formato” de esa actividad. Un formato puede ser una propuesta previa que deba ser sometida a prueba en la clase, o bien la recuperación sistemática de una experiencia ya realizada. La construcción de formatos puede ser el resultado de la construcción de “microteorías”. Su aplicación, al mismo tiempo que debe ser flexible y creativa, garantiza el control y la transformación de las prácticas espontáneas e inerciales, producto de determinados “esquemas de actuación docente”. En la tesis se proponen “formatos narrativos” –aquellos en los que predomina el componente creativo, la producción de historias, la reflexión en torno a casos–, los “formatos de investigación” –aquellos en los que destaca la expresión del discurso propio, la dinamización de sus elementos rígidos (la puesta en movimiento de sus estereotipias y prejuicios) y predomina el componente crítico, relacional o generalizador–, los “formatos cooperativos” –aquellos en los que se presta atención a la construcción grupal de conocimiento, al desarrollo de estrategias de colaboración, intercambio y complementariedad de aportaciones–.

Páginas: 32, 106, 157, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 240, 241, 242, 249, 297, 436, 437, 438, 446, 461, 464, 476, 493, 504, 507, 510, 511, 513, 519, 526, 530, 533, 535, 540, 542, 558, 562, 564, 566, 567, 588, 593, 617, 627, 629.

Horizonte hermenéutico: Es aquella situación discursiva que se da en la clase cuando la propuesta de un texto, o de cualquier otro contenido, consiste en la búsqueda de una pregunta que interpela los esquemas de referencia desde donde el alumno lee o escucha el texto. Esta relación hermenéutica con el texto tiene un momento de anticipación que no debe ser obturado sino promovido, en el cual el alumno adelanta significados. Desde esta anticipación –“como ya sé algo de ti, que tiene mucho de imaginado o inventado, deseo preguntarte y escuchar posibles preguntas que tú me hagas”– las interpretaciones van encontrando sus momentos de contrastación con las interpretaciones de los demás alumnos, y con la letra del propio texto, con su contexto originario, que incluye al propio autor. Dentro de la propuesta de centralidad del pensamiento de los alumnos en la investigación filosófica, la apertura de horizontes hermenéuticos es la forma en que dicho pensamiento se expresa, y los contenidos de la tradición se sitúan en una función operativa, no de transmisión erudita.

Páginas: 108, 111, 112, 113, 114, 184, 366, 570, 571, 573, 635, 636.

Investigación de ideas: Es la tarea central de una “comunidad de investigación filosófica”. Tiene por materia fundamental los “esquemas de referencia” de los alumnos, y su método consiste en “movilizar” los posibles pre-juicios y estereotipias, mediante la utilización de los contenidos y los textos de la filosofía, y la confrontación dialogal con las ideas de los otros alumnos. En un sentido estricto, los jóvenes no dejan de investigar con sus ideas, no cesan de buscar sentidos para todo aquello que les pasa, hacen o sienten, a pesar o al margen de las orientaciones didácticas que se apliquen en la clase; la propuesta consiste en recuperar para la clase de filosofía esta actividad natural o espontánea, convirtiéndola en una tarea reflexiva y crítica.

Páginas: 113, 115, 130, 131, 156, 157, 396, 397, 444, 464, 480, 488, 497, 505, 511, 512, 514, 526, 556, 562, 599, 635.

Lateralización de las relaciones: En un contexto didáctico habitual de relaciones radiales, en el que la centralidad en la clase es ocupada por el discurso docente, lateralizar las relaciones significa modificar ese contexto, promoviendo el intercambio dialógico horizontal entre los alumnos, desplazando la posición docente a la función de posibilitador de condiciones para la investigación filosófica. No significa disolver “asambleariamente” el papel del profesor, ni reducirlo a la de mero moderador de

debates: se trata de que deje de ser la referencia única y centralizada, y promueva el ejercicio y el aprendizaje de dinámicas cooperativas.

Páginas: 210, 219, 504, 529.

Microteorías: Es una síntesis conceptual producida por el profesor - investigador, a partir de una intuición que, a su juicio, parece especialmente ajustada para explicar un aspecto de la realidad de la clase, o para iniciar un nuevo curso de acción, o reorientar los que ya se venían desarrollando. Es el resultado de realizar una categorización sencilla de la experiencia directa, que puede considerarse universal y particular al mismo tiempo. Es universal porque es comprensible y por tanto explicable, porque es subsumible en un sistema conceptual; es particular porque hace referencia a una realidad que es única, y las conclusiones extraídas no son necesariamente generalizables. En esto reside la razón de su denominación: *micro* porque es una sistema conceptual que se reduce a los límites de la experiencia vivida, y *teoría* porque, pese a sus límites, tiene la pretensión de arrojar luz explicativa sobre dicha experiencia, o incidir sobre su renovación. Ejemplos de microteorías propuestas en esta tesis son el conjunto de relaciones establecidas a partir de los conceptos de “núcleos de significación”, “mochila curricular”, “esquemas de referencias”, “apertura y obturación”, “paradoja académica”, “pedagogía del imprevisto”, “resistencia académica”, “recuperación autobiográfica”, y la propia idea de “microteoría”. En algunos casos funcionan como herramientas teórico-explicativos, en otros como constructos operativos. Forman parte del bagaje que el docente va construyendo a partir de su propia experiencia que di en llamar “mochila curricular”.

Páginas: 104, 106, 214, 397, 451, 587, 601, 602, 603, 604.

Mochila curricular: Es aquel aspecto de la propuesta vinculada a los procesos de formación docente. La mochila curricular no hace más que designar todo el bagaje de experiencias y conocimientos sobre la asignatura, los recursos didácticos, o el pensamiento de los alumnos, que los profesores acumulan a lo largo de su trayectoria profesional. La singularidad de la propuesta reside en hacer descansar los procesos de formación docente principalmente en la recuperación crítica y autobiográfica de esa trayectoria; recuperación que se traduce en aumento de “autoconciencia”, en recuperación como propio de un saber que en parte suele estar enajenado, y en la renovación de las prácticas docentes. La “mochila curricular” incorpora en su construcción, además de los elementos autobiográficos, las impresiones sobre los

esquemas de referencia de los alumnos, su relación con el pensamiento filosófico a través de “núcleos de significación”, el diseño de formatos de actividades, la formulación de microteorías. La “escucha activa”, además de dispositivo didáctico, se suma al diario de clase, constituyendo las herramientas principales para la construcción de la “mochila curricular”.

Páginas: 32, 33, 90, 397, 508, 587, 589, 592, 599, 600, 601.

Narratividad: La narratividad es una de las características básicas de la propuesta de orientación didáctica. No se trata sólo de un rasgo metodológico que se agrega a los demás formatos de actividades y que, en suma, podría resumirse en la utilización de textos narrativos. Más bien estaríamos hablando de una cualidad que procura estar presente en todos los niveles de la propuesta: materiales, explicaciones, estilos didácticos; más que narraciones se proponen *formas narrativas* para el desarrollo de la investigación en la clase de filosofía. La narratividad, por su secuencialidad temporal, por la construcción imaginaria de escenarios diversos y de diferentes mundos posibles, por el desarrollo de situaciones particulares y concretas, que, a diferencia del concepto universal y abstracto, permite una pluralidad de perspectivas y accesos significativos, es la forma discursiva idónea para el desarrollo de la creatividad en los alumnos. Por parte del docente, su condición de posibilidad estaría dada por la recuperación autobiográfica de los contenidos curriculares y de su propia experiencia como docente.

Páginas: 116, 121, 125, 209, 508, 509, 520, 542, 543, 636.

Núcleos de significación: Son las ideas que funcionan como nexos articuladores entre las referencias del pensamiento de los alumnos y los contenidos de la asignatura. Puede mirarse desde ambos lados: un contenido curricular puede ser convertido en un núcleo de significación a partir de reformularlo como pregunta o como problema que conecta con las referencias discentes; o bien, una idea propia del discurso de los alumnos puede ser “expandida” filosóficamente. Las dos características de un *núcleo de significación* son: la problematicidad, es decir su carácter expansivo, y la significatividad, es decir su capacidad para conectar con las referencias de los alumnos. El núcleo de significación es el contenido curricular básico de la asignatura, y debe ser considerado siempre como una hipótesis que se ha de poner a prueba, tanto en su capacidad didáctico-operativo como en su conexión con los intereses y las referencias de los alumnos. Puede surgir a propuesta del profesor –lo cual es habitual en los comienzos de construcción de una “comunidad de investigación”–, o también de

las inquietudes de los alumnos, o del trabajo de investigación realizado por todo el grupo.

Páginas: 215, 489, 493, 494, 495, 496.

Obturación: La obturación se refiere a la ocupación del campo de comunicación por el docente y a la consecuente inhibición de la expresión discursiva de los alumnos. Los estilos didácticos expositivos o académicos suelen provocar niveles considerables de obturación del pensamiento discente –formas expositivas que no sólo están presentes en la práctica docente sino también en los materiales y recursos utilizados–, y se sitúan en la antípoda de una didáctica narrativa y de investigación. Sin embargo, también es posible identificar formas obturadoras en aquellos modelos participativos y dinámicos, pero que mantienen la centralidad radial de la posición docente. Ejemplo de ello es la presencia reiterada del “metadiscurso”, la emisión de contenidos completos y conclusivos, la penalización del error, la desvalorización de la capacidad de los alumnos para realizar aportaciones, etc.

Páginas: 31, 129, 194, 210, 212, 221, 243, 448, 451, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 472, 480, 481, 484.

Paradoja académica: Los profesores de filosofía tendemos a realizar un modelo didáctico de tipo “académico” que suele no corresponderse con las finalidades de la filosofía, tales como el desarrollo de un pensamiento crítico o creativo. Sin embargo, preguntados a los alumnos sobre cuál puede ser el sentido o la utilidad de la filosofía, con muchísima frecuencia se declaran precisamente estos mismos objetivos; y, al mismo tiempo, se cuestionan dinámicas que impiden, o se realizan propuestas que favorecen su cumplimiento. La paradoja reside en que la realización de estos cuestionamientos o de estas propuestas en gran parte han sido construidos con materiales extraídos de la propia asignatura cuestionada. Sería la situación de aquel sujeto que contempla un escaparate, y reconoce que no puede acceder a su contenido salvo que entre en la tienda. El escaparate es como la filosofía del bachillerato, una presencia virtual que contiene una luz y un atractivo capaz de suscitar el deseo por superar la virtualidad de la materia expuesta, que es tan sólo muestra, señuelo; y que también es su sombra, toda vez que no siempre ofrece las condiciones de posibilidad para el ingreso efectivo, para la degustación en acto de las maravillas mostradas. El fundamento de esta paradoja puede encontrarse en las características peculiares de la propia asignatura: la materia trata sobre la vida, el pensamiento y la realidad humana en

general; por mucha distancia que desde una didáctica academicista pueda ponerse entre estos contenidos y el mundo personal de los adolescentes, es este mismo mundo el que procura apropiarse de unos contenidos que en pura lógica deberían pertenecerles.

Páginas: 312, 319, 320, 351, 363, 364, 365, 368, 385, 386, 387, 389, 406, 633, 634.

Pedagogía del imprevisto: Es aquella concepción de los procesos educativos en la que se cuestiona una relación de causalidad eficiente entre la acción docente y los efectos pedagógicos, y se considera que intervienen muchos factores ajenos a las intenciones y previsiones del profesor. Esta concepción se relaciona con una manera de entender la función docente como promotora de condiciones de posibilidad más que como transmisora de contenidos. Una pedagogía del imprevisto exige de una desarrollada sensibilidad para captar situaciones novedosas, una gran flexibilidad para no ceñirse rígidamente a las programaciones, y una considerable creatividad para saber aprovechar y dar respuesta a los imprevistos. Podría resumirse en una idea algo provocadora: los docentes enseñamos lo que no pensábamos enseñar, y los alumnos aprenden aquello que los docentes no sabemos, o creemos que no sabemos. No obstante también se puede señalar que las respuestas adecuadas a los imprevistos suelen darse cuando las previsiones fueron intensamente preparadas; de la misma manera que un bailarín puede parecer que no sigue ninguna coreografía, que su danza es pura creatividad espontánea, gracias a muchas horas de preparación previa. La idea clave de una “pedagogía del imprevisto” sería: preparar muy bien todo, para luego poder olvidarlo y actuar creativamente.

Páginas: 71, 192, 193, 616, 637.

Recuperación autobiográfica:

Proceso mediante el cual se actualizan de manera reflexiva y crítica las experiencias y los aprendizajes realizados a lo largo de la trayectoria profesional. Supone que el saber docente no son contenidos externos que deban incorporarse, sino más bien reconocimientos auto-conscientes que pueden recuperarse de manera expresa y sistemática. La recuperación autobiográfica sería la herramienta principal para la construcción de la “mochila curricular”, una perspectiva para la formación continuada de los docentes próxima a la *hermenéutica* socrática o a la *reminiscencia* platónica. Saber es recordar, pero un recuerdo mediado por la relación dialógica y constructiva con los alumnos, es un recuerdo que se realiza desde el presente de la clase –e idealmente desde la relación presente con otros profesores de filosofía–; y también es un recuerdo que tiene por finalidad la *apropiación* de aquello que se tiene como ajeno

–por ello se habla de “recuperación”–; apropiación que como tal permite el “olvido creativo”. La recuperación autobiográfica convierte el saber de la asignatura en un saber que puede ser dicho en primera persona, lo cual provoca dos efectos: convierte en narrativo el discurso discente, y es capaz de promover en los alumnos la recuperación crítica de sus propias referencias.

Páginas: 33, 37, 42, 299, 423, 509, 544, 558, 587, 589, 590, 591, 593, 595, 599, 624, 626.

Resistencias anti-académicas: La puesta en práctica de orientaciones didácticas nuevas por parte del profesor, especialmente aquellas que se caracterizan por su carácter no expositivo, o que promueven la participación de los alumnos, o el reconocimiento de su subjetividad, suelen provocar en algunos alumnos manifestaciones de resistencias críticas, cuando luego de ser aplicadas, como suele suceder con los ensayos y experiencias nuevas, se produce por parte del profesor vacilaciones o intentos de volver a formas didácticas anteriores. El valor de este hecho no está tanto en su reconocimiento, que es más bien de sentido común, sino en constatar cómo la renovación didáctica no es un proceso unilateral que depende de las decisiones del profesor, sino que acaba siendo un proceso de construcción colectiva, en el que, para bien o para mal, cada una de nuestras decisiones nos comprometen. La escucha atenta de estas “resistencias” es un buen dispositivo para avanzar en la renovación de la práctica, como así también para evaluar su grado de corrección.

Páginas: 222, 449, 451.

3.2. Construcción de una página web de la asignatura.

De forma paralela al desarrollo de la investigación he ido construyendo una página web de la asignatura. En realidad, los comienzos de la página, en cuanto a su diseño original y a los cursos de formación que me dieron los conocimientos técnicos necesarios, se sitúan un par de cursos antes de la concesión de la licencia. Sin embargo fue durante este último curso que, gracias a la ayuda del Departament d'Ensenyament pude, además de rediseñar y completar su interface, realizar un balance crítico de su utilización didáctica e interconectarla con el desarrollo de la investigación.

Esto último se concretó en un área del sitio reservado a la incorporación progresiva de la investigación, y en un “libro de visitas” que permitía recibir aportaciones y sugerencias de otros docentes.

El sitio web, que se mantiene activo y en continua transformación, es el siguiente:

<http://www.xtec.es/~asarbach>

El mapa del sitio presenta tres sectores: “inicio”, “filosofía 1” y “filosofía 2”. El sector de inicio ofrece información general sobre la página, textos introductorios a la asignatura, información útil para los alumnos, vínculos a otras páginas web, accesos directos a las novedades y el área reservada a la investigación, que en este momento contiene en formato PDF la memoria completa de la investigación. El sector “filosofía 1” está destinado a los alumnos de primero de bachillerato y contiene material de estudio, consulta y ampliación referido a la primera parte de la asignatura. Este sector puede considerarse prácticamente construido, aunque aún pueden completarse algunas de sus partes. El sector “filosofía 2” está destinado a los alumnos de segundo, y aunque su diseño general está concluido, el contenido está aún en fase de construcción.

Las funciones de la página web fueron las siguientes:

- Aportar textos y actividades que complementan el dossier utilizado por los alumnos como material básico de la asignatura.
- Dar información diversa que puede ser de interés para los alumnos: orientaciones para los “trabajos de investigación” (*treballs de recerca*), bases para participar en el concurso de ensayo filosófico realizado el día de Sant Jordi, información sobre los exámenes de selectividad, criterios de evaluación de la asignatura, vínculos a otros sitios de la red, etc.
- Abrir espacios de publicación de colaboraciones realizadas por los alumnos.
- Impulsar el debate virtual mediante la utilización de foros.
- Tener una vía directa de contacto de los alumnos con el profesor a través del correo electrónico.

Detalle a continuación, luego de esta experiencia de dos cursos completos, sus aspectos positivos:

- La utilización de una página web, incluido los foros de debates, es un elemento altamente motivador para los alumnos, dinamiza la asignatura y la hace más divertida.
- Produce una mayor eficiencia en la utilización de los recursos: los alumnos, además del dossier o los textos que disponen en formato papel, pueden acceder a una gran cantidad de materiales de una manera rápida y sin costo alguno.
- La comunicación de los alumnos con el profesor es más fluida y rápida. Reiteradas veces durante la preparación de un trabajo o de un examen han podido escribirme un mensaje y enviármelo por correo electrónico. Es verdad que los alumnos podrían tener mi dirección sin necesidad de la página web, pero el hecho de que esté vinculada desde la página facilita las cosas, y les hace tener más presente la posibilidad de utilizar este recurso.
- Las intervenciones en los foros han llegado a ser de una gran riqueza. (Seguramente que su contenido podría ser objeto de una investigación aparte, excediendo, de momento, el alcance de la presente) También es notable las posibilidades que ofrecen para que puedan expresarse aquellos alumnos que por diferentes razones tienen dificultades para hacerlo de manera directa en clase.

Finalmente, y luego de reseñar todas estas ventajas, destaco la dificultad para acceder a uno de los objetivos del uso de herramientas telemáticas, que considero central en esta propuesta: la posibilidad efectiva de que los alumnos puedan compartir archivos y desarrollen un trabajo cooperativo en red mediante la utilización de estos espacios virtuales. Algo de esto he podido realizar, por ejemplo al seleccionar narraciones escritas por los alumnos y ponerlas en una sección de colaboraciones de la página web; esto permitió que de una manera fácil y directa todos pudieran acceder a los escritos de sus compañeros. Sin embargo, limitaciones de orden tecnológico impidieron que no se pudieran montar auténticos espacios de archivos compartidos, que pudieran ser manipulados directamente por los alumnos. Estas limitaciones, sumadas a las originadas por la impericia en el uso de recursos que no dejan de ser nuevos para mí, lejos de desanimarme, me motivaron para continuar experimentando nuevas estrategias que permitan alcanzar las finalidades propuestas.

4. Conclusiones.

Tengo la impresión de que en mi vida profesional habrá un antes y un después de la realización de esta investigación. Aunque parezca tópico y quizá algo desmedido, debo reconocer que todas las ideas escuchadas a otros profesores y alumnos, todas las experiencias personales recordadas y por tanto reelaboradas, no podrán estar ausentes cuando en este mes de septiembre del 2005, entre al aula y comience a trabajar en un nuevo curso de filosofía.

Es posible que haya aspectos de mi práctica docente que no se modifiquen sustancialmente, que se mantengan “formas inerciales”, que reaparezcan los sentimientos de desánimo, también las gratificaciones y los momentos de entusiasmo. Pensar en que nada de ello sucedería es como concebir la experiencia educativa como si no lo fuera: en ella es inevitable cometer errores, que las cosas no salgan como se esperan, –y que también salgan muy bien aquellas que no se esperan–; en su realización los profesores no dejamos de aprender, y también de “modificarnos”, enriqueciéndonos como profesionales y como personas. Es lo propio de toda experiencia vital; que justamente se da en la medida de su “vitalidad”, es decir de su grado de pertenencia y auto-reconocimiento, de apropiación teórica y emocional. Sin embargo, no es tanto en todo ello a lo que me refiero cuando pienso en un antes y un después, sino más bien en una actitud muy personal que podría compararse a la que se tiene cuando uno regresa de vacaciones, y mira los lugares de siempre o vuelve a reencontrarse con las personas del entorno habitual: si bien son los mismos, sentimos que no lo son tanto, o que no les vemos igual, básicamente porque algo ha cambiado en nosotros. La luz de paisajes visitados, aunque ya convertidos en recuerdos, aún nos acompaña y nos viste con ropas nuevas. Los demás también lo notan y nos lo hacen saber. Luego el tiempo y las repeticiones irán apagando esa luz; será entonces el momento de retomar proyectos inacabados y darles nuevos impulsos.

Ahora me anticipo a ese momento, y procuro pensar en nuevos caminos para recorrer. No me cuesta esfuerzo hacerlo puesto que la forma como llego al final de esta investigación naturalmente me lleva a pensar en ello: ha sido un llegar sin llegar del todo, con todo aquello que siento no haber realizado pesando más que lo aparentemente conseguido. Como suele suceder en los primeros viajes, ahora tengo la impresión de haber estado en un lugar pero habiendo vivido poco en él. Posiblemente éste haya sido el rasgo principal de esta investigación: comencé

construyendo una determinada manera de entender lo que debería ser un curso de filosofía, y naturalmente me propuse comenzar por el diseño del plano y la búsqueda de las herramientas adecuadas; sin embargo, tengo la impresión de que estas herramientas pueden ser utilizadas mucho más, que bastante más puede llegar a ser la altura de las paredes construidas.

Manifestaciones de estas impresiones encontradas podrían ser, por ejemplo, el haber tenido un propósito inicial de indagar en las referencias filosóficas previas de los alumnos, y durante el trabajo de tesis haber alcanzado además su fundamentación epistemológica y didáctica, pero teniendo hoy la impresión de que podría avanzar mucho más en su observación y sistematización; o también el haber reconocido la importancia del trabajo reflexivo y de observación del diario de clase, pero reparando hoy que su contenido en gran medida ha estado en función de su propia justificación y en las dificultades de su desarrollo; o proponer y diseñar orientaciones didácticas narrativas, y llegar al final con necesarias y sólidas justificaciones, pero también con la idea de que podría avanzar bastante más en la construcción de materiales narrativos o en la realización de recuperaciones autobiográficas.

Es en todos estos avances, y también en lo que se presiente como tareas a completar, que se dibuja el horizonte de las perspectivas futuras: escribir más sobre mi práctica, recordar más de mi pasado profesional, narrar historias y escuchar interpretaciones, zambullirme en los textos para buscar preguntas; pero sobre todo, como el bailarín o el artesano, recomenzar la acción para ver como sale, de memoria, habiendo olvidado las instrucciones y las reglas, confiado en que sea el cuerpo quien las recuerde.

Con relación a la aplicación de este estudio vuelvo a insistir en una idea reiteradamente expuesta: la experiencia aquí narrada y sus conclusiones prácticas pueden intentarse aplicar en la realidad cotidiana de otros docentes; sin embargo, considero que lo primordial de la transmisión de esta experiencia, más que la propuesta de modelos o de recetas didácticas, consiste en la invitación a recorrer un camino similar. Es en realidad esta invitación la verdadera propuesta, y la narración de mi experiencia personal sólo un posible incentivo para su cometido.

5. Relación de materiales contenidos en los anexos.

Se adjunta a esta memoria un disco compacto con el registro electrónico de los siguientes materiales:

- La **memoria general** de la investigación, que contiene: una introducción, ocho capítulos, el glosario y la bibliografía; en formato PDF (646 páginas)
- Los **anexos** de la memoria de la investigación, que contiene: la reproducción completa del diario de clase, la transcripción completa de las entrevistas realizadas a siete profesores de filosofía, la transcripción completa de la entrevistas realizadas ocho grupos de alumnos, la transcripción de ocho narraciones escritas por alumnos; en formato PDF (346 páginas)
- Los archivos que componen el **sitio web**.

6. Bibliografía.

- ADORNO, TH. *¿Para qué aún la filosofía?*, en *Intervenciones. Nueve modelos de crítica*. Caracas: Monte Ávila. 1969.
- ANTÚNEZ MARCOS, S. et. al. *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: el paso del yo al nosotros*, Barcelona: Graó, 2002.
- ARENDT, H. *La condición humana*, Barcelona: Seix Barral, 1974.
- ARISTÓTELES, *Tópicos*, Z, 6, 145 a 15 y sig. Madrid: Gredos, 1982.
- ARNAU MORRAL, R. *Complicitat i interpretació : el relat d'una etnografia educativa*, Barcelona: EUB, 1996.
- AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México: Ed. Trillas, 1983 .
- BACHELARD, G., *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1948.
- BARRET, E., *Medios contextuales en la práctica cultural, la construcción social del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 1997.
- BERGES, M. "La filosofía ¿una nueva programación o un nuevo talante? por un nuevo discurso filosófico". En M.BERGES y otros (Coord.): *Aspectos didácticos de la Filosofía*. 3. Zaragoza. ICE de la Universidad de Zaragoza. 1994, pp.9-45
- BIANCHI DE ZIZZIAS, E. *La didáctica de la filosofía*. Buenos Aires: CINAIE, 1982.
- BLEGER, J. (1984) *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)*, Bs. As.: Nueva Visión.
- BLUMER H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- BRONFENBRENNER, U. (1982) *La ecología del desarrollo humano* (cap. II: "Conceptos básicos"). Barcelona: Paidós.
- BUENO, G. *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación*. Oviedo: Pentalfa, 1995.

- BUENO, G. *Papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Madrid: Ciencia Nueva, 1970.
- BUNGE, M.: *La ciencia, su método y su filosofía*. Ed. S.XX, Buenos Aires, 1978.
- CARR, W. - KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CARRERAS PLANAS, C. *L'Herència deweyana : la "Philosophy for children" de Matthew Lipman i les bases del coneixement*, Girona: Documenta Universitaria, 2003.
- CASADO, A. "El papel de la formación filosófica en la formación del profesorado". *I Semianrio de Pensamiento Crítico y Educación*. Barcelona, 21, 22 y 23 de setiembre. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Barcelona. 1994.
- CHARBONNEAU, P.E. *Adolescencia y libertad*, Barcelona: Herder, 1984.
- CHÂTELET, F.. *La filosofía de los profesores*. Trad. de Ignacio R. de Solís, Madrid: Ed. Fundamentos, 1971.
- CIFUENTES, L. y GUTIÉRREZ, J.M. (Coord.). *Enseñar y aprender filosofía en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori. 1997.
- COLEMAN, J. / HUSÉN, T. *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*, Madrid: Narcea, 1989.
- COLEMAN, J.C. *Psicología de la adolescencia*, Madrid: Morata, 1985.
- COLOMER, J.C. *Psicología de la adolescencia*, Madrid: Morata, 1984.
- COMPTE-SPONVILLE, A. *Invitación a la Filosofía*. Barcelona: Paidós, 2002.
- COTE, M.F. *De 14 a 19 años. La adolescencia o la dificultad de ser*, Santander: Sal Terrae, 1984.
- CRUZ, M. *La tarea de pensar*. Tusquets Editores. Barcelona: 2004
- DE BARTOLOMEIS, F. *La psicología del adolescente y la educación*, México: Roca, 1978.
- DE LA HIGUERA, J. Ponencia en el curso "Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo", que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000

- DEBESSE, M. *La adolescencia*, Barcelona: Oikos-Tau, 1977.
- DEL VAL, J. *Crecer y pensar*, Barcelona: Laia, 1983.
- DEWEY, J. *La ciencia de la educación*, Buenos Aires: Losada, 1960 .
- DEWEY, J., *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ed. Paidós, 1989.
- DOLTO, F.; DOLTO, C.; PERCHEMINIER, C. (1999). *Paroles pour adolescentes ou le complexe du homard*. París: Gallimard.
- DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985) *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- DUART, J.M. y SANGRÀ, A., compiladores (2000), *Aprender en la virtualidad*, Barcelona: Ed. Gedisa.
- ECO, U. *Cómo se hace una tesis*, Barcelona; Gedisa, 1982.
- ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata, 1993.
- ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata, 1990.
- ENGELMAYER, O. *Psicología evolutiva de la infancia y la adolescencia*, Buenos Aires: Kapelusz, 1966.
- ERCDAS, F.E. *Didactica e Formazione. La professionalità docente come progetto*. Roma: Ed. Armando Editore, 1991.
- ERIKSON, E. *Identidad: juventud y crisis*, Madrid: Taurus, 1981.
- ESCAÑO, J. i GIL, M. *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: Ed. ICE-Horsori, 1992.
- ESTEBARANZ, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona: Ariel, 1998.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1974). *Didáctica*, Madrid: UNED.
- FERNÁNDEZ, A. (1995). *Didáctica general*, Barcelona: UOC.

- FERNANDEZ, C. *La enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires: Angel Estrada, 1970
- FERRER CERVERÓ, V. *Pensamiento crítico y formación del profesorado : el impacto del proyecto Filosofía 6/18, en enseñantes de secundaria : estudio de caso compartido*. Tesis doctoral; director: Dr. Vicenç Benedito Antoli, Universitat de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 1993.
- FOUCAULT, M.: “Poderes y Estrategias” En: Miguel Morey, ed. *Sexo, poder, verdad. Conversaciones con Michel Foucault*. Barcelona: Editorial Materiales, 1978.
- FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Ed., 1970.
- FROMM, E. : *El miedo a la libertad*, pp. 49-51, Ed. Paidos ,Barcelona, 1987.
- GADAMER, H (1975), *Verdad y Método I*, Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GADAMER, H. (1986), *Verdad y Método II*, Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GALLO, S, y KOHAN, W.O. (compiladores). *Filosofía no ensino médio*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- GARCÍA MORIYÓN, Félix (Ed.). *Crecimiento moral y filosofía para niños*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- GARCÍA PLEYÁN, C. (1970). *Psicología, hoy*. Barcelona: Teide.
- GARCÍA TRAPIELLO, L. y otros. *Crítica de la didáctica de la Filosofía*, Valencia: Consorci d'Editors Valencians, 1985
- GARDNER, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books, 1983.
- GARDNER, H. *Multiple Intelligences: the theory in practice*, New York: Basic Books, 1993.
- GARDNER, H. *The unschooled mind: how children think and how schools should, teach*. New York: Basic Books, 1991.
- GESSELL, A. *El adolescente de 10 a 18 años*, Buenos Aires: Paidós, 1971.
- GESSELL, A. y otros. *Emociones, actividades e intereses del niño de 6 a 16 años*, Buenos Aires: Paidós, 1967.

- GIL FLORES, J. *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*, Barcelona: PPU, 1994.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (Comp.) . *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, 1983.
- GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*, Barcelona: Editorial Kairós, 1997.
- GUASCH, G.P. *El adolescente y su cuerpo*, Madrid: Atenas, 1974.
- GÜELL, M. i MUÑOZ, J. *Desconeix-te tu mateix*, Barcelona: Edicions 62, 1998.
- GUSDORF, G. *¿Para qué los profesores?*, Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1977.
- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J.M. *La formación inicial de los profesores de Filosofía de Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. 1996.
- HABERMAS, J. *Conocimiento e interés*, Madrid: Taurus, 1984.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid: Taurus, 1987.
- HARGREAVES, A. [et al]. *Una educación para el cambio*, Barcelona: Ed. Octaedro, 1998.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenología del espíritu*, Prólogo, IV: "Lo que se requiere para el estudio filosófico". Trad. W.Roces, México: Fondo de Cultura Económica, 1966, págs. 39 a 48.
- HERBERT, M. *Vivir con adolescentes*, Barcelona: Planeta, 1988.
- IBÁÑEZ, J. *El regreso del sujeto*, Madrid: Siglo XXI, 1994.
- INHELDER, B; PIAGET, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- INNERARITY, D. *Salvemos los problemas*, diario EL PAÍS, 07-06-2005
- IZUZQUIZA, I. (1982) *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Ediciones Anaya.

- IZUZQUIZA, I. *Guía para el estudio de la Filosofía. Referencias y métodos*, Barcelona: Anthropos, 1986
- JEREZ MIR, R. *La Filosofía en el Bachillerato: crisis y revisión*, Granada: ICE de la Universidad de Granada, 1979
- JOHNSON, D. y otros (1994), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós.
- JOSÉ, E.T. (comp.) *Propuestas para enseñar a filosofar*. Salta: Universidad de Salta, 1999.
- JOSÉ, E.T.. *Textos y pretextos para filosofar*. Buenos Aires: Biblos, 1999.
- KANT, E. *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1976.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación acción*, Barcelona: Editorial Laertes.
- KOHLBERG, L. (1976). “Estadios morales y moralización. El enfoque evolutivo” . En: TURIEL, E.; ENESCO, I; LINAZA, J. (comp.) (1989). *El mundo social en la mente infantil* (Pág. 71 - 100). Madrid: Alianza.
- KOHLI. W. (Comp.) *Critical Conversations in Philosophy of Education*. New York: Ed. Routledge. 1995.
- LARROSA, J. [et al]. *Déjame que te cuente : ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: Laertes, 1995.
- LARROSA, J. *La Experiencia de la Lectura*, Barcelona: Laertes , 1998
- LEHALLE, H. *Psicología de los adolescentes*, Barcelona: Crítica, 1986.
- LEIF, J. y JUIF, P. *Textos de psicología del niño y del adolescente*, Madrid: Narcea, 1975.
- LIMON, M; CARRETERO, M. (1996). “Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias?”. En: CARRETERO, M. *Construir y enseñar. Las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique.
- LIPMAN, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ed. de la Torre.

- LIPMAN, M. [et al.] (1980), *Filosofía a l'escola*, Girona: IREF / Eumo Editorial.
- LIPMAN, M. “La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud”. *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*. Congreso Filosofía y Juventud. Año III, nº 3, Madrid 1985, pp.7-12
- LOPEZ MOLINA, B. *Un modelo de acción docente, La enseñanza de la Filosofía en los INB*, Granada: ICE de la Universidad de Granada, 1980
- MAILLARD, CH. *La Razón Estética*, Barcelona: Laertes, 1998.
- MARCIA, J. (1980) “Identity in adolescence”, a: J. Adelson (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.
- MARIO BUNGE: *La ciencia, su método y su filosofía*. Ed. S.XX, Buenos Aires, 1978
- MÁRQUEZ, A. de i ORTEGA, A. de *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*, Buenos Aires: El Ateneo, 1988
- MARTENS, E. *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1983. Versión catalana: E., *Introducció a la didàctica de la filosofia*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València. 1991.
- MARTÍ, E Y ONRUBIA, J (Coord.) [et al.]. *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: Ed. ICE -Horsori. 1997
- MARTINEZ DRAKE, L. *Filosofía. Orientación didáctica*, Granada: ICE de la Universidad de Granada, 1975
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*, Granada: Univ. de Granada, 1990.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. comp. (2003), *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ SOLER, J.A. [et.al.]. (1996), *Las autopista de la información*. Madrid: Dominós.
- MATTHEWS, G. *El niño y la filosofía*, México: Fondo Cultura Económica, 1983.
- MAYKUT, P. – MOREHOUSE, R. (1999), *Investigación cualitativa, una guía práctica y filosófica*, Barcelona: Hurtado.

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

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

MEAD, M. *Educación y cultura*, Buenos Aires: Paidós, 1972.

MONDOLFO, R.. "Didáctica de la filosofía" en *Problemas de cultura y educación*.
Buenos Aires: Hachette, 1952.

MORAGAS, J. *Psicología del niño y del adolescente*, Barcelona: Labor, 1970.

MOSTERÍN, J. (1983) *Grandes temas de la Filosofía actual*, Barcelona: Aula Abierta Salvat.

MURARO, L. (1991), *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Cuadernos inacabados, 1994

NEGROPONTE, N. *El Mundo digital*, Barcelona: Ediciones B, 1995.

NICKEL, H. *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia. (2 vol.)*,
Barcelona: Herder, 1980.

NIETZSCHE, F.: *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1980.

NOUSSAN-LETTRY, L. *Cuestiones de enseñanza y de investigación en Filosofía*,
Mendoza: Universidad de Cuyo, 1973

OBIOLS, G. y RABOSSO, E. (comp.). *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

OBIOLS, G.A. y FRASSINETI DE GALLO, M, *La enseñanza filosófica en la escuela*.
Buenos Aires: A-Z, 1991

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

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

PASCUAL, E. *Días de Reyes Magos*, Madrid: Anaya, 1999.

- PEARSON, G. *La adolescencia y el conflicto de las generaciones*, Buenos Aires: Siglo XX, 1966.
- PEREDA, C. *Sueños de vagabundo. Un ensayo sobre filosofía, moral y literatura*, Madrid: Visor, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1985), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal editor.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *El proceso grupal (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.
- PIZARRO, F., *Aprender a razonar*, Madrid: Ed. Alhambra, 1986.
- PLATÓN, *Carta séptima*, 340a - 345c. Madrid: Alianza.
- PLATÓN, *Fedro*, 274e – 275a. Madrid: Gredos.
- PLATÓN, *La República*, 514a - 518b. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- PLATÓN, *Menón*, 80d. Madrid: Gredos.
- PUIG, J.M . *La educación moral en la enseñanza obligatòria*. Barcelona: Ed. ICE-Horsori, 1995.
- RABADE, S. y otros. *Didáctica de la Filosofía*, Madrid: Public. DGEM, 1966
- RABOSSI, EDUARDO A. "Enseñar filosofía y aprender a filosofar" en VALDIVIA, L. y VILLANUEVA, E. (comps). *Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y problemas en su enseñanza*. SOFIA-UNAM, México: 1987.
- RAPPOFORT, L. *El adolescente y el joven*, Barcelona: Paidós, 1986.
- REVENGA ORTEGA, A. *Fundamentación de una relación intrínseca y recíprocamente constitutiva de la Filosofía y Didáctica en la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. 1998.
- RIBA CAMPOS, C. (2004), *Metodologies i tècniques d'investigació social*, Barcelona: UOC.
- ROY KOPKINS, J. *Adolescencia. Años de transición*, Madrid: Pirámide, 1987.

- RUSSELL, B. "Filosofía para legos" en *Ensayos impopulares*. México: Hermes, 1952.
- SACRISTAN, M., *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*. Barcelona: Ed. Nova Terra, 1968.
- SALAZAR BONDY, A. *Didáctica de la Filosofía*, Lima: Arica, 1987
- SALMERÓN, F., *Enseñanza y filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica y El Colegio Nacional, 1991.
- SANCHO, J.M. (coord.) (1994), *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsorio.
- SANDSTROM, C. I. *Psicología del niño y del adolescente*, Madrid: Morata, 1968.
- SANTIUSTE V. y GÓMEZ DE VELASCO, F., *Didáctica de la filosofía. Métodos. Programas. Evaluación*. Madrid: Ed. Narcea, 1984.
- SAVATER, F. *El valor de educar*, Barcelona: Editorial Ariel, 1997.
- SAVATER, F. *Las preguntas de la vida*, Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
- SCALERA, V. *Insegnare filosofia per unità didattiche. Un modello operativo*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1992.
- SEPÚLVEDA, F. ; RAJADELL, N. coord. (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*, Madrid: UNED.
- SPRANGER, E. *Psicología de la edad juvenil*, Madrid: Revista de Occidente, 1973.
- STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata, 1998.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata, 1984.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata, 1987.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona / Buenos Aires: Paidós.
- TEJEDOR CAMPOMANES, C. (1984) *Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales*, Madrid: SM Ediciones.
- TERCEIRO, J.B. (1996), *Sociedad Digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza.

- TERRICABRAS, J. M. *Atreveix-te a pensar*, Barcelona: Ed. La Campana, 1998.
- TOFFLER, A. (1981) *La tercera ola*. Barcelona: Plaza i Janés.
- TORRES, J. (1994) *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integradò*. Madrid: Morata.
- TRILLA, J. *Ensayos sobre la escuela*, Barcelona: Laertes, 1985.
- UNESCO. *La juventud de los años ochenta*, Salamanca: Sígueme, 1983.
- VANEIGEM, R. *Tratado del saber vivir para uso de las jóvenes generaciones*, Barcelona: Anagrama, 1998.
- VILA-ABADAL, J. *La joventut: entre l'encant i el desencant*, Barcelona: Edicions Pleniluni, 1993.
- WETHERELL, M.; POTTER, J. (1996). "El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos". En: Gordo-López; Linaza (ed). *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor. (pág. 63-78)
- WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós, 1986.
- WRIGHT, G. *Explicación y Comprensión*, Madrid: Alianza Universidad, 1980.

