

FUENTE: Aguado Hernández, F. *La filosofía en la Educación Secundaria: hacia una enseñanza estimulativa y un aprendizaje creativo*. Madrid: Ediciones Libertarias, 2010. p.223

ENSEÑANZA ESTIMULATIVA Y APRENDIZAJE CREATIVO

Hemos intentado formular una concepción actual y operativa de la filosofía y de la Educación. Para ello hemos analizado una muestra variada de propuestas para la enseñanza de la Filosofía, enmarcables, a su vez, en moldes educativos genéricos de gran amplitud.

Por ello debemos estar en condiciones de aterrizar en un proyecto viable de enseñanza y aprendizaje de la Filosofía que, por una parte, recoja las aportaciones positivas de los modelos analizados, y, por otra parte, las articule con nuestra propia experiencia y nuestra propia concepción de la educación.

1. CONTENIDOS Y PROCEDIMIENTOS

Hay que partir, necesariamente del clásico debate sobre contenidos / procedimientos, lección magistral / métodos activos, enseñar filosofía / enseñar a filosofar, tres formulaciones de la misma cuestión, tan viable como la propia tematización de la enseñanza de la filosofía.

Casi todos los autores que hemos [p.224] estudiado o consultado manifiestan con total claridad que es un debate falso y ya superado.

Por ejemplo, Santiuste-Gómez:

En la asignatura de Filosofía... la problemática misma de su objeto se transporta a su metodología: el "qué" enseñar se funde con el "cómo". (1984:111)

También Domínguez-Orio de Miguel niegan que su propuesta

Suponga renunciar a los contenidos filosóficos en el sentido académico del término, ni se antepone método a contenido, distinción superficial y vacía de sentido (1985:26)

De forma parecida se expresan al respecto Tejedor, Izuzquiza, Lipman o Cifuentes.

Pero, ahondando un poco, observábamos cómo casi todos ellos, en más o en menos, se inclinaban, de hecho, preferentemente por uno de los polos, sin renunciar drásticamente al otro.

Así, García Hoz o Santiuste Gómez, optan por una enseñanza centrada fundamentalmente en la transmisión de contenidos, mientras que Tejedor, Izuzquiza, Domínguez-Orio o Lipman lo hacen por una enseñanza protagonizada por el alumno a través de métodos activos.

Para nosotros, en contraste con casi todos los autores consultados, el debate no es en absoluto falso. Antes al contrario, es de gran actualidad. Es más, se trata de un debate permanente en la historia de la filosofía y en la de su enseñanza.

Si recordamos, se plantea desde Sócrates y se repite prácticamente en todas las épocas. En la mayoría de las ocasiones, los filósofos y profesores parece que se han inclinado por el polo de “contenidos”, particularmente cuando el debate parecía dormir, como en el caso de la Edad Media y en buena parte de la Moderna. Pero, en realidad, el debate no dormía, se imponía un polo porque el otro era prácticamente irrelevante.

Pero la Ilustración reaviva la cuestión. Las teorías pedagógicas de Rousseau supusieron un revulsivo y alimentaron una polémica que atraviesa todas las teorías pedagógicas de la época. Su eco más trascendente para los siglos posteriores, en lo que respecta a la Filosofía, lo tenemos en las referencias de Kant y [p.225] Hegel que citábamos en su momento.

El s. XIX estuvo polarizado, de nuevo, fundamentalmente, aunque no exclusivamente, por la enseñanza de contenidos y la lección magistral.

En el s.XX se abre ampliamente el debate con las “escuelas nuevas” en sus diversas versiones, y ya al final de siglo con los movimientos de renovación pedagógica surgidos del Mayo del 68.

Hoy estamos ahí de nuevo. Nuestro día a día como profesores está marcado por el dilema clásico. Hay que enseñar unos contenidos curriculares extensos, pero para que los alumnos de verdad aprendan hay que hacerlo con métodos activos.

Sin embargo, ambos objetivos, en principio por cuestiones de “tiempo”, parece que son inalcanzables a la vez de un modo satisfactorio. Tal vez por ello, además de otras razones de principios, buena parte de los autores estudiados se han visto forzados a primar uno u otro polo.

El profesor medio no se inmiscuye intensamente en debates pedagógicos, y tal vez por ello es ganado por el paradigma esencialista o eficientista dominantes, que asumen por defecto.

Lo más fácil para el profesor es inclinarse por una enseñanza transmisora de contenidos, basada en la explicación de lecciones que los alumnos han de aprender y reproducir en unos exámenes, completada aquí y allá por algún comentario de texto y algún debate en clase.

Pero una y otra vez comprobamos que con esta enseñanza el alumno aprende poco. Oímos continuamente en las salas de profesores o en las juntas de evaluación cómo los profesores se quejan de que los alumnos no recuerdan lo que aprendieron días atrás y observamos cómo todos tenemos pánico a que la evaluación sea continua y puedan plantearse cuestiones estudiadas meses atrás y ya “aprobadas” en un examen, que sin embargo los alumnos no se “saben”.

Por eso, aunque nos inclinamos, por convicción, por modelos activos de aprendizaje, también lo hacemos por “eficacia”.

Recordemos el lema: Se aprende lo que se hace. Ese es [p.226] el primer y gran principio de toda pedagogía. El aprendizaje por fijación memorística de lecciones estudiadas en apuntes o libros de texto sólo permite generalmente la retención de muy corta duración temporal de contenidos conceptuales, psicológicamente descontextualizados, que se olvidan pronto. No son del todo inútiles, pues todo esfuerzo de atención, de comprensión y

asimilación deja un poso de aprendizajes que mejoran aspectos de la vida intelectual del alumno. Si no fuese así no habría diferencia alguna, desde el punto de vista intelectual, entre personas alfabetas y analfabetas o entre graduados en secundaria o bachilleres y los que no lo son.

Y es cierto que hay diferencias intelectuales entre unos y otros. Pero lo que también es cierto es que el esfuerzo hecho por los alumnos no se corresponde con los logros en aprendizaje.

Está poco rentabilizado. El mismo esfuerzo, realizado con técnicas activas, habría supuesto un avance mucho mayor de los alumnos en aprendizajes útiles y utilizables en su futuro como profesionales y ciudadanos.

Por otra parte, no podemos olvidar que todo plan metodológico está sustentado en una concepción pedagógica que, a su vez, tiene tras sí una filosofía, una antropología, una ética y una política.

La enseñanza como transmisión de contenidos no es una excepción. Esconde una visión del ser humano y de la sociedad individualista y conservadora.

Las ventajas de los métodos activos, incluso desde el punto de vista de la eficacia del aprendizaje, hacen que nos inclinemos por un aprendizaje construido por los propios alumnos, creativo.

También constatamos que, en el polo opuesto, una enseñanza basada absolutamente en el autoaprendizaje inductivo o por descubrimiento de los alumnos tiene notables deficiencias.

Hemos intentado ponerlas de manifiesto cuando analizábamos el método activo De Domínguez-Orio o el de Filosofía para Niños.

Hay que *aprender a aprender*. Es un principio fundamental de toda pedagogía. Pero esto sólo no basta.

Además ^[p.227] hay que *aprender* propiamente dicho. Una vez que “sabemos” aprender, hay que ponerlo en práctica “aprendiendo” conocimientos sustantivos.

Por una parte el propio aprender los mecanismos del “aprender” hay que hacerlo “aprendiendo” conocimientos concretos.

Pero, por otra parte, no basta con el aprendizaje de los mecanismos del autoaprendizaje, y, con ellos, los contenidos conceptuales imprescindibles para ese aprendizaje.

Hay que aprender mucho más allá de esos mínimos instrumentales para el autoaprendizaje. Estamos formando *personas* no sólo *aprendedores*.

El objetivo central de toda educación es la formación *integral* de las personas.

Y esa “integralidad” del aprendizaje incluye, además del aprender a aprender y aprender a pensar, otros aprendizajes fundamentales: aprender a sentir; aprender a expresarse; aprender ciudadanía; aprender una profesión.

Aprender, en suma, todo lo necesario para ser una persona “culta” en nuestra sociedad.

¿Cómo articular en una propuesta educativa todos los factores de método y de contenidos que hemos estimado como absolutamente necesarios para una formación integral?

Veamos algunas dimensiones, a nuestro juicio, imprescindibles para ello.

2. APRENDIZAJE POR CREACIÓN

El aprendizaje de los alumnos debe tener un carácter autopoietico, centrado en el protagonismo de los estudiantes, lo que supone un punto de partida activo.

Este aprendizaje autopoietico implica el aprender a aprender, lo que a su vez se llena con el aprender a pensar, aprender a investigar, a estudiar, a escribir, a expresarse oralmente, a memorizar.

A su vez este aprender a aprender se tiene que desarrollar “aprendiendo”: investigando, estudiando, escribiendo,

argumentando, dialogando. Lo que nos lleva a conectar con “contenidos” sobre los que investigar, estudiar, escribir.

p.228

Por otra parte veíamos como éste aprendizaje básico hay que compaginarlo con “todo” lo que hay que saber.

La educación integral, además de ese aprendizaje básico, implica, decíamos, un dominio de la cultura o los conocimientos que la sociedad ha generado, en un nivel suficiente para poder sentirse protagonista intelectualmente en ella y poder practicar el aprendizaje continuo y la crítica cultural; incorpora también la educación emocional, la educación ciudadana y la formación profesional en su caso.

Nosotros optamos por un modelo de aprendizaje creativo, o por construcción, o autopoietico.

Básicamente significa que los alumnos construyen o crean su propio conocimiento. Pero todo lo que “deben” conocer.

Se implican ambos polos de la enseñanza: el estudiante construye por sí mismo (polo activo) todo el conocimiento que necesita (polo curricular).

La pieza clave de este proyecto, en el caso de la filosofía, es la escritura del propio libro del alumno por los alumnos mismos.

El objetivo y el soporte didáctico de nuestra metodología es que los alumnos de Primero de Bachillerato escriban, a lo largo del curso, “su” libro personal de *Introducción a la Filosofía*, los de Segundo de Bachillerato “su” libro de *Historia de la Filosofía*, los de Ética de Cuarto de la ESO “su” *Utopía* o descripción de la sociedad ideal, y los de Educación para la Ciudadanía, *Los Derechos Humanos*.

Si el libro se escribe “bien”, supone que se han cubierto buena parte de los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de la Filosofía:

1.- Comprensión. El libro está construido por capítulos, uno por cada unidad didáctica. El profesor aporta un “Guión de contenidos”

en cada unidad didáctica, que es el índice del capítulo correspondiente del Libro del Alumno.

El departamento y el profesor son los que saben lo que los alumnos deben aprender. Por ello presentan el bloque de contenidos, con [p.229] las aclaraciones, contextualizaciones y motivaciones necesarias.

El profesor “explica” los contenidos del guión, usando métodos de presentación de contenidos y de “traducción” (Izuzquiza), alternados con análisis de textos por y con los alumnos y diálogos y debates. En cierto modo, se “simula” (Izuzquiza) la actividad filosófica.

En esta fase el alumno debe alcanzar la *comprensión* de los contenidos programados como necesarios para la unidad didáctica correspondiente.

2.- Asimilación. El alumno va a escribir su libro, capítulo a capítulo, sobre la base de las explicaciones del profesor y ejercicios “comprensivos” de clase, recogidos en “apuntes”, y el trabajo sobre *materiales* (libros de texto y de consulta, textos, diccionario de filosofía, recortes de prensa, páginas web...) aportados por el profesor o a veces buscados por el alumno con la orientación del profesor.

El alumno debe aprender a manejar esas fuentes de información, debe “comprender” los materiales y debe trabajar con ellos, personalmente o en grupo, haciendo diversos ejercicios. Integrados estos trabajos con los apuntes de clase, el alumno construye *síntesis* y *comentarios*, que exponer por escrito y se pueden comentar y dialogar en clase.

Todo ello se refleja en el *diario de clase* (Domínguez-Orio). Es la fase de asimilación de contenidos programados en la unidad didáctica.

3.- Creación. El trabajo final de cada unidad didáctica consiste la redacción del Capítulo correspondiente del Libro del Curso.

En él se recoge, como síntesis final holística, todo el trabajo hecho a lo largo del desarrollo de la Unidad Didáctica.

Es la fase propiamente creativa del proceso, aunque prácticamente todo él está cuajado de actividad y creatividad del alumno, como es manifiesto.

Este tipo de trabajo creemos que asume los dos momentos clave de la enseñanza de la filosofía.

Por una parte, el aprendizaje de procedimientos, técnicas y hábitos de trabajo intelectual, el [p.230] aprender a aprender, el aprender a filosofar, a pensar, a argumentar, a analizar, a ejercer la crítica, a exponer.

Por otra parte, el aprendizaje comprensivo, la asimilación significativa de los contenidos necesarios y su reconstrucción creativa en el Libro del Curso.

3. EL APRENDIZAJE POR ASIMILACIÓN ACTIVA DE AUSUBEL

Las bases psicológicas de lo que acabamos de exponer están en la psicología cognitiva constructivista, particularmente en Ausubel. No podemos construir un proyecto educativo sin recurrir a una fundamentación psicológica. La Psicología ha hecho grandes aportaciones al conocimiento del ser humano y a la pedagogía. No podemos prescindir de ello. Hace tiempo llegamos al convencimiento, corroborado en los trabajos y lecturas que hemos hecho para elaborar el presente texto, de que hoy el cognitivismo constructivista es la aportación más sólida y más operativa para la fundamentación y construcción de la práctica educativa.

La psicología cognitiva trabaja, esencialmente, sobre el aprendizaje de conceptos. El conocimiento humano está construido por un conjunto amplio y complejo de conceptos interrelacionados, integrados en una red. Los conceptos y su propio entramado están en continua transformación, generándose y regenerándose, “construyéndose”. Esta dimensión dinámica del desarrollo o evolución de los conceptos es la base del “constructivismo”. Aunque no todo aprendizaje es conceptual, los currículos están contruidos sobre ellos de forma mayoritaria. Por lo que la investigación cognitivista y constructivista tiene un gran impacto en la enseñanza.

Por otra parte, el constructivismo, además de aportar esta idea dinámica y evolutiva del desarrollo conceptual, implica [p.231]el hecho de que los conceptos “propios”, realmente operativos para cada persona, son generados o “construidos” por la propia persona.

El reflejo de este hallazgo en la educación tiene un enorme calado, pues nos remite a una concepción del aprendizaje basada en la autonomía del alumno, si queremos que éste construya realmente conocimientos significativos y operativos para él. El traslado de estas conclusiones a la didáctica debe inclinarnos a una enseñanza activa basada en el autoaprendizaje, la autoconstrucción de conocimientos. Es el repetido “aprender a aprender”, el conseguir

en propiedad esquemas y mecanismos para poder construir, ampliar o “reestructurar” los propios conocimientos.

El aprendizaje de lo nuevo, por tanto, es autónomo. Será realmente aprendizaje, lo podremos incorporar a nuestro bagaje conceptual, si se hace “significativamente”. Es decir, lo nuevo debe ser integrado en lo antiguo incorporándolo a él por relación “comprendida”. Lo nuevo se relaciona con las estructuras cognitivas y los conocimientos que ya se poseen, por incorporación “significativa” a ellos, por “comprensión”.

Se comprende lo nuevo cuando lo podemos encajar en nuestro aparato cognoscitivo, haciendo, a su vez, que éste crezca. Un aprendizaje es significativo cuando *puede relacionarse, de un modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe* (Ausubel y otros, 1983:37).

El aprendizaje significativo nos remite básicamente al aprendizaje de conceptos. Pero no todos los cognitivistas entienden de la misma forma cómo se hace ese aprendizaje. Existen varias tendencias. Vamos a detenernos en las dos más influyentes, al menos en nuestros medios educativos. Son las de Bruner y Ausubel, ambas con implicaciones importantes en el modelo educativo de la LOGSE y en el de la LOE.

Bruner (Ver: *Acción, pensamiento y lenguaje*, 1984) entiende que el aprendizaje se desarrolla, principalmente, por “descubrimiento”, por mecanismos “inductivos”. El concepto, [p.232] entendido como *una clase de objetos o acontecimientos con características comunes* se construye por categorización. Implica un conjunto de “atributos intrínsecos” que cada miembro de la clase – concepto- debe poseer para ser entendido como tal miembro de la clase. El concepto se va construyendo en “espiral”, por ampliaciones sucesivas.

El aprendizaje significativo de conceptos implica dos aspectos, uno de “formación” del concepto y otro de “ampliación” del mismo. Ambos deben darse unidos y se construyen por “descubrimiento” más que por asimilación. El descubrimiento supone que el sujeto es el único actor interviniente en la construcción del concepto. Su

trabajo consistirá en ir descubriendo por sí mismo en los objetos o fenómenos las condiciones de igualdad o semejanza que van a permitir construir un concepto (“formación” del concepto) o incorporar nuevas dimensiones u objetos al concepto ya construido (adquisición o “ampliación” en espiral del concepto). Ambos procesos pueden identificarse metodológicamente.

Ausubel, Novak y Hanesian (Ver: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, 1983) comparten en lo esencial con Bruner el modo de entender el concepto.

También entienden que el concepto es un conjunto dado de objetos, *eventos, situaciones o propiedades* que tienen atributos de criterio comunes.

Pero, en cuanto al aprendizaje de conceptos, contrariamente a Bruner, no usen sino que diferencian los dos momentos de su construcción: el de “formación” y el de “asimilación”.

La “formación” de conceptos consiste en una abstracción inductiva por descubrimiento a partir de experiencia empíricas del sujeto, predominante en la primera infancia.

Para Bruner sólo es significativo un aprendizaje por descubrimiento en todos los momentos del desarrollo del aprendizaje, mientras que para Ausubel puede haber aprendizajes significativos que no son por descubrimiento. Es más, la mayor parte de ellos, particularmente a partir de la escolarización, se [p.233] adquieren por “asimilación” conceptual:

En la mayoría de los casos de obtención de conceptos después de la primera infancia, especialmente en la escuela, los atributos de criterio de los conceptos no son descubiertos inductivamente, por un proceso de formación de conceptos, sino que o les son presentados a los alumnos como definiciones o se hallan implícitos en el contexto en que se emplean. La obtención de conceptos, por consiguiente, se convierte principalmente en la asimilación de los mismos

(ib.:95).

J.J.Pozo resume esta posición de Ausubel de la siguiente forma:

Según Ausubel, la asimilación sería la forma predominante de adquirir conceptos a partir de la edad escolar y muy especialmente en la adolescencia y la edad adulta. A diferencia de la formación de conceptos, la asimilación sería un aprendizaje significativo producido en contextos receptivos y no de descubrimiento, por lo que sólo será posible a partir de la instrucción

(Pozo, J.I., 1989:217).

Esta “asimilación”, para que sea realmente significativa, tiene que suponer un proceso “activo” del sujeto, que presente e integre el nuevo concepto a la red conceptual que previamente posee, o también, enriqueciendo en “espiral” un concepto previo, en lo que coincide con Bruner. En conclusión, Ausubel plantea un aprendizaje por asimilación activa, con el que nos identificamos en lo esencial.

Un aprendizaje por descubrimiento defendido como única fórmula de aprendizaje en los institutos, implica, desde el punto de vista pedagógico, una enorme inversión de tiempo para resultados cuantitativa y cualitativamente muy limitados, como se ponía de manifiesto en el análisis que hacíamos del “método activo” a propósito de las propuestas de Domínguez-Orio y de la Filosofía para Niños.

En cambio, el aprendizaje por asimilación activa, asegurando la adquisición significativa de conocimientos, permite aprender un amplio conjunto de contenidos muy superior al que conseguiríamos por métodos [p.234] puramente inductivos, con una inversión de tiempo muy inferior y sin desmerecer en nada en su calidad.

En cualquier caso, ambos procedimientos no son contradictorios, como los autores ponen de manifiesto. Antes al contrario, pueden complementarse reforzándose mutuamente, de modo que, aunque el grueso del aprendizaje se haga por asimilación activa, puntualmente puede y debe enriquecerse con actividades de descubrimiento, tales como trabajos de investigación personales o en grupo o como el “descubrimiento” en un laboratorio de leyes físicas sencillas por procesos inductivos.

En nuestro proyecto, lo que definimos como aprendizaje por creación tiene a su base el esquema de Ausubel del aprendizaje por asimilación activa, corregido en un par de puntos.

Efectivamente es el alumno el que “construye” mentalmente su aprendizaje, aunque no mayoritariamente por procedimientos inductivos de descubrimiento, sino por “comprensión” de teorías que presenta el profesor a través de explicaciones estimulativas y ejercicios iluminadores (comentarios de textos, por ejemplo).

El estudiante *comprende* la teoría presentada y la asimila mediante su propio trabajo de *creación*, reconstruyéndola por escrito en el libro de curso.

Desde nuestro punto de vista, la “asimilación” como tal tiene un momento previo, el de la “comprensión”. La asimilación, en tanto que incorporación de los nuevos conocimientos a la estructura cognitiva previa, se produce si el alumno “comprende”, entiende el concepto o los conocimientos propuestos.

Comprender es reconocer una novedad, de momento ajena a nuestro conocer, que puede integrarse con lo ya conocido. Se comprende entendiendo la estructura y significados del nuevo conocimiento desde los elementos que ya se poseen.

Cuando se produce ese entendimiento, esa comprensión, estamos en condiciones de asimilarla, de incorporarla significativamente al acervo de nuestros conocimientos, reestructurando el conjunto, en más o en menos, [p.235] dependiendo del calibre de lo nuevo que se integra, y dando lugar a una nueva red o panorámica de saberes.

Por ello, la comprensión no es todavía aprendizaje; es, en todo caso, su antesala necesaria. El aprendizaje se produce propiamente en la “asimilación” cuando los conocimientos comprendidos se “refuerzan” mediante el trabajo activo del estudiante: reconstruyendo personalmente la teoría aprendida, manipulándola mediante ejercicios (comentario de textos, comparaciones, ejercicios de relación genética...), integrándola en cuerpos de conocimientos más amplios, dialogando o debatiendo,

escribiendo reflexiones personales. En definitiva, construyendo el Diario de Clase.

Así, mientras que la comprensión es un momento en el que el profesor tiene un papel decisivo, porque es quien, mediante la “explicación”, ofrece los conocimientos nuevos de forma asequible, entendible, para que el alumno pueda comprenderlos, en la asimilación el protagonismo es casi total del alumno; es “su” trabajo.

El profesor en esta segunda fase orienta, aclara, coordina, ofrece materiales; es el “mediador” que en algunas propuestas de enseñanza de la filosofía se entiende como tarea fundamental y exclusiva del profesor. Para nosotros, esta “mediación” tiene sentido si lo es entre la “comprensión” y las tareas de “asimilación” protagonizadas por el alumno.

Una segunda matización que creemos necesaria hacer a la teoría del aprendizaje significativo activo estriba en el papel que ofrece a las “teorías” en el proceso de la comprensión-asimilación.

El constructivismo trabaja fundamentalmente sobre conceptos y su aplicación didáctica fundamental se hace desde el punto de vista del aprendizaje de los conceptos. Sin embargo, el aprendizaje de conceptos, en general, no se hace de conceptos aislados, sino enmarcados en teorías. Son las teorías las que se comprenden y se asimilan, y con ellas un conjunto ordenado y sistematizado de conceptos. Por ello es tan importante el papel del profesor y de los materiales estructurados.[p.236] Un alumno por sí solo difícilmente entenderá una teoría; y si lo hace hará un consumo enorme de tiempo y esfuerzo. El profesor es el que presenta y explica las teorías.

Es cierto que Ausubel plantea este conocer por teorías, pero no lo encontramos suficientemente tematizado. Quizá lo está más en Vigotski, aunque sin desarrollar suficientemente, como tantos aspectos de su obra que quedó desgraciadamente incompleta.

J.I.Pozo recoge con suficiente claridad y concisión el planteamiento de Vigotski, con el que nos identificamos:

Al admitir que los conceptos no son simples listas de rasgos acumulados, sino que forman parte de teorías o estructuras más amplias, el aprendizaje de conceptos sería ante todo, el proceso por el que cambian esas estructuras. Por tanto, el proceso fundamental del aprendizaje sería la reestructuración de las teorías de las que forman parte los conceptos. Dado que las teorías o estructuras de conocimiento pueden diferir entre sí en su organización interna, la reestructuración es un proceso de cambio cualitativo y no meramente cuantitativo

(ib.:167).

Así pues, el aprendizaje de la Filosofía no puede quedarse sólo ni principalmente en la asimilación de conceptos o redes de conceptos. Fundamentalmente aprendemos *teorías*. El aprendizaje realmente significativo se produce con la adquisición de teorías que expliquen o nos permitan conocer o situarnos ante campos amplios de la realidad. En ellas van incluidos los conceptos; pero las teorías holísticas son mucho más que suma de conceptos. Y el aprendizaje, en sentido fuerte del término, sucede cuando se asimilan significativamente teorías. Por tanto, la “explicación comprensible” del profesor es un momento decisivo del aprendizaje y, hoy por hoy, insustituible en el aprendizaje holístico de teorías.

No hemos conocido aplicaciones de gran calado del constructivismo a la enseñanza de la Filosofía. Una de las [p.237] excepciones, junto con las aportaciones de P.Pardos y J.A.Bernad, y de C.Vicent a la obra colectiva *Aspectos Didácticos de la Filosofía* (1985-97), es el estimulante trabajo de J.M.Benavente (1993), *Actividades de conceptualización. Materiales de didáctica de la Filosofía sobre supuestos constructivistas*.

Su esfuerzo es importante en sí mismo, abriendo un campo prácticamente desconocido en nuestras preocupaciones didácticas: el uso de las teorías psicológicas, en concreto el constructivismo. No obstante, a nuestro parecer, este trabajo quedó excesivamente circunscrito a supuestos estrictamente psicológicos, cerrando en buena parte las posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

Al terminar la lectura del libro, queda una cierta sensación de estar ante un trabajo de psicología del aprendizaje de la Filosofía más que ante un trabajo para la enseñanza y aprendizaje de la Filosofía desde la Filosofía.

Sin duda, y así lo defendemos firmemente, que ese enseñar filosofía debe integrar la psicología del aprendizaje. Pero como un factor más, situado en sus cimientos, pero envuelto y subsumido por intencionalidades propiamente filosóficas.

Esa reducción de la enseñanza y aprendizaje de la Filosofía a psicología del aprendizaje de la Filosofía, limita sus posibilidades de enseñanza.

Pero, además, la fuerte impregnación de la obra de psicología constructivista, arrastra la propuesta de Benavente a asimilar una de las insuficiencias de las teorías cognitivistas del aprendizaje: circunscribe el aprendizaje fundamentalmente a la asimilación de conceptos o redes de conceptos.

Más arriba veíamos este enfoque como limitado, en tanto que no aborda ni explica, o lo hace insuficientemente, el aprendizaje holístico de teorías, fundamental en el aprendizaje de las ciencias de la Filosofía.

Por lo demás, la obra nos parece una aportación muy notable y todavía útil para los profesores interesados en mejorar su praxis educativa.

[p.238]

4. LA ENSEÑANZA COMO EXPLICACIÓN ESTIMULATIVA

¿Cuál es el papel del profesor en el proceso descrito?

A nuestro modo de ver, de gran importancia.

No estamos de acuerdo con las teorías que entienden al profesor como mero “auxiliar” para el aprendizaje de los alumnos, como “mediador”, como “suscitador” o “motivador” sin más.

El profesor es un co-protagonista, con los estudiantes, del proceso educativo. No es solamente un subalterno necesario, sino un protagonista con papel principal.

Las teorías paidocéntricas sostienen que el protagonismo en el proceso educativo lo tienen los alumnos, los niños y adolescentes. Es cierto, y nosotros también lo sostenemos así, que el estudiante tiene que ser protagonista de su propio proceso formativo. Pero si este principio se radicaliza y absolutiza se cae, a nuestro parecer, en graves errores.

En primer lugar, porque no es cierto que el alumno, en ningún caso, pueda ser un protagonista absoluto de su educación. En cualquier modelo educativo, incluso en los más activos y paidocéntricos, el aprendizaje es imposible sin “enseñanza”, sin profesor, sin escuela. Y no sólo porque el profesor sea necesario subalternamente, como para ir a París necesitamos un avión. Sin profesor no hay enseñanza del aprender a aprender o a pensar, ni medios o bases culturales organizadas y planificadas para aprender racional y eficazmente.

En segundo lugar, porque afirmar y defender a ultranza el paidocentrismo nos lleva a unos alumnos deficientemente formados por autosuficiencia discente creída, pero no poseída.

Los alumnos deben aprender también a entenderse como limitados, como necesitados de ayuda y de “dirección” en algunos aspectos y momentos de sus vidas. Deben aprender que otros “saben” más que ellos de determinadas cuestiones que necesitan aprender.

[p.239]

En tercer lugar, porque debemos devolver al profesorado la autoestima perdida a fuerza de ser culpabilizado de todos los males de los sistemas educativos y menospreciado por una sociedad que no es capaz de reconocer su decisiva función en la construcción de las personas y de la sociedad.

Hay que reconocer socialmente, y las organizaciones políticas y culturales de carácter progresista las primeras, la función central, decisiva y difícil de los profesores, para poder reclamar de ellos

motivación, formación y actualización en conocimientos y métodos didácticos.

Volvamos a la pregunta inicial: ¿Cuál es el papel del profesor en el proceso educativo?

Hemos reconocido su co-protagonismo en la dinámica de enseñanza y aprendizaje. Debemos concretar los elementos centrales de su función.

Considerada globalmente, la función del profesor no puede ser otra, al menos en las coordenadas en que nos estamos moviendo, que la de *estimular* el aprendizaje del alumno.

Evidentemente el profesor ni puede sustituir al alumno en su aprendizaje ni puede imponer su enseñanza. La imposición, aunque haya podido funcionar en algún momento (*la letra con sangre entra*), ni es un método de enseñanza para conseguir personas ni hoy puede sostenerse bajo ningún concepto. No queda otra alternativa que la de un profesor que estimula el aprendizaje del alumno. Una estimulación, no en el sentido conductista, que quiera buscar una respuesta inmediata y acrítica, sino que promueva, que impulse, que facilite, que motive el aprendizaje del alumno.

Sin duda que esta determinación de la enseñanza como “estimulativa” puede entenderse de diversas formas y puede dar lugar a equívocos. Por ello debe especificarse más:

1.- La enseñanza por estimulación tiene una primera tarea: la *motivación*.

El estudiante se enfrenta a trabajos duros, con horarios estrictos y exhaustivos, a una edad en la que la distracción y el [240] pasarlo bien juegan un papel muy importante y en la que todavía no se tiene un sentido muy arraigado de la responsabilidad en el trabajo y ante la sociedad.

Por todo ello concentrarse en un trabajo de clase, a veces áspero, es difícil para los jóvenes. Podemos conseguir, con mucho esfuerzo, una atención pasiva de su parte, pero eso no facilita un aprendizaje activo como el que aquí propugnamos. Se hace pues

necesario “motivar” a los alumnos para que se apliquen a una tarea compleja y difícil como la de aprender filosofía y a filosofar.

A las edades de nuestros alumnos de Filosofía, la motivación debe hacerse, en primer lugar, explicando y dejando claro qué se va a estudiar, cuál es su lugar en el conjunto de todas las cosas que se están estudiando, cómo se planifica el trabajo, qué va a hacer el profesor y qué se espera que hagan los alumnos... En definitiva, que los estudiantes sepan claramente lo que se a estudiar, su función y cómo lo vamos a hacer.

En segundo lugar, “interesando” a los alumnos en los temas y problemas que se van a plantear. Se les puede interesar de múltiples maneras: haciéndoles saber la importancia de las cuestiones objeto de estudio para la historia del pensamiento o para comprender problemas actuales o interrogantes que ellos mismos se plantean o sugiriendo cómo están presentes en nuestra sociedad las cuestiones que vamos a trabajar o cómo les pueden afectar a ellos mismos.

2.- El profesor debe explorar el *nivel inicial de conocimientos* de los alumnos y los *preconceptos* que los alumnos tengan en el marco del tema de estudio.

Deberá enlazar con el nivel previo de conocimientos que tengan los alumnos directamente sobre el tema a estudiar o cercanos a él. En el caso de los preconceptos debe tenerlos presentes a lo largo de las clases relativas al tema en tratamiento para ir deshaciéndolos o superándolos en el transcurso de las clases.

¿Cómo intentar descubrir unos y otros?

[p.241]

Algunos autores abordan el tema de los conocimientos previos y preconceptos de forma muy amplia y detenida, con modelos de encuestas, de mapas conceptuales y otros recursos, v.g., Benavente (1993).

Todo ello es válido, pero tal vez no sea necesaria tanta exhaustividad, salvo para el profesor novato. Un profesor veterano

sabe, por experiencia, cuáles son los niveles medios de sus alumnos y todos los obstáculos epistemológicos que llevan incorporados en su conocimiento antefilosófico en general, e incluso en cada tema en particular. Es cierto que no hay dos cursos iguales, pero también es cierto que tampoco hay cursos excesivamente extraordinarios. La mayoría responde a un patrón medio que el profesor conoce y las posibles variantes las puede detectar con alguna intervención bien pensada y bien utilizada. Partir de un descubrimiento explícito de ciertas preconcepciones de los alumnos tiene más sentido como metodología motivacional que como posible descubrimiento “ex novo” del profesor.

Por ejemplo, cuando planteamos el arranque del curso de Primero de Bachillerato preguntando a los alumnos qué creen que es la Filosofía, qué entiende por tomarse la vida con filosofía y otras interrogaciones similares, realmente el profesor sabe las respuestas y su insuficiencia por términos medio. Utiliza las preguntas retóricamente para partir de las respuestas de los alumnos en el trabajo de clase. Lo cuál no es óbice para que en otros temas y otros conceptos necesite una exploración algo más detenida.

Así pues, concluiríamos que es necesaria, al comienzo de cada tema o cuando se introducen conceptos nuevos importantes, una cierta exploración inicial de niveles de conocimientos previos y de preconcepciones, pero sin agobiarse con un exceso de trabajos, encuestas y mapas conceptuales.

3.- La explicación comprensible.

Una tarea muy importante y decisiva en una enseñanza por estimulación consiste en lo que llamamos *la explicación* [p.242] *comprensible*. Hemos concluido que el alumno aprende fundamentalmente teorías que comprende y asimila significativamente, más que por “descubrimiento” puro y duro.

El aprendizaje significativo de teorías exige su “comprensión” previa. El alumno debe entender lo que tiene que aprender, en la doble dimensión de comprender los conceptos en sí y en la red interna de la teoría e incardinarlos en lo que ya sabe, reestructurando el conjunto de sus conocimientos. Par que pueda

producirse esa comprensión y su consecuente asimilación, es necesario que los alumnos reciban la teoría bien explicada en sí y en su incardinación con los demás conocimientos que está adquiriendo. Sin una explicación asequible para los alumnos, es decir, *comprensible* para ellos, no se inicia un proceso satisfactorio de aprendizaje.

La *explicación comprensible* es una de las actuaciones fundamentales del profesor. Sin ella no se inicia el proceso de aprendizaje significativo del alumno, salvo en los casos de aprendizaje por descubrimiento, del que hemos concluido que no puede hacerse extensivo a todo lo que los alumnos deben y pueden aprender, sino a unos casos concretos de trabajos autónomos de investigación, al menos en el caso de la Filosofía.

El profesor puede usar diversas estrategias para presentar las teorías a los alumnos de forma intelectualmente asequible para ellos. Puede hacerse con un modelo expositivo puro, que tiene como ventaja la rapidez en la presentación, pero como inconveniente que puede instar la pasividad del alumno.

Puede hacerse también partiendo de textos o diversos materiales que los alumnos y el profesor van trabajando en clase al unísono, siguiendo un guión previsto estratégicamente por el profesor, de modo que se aborden todas las cuestiones necesarias y facilitando que el profesor termine redondeando los contenidos y dando el rigor y sistematicidad imprescindibles. Esta fórmula permite una participación más activa del alumno y normalmente genera una mayor implicación de él. Sin embargo [p.243] exige un esfuerzo sobrehumano del profesor para mantener un ritmo de trabajo operativo que no se desvíe de lo programado, que cubra todos los objetivos, que no desconcentre a los alumnos... Por ello tal vez sea la fórmula más operativa la que cruce o mezcle ambas estrategias: exposición-trabajo de textos y materiales en clase con diálogo y debate, manejados adecuadamente por el profesor.

El profesor Izuzquiza en varios de sus trabajos, aludidos y citados aquí en varias ocasiones, nos habla de la enseñanza de la

filosofía como actividad de *traducción*. No es el único ciertamente, pero sí el que más lo ha tematizado, que nosotros sepamos.

El valor de los descubrimientos importantes en el plano de las humanidades, y en particular de la Filosofía, muchas veces está no en la novedad absoluta de lo que se nos propone, sino en cómo esto realmente explicita algo que ya sabíamos de forma ingenua, implícita, que ya practicábamos, que ya intuíamos. Es lo que ha supuesto esta aportación de la clase de filosofía como actividad de traducción.

Es cierto que los estudiantes no entienden de entrada el lenguaje filosófico, y sería una barbaridad didáctica enfrentarlos directamente a él. No se enterarían de nada y además aborrecerían la clase de Filosofía rápidamente. Sería algo así como intentar leer *Los Hermanos karamazov* directamente en ruso. Nadie se escandalizaría si queriendo leer esa obra buscamos en la librería una traducción castellana. No es ciertamente original, y la traducción, por buena que sea, desmerece casi siempre del original. Pero más vale leer una traducción buena del libro que quedarse sin leerla porque no se entiende el idioma. Salvando las distancias, algo parecido puede pasar con la Filosofía. Es una de las operaciones claves que el profesor debe hacer, la de *traducir* la filosofía para que los alumnos la puedan entender.

Esa traducción no es una simplificación sin más del autor o de la teoría que estemos tratando en la clase. Debe entenderse [p.244] como el esfuerzo, complejo por cierto, de poner al alcance del nivel conceptual y lingüístico de los alumnos las dimensiones fundamentales de los autores o las teorías que se están tratando.

Debemos tener en cuenta, además, que el aprendizaje conceptual funciona helicoidalmente, de forma que las cuestiones estudiadas hoy se tratarán más amplia y profundamente en otras ocasiones.

Por otra parte nunca, en ningún nivel de la enseñanza ni del aprendizaje, se puede pretender un aprendizaje “total” de un tema o de un autor.

Kant no es estudiado al completo ni aún en la Universidad, no amos a pretender que se le estudie en toda su integridad en el Bachillerato.

Hay niveles de comprensión de los mismos temas diferentes según los aprendices o lectores. Todos tenemos la experiencia de, por ejemplo, haber leído el Quijote en el Bachillerato y, al releerlo posteriormente, haber descubierto mucha más riqueza que en la primera lectura. Esto mismo puede decirse de la filosofía. Mi particular experiencia me permite decir que un alumno de cuarto de la ESO puede entender y “asimilar” la teoría de las ideas de Platón o la teoría hilemórfica de Aristóteles. Lo que la “traducción” nos permite es poner las teorías filosóficas al alcance del nivel de comprensión de los estudiantes, de forma que puedan ser integradas en su bagaje de conocimientos significativamente.

Aguado Hernández, F. *La filosofía en la Educación Secundaria: hacia una enseñanza estimulativa y un aprendizaje creativo*. Madrid: Ediciones Libertarias, 2010.

4.- La lección magistral

El tratamiento de la explicación comprensible nos acerca al debatido tema de la “lección magistral”. Se entiende por “lección magistral” la presentación de un profesor a sus alumnos de un tema o una teoría de modo que el profesor “expone” su visión de la misma de forma oral y completa, mientras que los alumnos “atienden” la explicación y toman notas de la misma.

Esta denostada fórmula ha sido usada por los profesores desde, al menos, la Edad Media en el occidente europeo, como comentábamos en su momento. Su mala fama se debe a que es la fórmula metodológica típica de las enseñanzas inductivistas.

[p.245]

Su uso ha fomentado la nefasta forma tradicional del aprendizaje memorístico evaluable por exámenes que deben reproducir lo aprendido.

Sin embargo, y sé a lo que me arriesgo diciendo lo que sigue, la explicación “magistral” es necesaria en la enseñanza y todos los profesores la usamos en más o en menos. Es indudable que es no

es un buen método de enseñanza si se pretende usar como único y permanente recurso y cualquiera que sea la edad de los alumnos. Es sabido que los niños no pueden mantener una atención productiva más allá de unos minutos y que en la ESO no puede mantenerse una atención activa continua de los alumnos a explicaciones profesoriales más allá de 10-5 minutos seguidos. En el Bachillerato el tiempo de atención productiva puede ampliarse a 20 o 30 minutos y a veces hasta a una hora de clase completa.

Es un error grave, por tanto, continuar la explicación del profesor más allá de los tiempos en que los alumnos pueden mantener una atención significativa; por encima de ellos es prácticamente inútil seguir con la “explicación”, pues los alumnos empiezan a intranquilizarse y a perder concentración, e incluso se pueden generar episodios disruptivos. Si se consigue mantener la atención lo haremos con formas impositivas que no implican necesariamente aprendizaje por parte de los alumnos. Así pues, ha de alternarse la explicación con otros recursos que generen el interés, la atención y la participación de los alumnos.

Sin embargo en los momentos en que puede ejercerse la explicación del profesor con una contrapartida de atención y “comprensión” por parte del alumno, es inexcusable que el profesor “explique”. Y no sólo por los contenidos que se ponen al alcance de la comprensión rápida del alumno, sino por toda otra serie de aprendizajes añadidos: recursos de exposición oral, recursos de lenguajes no gramaticales, comunicación emocional, empatía, etc. Unos buenos “discursos” son la mejor fórmula para aprender. Yo recuerdo en mi propia vida [p.346] de estudiante que los momentos más intensos e inolvidables son determinadas “explicaciones” de algunos de mis profesores. En particular, y a modo de ejemplo de excelencia, recuerdo todavía con placer y emoción las explicaciones magistrales del profesor E.Lledó en unos cursos de doctorado. Esto es insustituible por ningún otro recurso didáctico y los profesores no debemos renunciar a ello. Otra cosa es el abuso de la fórmula y su no adaptación en tiempo y forma a la edad de los alumnos.

También es cierto que una buena explicación magistral es más difícil que cualquier otro recurso metodológico, y requiere un

grado muy alto de competencia y preparación del profesor, cosa que hoy está infravalorada por los sistemas educativos. En cualquiera de los enfoques metodológicos, y más aún en la “explicación comprensible”, el profesor debe saber mucho más de lo que “explica” y no vale cualquier profesor para enseñar cualquier materia por muchos métodos activos que intente emplear.

5.- La planificación y la organización de la clase

Una de las tareas fundamentales del profesor es la de *planificar y organizar la clase*. “Preparar” la clase no puede significar el mero autorrecordarnos los “contenidos” que se tienen que “explicar” al día siguiente.

Preparar la clase es planificar qué se va a aprender en ella, con qué ritmo, qué estrategias tendremos que usar para “entrar” a los alumnos, qué materiales son los más apropiados para el momento y el curso correspondiente, cómo enlazamos con las clases anteriores y qué continuidad vamos a darle en las siguientes. Y en este conjunto de actividades de planificación y organización, una más, importante bien es cierto, pero que hay que enmarcar en su tratamiento didáctico para que sea realmente operativa, es la preparación de los contenidos a tratar.

Muchas veces se olvida esta función de planificación y organización de la clase, entendiendo, según modelos periclitados, que basta y sobre con nuestro saber “impartido” en la clase, sin importar condiciones, situa[p.247]ciones particulares, materiales y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Un profesor debe “saber”, pero tanto o más debe “saber enseñar”.

6.-El profesor como *maestro*.

El profesor debe entenderse y lo deben entender sus alumnos como *maestro*. Ésta es una de las palabras más nobles de nuestra cultura y se la ha pretendido ocultar bajo mil velos con el pretexto de la “actualización” de la función del profesor: El profesor como “enseñante”, como “educador”, como “mediador”, como “terapeuta”, como “suscitador” Pero todo ello, y mucho más, y lo que es más importante, en su justo equilibrio, está recogido en el “vetusto”

término de maestro. Porque el maestro no es sólo el que enseña, sino el que orienta, el que ayuda, el que entiende a sus alumnos, el que los forma como personas, el que se ofrece como modelo de persona y de ciudadano. Pero, además, el maestro es el que sabe. El estudiante necesita que su profesor sea un “sabio”. No un sabelotodo prepotente y altanero, sino un sabio respetuoso y sencillo, del que el alumno se puede fiar.

El profesor, querámoslo o no, es un “modelo” para sus alumnos, como, en cierta forma, lo son todos los adultos con los que el estudiante trata. En el momento en que están forjando su personalidad, el niño y el adolescente necesitan instancias morales reguladoras, ideales que le permitan categorizar sus propias ilusiones y proyectos. Y, junto a los padres y algunos familiares, sus profesores son ese modelo cercano al que escudriñar. Y, seamos conscientes, no sólo enseñamos con la palabra y nuestros mil recursos didácticos, estamos “enseñando” también con nuestro modo de ser y de estar en el aula y en el centro escolar. Entonces hagámoslo consciente y consecuentemente. Seamos “maestros”; asumamos ese rol con responsabilidad y dignidad.

En nuestros medios se alude reiteradamente al modelo socrático. Pero Sócrates no es sólo un “profesor” que enseñaba [p.248] dialogando. Es, además y principalmente, un ciudadano que muere por lealtad a su ciudad, a sus conciudadanos y a sus principios éticos y políticos. Y precisamente por ello fue consagrado como “el maestro” por excelencia por la posteridad, con los “discípulos” más grandes y más numerosos que ningún otro maestro haya tenido nunca. Y coherentemente con ello, y alzando un poco la voz ante tanto “socrático” sobrevenido como hay en nuestros días, hemos de decir que, si invocamos continuamente a Sócrates, hagámoslo en toda su integridad; no sólo como el maestro del diálogo, sino también como el ciudadano que murió por sus ideas éticas y políticas y como el “profesor” que abrió la filosofía como hoy la entendemos. Y todo ello a la vez.

Muchas veces nos decimos entre nosotros los profesores que no somos héroes, que no se nos puede pedir más de lo que se le puede pedir a un ciudadano cualquiera en el ejercicio de su

profesión. Y es verdad, pero una verdad a medias, una reivindicación trucada.

En primer lugar, porque toda profesión exige excelencia en su desempeño, es decir, el que la ejerce debe ofrecer lo más y mejor que pueda: ser un buen médico, un buen ingeniero, un buen albañil; pero también un buen profesor. No se reclama la excelencia sólo para los profesores, hay que reclamarla para todos los ciudadanos.

En segundo lugar, porque si alguna profesión porta en sí la necesidad de una excelencia sin paliativos, tal vez junto al médico, es la de profesor, por la índole de su trabajo con unos jóvenes en formación, sensibles y receptivos a cada palabra, cada gesto, cada idea.

El maestro lo es porque tiene “discípulos”. El término ha caído en desuso; nosotros en este texto lo sustituimos preferentemente por el de “estudiantes”, más que por el de alumnos: Estudiante (el que estudia) tiene una más clara connotación de participación activa en su propia formación. Pues bien, el estudiante debe entender a su profesor como maestro. Ése es el primer y más importante “estímulo” para su aprendizaje. La [p.249] calidad de maestro no la da sólo un título ni una mesa frente a los alumnos. Se gana día a día en las clases y se corre de boca en boca entre los estudiantes, año tras año. De modo que, al empezar un nuevo curso, el “maestro” ya es mirado y reconocido como tal por los nuevos estudiantes, con lo que ya se ha recorrido un amplio trecho en su motivación y estimulación.

7.- El profesor de filosofía como *filósofo*.

El modo particular de ser maestro del profesor de filosofía es siendo *filósofo*. No podemos olvidar esta determinación del profesor de filosofía, porque es esencial e inseparable de su función de enseñante. El profesor de filosofía debe ser “filósofo” para ser profesor. La filosofía no se enseña distanciándose académicamente de ella, sino implicándose activamente en su enseñanza. Cada clase, cada explicación, cada ejercicio, cada diálogo o debate debe ser concebido y ejecutado como un filosofar; es decir, como un preguntar, como un investigar, como un analizar racionalmente,

como un sistematizar o clasificar, como un argumentar. En definitiva, ejerciendo filosóficamente. El profesor, el primero, pero los alumnos también, sumergiéndose con él empáticamente en la tarea. Recordemos que todo filosofar es enseñar y aprender. Sócrates es el “maestro”.

En este sentido *la clase como simulación de la actividad filosófica* como explica Izuzquiza, es una formulación feliz, en líneas generales, de cómo hay que “tomarse” las clases de filosofía. Aunque la “simulación” no sólo consiste en “reconstruir” la actividad de los filósofos históricos, sino también en construir nuestra propia “filosofía”.

8.- El profesor como “educador”, no como *colega*.

En el otro extremo, hemos visto algunas interpretaciones excesivas y contraproducentes del papel del profesor como “educador”. El exceso de celo a veces o modas que se imponen en otras ocasiones, ha llevado a algunos profesores a presentarse como “amigos”, incluso como “colegas” de los estudiantes. Y esta tentación es más fuerte en nuestro gremio de [p.250] profesores de filosofía. Es un error, porque nuestro rol no es el de “amigo” de los alumnos en su sentido estricto. Para eso tienen sus pandillas y sus círculos de edad. Como tampoco podemos ser los “padres” de los estudiantes ni sus “guías espirituales” (“maestros de sabiduría” según la moda más reciente –L. Marinoff-).

Nuestra función es ser “maestros”, y no podemos sustituirla con ninguna otra, que nunca haremos bien y que, en cambio, ensombrecerá la que nos compete. Amigos, sí, en el sentido amplio de personas que se conocen, que hacen algo en común e incluso que se estiman y se quieren. Pero no amigos en el sentido de colegas, de cómplices, de compañeros que comparten los quince o los dieciocho años. El maestro debe establecer una cierta distancia afectiva y emocional con los estudiantes, derivada de las edades y roles respectivos, para no confundir papeles ni tergiversar funciones.

Aguado Hernández, F. *La filosofía en la Educación Secundaria: hacia una enseñanza estimulativa y un aprendizaje creativo*. Madrid: Ediciones Libertarias, 2010.

5. INSTRUMENTOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

...

p.251

También podría usarse el término de “metodología didáctica” refiriéndonos a lo que vamos a llamar instrumentos y recursos didácticos. Sin embargo los términos de “metodología” y “método” han sido y son usados bajo consideraciones muy concretas y en campos muy diversos....

...

p.252

nos inclinamos por el más modesto de “instrumentos y recursos didácticos” con la intención de ofrecer un variado muestrario de ellos, incardinables en la metodología particular de cada cuál.

I. EL LIBRO DEL ALUMNO

El principal instrumento que usamos en nuestra propuesta educativa es lo que vamos a denominar el libro del alumno. Se [p.253] trata de que el estudiante culmine el trabajo de cada unidad didáctica redactando por sí mismo los contenidos de la misma, sobre la base de los materiales aportados por el profesor y con su coordinación. Al final del curso la concatenación de todos los escritos finales de las unidades didácticas terminan constituyendo el “libro” de cada alumno

..no es un conjunto de resúmenes de los temas tratados en clase.

No esta tampoco el conjunto de los “apuntes” de clase pasados a limpio.

...

El “libro del alumno” sí es, en cambio, el acto creativo definitivo del estudiante, por el que es capaz de formular desde sí mismo y por sí mismo todo lo que aprendió en el curso de Filosofía.

¿Cómo construyen los estudiantes su libro?:

Como punto de partida el profesor, además de la Programación General del Curso, entrega a los estudiantes la programación detallada de cada Unidad Didáctica. En ella incluye:

1ª Objetivos

Que se formulan de modo breve, claro y contundente. Se especifican en los tres planos: a) conceptual (conceptos y teorías); b) de técnicas y hábitos de estudio (“procedimientos”); y c) de valores y actitudes.

[p.254]

2º Guión de contenidos

Es un índice amplio y articulado, a modo de un esquema, en el que se reflejan los contenidos a aprender en la unidad didáctica. Este guión es el esqueleto sobre el que trabajarán los estudiantes, dándole “cuerpo” en la redacción final del capítulo correspondiente de la Unidad Didáctica

3ª Materiales de trabajo

En este apartado se especifican las fuentes a usar por los estudiantes en su trabajo: capítulos determinados, apuntes, exposiciones de compañeros, textos a leer, listado de términos y biografías a consultar, otros materiales complementarios....

[p.255]

4ª Actividades

Se concreta en este apartado lo que debe “hacer” el estudiante con los materiales arriba señalados. Se indican las siguientes actividades: redacción del capítulo correspondiente, lectura de los capítulos señalados, clarificación de los apuntes de clase, lectura y análisis o comentario de los textos señalados,

elaboración de fichas terminológicas o biográficas, diario filosófico, trabajo de grupo, diario de clase.....

p.257

5º Evaluación

La evaluación es continua, sobre los trabajos de clase, el Diario de Clase, la redacción del Libro y las actitudes y comportamientos en el aula. No usamos el examen clásico, salvo en casos excepcionales....

p.258

Los criterios de evaluación y los mecanismos para efectuarla deben estar explícitos y claros tanto en la programación general del curso como, a su nivel, en la programación de cada unidad didáctica.

...

El objetivo de la evaluación no es aprobar o suspender, sino reflexionar sobre el trabajo hecho, sus aciertos y sus deficiencias, que deben ser corregidas. Aunque como resultado de ello, el profesor puede indicar que un determinado estudiante no ha superado lo exigido a su nivel y, en consecuencia, “suspenda”. El profesor analiza y aporta elementos evaluativos en el Diario y en el Libro de los alumnos, de modo personalizado, pero también en la clase sobre problemas o alternativas generales.

También se evalúa la marcha y el rendimiento de la clase como tal, en la que se incluye el ritmo del curso, las dificultades o aciertos en la programación, en los materiales y en las explicaciones, y en el trato y participación de todos, incluido [p.259] el profesor. Una evaluación negativa de un trabajo o un periodo de trabajo implica su superación: hacer los trabajos que no se hicieron o repetir y mejorar los que no se hicieron bien.

Nos estamos evaluando permanentemente, corrigiendo ejercicios, exposiciones, trabajos, buscando alternativas y mejoras. Y en cualquier momento puede hacerse de una forma explícita o formal. Tampoco hay fecha determinada para la recuperación de los trabajos que deben ser mejorados.

La evaluación, como todo el proceso educativo, no debe hacerse con criterios competitivos, ni favorecerlos en los alumnos. Estamos por completo de acuerdo con Adorno (1998:110), cuando escribe: *Soy completamente de la opinión de que la competencia es, en el fondo, un principio opuesto a una educación humana. Creo además también que una enseñanza que discurre en formas humanas no puede tender en absoluto a reforzar el instinto de competencia. Por esa vía tal vez pueden educarse deportistas, pero, desde luego, no personas libres de toda barbarie.*¹ Muy distinta es la emulación, que acompañada con la solidaridad y el apoyo mutuo, fomenta la educación en la alteridad y la cooperación, que forman parte sustancial de una educación integral.

La redacción del Libro del Alumno es el colofón y la síntesis personal de todo el trabajo realizado por el estudiante a lo largo del curso. Se va realizando, como decíamos, capítulo a capítulo, tras cada unidad didáctica....En él revierte todo lo aprendido y se formula de modo creativo. Si la “comprensión” se produce en torno a la explicación del profesor y el análisis de algunos materiales por el estudiante, la “asimilación” se realiza trabajando los diversos ejercicios y actividades en la clase y particularmente en su [260] formulación y ordenación por escrito en el Diario de Clase. La fase más propiamente “creativa” de todo el proceso se concreta, junto con algún ejercicio del tipo “opinión personal” y el Diario Filosófico, en la redacción personal del Libro del Alumno.

“Si el Libro se escribe “bien” supone que el estudiante ha comprendido y trabajado las explicaciones y los textos, que ha manejado bastante información, que ha pensado, argumentado, ordenado y sistematizado los contenidos, que ha reflexionado y opinado sobre ellos y sobre los problemas que le han suscitado, que ha sabido sintetizar personalizada y críticamente todo ello y formularlo por escrito de forma clara, amplio, matizada, ordenado y lingüísticamente correcta. Desde nuestro punto de vista, lograr esto

¹ *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, 1998.

es alcanzar un horizonte más que suficiente en el aprendizaje del alumno, gratificante y esperanzador por lo que en un futuro pueda ser y hacer ese estudiante”

Aguado Hernández, F. *La filosofía en la Educación Secundaria: hacia una enseñanza estimulativa y un aprendizaje creativo*. Madrid: Ediciones Libertarias, 2010.

II. EL DIARIO DE CLASE

El Diario de Clase como instrumento didáctico está bastante extendido entre los profesores que utilizan métodos activos, si bien en la versión de “Cuaderno de Clase”, que tal vez tiene menos exigencias de las que Felipe Aguada va a plantear en su obra y propuesta. Su uso, como dice Aguado, está relativamente generalizado, pero en cambio no está muy tematizado, al menos en el ámbito de la enseñanza de la Filosofía.

M.L. Dominguez y B. Orio, en la obra *Didáctica de la Filosofía*, fueron los que le dieron carta de naturaleza, al menos en el plano teórico. La propia M.L. Dominguez había escrito un capítulo en el libro colectivo titulado *Aspectos didácticos de Filosofía. I* (1985), titulado precisamente *Sobre el Diario-cuaderno de clase* (pp.47-60), en el que asigna tres funciones al diario de clase:

a) analítica: “en el Cuaderno se ha de registrar también toda la información: textos, comentarios, explicaciones, diálogos, etcétera, que van surgiendo en los distintos temas” (p.52)

b) sintética: “En un segundo momento los alumnos deben dar forma a todo ese material: deben ordenarlo, sistematizarlo; sólo desde esta actividad comenzará el proceso de asimilación” (pp.53-53)

c) creadora: “Cuando llega el momento de hacer la síntesis de todo el material recogido, es cuando el alumno pone en juego sus posibilidades creativas” (p.5/).

En líneas generales Aguado coincide con el planteamiento que estos autores hacen del diario de clase y con sus virtualidades educativas. No obstante, Aguado incorpora dos momentos más: la “Explicación comprensible del profesor” que amplía las posibilidades de comprensión y dominio de teorías; y la escritura del Libro del Alumno, donde el alumno refleja su síntesis personal de lo trabajado en clase.

Estas diferencias tal vez se deban a la legítima diversidad metodológica. El diario de clase recoge el trabajo diario, lo procesa,

lo analiza y lo refleja por escrito. Es el momento esencialmente “asimilativo” del proceso de aprendizaje, aunque hay pasos netamente creativos (la “opinión” en comentarios y trabajos y los “diarios filosóficos”. Sin embargo, el momento creativo por excelencia está en la redacción del Libro del Alumno.

En el Diario de Clase se deben recoger las siguientes actividades:

1. Los apuntes de las explicaciones del profesor, debidamente clarificados y completados. También las dudas que se han generado en esta labor, aclaradas en las sesiones de “dudas” en las clases.
2. Los resúmenes y apuntes de las intervenciones de otros compañeros exponiendo algún trabajo u opinión, así como de los debates y diálogos de clase.
3. Los textos con sus correspondientes análisis o, si procede, comentario. Y esto tanto si se han realizado completamente en clase como si se han trabajado en casa personalmente o en grupo.
4. Las fichas terminológicas o biográficas, que al ser acumulativas deben figurar al final del Diario como un anexo.
5. El Diario filosófico, con todas las redacciones escritas por el estudiante semanalmente sobre los asuntos que más han despertado su interés.
6. Cualquier otro trabajo, diálogo o intervención que se produzca en clase o en relación con ella (películas, programas informáticos, visitas a Internet...) e incluso en las actividades extraescolares que se realicen (charlas, exposiciones...)

III. EL COMENTARIO DE TEXTOS

IV. LOS MÉTODOS DIALÓGICOS

Aguado Hernández, F. *La filosofía en la Educación Secundaria: hacia una enseñanza estimulativa y un aprendizaje creativo*. Madrid: Ediciones Libertarias, 2010.

V. EL DIARIO FILOSÓFICO

A juicio de Aguado el Diario Filosófico es un tipo de trabajo filosófico que enlaza en cierta manera con la clásica “disertación”, aunque difiere de ella en algunos aspectos. Según expone Aguado este recurso didáctico tiene mucha tradición en Francia, pero menos en España, aunque piensa que debe fomentarse más por el valor formativo que entraña.

La disertación es un escrito en prosa de contenido variable, generalmente tendiendo a amplio, sobre un tema o cuestión que se le propone al alumno o que él escoge entre un elenco propuesto por el profesor.

Su valor está en el trabajo previo que el alumno debe realizar antes de preparar la disertación propiamente dicha. Ésta es la formulación por escrito de los resultados de su trabajo.

Es un recurso de indudable interés. Pero Aguado no acude a él porque se cruce con otros instrumentos más experimentados en España, particularmente el “trabajo en grupo”, especialmente en toda la labora previa de preparación de la disertación.

La parte sustantiva de la misma, que es la reflexión del alumno sobre un tema o cuestión y el escribir un par de folios sobre ello, lo cubrimos nosotros con nuestro Diario Filosófico.

El Diario filosófico es un tipo de trabajo personal del alumno en el que éste vierte semanal o quincenalmente sus reflexiones sobre el tema que más le ha llamado la atención, más le ha impactado o más le ha interpelado a lo largo de la semana o quincena

El estudiante escoge el tema, aunque siempre en el entorno de la temática tratada en clase; reflexiona sobre él; se hace un elenco de ideas a desarrollar; elabora un guión con ellas, estructurándolas; y termina redactando el guión de ideas. Esa redacción puede leerse en clase y generar un debate.

Éste es un trabajo didácticamente muy productivo, porque enseña al alumno a pensar, a ordenar sus ideas, a argumentarlas y a exponerlas.

No se debe confundir el Diario Filosófico con el Diario o Cuaderno de Clase. Éste es un archivo activo de materiales, trabajos y actividades. El Diario Filosófico es una de las actividades que se recogen en el Diario de Clase.

VI. OTROS RECURSOS E INSTRUMENTOS