

QUADERNS

de Filosofia

VOL. IV : I
VALÈNCIA, 2017

SOCIETAT DE FILOSOFIA DEL PAÍS VALENCIÀ

QUADERNS DE FILOSOFIA

Director: Tobies Grimaltos (Universitat de València)

Secretari de redacció: Sergi Rosell (Universitat de València)

Consell de redacció: Ramón Feenstra (Universitat Jaume I), Elsa González Esteban (Universitat Jaume I), Javier Gracia (Universitat de València), Eduardo Rivera López (Universidad Torcuato di Tella), Pablo Rychter (Universitat de València), Jennifer Saul (University of Sheffield), Faustino Oncina (Universitat de València), José Zalabardo (University College London)

Consell editorial: Jesús Alcolea (Universitat de València), Vicent Baggetto (IES Joan Fuster de Sueca), Tyler Burge (UCLA), Enric Casaban (Universitat de València), Pascual Casany (València), Jesús Conill (Universitat de València), Adela Cortina (Universitat de València), Christine Chwaszcza (Universität zu Köln), Antoni Defez (Universitat de Girona), Román de la Calle (Universitat de València), Vicente Domingo García Marzá (Universitat Jaume I), Manuel García-Carpintero (Universitat de Barcelona), Tomás Gil (Technische Universität Berlin), Susan Haack (University of Miami), Christopher Hookway (University of Sheffield), Joan Llinares (Universitat de València), Genoveva Martí (Universitat de Barcelona, ICREA), Carlos Pereda (UNAM), Fernando Miguel Pérez Herranz (Universitat d'Alacant), Giovanna Pinna (Università del Molise), Xavier Serra (IES Joan Fuster de Sueca), Sergio Sevilla (Universitat de València), Ernest Sosa (Rutgers University), Nicholas White (UC Irvine)

Edita: Societat de Filosofia del País Valencià

eISSN: 2341-3042

Disseny i seguiment editorial: Antoni Domènech

© de l'edició, Societat de Filosofia del País Valencià

© dels articles, els seus autors

<http://ojs.uv.es/index.php/qfilosofia>

Redacció: Societat de Filosofia del País Valencià

Universitat de València — Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Departament de Filosofia

Av. Blasco Ibáñez, 30-5a. 46010 València

e-mail: sfpv@uv.es

<http://www.uv.es/sfpv/>

QUADERNS DE FILOSOFIA és una revista acadèmica dirigida als professionals de la filosofia de periodicitat semestral. Publica articles de temàtica filosòfica de qualitat científica i té un interès especial en la didàctica de la filosofia.

Cada número ordinari té tres part: 1. Articles d'investigació: contribucions originals pertanyents als diversos àmbits de la recerca filosòfica; 2. L'anomenada "Brúixola filosòfica", feta d'articles que presenten un determinat tema o debat filosòfic; i 3. Documents, entrevistes, notes de discussió i ressenyes.

Tots els articles originals són sotmesos a una revisió cega anònima per experts en l'àrea corresponent.

La revista es publica en versió electrònica d'accés obert (Open Journal System).

La revista és inclosa en alguns dels índexs de major prestigi internacional en filosofia i humanitats, com són ERIH PLUS, Latindex, ISOC, Dialnet, Philosopher's Index, DOAJ, EBSCO, REDIB, i el consell de redacció treballa per a la inclusió en d'altres, en especial SCOPUS, FECYT i CARHUS Plus+.

Normes de publicació

Els articles poden estar escrits en català, castellà i anglès, i no han d'excedir de les 8.000 paraules. Han de dur títol i incloure un resum (de fins a 150 paraules) i unes paraules clau en la llengua de l'article i en anglès. Els manuscrits s'han de presentar de forma anònima per tal de garantir-ne el dictamen cec; és responsabilitat de l'autor eliminar qualsevol autoreferència.

També es poden proposar ressenyes de llibres publicats en els darrers tres anys, amb una extensió màxima de 2.000 paraules, llevat de casos excepcionals prèviament acordats amb la direcció de la revista. Les ressenyes no tindran títol ni notes. Com a encapçalament cal consignar les dades completes del llibre ressenyat, inclòs l'ISBN. Cal recordar que una ressenya no és un resum, sinó un examen crític del llibre ressenyat.

Les normes d'estil poden consultar-se en la versió electrònica de la revista, però en tot cas sols s'exigirà el seu compliment en la versió final de l'article o ressenya, si se n'accepta la proposta.

ÍNDIX

Innovació educativa en filosofia

Monogràfic editat per Javier Gracia y Pedro Jesús Teruel
(Universitat de València)

Introducció

“Repensando la innovación educativa en y desde la filosofía”,
Javier GRACIA (Universitat de València)..... 11

Articles del monogràfic:

“La filosofía como descarga de la sobrecarga de innovación”,
José Antonio MARÍN-CASANOVA (Universidad de Sevilla) 27

“La fundamentación zubiriana
de la pedagogía de López Quintás”,
Alfredo ESTEVE (Universidad Católica de Valencia) 47

“La educación en Ciberciudadanía Responsable”,
Carlos RODRÍGUEZ GORDO (Universidad de Salamanca)..... 57

“El reto de las asignaturas de filosofía:
hacia una igualdad en los resultados”,
Carmen FERRETE SARRIA (Universitat Jaume I, Castelló)..... 69

“Educar contra Auschwitz mediante el seminario de lectura”,
Ana Lucía BATALLA GAVALDÀ (Universitat de València)..... 89

“Del *homo ludens* a la gamificación”,
Carla CARRERAS (Universitat de Girona) 107

“Taller de significados inéditos.
Redefinición de conceptos siguiendo reglas lógicas”,
Luis CALERO MORCUENDE (IES Tháder de Orihuela) 119

“Explorando las posibilidades de la didáctica de la filosofía
en el campo de la educación patrimonial”,
Jordi ARCOS PUMAROLA (Universitat de Lleida) 143

Brúixola filosòfica

“Ensenyar a pensar a qui no vol aprendre’n.
O com innovar en l’ensenyament de la filosofia
en l’època de l’idiotisme digital”,
Enric SENABRE (IES Escultor Badia de Foios)..... 161

Ressenyes

Simon CRITCHLEY, *Bowie*, 2016.
Per Antoni DOMÈNECH..... 195

Introducció

Innovació educativa en filosofia

Monogràfic editat per
JAVIER GRACIA i PEDRO JESÚS TERUEL

JAVIER GRACIA CALANDÍN
Universitat de València

Repensando la innovación educativa en y desde la filosofía. Estudio introductorio¹

*(Rethinking Educational Innovation in and from Philosophy.
Introductory Study)*

Resumen: La innovación educativa supone un reto para la filosofía. Un reto porque nos lleva a replantear el magisterio de la filosofía a la luz de los últimos avances en la investigación educativa. Pero también porque nos hace volver con energías renovadas a las fuentes originales de la actitud filosófica de vigilancia y de búsqueda sin término del conocimiento y de la verdad. En estas líneas, en primer lugar, analizamos filosóficamente la relevancia que ha cobrado la innovación en el ámbito educativo y proponemos una visión humanista (no reductiva a las nuevas tecnologías) para entender la innovación educativa con especial significación para la labor educativa de la filosofía. En segundo lugar, invitamos a la lectura de todos y cada uno de los artículos seleccionados en este volumen monográfico.

Abstract: Educational innovation is a challenge for philosophy. This is a challenge because it leads us to rethink the teaching of philosophy in the light of the latest advances in educational research. But also because it makes us return with renewed energy to the original sources of the philosophical attitude of vigilance and unfinished search of knowledge and truth. In this paper, firstly, I analyse philosophically the relevance of innovation in the educational field and propose a humanistic vision (not reductive to new technologies) to understand educational innovation with special

¹ Este trabajo se inscribe dentro del proyecto con referencia FFI2016-76753-C2-1-P financiado por el MINECO y del proyecto de innovación educativa con referencia UV-SFPIE_RMD 15-377379.

significance for the educational task of philosophy. Secondly, I invite you to read each and every one of the selected articles in this monographic volume.

Palabras clave: innovación educativa, filosofía, formación humana, visión humanista.

Keywords: educational innovation, philosophy, human formation, humanist vision.

I. DESBROZANDO EL CONCEPTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE LA FILOSOFÍA

HABLAR DE INNOVACIÓN EDUCATIVA constituye uno de los temas más recurrentes en las políticas educativas, sin embargo, gran parte de estas alusiones están lastradas por una falta de profundización. De modo muy significativo la expresión “innovación educativa” ha cobrado en los últimos tiempos una presencia muy notable en los ámbitos académicos y ya se cuentan muchas las iniciativas relacionadas con la innovación educativa tales como congresos, jornadas, proyectos y grupos de trabajo en diferentes niveles, ámbitos y especialidades.²

Desde la reforma del Espacio Europeo de Educación superior se ha puesto el énfasis en una reforma de la educación que incorpore nuevas metodologías docentes, incidiendo en un seguimiento más personalizado y significativo del aprendizaje del alumnado. A este respecto las políticas educativas han enfatizado que la educación actual ha de ser una educación innovadora (CARBONELL 2001; GONZÁLEZ 2009 y SÁNCHEZ 2014). Como reflejo de esto se han institucionalizado los servicios que promueven la innovación entre sus docentes.³

1.1. Más allá del imperativo legal

La importancia que las administraciones conceden a la innovación educativa ha hecho que uno de los principios y fines de la educación recogidos

² Un buen repositorio de “Buenas prácticas en innovación” promovido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte puede encontrarse en http://138.4.83.162/organiza/buscador_buenaspracticas/. Por lo que respecta a la filosofía, del 5 al 7 de noviembre de 2014 la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid organizó las *Jornadas Internacionales de Innovación Didáctica en la Enseñanza de la Filosofía* y más recientemente, del 19 al 21 de octubre de 2016, tuvo lugar el *II Congreso Internacional de Innovación Educativa en la Filosofía* en la Facultad de Filosofía y CCEE de la Universidad de Valencia.

³ Por ejemplo, en el ámbito autonómico la actual Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport tiene destinado un espacio donde reflejar la innovación educativa (<http://www.ceice.gva.es/eva/es/innovacion.htm>) [consultado 7 de abril de 2016]. Otro ejemplo lo encontramos en la Universidad de Valencia que tiene un “Servicio de Formación Permanente e Innovación educativa” (<http://www.uv.es/uvweb/servicio-formacion-permanente-innovacion-educativa/es/servicio-formacion-permanente-innovacion-educativa-sfpie-1285866029030.html>). [Consultado 7 de abril de 2017]

en la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) sea “el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa”. El tratamiento que la actual legislación da a la innovación educativa sigue el camino marcado por las anteriores leyes educativas y recoge, en muchos puntos literalmente, lo que estableció la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y la Ley Orgánica de Educación (LOE).⁴

Aunque no se puede desatender lo que la normativa indica, sin embargo, la significación de la innovación educativa trasciende al ordenamiento o la coyuntura de una política educativa particular. La innovación educativa incide en diversidad de aspectos que implican repensar desde la raíz la esencia propia de la educación así como las diversas formas de concretar los procesos de aprendizaje y enseñanza a partir de nuevas metodologías. Por eso una reflexión más profunda desde la filosofía acerca del reto que implica la innovación en nuestro sistema educativo ha de plantearse no solo las herramientas o procedimientos sino también el potencial formador y transformador de las nuevas metodologías.

Efectivamente, aunque tal y como recoge la Real Academia de la Lengua el término “innovación” significa “la creación y modificación de un producto y su introducción en el mercado”, al añadirle el adjetivo “educativa” resulta —a mi juicio— que no estamos expuestos a asumir exclusivamente las connotaciones técnicas, sino que se abre la posibilidad de considerar un sentido menos mercantilista e instrumentalista de innovación, abogando por la introducción de nuevas metodologías que contribuyan a una más fecunda formación humana. Esta segunda acepción referida a un concepto fundamental de educación como formación humana está, de modo inequívoco, estrechamente vinculada con la visión humanista de la educación (UNESCO 2015). De este modo observamos que en los dos términos de la expresión “innovación educativa” se establece ya una interesante tensión entre la dimensión técnica e instrumental, por una parte, y la dimensión más humanista, por la otra.

1.2 La paradoja de la innovación

Como en otras épocas también la nuestra tiene sus palabras de modas que acaban convirtiéndose en términos fetiches. Tal es el caso del vocablo

⁴ En el *título preliminar, capítulo 1.º*, “Principios y fines de la educación”, en su artículo 1 n), considera como uno de los principios de la educación “el fomento de la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa”. En ese mismo capítulo, el artículo 10.1 se refiere a la difusión de la información, indicando que a las administraciones educativas les corresponde facilitar los intercambios de información y difusión de buenas prácticas educativas y de gestión de centros docentes, a fin de contribuir a la mejora de la calidad de la educación. Para un análisis del tratamiento de la innovación educativa en la LOE puede consultarse el detallado y prolijo *Estudio sobre la innovación educativa en España* (JUÁREZ 2011, 44-5).

“innovación” que en nuestros días se ve expuesto a un uso inflacionario. Desde la tribuna política o el foro de empresarios hasta los ámbitos educativos o la rueda de prensa deportiva, podemos encontrar la utilización de dicho término para recubrir las propias ideas con códigos socialmente aceptados. ¿No es esto una muestra de que el propio concepto de innovación no escapa a la lógica de que solo sobrevive aquello que es introducido con éxito en el mercado? Bajo este prisma podría decirse que la primera prueba de que la innovación funciona es precisamente que ella ha devenido moneda de cambio. Pero, ¿no conduce esto precisamente a un uso inflacionario de innovación que termina dando por bueno cualquier cosa por el hecho de ser novedad?

Sin embargo, también podría hacerse la lectura contraria: que precisamente aquellas innovaciones buenas acaben siendo duraderas y, por lo tanto, conservadoras, y paralicen la innovación. Y es esta una flagrante paradoja porque efectivamente “las mejores innovaciones son las más duraderas en el tiempo y, por tanto, las más resistentes a posteriores innovaciones” (PACHO 2009, 39).

Aunque este argumento pueda resultar subversivo para aquellos que preconizan un *modus operandi* innovador sin reflexionar en la importancia y el valor de la innovación llevada a cabo, a mi juicio, resulta fundamental para defender que la innovación puede conducir a este tipo de paradojas o incluso aporías si no va acompañada de un fin específico, en nuestro caso los propios de la educación. Es decir, si no se supera la tendencia a pensar que por el hecho de que algo sea nuevo ha de ser bueno. La novedad no tienen por qué ir siempre de la mano de la calidad educativa.

1.3 Superar la innovofilia hodierna

Innovar es efectivamente un signo de los tiempos modernos. Lo es porque el término *innovar* introduce el elemento de la novedad y ello evidencia que, frente a la tradición, desde la “modernidad” se incide en el “ahora mismo” o “este momento”, deviniendo la moda uno de los principales reclamos de nuestra forma de vida moderna.

Mas desde la radicalidad que confiere la reflexión filosófica cabría preguntarse: ¿cuál es la relación que guardan entre sí la innovación y la tradición? Para esclarecer qué estatuto corresponde a la innovación y el hecho de que la novedad se transforme en valor resulta apremiante un análisis filosófico que tome en consideración el cambio de paradigma que introduce la modernidad con la llegada de una nueva cosmovisión alentada por el auge y el desarrollo de las ciencias experimentales y el poder transformador que adquiere la técnica. La traslación del antiguo provenir al moderno porvenir sintetiza la mentalidad

de un mundo que no pone sus miras en el pasado de la tradición sino en el futuro de la innovación. De este modo se va consolidando la concepción de que es en el porvenir en el que lo mejor está por suceder. Pero, ¿hasta qué punto puede haber innovación sin tradición?

A esta sazón, cabría preguntarse si este sentido de innovación y de modernidad que conducen al valor de lo que está de moda no es excesivamente superficial y especialmente perjudicial para el ámbito educativo. Confundir lo novedoso con las innovaciones buenas y necesarias es sencillamente un error. Por ello hace falta ir al fondo de la cuestión de la innovación y superar la *innovofilia* hodierna. Pensar en el aquí y ahora sin tener en cuenta el ayer o el mañana conduce a repetir los mismos errores que en el pasado.

A mi juicio, la buena innovación educativa ha de tener en cuenta la tradición o, para ser más justo, la diversidad de tradiciones habidas (y por haber), pero sin menoscabo de las nuevas circunstancias personales y sociales. La buena innovación necesita de la reflexión y de un análisis de la naturaleza no clausurada del ser humano, de su ser pro-yecto, esto es, lanzado hacia el futuro pero desde un pasado. El ahora pierde su textura sin la urdimbre del tejido narrativo del antes y el después.

Toda enseñanza implica la transmisión de determinados saberes, mas especialmente en la filosofía la tradición constituye un elemento extraordinariamente fecundo, por ejemplo, a partir del estudio de los clásicos. Sin embargo, hay que replantearse si reconocer y apropiarse el legado del pensamiento de los grandes filósofos conduce a eliminar la innovación; o por el contrario tradición e innovación constituyen en la filosofía dos elementos enormemente fecundos cuando son adecuadamente complementados. ¿De qué modo llevar a cabo dicha complementación en la práctica docente?

1.4 La innovación educativa desde la perspectiva humanista

En la década de 1960 irrumpe la primera perspectiva de la innovación educativa marcada por modelos traídos de la industria, la agricultura y métodos cuantitativos. Muchos siguen entendiendo aún hoy en día que la innovación educativa solo significa el uso de las tecnologías de la comunicación y la información (TICs). Pero esta solo es la “perspectiva tecnológica” que ha venido siendo complementada por la “perspectiva cultural” y la “perspectiva sociopolítica” (JUÁREZ 2011, 27-30).

La buena innovación no puede estar guiada por la lógica del mercado y por una racionalidad exclusivamente instrumental. A mi juicio el modo más técnico y tecnológico de entender la innovación educativa que sin duda está marcado por la lógica del mercado no debe acallar la cuestión de fondo del

fin de toda educación. Pues “educar” no es solo ni principalmente instruir y mucho menos adoctrinar, por ello es apremiante que se esclarezca cuál es el planteamiento que permite desarrollar y emplear todo el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con fines “educativos”.

Se trata efectivamente de volver a plantearse la pregunta crucial, ¿para qué innovar en educación?, ¿cuál es el fin de la innovación educativa? ¿Es la innovación un fin de la educación (como dice, por ejemplo, la LOMCE) o es más bien la educación un fin de la innovación (GRACIA y GOZÁLVEZ 2016)?

Pensar que el fin de la educación es formar profesionalmente a las personas para prepararlas para el mundo laboral fomenta un tipo de innovación al servicio de las demandas del mercado.⁵ Sin duda, es importante este fin y no puede ser desatendido, (¿tampoco por la filosofía?). Incluso creo que puede ser fecundo investigar de qué modo es posible diseñar desde la filosofía procedimientos novedosos para resolver problemas concretos. De hecho ya se habla de innovación en humanidades en la medida en que se transfiere conocimiento humanístico al tejido socioeconómico para hacerlo competitivo. Aparece así una transferencia en el mundo de la cultura que resulta en productos cinematográficos, discográficos, audiovisuales o editoriales; también tiene una fuerte presencia, por ejemplo, la transferencia en museos, fundaciones, medios de comunicación o empresas encargadas de la rehabilitación y conservación del patrimonio.

Con todo, ha lugar para seguir interpeándose, ¿es la profesionalización el fin primordial y más fundamental de la educación (PRING 2003)?, ¿lo es acaso y por añadidura de la innovación educativa? ¿De qué modo es posible innovar en las humanidades (CORTINA 2013)? ¿No es acaso el fin primero y más fundamental de la educación (y de la innovación educativa) la formación cívica y humana de las personas?⁶ Si asumimos esto, entonces el resto de objetivos han de estar supeditados a este. En este sentido cabe reafirmar en nuestros días la visión humanista de la educación que enfoca precisamente un modelo de desarrollo humano en toda su amplitud poniendo un énfasis especial en la cuestión normativa referida a los valores y principios éticos que deben regir la educación (UNESCO 2015; NUSSBAUM 2010; PRING 2014; GRACIA 2017...).

⁵ A juicio de algunos, una concepción mercantilista de la educación estaría en el trasfondo de la LOMCE; de modo más evidente en las versiones iniciales del preámbulo (SUBIRATS 2014).

⁶ En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos está muy claramente expresado: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. Esto mismo fue casi literalmente recogido en el artículo 27 de la Constitución Española: “[l]a educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales”.

A mi juicio, la filosofía tiene mucho que decir sobre la innovación educativa. Pues más allá de aplicaciones a determinados sectores, el valor de la filosofía radica precisamente en generar y crear el humus desde el que es posible el cultivo de las personas y de los ciudadanos. A este respecto sería muy fecundo desentrañar el vínculo inextricable entre la educación y la clásica *Bildung*⁷ (formación). Sobre la égida de este concepto el valor de la educación nunca será sustituible por precios del mercado. Y aún con todo —podemos seguir preguntándonos— atendiendo a esta tarea prioritaria de la filosofía, ¿de qué modo es posible la innovación educativa en y desde la filosofía?

2. INVITACIÓN A LA LECTURA DE LOS ARTÍCULOS DEL MONOGRÁFICO PARA REPENSAR LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN Y DESDE LA FILOSOFÍA

El presente número monográfico sobre innovación educativa en la filosofía recoge tanto artículos que reflexionan filosóficamente en torno a la innovación y, más en concreto, a la innovación educativa, como otro tipo de artículos que presentan propuestas didácticas en las asignaturas de filosofía. Pensamos que ambos enfoques son complementarios y tienen cabida en este número puesto que están implicados en el ejercicio docente e investigador de la práctica filosófica. Por una parte, la indagación filosófica acerca de la génesis y los fundamentos de la innovación educativa constituyen una labor de enorme calado filosófico, que busca dar con las raíces y sentido último de la práctica innovadora. Por otra parte, la concreción de propuestas didácticas innovadoras constituye la mejor ejemplificación de que también es posible innovar en nuevas metodologías educativas en las asignaturas de la filosofía (filosofía, historia de la filosofía, ética, antropología, lógica, estética...). Resulta un valor añadido que dichas propuestas estén enriquecidas como experiencias de innovación educativa y ofrezcan pistas de cómo abordar mejor su aplicación dentro del aula.

En primer lugar, José Antonio Marín se detiene a analizar desde la reflexión filosófica la génesis del valor de la innovación y la relevancia que esta adquiere en la modernidad. Pues en la era moderna un ritmo de vida acelerado acaba por instalarse en un presente fugaz marcado por la conciencia de la finitud

⁷ Véase el prolijo estudio de Vierhaus (1972), donde desentraña la *Bildung* como “concepto pedagógico” vinculándolo al de *Erziehung* (educación) al menos desde 1770, en plena Ilustración. Todo lo cual nos llevaría a profundizar en autores como Herder, Goethe o Humboldt (VIERHAUS 1972, 512-21). El concepto ciceroniano de “cultura” es a esta sazón el principal referente de la formación humana lo cual expresa el quehacer más singular y propio de la filosofía. Véase Gracia (2012).

y la brevedad (de tiempo) de la vida humana. Guiado por planteamientos orteguianos y heideggerianos, José Antonio Marín cuestiona la “sobrecarga” moderna de innovación y se pregunta cuál es el cometido más propio de la filosofía. De este modo, a la luz de la “hermenéutica adaptativa” de Odo Marquard, concluye que merced a la filosofía es posible una “descarga” del ímpetu de innovación que atraviesa la vida moderna y que se concreta en el cultivo de la tradición y la cultura de continuidad. Compensación que no ha de entenderse como sustitución, sino como el equilibrio que el mundo moderno necesita entre el ritmo acelerado y cambiante marcado por la alianza entre la técnica y las ciencias naturales y el estudio reposado y profundo de la tradición que ofrecen las humanidades. Solo en este equilibrio es posible mantener la fecunda tensión entre el provenir y el porvenir; la experiencia y la expectativa; el “devenimiento” y el advenimiento; la tradición y la innovación.

Inciendo en las posibilidades de encontrar un buen marco filosófico en el que asentar la innovación educativa, Alfredo Esteve apunta en el segundo de los artículos que aquí presentamos de qué forma es posible una fundamentación antropológica de la educación desde la filosofía zubiriana incidiendo en su doble dimensión tanto intelectual como afectiva. Al hacerlo, destaca el lugar central que en ella adquiere la creatividad y la singularidad humana. El artículo analiza el surgimiento de aspectos muy vinculados con la innovación tales como la “creatividad”. Considerando la educación como un proceso complejo en el que intervienen elementos cognitivos, volitivos y afectivos y en el cual la filosofía adquiere un papel protagonista, el artículo concluye con una invitación a la “pedagogía de la admiración” de Alfonso López Quintás.

En este mundo moderno de lo cambiante las nuevas tecnologías han adquirido un inequívoco protagonismo y cada día se cuentan más las actividades que realizamos a través de las tecnologías de la información y comunicación (redes sociales, gestión bancaria, consumo de oferta cultural, comercio electrónico...). Cabría preguntarse qué papel le corresponde jugar a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación. ¿Ha penetrado suficientemente la tecnología en el ámbito educativo? ¿Qué tipo de rol le corresponde jugar a la filosofía y, en concreto, a la ética en un mundo cibernético? ¿Qué implicaciones tiene esto para la educación? Estas son algunas de las principales cuestiones que se plantea Carlos Rodríguez en su artículo y en el que reivindica una comprensión más profunda del fenómeno de la tecnología y que no solo sea concebida como mera adquisición de destrezas orientadas a las competencias relacionadas con la artesanía y el diseño. A este respecto cabe situar su defensa de una educación encaminada a generar una “*ciberciudadanía* responsable”.

Frecuentemente se ha criticado la sociedad actual por ser excesivamente individualista. Esto tiene también su reflejo en el sistema educativo que pro-

mueve aprendizajes individuales y olvida que la educación es un proceso dialógico que solo tiene lugar en la tejido de la acción comunicativa y cuyo fin es la emancipación y la humanización de los seres humanos. En este sentido, resulta apremiante indagar en nuevas metodologías y propuestas didácticas que fomenten la comunidad educativa. ¿De qué forma es posible innovar en metodologías educativas de forma que podamos fortalecer los vínculos sociales? ¿Qué ventajas ofrecen estas nuevas metodologías cooperativas para el aprendizaje?

Entre las diferentes propuestas emergentes en el ámbito escolar, destaca la metodología de las “Comunidades de aprendizaje”. Partiendo de su aquilatada experiencia docente en centros de educación secundaria, universitaria, Carmen Ferrete nos presenta el potencial que ofrecen las comunidades de aprendizaje en tanto que metodología interactiva y cooperativa, que permiten que los centros educativos sirvan como instrumentos de cohesión social y como lugares que propicien la transformación social y educativa. De entre las diversas modalidades que esta metodología ofrece, la autora se centra en las comunidades de aprendizaje referidas al aula y al centro y presenta tres prácticas inclusivas: los grupos interactivos, las tertulias filosóficas y la tertulia dialógica pedagógica. La autora reconoce la adecuación de dichas metodologías para las asignaturas del departamento de filosofía y concluye destacando las valiosas ventajas que estas prácticas ofrecen en términos de trabajo en equipo, solidaridad e implicación de la comunidad en la educación.

La importancia de la comunidad también ha sido destacada en el ámbito de la innovación educativa en las llamadas “comunidades de investigación”. Habida cuenta del modelo clásico de lectura individual y solitaria de un libro que concluye con la realización de un trabajo con preguntas prefijadas por el profesor, ¿de qué forma es posible innovar?, ¿cómo hacer del aula una comunidad en la que los estudiantes indaguen juntos y aprendan los unos de los otros? Tomando como texto de referencia la célebre obra de Primo Levi *Si esto es un hombre*, Ana Lucía Batalla presenta la realización del seminario de lectura como una experiencia educativa innovadora.

Por otro lado, hoy en día ocupan un lugar muy destacado las diferentes propuestas educativas que inciden en un tipo de aprendizaje que sea significativo a la vez que gratificante. Abundan en la idea de que aprender puede ser algo divertido y de que todo lo que se aprende jugando permanece más sólidamente en los conocimientos del niño. Esto plantea algunas cuestiones filosóficas interesantes tanto por el fondo como por la forma; tanto por lo que se refiere a la reflexión en torno a la relación entre educación y juego, como por lo que se refiere a la idoneidad de propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. ¿Debe ser la experiencia educativa gratificante además de significativa? ¿De qué forma es posible hacer del aprendizaje y la enseñanza de

la filosofía una experiencia gratificante? Carla Carreras en “Del *homo ludens* a la gamificación” nos presenta un análisis del concepto de gamificación y sondea las posibilidades que este ofrece en la enseñanza de la filosofía.

En su artículo “Taller de significados inéditos”, Luis Calero presenta una propuesta muy innovadora en la didáctica de la filosofía consistente en generar nuevos significados a partir de la redefinición de conceptos siguiendo unas sencillas reglas como la de fusión o separación. El autor no solo nos ofrece una descripción general de esta metodología, sino que recoge una breve guía didáctica con ejemplos que sin duda será muy útil para el profesorado que desee emplearla en clase. Esta innovadora práctica sin duda destaca por su potencial creativo y también lúdico.

Más las posibilidades de innovar educativamente en la filosofía no se restringen a las aulas. Más bien habría que preguntarse si es posible encontrar otros cauces de educación (formal o no formal) capaces de hacer visible el patrimonio cultural y que tengan una especial significación en general para la filosofía y en particular para la estética. ¿En qué medida es posible aprovechar el espacio que ofrecen los museos para fomentar un diálogo filosófico entre los visitantes y las obras? ¿Cómo hacer de los espacios museísticos una institución verdaderamente educativa que contribuya a una reflexión filosófica? En su artículo “Explorando las posibilidades de la filosofía en el campo de la educación patrimonial”, Jordi Arcos nos presenta la “museografía didáctica” como innovación educativa en la filosofía en tanto que permite complementar el pensamiento de los filósofos con su contexto biográfico.

Todos los artículos son una variada muestra de que la innovación educativa es una realidad que de múltiples formas va cobrando mayor presencia en el mundo académico. Junto con Pedro Jesús Teruel como editor coordinador de este número agradezco al Consejo editorial de la revista *Quaderns de filosofia* la acogida de nuestra iniciativa y la oportunidad que nos ha brindado de poder elaborar un monográfico sobre esta cuestión. La propuesta de profundizar en el tema de la innovación educativa en la filosofía vino avalada inicialmente por la realización del *II Congreso internacional de innovación educativa en la filosofía* que tuvo lugar en Valencia del 19 al 21 de octubre de 2016. Este propició el espacio idóneo para la reflexión filosófica y fue muy fecundo para la discusión en torno a diversos temas vinculados con la innovación educativa en la filosofía. Algunas de dichas propuestas ven ahora la luz en este monográfico. De forma complementaria, desde la página web de la revista *Quaderns de filosofia* se hizo una llamada para el envío de originales sobre la innovación educativa en la filosofía, de modo que quien quisiera (aunque no hubiese participado en dicho congreso) pudiera enviar sus originales. Agradecemos a todos los que

presentaron sus propuestas para ser evaluadas y también a todos y cada uno de los revisores que con la garantía del anonimato de los autores realizaron sus respectivos informes de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- CARBONELL, J. 2001, *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid: Morata.
- CORTINA, A. 2013, “¿Es posible innovar en las humanidades? Los avances humanísticos mejoran la competitividad social”, *El País*, 15 de julio. http://elpais.com/elpais/2013/07/08/opinion/1373286321_629687.html [consultado el 7 de abril de 2017].
- DE LA TORRE, S. 1997, *Innovación educativa. I. El proceso de innovación*, Madrid: Dykinson.
- GONZÁLEZ, J. 2009, *Innovación educativa y espacio europeo de educación superior*, Málaga: Universidad de Málaga.
- GRACIA, J. 2012, “Recreaciones filosóficas sobre la metáfora ciceroniana de cultura”, E. CASABAN (ed.), *XIX Congrés Valencià de Filosofia*, Valencia: SFPV.
- GRACIA, J. 2017, “El fin ético-filosófico de la educación”, en P. CALVO y M. MEDINA, *Mirades intersubjectives en al filosofia actual*, Valencia: SFPV, 21-6.
- GRACIA, J. y GOZÁLVEZ, V. 2016, “Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE”, *Teoría de la Educación*, 28 (1): 83-103.
- JUÁREZ, E. M. 2011, “Perspectiva histórica de la innovación educativa en España”, en Ministerio de Educación, *Estudio sobre la innovación educativa en España*, Madrid: Secretaria General Técnica.
- NUSSBAUM, M. 2010, *Non For Profit. Why Democracy Needs The Humanities*, Princeton: Princeton University Press.
- PACHO, J. 2009, “La paradoja de la innovación. Aspectos axiológicos y epistémico-culturales”, en M. J. MAIDAGÁN, I. CEBERIO, L. GARAGALZA y G. ARRIZABALAGA (eds.), *Filosofía de la innovación. El papel de la creatividad en un mundo global*, Madrid: Plaza y Valdés, 33-44.
- PRING, R. 2003, “La polémica sobre los fines de la educación”, en M. GARCÍA AMILBURU, *Claves de la Filosofía de la educación*, Madrid: Dykinson.
- PRING, R. 2014, “From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically”, *Revista española de pedagogía*, 258, 72 (mayo-agosto): 249-61.
- SÁNCHEZ, A. 2014, *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios*, Valencia: Tirant Humanidades.
- SUBIRATS, M. 2014, “La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81: 45-58.
- UNESCO 2015, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, París: UNESCO.

VIERHAUS, R. 1974, "Bildung", BRUNNER, O., CONZE, W. y KOSELLECK, R., *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland.*, Bände 1, Stuttgart: Klett-Cotta, 508-51.

Articles

JOSÉ ANTONIO MARÍN-CASANOVA
Universidad de Sevilla

La filosofía como descarga de la sobrecarga de innovación

(Philosophy as unloading of innovation overload)

Recibido: 7/11/16. Aceptado: 23/3/17

Resumen: Se ensaya la tesis de que no habiendo innovación sin tradición, la filosofía opera en un espacio en tensión entre estos dos polos. Se comienza trazando un recorrido por las distintas precomprensiones de la naturaleza y el conocimiento en la Antigüedad y en la Modernidad como esquemas del contraste entre tradición e innovación; a continuación, se acude a Ortega y Gasset y a Heidegger para precisar en qué consiste la innovación en filosofía y para explicitar su conexión con y dependencia de la tradición; por último, se propone explorar la innovación educativa de la filosofía como, siguiendo a Odo Marquard, descarga compensatoria de la sobrecarga innovativa.

Abstract: This paper claims that insofar as there is no innovation without tradition, philosophy operates in a space of tension between those two poles. I begin by sketching different pre-understandings of nature and knowledge in Antiquity and Modernity as schemas of the contrast between tradition and innovation. I then resort to Ortega y Gasset and Heidegger to specify what innovation consists of in philosophy and to explain its connection with and dependence on tradition. I finally propose to understand, following Odo Marquard, educative innovation in philosophy as a compensatory unloading of innovation overload.

Palabras clave: innovación, tradición, Ortega y Gasset, Heidegger, Marquard.

Keywords: innovation, tradition, Ortega y Gasset, Heidegger, Marquard.

EN UN PRINCIPIO, Filosofía e innovación se repelen mutuamente, tanto es así que hablar de “Filosofía de la innovación” comporta en términos históricos originales un genuino oxímoron. Sin embargo, hoy día la innovación es poco menos que un prerequisite de la Filosofía; al menos, de la Filosofía académica. Que se celebren congresos filosóficos internacionales sobre la innovación educativa en Filosofía como tópico focal es índice ilustrativo suficiente de ello. ¿Cómo es posible que la innovación haya pasado de condición de casi imposibilidad a casi condición de posibilidad de la Filosofía? Para entender el tránsito modal conviene percatarse del doble sentido del genitivo en el sintagma “Filosofía de la innovación”. Se trata de leer ese complemento del nombre, primero, en el sentido objetivo, en el de la constitución de la innovación en objeto filosófico, toda vez que la actual e “incuestionable” mentalidad innovadora choca con la mentalidad filosófica clásica, siendo, en cambio, tributaria de la mentalidad bíblica e identificándose, por lo demás, con la mentalidad moderna, en tanto que réplica secularizada del imaginario religioso. De hecho, el programa de la Modernidad, con las armas culminantes de la Teodicea, canoniza el imaginario innovador haciendo de la variación de la sabiduría una obligación, la obligación, también moral, de innovar. Ahora bien, cuando la innovación es objeto de la Filosofía se termina produciendo el efecto, sintomático primero y casi automático luego, de la imposición de la lectura subjetiva del genitivo de marras. En efecto, cuando la Filosofía llega a tomar en cuenta la innovación como objeto suyo, caemos en la cuenta de que es la misma Filosofía la que se torna innovadora: hacer Filosofía de la innovación (genitivo objetivo) comporta hacer innovación de la Filosofía (genitivo subjetivo). Ahora bien, la innovación no es algo exento sin más, que se pueda leer unilateralmente, solo en el sentido subjetivo del genitivo, como preferentemente se tiende a hacer hoy, sino que lo es por referencia a una tradición. Sin una previa continuidad, la innovación se queda en pedalada en el vacío. Quizá sea lo breve de la vida el motivo antropológico que explique esta aparente paradoja: la muerte, su rapidez, limita nuestra capacidad de innovación. Cualquier innovación requiere de conexión con lo dado en la tradición. Y ello se hace más perentorio con la discontinuidad moderna, con la aceleración de los tiempos modernos. La falta de tiempo que resulta constitutiva del animal humano se hace, además, especialmente consecutiva al humano moderno. Semejante prisa nos hace pensar, por contraposición, que acaso se pueda dar una oculta innovación educativa en Filosofía y que tal vez pueda y deba explotarse paradójicamente como una lenta descarga de la apresurada sobrecarga innovativa.

Ciertamente, desde el horizonte hermenéutico clásico, como el sentido de lo que se tiene por real es cosmológico, la novedad carece de lugar *natural*. Y es que si hay un prejuicio constituyente del pensamiento filosófico, su premisa fundacional, y resistente al paso del tiempo, es que nada surge de la nada (NORTH 2015) y que, en consecuencia, lo nuevo es naturalmente imposible. En el plano ontológico, lo nuevo, accidente insubstancial, es un hecho sin valor, un disvalor incluso. La innovación no solo no es natural, sino contranatural. La razón de ello reside en que en la perspectiva filosófica clásica la naturaleza se viene a concebir como autónoma, absoluta e incondicionada. La *physis* tiene en sí su norma necesaria, todo es relativo a ella, nada la condiciona, ella condiciona todo: es absoluta. La naturaleza griega es el límite necesario, el horizonte intraspasable de toda acción humana. Sea de la índole que sea —sea, pues, teórica, práctica o técnica—, la acción rebota necesariamente en el inmutable muro vertical de la naturaleza. Dado que el orden de la naturaleza es necesario, dado que todo es conforme a naturaleza, no hay propiamente espacios de innovación ontológica. No se puede cambiar lo que es natural. La naturaleza, que es causa omnímoda, no puede alterarse, no puede ser poseída, sino a lo sumo contemplada. De ahí que la acción más noble, la primera, sea la teoría. Brota de este planteamiento ontológico la concepción griega de la verdad como desvelamiento del orden cósmico natural, de cuya contemplación teórica nacen los conocimientos que regulan las obras y los hechos humanos. La teoría se supraordina a la praxis y a la técnica. Esa primacía expresa la *conciencia natural* antigua, a saber, la conciencia cosmológica de que no se da acción correcta ya ética ya “poética”, si no es conociendo las leyes inmutables que presiden la regularidad de los movimientos de la naturaleza. Y la acción del humano no puede modificar el orden cósmico, no tanto por la modestia, insuficiencia o precariedad de las disponibilidades técnicas, cuanto porque la naturaleza es preconcebida como inmutable y por eso mismo como indomeñable. No es que el griego tuviera poca capacidad material para la innovación por su precaria tecnología, sino que su tecnología era precaria por su escasa proclividad intelectual a la innovación. Y esta escasa capacidad innovadora es el *pendant* de la consideración de la naturaleza como paradigma de toda acción: son la ética y la técnica quienes tienen que mirarse en el modelo ejemplar natural para reparar respectivamente en las reglas del comportamiento “recto”, del hacer “recto”. Así pues, en el esquema de la cosmología clásica la técnica se inscribe en el registro de la verdad pensada no como dominio de la naturaleza, sino como su contemplativo desvelamiento. La naturaleza con su olímpica marca de necesidad no consiente a la técnica el traspasar su límite vertical ni,

por consiguiente, tampoco permite al tiempo el configurarse como *historia* de la progresiva transformación de lo real, como innovación (MARÍN-CASANOVA 2016, 33-8). Esto es algo que le estaba reservado a un genio distinto, y mucho, del filosófico, el espíritu religioso.

En efecto, en la precomprensión religiosa la naturaleza se figura como *efecto* de una *voluntad*, la de su omnipotente *Creador*. Crear el mundo es la acción que reúne superlativamente las dos características magnas de la innovación: la *proactividad* y la *performatividad*. Dios es autor, mediante el poder supremo del nombre, de la mayor innovación posible, la Creación. Su acción, depotenciadora de la naturaleza y su necesidad, es la hipótesis paradigmática de la innovación. Nada más innovador que reemplazar el sentido cosmológico de lo que hay por el sentido *antropoteológico*, y con ello, la conciencia natural por la *conciencia histórica*, el saber teórico por el saber *operativo*, la tragedia por el *drama*, la nostalgia por la *esperanza*, la necesidad por la *contingencia*, el logos por la *voluntad*. Además de ofrecer con la noción de Creación el ejemplo máximo de innovación, la fe religiosa “innova” la mentalidad trágica (NATOLI 2016A) abriendo el horizonte de la *salvación*, sin el cual la ciencia moderna no sería moderna (NATOLI 2016B). Y es que en la Modernidad se realiza la inversión del esquema clásico inaugurada por la innovación bíblica, toda vez que la actividad intelectual, que los griegos llamaban *theoría* y los latinos *contemplatio*, ya no fue pensada como el fin último al que subordinar el hacer político, sino como *instrumento* operativo. El programa baconiano, *scientia est potentia*, establece que el destino del saber es su funcionalidad al poder: el gran poder de hacer y de modificar la naturaleza en vista de la *proyectualidad* humana. Mientras que para los antiguos el conocimiento de la naturaleza se detenía delante de su inmodificabilidad, para los modernos, por el contrario, la naturaleza, absorbida por la intencionalidad, forma parte del proyecto de cambio humano: el proyecto se convierte en medida de un hacer cuya voluntad ya no asume la inmodificabilidad de la naturaleza como límite. La raíz de esta novedosa actitud innovadora no es griega, sino judeo-cristiana (GALIMBERTI 2000, 293-301). Según la tradición religiosa, Dios ha ubicado al humano en el mundo con el fin de que fuese su señor y de que dominando el mundo hiciese obra de verdad. Pero esta verdad ya no es la verdad en la acepción griega de *alétheia*, que significa “desvelamiento” de las leyes inmutables de la naturaleza a la que se remite la teoría. Esta otra verdad es la verdad en la acepción hebrea de *émet* (amén), que significa hacer lo que Dios ha prescrito al hombre. Se trata entonces de una verdad que no se contrapone al “error” o la “falsedad”, sino a la “infidelidad” al mandato divino y, así pues, a la ignavia, a la pigracia. Luego, a diferencia de la clásica verdad filosófica, la innovativa verdad religiosa no es cosa que se conozca, sino algo que se *practica*, una verdad no descriptiva o

predictiva, sino proactiva y performativa. En este sentido san Juan “incurrir” en el oxímoron de “hacer verdad” (Jn 3, 21; I Juan 1, 16). Desechando la verdad griega que se contempla, el esquema mental moderno viene a adoptar la verdad hebrea que se *hace* en el tiempo, con la consiguiente primacía indiscutible del hacer sobre el contemplar, de la *innovación* sobre la repetición. Cuando Francis Bacon somete el saber al poder y Karl Marx la interpretación del mundo a su transformación, aun bajo registros distintos, ambos están confirmando el “hacer verdad” religioso, que se despidió definitiva e innovadoramente de la clásica contemplatividad teórica. Gozne de la tradición vetero y neotestamentaria es la *voluntad* de Dios (ORTEGA Y GASSET 2006A, 19-21), la cual quiere el señorío del hombre sobre el mundo. “Hacer verdad”, es decir, ser fieles a la orden de Dios, equivale entonces a *derecho a dominar*. La técnica, que ofrece las condiciones para el ejercicio de ese derecho, se inscribe en el horizonte teológico, donde Dios es el fundamento que justifica la bondad del operar técnico y su correspondiente obligatoriedad. De una verdad que se hace más que se contempla es exponente, por ejemplo, el mencionado proyecto tecno-científico baconiano, que expresa una fe incondicionada en las posibilidades del saber-hacer con el fin de innovar, mejorándola, la propia condición del hombre. El programa que ese primer moderno ofreció no innovó apenas en cuanto a los resultados científicos concretos, pero estaba fuertemente animado por la convicción de que esa transformación tecno-científica del mundo no es algo que esté por suceder, sino de que es algo que *debe* suceder, que *se debe hacer que suceda*. Y es que cuando lo real ya no es “cosa”, sea piedra, sea planta, sea humano o sea astro, sino que es *conducta*, o sea, cuando “la verdadera realidad consiste en el comportamiento del hombre con Dios” (ORTEGA Y GASSET 2006C, 471), en la praxis de la contingente y dependiente criatura humana con respecto a su divino Creador, entonces ya “ninguna de las categorías cósmicas del griego sirven para interpretar y describir esta extraña realidad” (ORTEGA Y GASSET, 2006C, 471), toda vez que la praxis se supraordina a la teoría. De modo que el conocer adquiere una insobornable e insuprimible coloratura moral y religiosa: saber para poder dominar el mundo innovándolo en cumplimiento del deber asignado por Dios. Así, inscrito en un programa religioso, el proyecto de innovación que inaugura la Modernidad se piensa a sí mismo, por un lado, como *ejecutor de un programa divino*, y, por otro lado, como eficaz *actuación de una tarea moral*. En este orden de ideas, el poder cognoscitivo implícito en la “nueva ciencia” moderna se autocomprende como acto de humildad, como forma de expiación de esa culpa expresada en la soberbia intelectual del pecado original a la que no escapa la antigua especulación axiomática griega. Y al igual que esta última subordinaba el “hacer” al “ver contemplativo”, cuyo objeto era una naturaleza en su conjunto inmutable, la ciencia moderna subordina el

“ver” al “hacer manipulativo”, que en las leyes de la naturaleza busca la huella divina, y en su descubrimiento las condiciones del rescate humano, de la “salvación” (MARÍN-CASANOVA 2016, 38-44).

Con el proactivo y performativo “saber que es poder”, poder capaz de reducir todas las cosas a la medida del control humano, el mundo queda abierto de este modo a su omnímoda innovación. Se pone así en marcha el programa de la Modernidad, entendiendo por esta la era del carácter autoimpositivo de lo *novum*, donde el *hecho* de la novedad se transforma en un *valor*. Ese es el programa que iba a permitir la innovación con, valga el retruécano, la conversión del mal del devenir en el devenir del mal. El culmen teórico de tal programa novador quizá se encuentre en la *Teodicea* de Leibniz, en cuya frase “la sagesse doit varier” (§124) se cifra, a mi entender, el lema vertebral de la Filosofía de la innovación. El caso es que la Providencia moderna no ama la pesadez de lo pretérito sino la ingravidez de lo futuro. Lo importante no es el provenir, sino el *porvenir*. Mientras el clásico quería repetir un mismo paradigma teniendo el pasado como modelo, queriendo hacerlo presente a ultranza, el moderno querrá *innovar* teniendo el futuro como modelo, queriendo hacerlo presente a ultranza. Se trata de variar a todo trance, a muerte, de modelar resueltamente el tiempo en una “época en la que se hace un valor determinante el hecho de ser moderno” (VATTIMO 2000, 7), en un momento en que el mundo se acelera y se da el intento innovador de dominar la aceleración mediante el denominado “conformismo con la aceleración” (*Beschleunigungskonformismus*), produciendo una cuádruple positivización ontológica: de la mutabilidad, de la fugacidad, de la temporalidad y de la procesualidad (MARQUARD 1986A, 60-4), la cual es, a mi juicio, la cuádruple premisa de la moderna mentalidad del *progreso* innovador. Y es que “como ley necesaria de la historia, el progreso implica la identidad axiológica entre *melius* y *novus*, esto es, la idea de que lo que es moderno, actual, es de por sí mejor que lo que ha pasado” (CHIURAZZI 1999, 13). En definitiva, ser moderno, actualizar e innovar, es un deber, ya que “si la historia tiene este sentido progresivo, es evidente que tendrá más valor lo más ‘avanzado’ en el camino hacia la conclusión, lo que esté más próximo al término del proceso” (VATTIMO 2000, 8).

II

El intento innovador de dominar la aceleración mediante la conformidad con la misma aceleración comporta ciertamente cuatro premisas, que son las premisas que Marquard atribuye a la Teodicea: a) positivización ontológica de la mutabilidad, b) positivización ontológica de la fugacidad, c) positivización

ontológica de la temporalidad y d) subjetivación “hipertribunalizadora” de la realidad. Aplicando libérrimamente el esquema marquardiano al respecto se puede comprender cabalmente cómo el concepto de progreso innovador se convirtió en una, puede que la principal, de las etiquetas de la Modernidad filosófica (MARÍN-CASANOVA 2016, 45-9).

La innovación comporta efectivamente la positivización ontológica de la mutabilidad, de la variabilidad, del cambio. La mentalidad clásica tomaba al movimiento como exponente conspicuo del mal: predicar el devenir de una cosa denotaba el carácter limitado de tal cosa, su imperfección, su maldad ontológica. El bien era inmutable e invariable, la estabilidad en sí. Pero en la Modernidad, y en ello el protagonismo correspondió al eferescente e imparable desarrollo de las ciencias naturales, se fue logrando crecientemente la prodigiosa capacidad de distanciarse del mal físico: las enfermedades y su dolor iban dejando de obedecer a encantamientos de diversa alquimia para entregarse a razones de una física sobre las que la mano de la técnica podía operar: la “quirurgia” desmalifica o bonifica el mal físico. La Metafísica de la innovación, por medio de la Teodicea, hará lo mismo con el mal metafísico, y en último término, en un proceso metamórfico cuyo eco resuena en la actualidad, cuando se nos responsabiliza hasta de nuestra propia fealdad, con los otros males: el mal gnoseológico, el mal moral y el mal estético. La Teodicea de Leibniz teleologiza el mal mediante la noción de *compensación* (el mal se encuentra compensado mediante el bien por todas partes) y el pensamiento *bonum via malum* (hay bien merced al mal). El mal tiene razón, una razón suficiente: ser condición de posibilidad del bien. Y esto es conjurar el mal, privarlo de su substancia, hacerlo *naturalmente* bueno. *Originalmente*. Con lo que el pecado original empalidece: la *felix culpa* deviene más *felix* que *culpa*, casi solo *felix* (MARQUARD 1981B, 45-7; 1981D). O dicho con rotundidad: no hay mal, solo bien. Lo que nos parece malo no es realmente malo, según el optimismo, sino expediente “permitido” por Dios para el mayor de los bienes: la libertad. De modo que en la Modernidad, donde todo fluye y se disuelve, termina también disolviéndose la estabilidad como medida ontológica. Ahora la medida es dinámica, la inestable, por definición, innovación: es el cambio entendido como progreso y evolución. El mundo moderno transita así del mal de la fluidez a la fluidez del mal. Haciendo de la necesidad virtud, conformismo con la aceleración por medio, la mutabilidad pasa de vicio a virtud, la virtud de la innovación.

Asociada a la de la mutabilidad se encuentra la positivización ontológica de la fugacidad o transitoriedad, de lo efímero y alterable. Al igual que le acontecía a la finitud, la vertiente del mal metafísico consistente en la caducidad encuentra refugio metamórfico en el relato de la Teodicea: el mal de la transitoriedad se convierte en la transitoriedad del mal. En el relato moderno

lo transitorio, lo novedoso, la moda, se convierte en lo valioso. La innovación saluda arrobada lo efímero, y lo cultiva con alborozo. Lo que deviene siempre es bueno y lo que adviene es mejor, pues aproxima el presente de la historia a su meta. Es menester, con tal de alcanzar el objetivo último cuanto antes, acelerar sin demora la ignición de los navíos del progreso. Y comoquiera que la distancia más estrecha entre el momento actual y la meta futura es la Revolución, hay que emprenderla, como mal menor, como mal bueno, como quintaesencia del último mal, ya definitivamente bonificado, como el ultramalo superbien de la meta final de la historia. Haciendo de la necesidad virtud, conformismo con la aceleración por medio, la Revolución pasa de vicio a virtud, la virtud de la innovación.

Positivizado el cambio, y convertida en deber histórico la aceleración de la velocidad, también han de positivizarse ontológicamente las turbulencias del presente, incrementadas con ello: se hace preciso bonificar la temporalidad. El clasicismo filosófico condenaba la finitud en el tiempo de las cosas: la duración de algo señalaba su maldad ontológica. La novedad, su temporalidad, era considerada como feble, expresión de la debilidad o falibilidad de una cosa. El bien se asociaba, he ahí la contraposición, a la eternidad, al espacio donde no hay tiempo, pues era todo el tiempo, el transtempo. El clásico entendía, por consiguiente, la novedad, su historicidad, como marcador de decadencia o degeneración. La Filosofía de la innovación, sin embargo, mediante el mecanismo optimizador del relato de la Teodicea, acoge entusiasmada el transcurso agitado de las novedades, invirtiendo la ontología de lo inmutable. Y es la innovación la que eso justifica, por cuanto lo turbulento del presente se explica como consecuencia de un largo pasado que teleológicamente ha estado operando con el fin de preparar un porvenir mejor del que las agitaciones actuales, las innovaciones, serán causa o medio. La dimensión temporal es por ello imprescindible cauce para el despliegue universal del género humano. Con lo que, haciendo de la necesidad virtud, conformismo con la aceleración por medio, la temporalidad pasa de vicio a virtud, la virtud de la innovación.

La innovación representa, por último, la expresión, por antonomasia, del carácter procesal o “tribunalizador” de los tiempos modernos. La Modernidad comienza sospechando de todo, poniendo en duda la legitimidad de cualquier cosa presente. Todo ha de mostrar o exhibir su credencial de inocencia ante el tribunal más alto, el Tribunal Supremo de la Razón, lo que, *servata distantia*, hoy día viene a ser la agencia de evaluación correspondiente. Y bajo un presupuesto de este cuño la realidad (también la existencia, sobre todo, la académica) va resultando procesada cada vez más, vista como vista, vista judicial. La Teodicea avanza en esta dirección, en tanto que se atreve a obligar a Dios a tomar asiento en el estrado de los acusados para que dé razón del mal presente

en su Creación. El proceso se saldará con la eliminación de (la necesidad de) su poder redentor, en tanto en cuanto el mal es teleologizado inmanentemente. En la misma Tierra hay una razón suficiente que lo legitima: la libertad de los hombres es la razón del mal. Pero a Dios le restaba aún el atributo de Creador. Lo perderá conforme el sujeto moderno se vaya constituyendo en yo trascendental que innova dictando los usos de la objetividad: el yo idealista alemán desdiviniza el mundo y en paralelo simultáneo se diviniza a sí mismo: el yo se convierte en Dios. Ese *ich*, que se ha elevado a condición de posibilidad de toda experiencia, tanto natural como histórica, es el nuevo sujeto de la historia y llevará el nombre de “Género humano” o “Humanidad”. Y al igual que la Teodicea le exigió a Dios dar cuenta del mal, también su mutación, la Filosofía de la Historia, o su trasunto contemporáneo, la Filosofía de la innovación, procesa al nuevo creador, la Humanidad. La innovación lleva consigo de este modo una suerte de “Antropodicea” (a la que sigue hoy sometido el académico como creador científico) donde el hombre tiene que defenderse de la imputación de responsabilidad por el mal (no solo el gnoseológico) en el mundo. La innovación acaba identificándose con el Juicio Universal. Y en este juicio el argumento de la defensa ha sido muchas veces el de acusar a los humanos, pero no a todos: los responsables son siempre los otros, nunca los activistas del bien por venir, los benefactores del futuro, la vanguardia innovadora. Con lo que, haciendo de la necesidad virtud, conformismo con la aceleración por medio, el proceso (el progreso) pasa de vicio a virtud, la virtud de la innovación.

III

Se comprende así que cuando la innovación es objeto de la Filosofía, y más si resulta objeto principal, se termina produciendo el efecto de la imposición de la lectura subjetiva del genitivo. Se pasa de la *Filosofía* de la innovación a la *innovación* de la Filosofía. En efecto, cuando cambiando de objeto la Filosofía llega a tomar en cuenta la innovación como objeto suyo, caemos en la cuenta de que cambia también el sujeto, de que es la misma Filosofía la que se torna innovadora: hacer Filosofía de la innovación (genitivo objetivo) comporta hacer innovación de la Filosofía (genitivo subjetivo). Quizá el plantearse el problema de la innovación educativa en Filosofía, es decir, que la innovación educativa en Filosofía se presente como problema capital de estudio, venga de preterir que el sentido del genitivo en el sintagma “Filosofía de la innovación” es doble. De modo que la lectura moderna, exclusivamente subjetiva, corre el riesgo de ideologizarse, de convertirse en innovatismo abigarrado que acabe, en último término, con la “entidad” filosófica, con el cuerpo histórico de la Filosofía.

Quién sabe si el tan denunciado fenómeno actual del arrinconamiento de la Filosofía en los planes de estudios del mundo entero no obedece a una exacerbación del alma innovadora, que soslaya la tradición en la que se fragua la Filosofía de la innovación, que oblitera así la eventual “innovación oculta” (CUNNINGHAM 2013-14; CASTRO, ECHEVERRÍA y UNCETA 2016), esa que se produce fuera del circuito I+D+i, innovación subyacente en la propia historia de la Filosofía, haciendo del hecho de la sobrecarga de innovación un *valor*, un valor autoimpositivo... Y si ese problema tiene solución tal vez venga esta de no confundir más el hecho con el valor, de no omitir más el hecho de que la innovación lo es por referencia a una tradición.

Ahora bien, por mucho que el nuevo mito, el mito de lo nuevo, la innovación, se presente como relato totalizador, como configuración global de sentido, por más reticencia o rechazo que pueda provocarnos su frecuente *ideologización*, por desagradables que hoy puedan resultar las repercusiones de su abusiva puesta en práctica en todas partes, y especialmente en las académicas, cabe preguntarse, más allá del eventual gusto recalcitrante, si la innovación es necesaria. Y para ello, para responder a una pregunta sobre la necesidad humana de algo, lo mejor es confrontar esa presunta necesidad con la mayor necesidad humana: la necesidad de tiempo.

Precisamente es en la respuesta a semejante interrogante que reparamos en el hecho de que sin preservación no hay innovación que valga: la Filosofía de la innovación arraiga en un espacio que es el mismo que aquel en el que arraiga la Filosofía de la tradición, un espacio que es un tiempo o, más bien, una falta de tiempo. Y justo el tiempo es nuestro recurso más escaso y por ello el más valioso. Si algo nos falta, eso es tiempo. Y si nos falta, es porque moriremos. Nuestro futuro es la muerte: “Somos en tanto que habitamos en la vecindad de la muerte” (HEIDEGGER 1997, 167). La muerte es nuestra mayor certeza, y, aunque no lo fuera, afecta a toda la humanidad: diacrónicamente la tasa general de mortalidad humana es del cien por cien. Y, antes o después, con conciencia o sin ella, la muerte, más fin que finalidad de la vida, siempre afecta prematuramente: *Ars longa, vita brevis*. La brevedad de la vida (MARQUARD 1981C, 119; 1994A; 2013) nos torna impacientes, nos obliga a la rapidez, pues no podemos esperar demasiado para conseguir nuestros propósitos. Dejando pasar las oportunidades, dejamos pasar la vida. La muerte se anticipa siempre por definición, por la de-finición de nuestra finitud; por mucho que se retrase, llega antes de tiempo. Hay que apresurarse en arribar adonde queremos antes de que llegue la muerte. No podemos procrastinar en la consecución de las anheladas transformaciones. Las cosas nuevas deseadas debemos hacerlas deprisa, más pronto que tarde, pues si no, será demasiado tarde. El hambre de futuro hay que saciarla ya. A esta brevedad de la vida responde la innovación.

Ahora bien, por paradójico que resulte, esa misma brevedad nos torna pacientes vitalicios, obligándonos a la lentitud. La rapidez de la muerte acorta nuestra capacidad de innovación. Los cambios experimentables son limitados por nuestra limitación esencial. Por eso toda transformación requiere de *conexión*: no vivimos tiempo bastante para renovar todo, para innovar absolutamente. No hay tiempo para empezar de cero, para las orientaciones definitivas, para los principios originarios (MARQUARD 1981A). No sería humano cuestionar todo, examinando su legitimidad, pues la mortalidad constitutiva no nos deja el tiempo exigido por una innovación convertida *maladroitement* en fundamento. Una vida finita no puede fundar, como exigiría la prisa innovadora, ni el ser ni el ser así. Solo tenemos tiempo, acaso, para “fundamentar” las desviaciones de lo que ya es. Podemos y debemos innovar hábitos, pero solo a partir de hábitos. No podemos dejar de conectarnos con lo ya sido, nuestra irrenunciable herencia, que nunca es absoluta, sino contingente siempre. La vida breve impide el robinsonismo de la fundamentación última, definitiva y universal, y pide “fundamentaciones” próximas, provisionales y *multiversales*. Esta ineludible continuidad “hipoléptica”, conectiva con lo ya sido, ralentiza la vida, exige la pausa en el cambio, la vida lenta, descargada de absolutos (MARQUARD 2000C). Como no podemos transformar todo lo que quisiéramos, por falta de tiempo, estamos vinculados consuetudinariamente a nuestro origen, siempre en permanente (dis)posición de continuidad. No hay porvenir sin provenir. No hay advenimiento sin devenimiento. Lo inicial requiere de lo inercial. La innovación requiere de la preservación (MARQUARD 2000B; 2003).

IV

Algo así, y para explicar el “progreso” filosófico como inevitable regreso, al objeto de que la Historia de la Filosofía dejase por fin de *no ser* ni Historia ni Filosofía, ya señaló Ortega y Gasset. Partiendo de la noción de “historicidad”, que hace de la Historia la ciencia, por antonomasia, de la transición, asume que lo que la vida humana en todo momento es lo es “*en vista* de un pasado que en el presente perdura y peractúa” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 148). Esto lo lleva a considerar la Historia de la Filosofía como *regreso*. Ahora bien, el regreso filosófico no lo es a una filosofía ya hecha. El “filósofo auténtico” se encuentra ya “haciendo la suya” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 157). Así que el pasado que perdura y peractúa en el filósofo es el del origen permanente del filosofar. Paradoja: una filosofía que se quiere innovadora tiene que rebotar de toda filosofía que esté ahí, negarla y retirarse a la soledad inaugural. Innovar pasa por “*volver a comenzar*”, o lo que es igual, por repristinar la situación en

que la filosofía se originó” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 157). La innovación está en “esos renovadores del pensamiento filosófico que no pudiendo ya originarlo lograron reoriginarlo” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 157).

La innovación no reside en el pujo de “originalidad”, “estúpida preocupación” por diferenciarse de los demás, arriesgándose a no poseer siquiera los modos usuales de pensar y plantear las cuestiones, sino que “es menester que los aniquilemos, que hagamos hacia atrás el movimiento que sus inventores hicieron hacia adelante cuando los crearon” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 158). Innovar requiere regreso a la “nada filosófica”, a la pura necesidad de filosofar. Esa vuelta al origen sí es, podríamos añadir, “original”. Se trata en este recommenzar innovador de ir, en una especie de *déconstruction avant la lettre*, “desmenuzando, triturando todos los sistemas para asistir de nuevo a su ejemplar nacimiento” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 158).

De modo que antes de hacer filosofía hay que deshacer la ya hecha. Hay que repristinar lo que la Filosofía fue originalmente, cuando aún no había tradición. Pero el hecho es entonces que “hacemos siempre nuestra filosofía dentro de tradiciones determinadas de pensamiento en las cuales nos hallamos tan sumergidos que son para nosotros la realidad misma” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 158). La innovación se da sobre el subsuelo intelectual de una tradición. De hecho, lo primero es poner en evidencia la supuesta “evidencia” de la tradición, mostrar que las tradiciones, antes que naturales, son constructos artificiales, “particulares tendencias o ensayos de la mente humana que no son los únicos posibles” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 158). La Filosofía es una tradición: la tradición de la in-tradición.

En efecto, no es solo que se filosofe intestinamente a una determinada tradición de pensamiento, que toda labor filosófica particular surja en una particular tradición intelectual, sino que “la filosofía toda es solo una inmensa tradición” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 159). Lo que ocurre es que lo peculiar de esa inmensa tradición es algo paradójico, pues “la filosofía es el esencial intento de existir fuera de una tradición, esto es, de no vivir en forma de tradicionalidad” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 159). Por eso “la verdad es que la filosofía no es, a su vez, sino la tradición de la in-tradición” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 159). Y es que “en el hombre no hay más que sustituciones, y cada una de estas conserva adherido a su espalda el cadáver de aquello que está llamada a sustituir” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 160). De manera que la innovación filosófica se dio históricamente cuando volatilizó la existencia en forma de tradición. La tradición vino a sustituir a los instintos, el tradicional vive “instintivamente” la tradición. Solo cuando el “instinto” de la tradición se pierde, puede inaugurarse la tradición filosófica, que por ello es “in-tradición”: “Como la pura ‘tradición’ era un sustituto de los instintos des-

vanecidos, la filosofía es un sustituto de la ‘tradición’ rota” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 160). Por eso la innovación filosófica *parece* ir contra la tradición, como su suplantación, cuando no es más que su sucesión, lo que ocupa su puesto vacío.

Por consiguiente, el “re-greso” al origen de su tradición, propio de la innovación, es efectivo “pro-greso”. Ciertamente, el retorno no es nostalgia del origen, sino que “al retroceder el filósofo lo hace, desde luego, animado por el propósito de tornar al presente, a él mismo, a su propio y actualísimo pensamiento” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 161). Al innovar los sistemas filosóficos se trata de mirarlos no desde un turístico exterior, sino desde el interior, lo cual solo es posible partiendo de la necesidad que los ha engendrado. Así el nuevo sistema, aun siendo otro respecto del anterior, lo conserva en la forma, evitando sus “errores”: “De esta manera camina la filosofía tiempo adelante, en dirección al presente, acumulando el pasado e integrándolo con cada innovación” (ORTEGA Y GASSET 2006B, 162).

V

Que la “innovación oculta” del pensamiento puede que haya que buscarla precisamente en la memoria es asimismo innovación heideggeriana. Esta reside no en una nueva tesis del pensar, sino en un *diferente* modo de pensar. Esa es la *tarea del pensar*, consistente en un *regreso*, de lo inhóspito a lo hogareño, de lo extranjero a lo patrio, de lo ajeno a lo propio. Este retorno a casa no es un paso a nivel, sino un paso *de* nivel, un paso atrás (*Schritt zurück*) a lo no pensado, un salto (*Sprung*): del pensar fundativo a ese modo de pensar “abisal” libre de imposición (*Gestell*), a “una región totalmente distinta” (HEIDEGGER 2002, 10). Este regreso, justo porque requiere un salto, tiene necesidad de su tiempo, el tiempo del pensar (*Denken*), que es distinto del tiempo del calcular (*Rechnen*), que doquier insidia actualmente al pensar. La máquina electrónica calcula en un segundo miles de relaciones cuya utilidad, sin embargo, es inessential (*wesenlos*). Y es que:

lo que en cualquier momento intentamos pensar, comoquiera lo pensemos, lo pensamos siempre dentro del campo de juego de la tradición (*Spielraum der Überlieferung*). Ella está viva si libera nuestra reflexión proyectándola en un pensamiento que no tiene nada que ver con el calcular y el planificar. Solo cuando pensando nos volvemos a lo ya pensado, estamos disponibles para lo aún por pensar (HEIDEGGER 2006A, 50)

Con todas las diferencias específicas señalables (el “salto” excluiría estrictamente la progresividad) el género próximo del planteamiento es coincidente con el orteguiano: no se da (el) “proceso” de(l) pensamiento sin “retroceso”. La innovación juega en el campo de la tradición. En la tradición filosófica se *oculta*, olvidado el ser, su innovación. Y es que pensar es transitivo tras-pasar (HEIDEGGER 2006B, 71). Y traspasar significa poner al margen el pensamiento conceptual occidental en su étimo de “prensión” (*cum-capere, be-greifen*), en favor del pensamiento como “(con)memoración”. La gran innovación heideggeriana es salir de la prensil filosofía adquisitiva, esa que busca en el fundamento (*Grund*) el principio de apoderamiento del ser, un ser convertido reductivamente así en *cosa*, esa que busca la imposición (*Gestell*) sobre todas las cosas que, *qua* fundamento, funda. Se trata, antes al contrario, de deponer esa imposición que impide el traspaso en la falta de fundamento o abismo (*Ab-grund*).

El tiempo de la innovación como *despedida de la imposición* tiene lugar en el espacio de la tradición. Esta no se confunde con la efímera “presentificación” del pasado, sino que es el darse del ser, cuyo destino es su envío como anuncio o *mensaje*, no como ente, sino como *diferente*. Se explica de este modo el salto innovador, de ese pensamiento que no piensa, porque calcula, al pensamiento memoria, que es memoria del pensamiento (*Andenken*). La innovación oculta en la tradición no hace entonces del pasado algo irremediamente pasado, “cosa pasada”, como hace el pensamiento conceptual, aferrante, conversor en “cosa” de todo lo que “toca”. Por el contrario, el pensamiento (*Denken*) volcado en la memoria se torna agradecimiento (*Danken*) (HEIDEGGER 2002, 143). Heidegger pone en juego los étimos de pensamiento, ánimo y corazón. Podemos dar fe, además, de que en las lenguas latinas late aún más cordialmente que en las germánicas el *recuerdo*. La innovación en una u otra tradición arraiga en la conmemoración del corazón tratando de comprender que, toda vez que “la memoria, en el sentido del alma y del corazón, pertenece a la dotación esencial del humano” (HEIDEGGER 2002, 154), en lo que hizo posible el pasado puede que se encuentre la comprensión del porvenir.

VI

Lentitud y rapidez son cualidades de la vida breve que se requieren contrastivamente, que urden la trama antropológica que permite conjeturar que innovación y preservación son categorías predicables de cualquier humano. Su predicamento rige particularmente para el hombre moderno, pues la modernidad aumenta a la misma vez la velocidad de innovación y la necesidad de lentitud. La aceleración de la innovación conduce a una *sobrecarga de innovación*, y

cuanto más lo hace tanto más fuertemente crece la necesidad de *compensar* las rupturas de la continuidad. De ahí el cultivo de la lentitud, la tradición, la cultura de la continuidad (MARQUARD 2004, 10). Esa falta de tiempo *constitutiva* del humano, se hace, además, especialmente *consecutiva* al veloz moderno. La innovación oculta en Filosofía puede explorarse paradójicamente como *descarga* de la sobrecarga innovativa.

Precisamente la compensatoria “Filosofía del en lugar de” (*Philosophie des Stattdessen*) marquardiana liga la génesis de las Humanidades y particularmente de la Filosofía (hermenéutica) a la compensación de esa aceleración innovadora que, a su vez, caracteriza a lo moderno. Es esta la tesis de la cultura de la preservación como compensación de la sobrecarga de innovación, tesis que rompe con el prejuicio histórico (principalmente de raigambre positivista) que presenta a las “naturalidades” como un intento (consumado o no) de superar a las Humanidades, como un avance o progreso sobre las (supuestamente falsas) ciencias literarias, las “letras”. Brevemente: el éxito de las ciencias naturales exactas, cuyo establecimiento empieza en el siglo XVI, no elimina ni disminuye la necesidad de las ciencias narrativas (MARQUARD 2000A, 63), sino que, antes al contrario, engendra y aumenta su necesidad, haciéndolas inevitables (MARQUARD 1986C). Eso explica que, frente a lo que tan a menudo se difunde, las *Geisteswissenschaften* sean más recientes que las *Naturwissenschaften*, pues su periodo de establecimiento comienza dos siglos después. Conforme el mundo va modernizándose, volviéndose así más ahistórico, se tornan más imprescindibles, compensatoriamente, las Humanidades. Cuanto más moderno resulta el mundo, más es lo que hay que contar, y ante la rapidez acelerada del mundo del cambio tecnocientífico, el humano lento es el más preparado: *narrare necesse est* (MARQUARD 2000A).

Ni el mundo moderno, rápido, ni los humanos, lentos, pueden suprimirse. Quien renuncia al mundo del cambio acelerado renuncia a irrenunciables medios de supervivencia; quien niega a los lentos humanos reniega de los humanos. La Modernidad comporta la vivencia de ambas cosas: de la rapidez (innovación del porvenir) y de la lentitud (preservación del provenir). No se trata ahora de liberarse de la tensión entre rapidez y lentitud de manera anti-moderna, obligando a elegir entre revolución o involución, sino que se trata, antes al contrario, de conservar dicha tensión, preservando la posibilidad de vivir lentamente como humanos en el mundo del cambio acelerado. Por ello “pertenece al mundo moderno, en su rapidez —compensatoriamente— el desarrollo de formas que permiten al humano vivir lentamente dentro de un mundo rápido” (MARQUARD 2000B, 71-2).

Un modo de lograrlo es la Filosofía, precisamente la Filosofía hermenéutica, y, en especial, la “Hermenéutica adaptativa”. Efectivamente, cuando

la caducidad de lo que hay exige retener y no cabe retener, se debe hacer otra cosa: *en lugar de* retener, hay que hacer lo que *compensatoriamente* hace la Hermenéutica, hay que *interpretar*, lo que genera la “Hermenéutica de la restauración en el reino del espíritu” (MARQUARD 1995, 70). Hay que interpretar para salvar la comprensibilidad de cosas y textos en contextos aceleradamente cambiantes. Se trata de replicar a la caducidad, lo que se hace imperioso cuanto más se acelera la transformación de la realidad, produciéndose más pérdidas de familiaridad. Es el caso del mundo moderno, donde porvenir y provenir, expectativa y experiencia, innovación y tradición, se desconectan entre sí de modo excepcional. Justo en ese mundo nacen —compensatoriamente, como enseñaba Joachim Ritter— las ciencias del espíritu, o hermenéuticas. Y cuanto más raudo es el incesante cambio hodierno, tanto más urge “el arte de refamiliarizar”: la Hermenéutica (MARQUARD 1981C, 126).

En efecto, quizá aquí se esconda la innovación oculta de las Humanidades y particularmente de la Filosofía. Esta puede entenderse como *respuesta a la aceleración* de las transformaciones del mundo contemporáneo, como réplica a las innovaciones que hacen extraño lo más propio, disociando las *expectativas* de la vida de las *experiencias* de la vida (MARQUARD 1986B; 1994B). El sentido innovador de la Filosofía estribaría paradójicamente en responder con *hermenéutica lentitud compensatoria* al frenesí innovador, preservando a la par que actualizando. Así, el objetivo de la carrera filosófica consistiría en aspirar no ya solo a reapropiarnos lo extrañado, sino a apropiarnos de lo extraño. De realizarse este *desideratum*, podríamos incluso, aunque pueda sonar algo melifluamente, “volver” a los paraísos nunca perdidos, recordando lo no olvidado, pues ni siquiera lo conocíamos. He aquí, en conclusión, la innovativa paradoja: gracias a la Hermenéutica adaptativa, la nuestra no sería solo la época de la caducidad radical, sino, al mismo tiempo, la época de la respuesta radical a esa pregunta que plantea, haciendo de la existencia de cada uno un interrogante siempre abierto, la caducidad: la época “propia” de la Filosofía (MARQUARD 1981C, 127).

BIBLIOGRAFÍA

- CASTRO, J.; ECHEVERRÍA J. y UNCETA A. (eds.) 2016, *Hidden Innovation. Concepts, Sectors and Case Studies*, Donostia: Sinergiak Social Innovation.
- CUNNINGHAM S. 2013-14, *Hidden Innovation. Policy, Industry and the creative sector*, Queensland: University of Queensland Press.
- CHIURAZZI G. 1999, *Il postmoderno. Il pensiero nella società della comunicazione*, Turín: Paravia.
- GALIMBERTI U. 2000, “L’epoca moderna e il primato della scienza e della tecnica come deriva teológica”, *Psiche e techne. L’uomo nell’età della técnica*, Milán: Feltrinelli, 293-304.
- HEIDEGGER M. 1997, *Der Satz vom Grund*, Frankfurt: Vittorio Klostermann. (Versión original 1957.)
- HEIDEGGER, M. 2002, *Was heisst Denken?*, Frankfurt: Vittorio Klostermann. (Versión original 1951-52.)
- HEIDEGGER, M. 2006A, *Der Satz der Identität. Identität und Differenz*, Frankfurt: Vittorio Klostermann, 31-50 (Versión original 1957.)
- HEIDEGGER, M. 2006B, *Die onto-theo-logische Verfassung der Metaphysik. Identität und Differenz*, Frankfurt: Vittorio Klostermann. (Versión original 1956-57.)
- MARÍN-CASANOVA, J. A. 2016, “Innovación y continuidad. Prolegómenos a la oportunidad de los trabajos académicos finales en Humanidades”, en M. BARRIOS y J. BARRIENTOS (eds.), *El trabajo de fin de grado: Teorías y prácticas*, Madrid: Visión libros, 29-58
- MARQUARD, O. 1981A, “Abschied vom Prinzipiellen. Auch eine autobiographische Einleitung”, *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*, Stuttgart: Philip Reclam, 4-22
- MARQUARD, O. 1981B, “Der angeklagte und der entlastete Mensch in der Philosophie des 18. Jahrhunderts”, *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*, Stuttgart: Philip Reclam, 39-66.
- MARQUARD, O. 1981C, “Frage nach der Frage, auf die die Hermeneutik die Antwort ist”, *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*, Stuttgart: Philip Reclam, 117-146.
- MARQUARD, O. 1981D, “Felix culpa? Bemerkungen zu einem Applikationsschicksal von Genesis 3”, en M. FUHRMANN, H. ROBERT JAUSS, y W. PANNENBERG (eds.), *Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch*, Múnich: Wilhelm Fink, 53-71.
- MARQUARD, O. 1982, “Geschichte machen zur Entlastung Gottes?”, *Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie*, Frankfurt: Suhrkamp 64-74.

- MARQUARD, O. 1986A, "Universalgeschichte und Multiversalgeschichte", *Apologie des Zufälligen*, Stuttgart: Philip Reclam, 54-75.
- MARQUARD, O. 1986B, "Zeitalter der Weltfremdheit", *Apologie des Zufälligen*, Stuttgart: Philip Reclam, 76-97.
- MARQUARD, O. 1986C, "Über die Unvermeidlichkeit des Geisteswissenschaften", *Apologie des Zufälligen*, Stuttgart: Philip Reclam, 98-116.
- MARQUARD, O. 1994A, "Zeit und Endlichkeit", *Skepsis und Zustimmung*, Stuttgart: Philip Reclam, 45-58.
- MARQUARD, O. 1994B, "Krise der Erwartung – Stunde der Erfahrung", *Skepsis und Zustimmung*, Stuttgart: Philip Reclam. 70-92.
- MARQUARD, O. 1995, *Glück im Unglück. Philosophische Überlegungen*, München: Wilhelm Fink.
- MARQUARD, O. 2000A, "Narrare necesse est", *Philosophie des Stattdessen. Studien*, Stuttgart: Philip Reclam, 60-65.
- MARQUARD, O. 2000B, "Zukunft braucht Herkunft", *Philosophie des Stattdessen. Studien*, Stuttgart: Philip Reclam, 66-78.
- MARQUARD, O. 2000C, "Entlastung vom Absoluten. In memoriam Hans Blumenberg", *Philosophie des Stattdessen. Studien*, Stuttgart: Philip Reclam, 108-20.
- MARQUARD, O. 2003, "Zukunft braucht Herkunft", *Philosophische Essays*, Stuttgart: Philip Reclam.
- MARQUARD, O. 2004, "Individuum und Gewaltenteilung", *Philosophische Studien*, Stuttgart: Philip Reclam.
- MARQUARD, O. 2013, *Endlichkeitsphilosophisches. Über das Altern*, Stuttgart: Philip Reclam.
- NATOLI, S. 2016A, "La metafísica del tragico", *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*, Milán: Feltrinelli, 48-183. (Versión original 1986.)
- NATOLI, S. 2016B, "Razionalità e finitezza", *L'arte di meditare. Parole della filosofia*, Milán: Feltrinelli, 123-28. (Versión original 2004.)
- NORTH, M. 2015, *Novelty. A history of the new*. Chicago: University of Chicago Press.
- ORTEGA Y GASSET, J. 2006A, "Apuntes sobre el pensamiento: su teurgia y su demiurgia", *Obras completas. Tomo VI*, Madrid: Taurus, 3-29. (Versión original 1941.)
- ORTEGA Y GASSET, J. 2006B, "Prólogo a *Historia de la Filosofía*, de Émile Bréhier (Ideas para una historia de la filosofía)", *Obras completas. Tomo VI*, Madrid: Taurus, 135-71. (Versión original 1942.)
- ORTEGA Y GASSET, J. 2006C, "Lección X. Estadios del pensamiento cristiano. En torno a Galileo", *Obras completas. Tomo VI*, Madrid: Taurus, 469-79. (Versión original 1947.)

VATTIMO, G. 2000, "Postmoderno: una società trasparente?", *La società trasparente*, Milán: Garzanti, 5-20. (Versión original 1989.)

ALFREDO ESTEVE
Universidad Católica de Valencia

La fundamentación zubiriana de la pedagogía de López Quintás (*The Zubirian Basis of López Quintás's Pedagogy*)

Recibido: 29/11/16. Aceptado: 20/4/17

Resumen: La enseñanza de la filosofía no es únicamente una transmisión de contenidos; incluso probablemente no sea este el objetivo más importante. Para plantearnos qué es lo más importante en la docencia filosófica deberíamos preguntarnos qué queremos exactamente que aprendan nuestros alumnos. Cuando intentamos responder a esta cuestión se pone de manifiesto la especificidad de la filosofía. La filosofía no es cuestión de contenidos sino de vida; no es cuestión de respuestas, sino de preguntas. En este artículo se pretende mostrar la pedagogía de la admiración de Alfonso López Quintás a la luz de la inteligencia sentiente de Xavier Zubiri.

Abstract: Teaching philosophy is not only about conveying contents; indeed this is probably not the most important goal. In reflecting about what is most important in teaching philosophy we should ask ourselves what we want specifically our students to learn. When we try to answer this question the specificity of philosophy is revealed. Philosophy is not a matter of contents but of life—it is not about answers but about questions. This paper aims to present Alfonso Lopez Quintás's pedagogy of admiration in the light of Xavier Zubiri's sentient intelligence.

Palabras clave: docencia filosofía, Xavier Zubiri, Alfonso López Quintás, capacitación educativa.

Keywords: teaching philosophy, Xavier Zubiri, Alfonso López Quintás, educational training.

RECIENTEMENTE leí una carta¹ del diario *El País* en la que una joven de Huelva se quejaba de la situación de desconcierto en que se encontraban no pocos jóvenes de hoy. Manifestaba lo poco que sabían de sí mismos y de la vida, a pesar de los años que pasaban formándose: “Pasamos años en la escuela conociendo mentalidades pero no sabemos explicar lo que nos ocurre, no sabemos escribir, ni escribirnos, no queremos leer nuestra propia vida”. En lugar de ello —continúa— los jóvenes prefieren huir de sí mismos, confiando en un Gobierno que en teoría debería haber velado por ellos en lugar de robar lo más preciado que poseen: ‘su palabra, su filosofía’. No podía haber empezado esta reflexión mejor que con las palabras de esta joven, palabras que nos invitan a pensar sobre cuál sea el cometido radical de la filosofía. Porque tal y como ella nos dice, no se trata de ‘conocer mentalidades’ mientras no queremos leer nuestra propia vida, sino de ‘saber de la vida’, de ‘escribirnos’. Y esto, ¿cómo se enseña?

La filosofía, al igual que cualquier otra disciplina del conocimiento, ha de considerar en su docencia los planteamientos o las herramientas que la pedagogía pueda ofrecer. Lejos de mantener posturas enfrentadas, filosofía y pedagogía pueden establecer un diálogo fecundo y provechoso, siempre que se sea capaz de evitar los dos polos definidos por una mala interpretación del mismo, ambos igualmente rechazables: por un lado, el de ejercer la docencia de la filosofía haciendo caso omiso de las propuestas pedagógicas; por el otro, la disolución de lo específicamente filosófico a causa de las sugerencias establecidas por la disciplina pedagógica (RUIZ LÓPEZ 1988, 287).

Pero si por un lado la filosofía se une así al resto de disciplinas del conocimiento desde el punto de vista pedagógico, por el otro es preciso realizar algunas consideraciones a causa de la especificidad propia de su ejercicio; especificidad propia que se pone de manifiesto cuando nos preguntamos qué pensamos que deben aprender los alumnos de filosofía. Porque la docencia de la filosofía no consiste únicamente en la transmisión de unos contenidos determinados, histórica o sistemáticamente; probablemente, ni siquiera sea este su objetivo principal. Con ello tampoco quiero decir que en el resto de disciplinas lo sea (sería un reduccionismo injusto y falso), pero sí que es cierto que la disciplina filosófica posee una serie de características particulares, como son no únicamente las que tienen que ver con su contenido material —que también—, sino sobre todo con su repercusión vital en las personas implicadas (tanto docentes como alumnos).

¹ Millán Lagares, B., “Filosofía”, [acceso 13.09.2016] http://elpais.com/elpais/2016/09/17/opinion/1474132172_164990.html.

Efectivamente, de lo que se trata no es tanto de aprender contenidos como de integrarlos experiencialmente. ¿Con qué finalidad? Tal y como nos propone Zubiri, más allá de lo académico un espíritu filosófico se articula alrededor de tres ámbitos: las cosas, el mundo y la vida; pero no desde una actitud meramente intelectual, como si quisiéramos elaborar una teoría de las cosas, del mundo o de la vida. No se trata de eso, o no se trata solo de eso; de lo que se trata es de realizar esa elaboración intelectual con una finalidad práctica, experienciada en primera persona: de lo que se trata es de configurar nuestro modo de vida, para lo cual es preciso un saber acerca de las cosas y una orientación en el mundo. El saber no es un fin en sí mismo: no se trata del saber por el saber, sino de su aplicación a nuestro modo de vivir. La filosofía no es el terreno de la posesión intelectual sino el terreno del deseo experiencial, de la inquietud vital. Y el filósofo no se puede mantener al margen en ese proceso: está implicado, totalmente sumergido en eso que podemos denominar experiencia filosófica. Si somos capaces de embarcarnos en ese viaje yendo más allá de los contenidos, nos configuraremos a la vez que vamos tras el conocimiento filosófico. La filosofía es algo en que “teoría y práctica van juntos” (ARGULLOL & DJERMANOVIC 2016).

En este viaje, las técnicas pedagógicas son interesantes en la medida en que facilitan esta comunicación de contenidos y actitudes, pero sin perder de vista aquello que le corresponde al alumno: una alternancia entre el esfuerzo intelectual y el reposo reparador, entre la compañía y la soledad, entre el diálogo instructivo y la reflexión personal... Porque si bien no hay que descuidar las prácticas pedagógicas, tampoco caer en el error de atender más a estas que a la propia ‘exigencia del pensar’ intrínseca al ejercicio de la filosofía. No vayamos a caer en el error de don Avito Carrascal quien pensaba que, aplicando *únicamente* la pedagogía, su hijo se convertirá indefectiblemente en un genio (UNAMUNO 1994, 32). Hay que transmitir el interés por los asuntos filosóficos, el deseo por la filosofía, hacer ver su necesidad, antes que deslumbrar y abrumar con desorientadora información. Como decía Ortega, “el problema de la pedagogía no es educar al hombre exterior, al *anthropos*, sino al hombre interior, al hombre que piensa, siente y quiere” (MARTÍNEZ 1988, 149).

LO SENTIENTE EN LOS PROCESOS DE CAPACITACIÓN

Si de lo que se trata es de hacer descender la filosofía del plano meramente intelectual al experiencial, las categorías que se ponen en juego no serán únicamente las intelectivas, sino que a ellas se les deben añadir las relacionadas con esa dimensión vital o biográfica. Para realizar este paso, el pensamiento

zubiriano nos ofrece un valioso marco, ya que en él se conjugan unitariamente las categorías intelectivas con las sentientes.

En las últimas páginas de *Inteligencia y razón* (último volumen de su famosa trilogía) Zubiri resume estos ámbitos que comentábamos (un saber acerca de las cosas, una orientación para el mundo y un modo de vida) en uno solo: saber estar en la realidad. Y mientras que en el resto de seres vivos ese saber es algo dado por sus propias estructuras constitutivas, ‘estar en la realidad’ constituye para el ser humano un auténtico problema; es más: su vida y lo que haga en ella no es sino un intento más o menos afortunado de responder a esta cuestión fundamental. Sobre ese cuadro de fondo dibujado por el reino animal, confinado en diferentes ambientes por instintos fijos e innatos, y con una capacidad de aprendizaje que opera también en este marco limitado (GEHLEN 1993, 32-3), destaca la posición singular del ser humano en la naturaleza; una posición que si bien naturalmente es carencial, queda compensada gracias a su capacidad de modificar su entorno.

Para Zubiri lo característicamente humano es estar en la realidad con unas estructuras que no determinan nuestro comportamiento. Somos seres constitutivamente abiertos: nuestra especificidad pasa por un comportamiento inespecífico. Consecuentemente, nuestro despliegue vital es esencialmente diverso al del resto de seres vivos, un despliegue que se realiza —tal y como nos explica Gehlen— en un diálogo de ida y vuelta con la realidad, en un aprendizaje a base de prueba y error, de modo que fruto de esta confrontación con la realidad el ser humano puede ir alcanzando distintos grados en su desarrollo: “La acción es de por sí —diría yo— un movimiento cíclico complejo que se conecta a través de las cosas del mundo exterior, y la conducta se modifica según los resultados que avisan de vuelta” (GEHLEN 1993, 34). Porque “el yo, la personalidad, emerge en interacción con los otros yo y con los artefactos y demás objetos de su entorno” (POPPER & ECCLES 1980, 56).

Mientras este saber desenvolverse en la vida los animales lo aprenden en periodos cortos, el ser humano necesita años, entremezclándose lo estrictamente fisiológico con lo cultural. El ‘mundo’ humano ya no es únicamente el que le presentan sus instintos sino aquel en el que se sitúa socialmente, multiplicando exponencialmente las capacidades de adaptación y poniendo de manifiesto la plasticidad humana. A causa de esta inespecificidad, es fundamental en el desarrollo de cada individuo su ambiente, pues en función de él se le exigirán unas respuestas u otras, las cuales determinarán su propio crecimiento personal.

Nuestro crecimiento está íntimamente relacionado con la experiencia que podamos ir adquiriendo durante nuestras vidas, sobre todo en los años iniciales. Por la idiosincrasia de nuestra cultura, altamente civilizada, los ambientes en que nos movemos satisfacen con frecuencia nuestras necesidades

básicas, dificultando el robustecimiento de nuestras estructuras fisiológicas primarias las cuales se fortalecen precisamente ante los obstáculos. Es por ello que se han ido solidificando nuestras categorías vitales, derivándolas hacia aspectos más intelectivos o conductuales, y relegando a un segundo nivel aquello que nos arraiga físicamente con la realidad. Y esto es algo que no ha escapado a la filosofía, ocupada principalmente en planteamientos cognitivos y éticos.

A la luz del pensamiento zubiriano se observa que la inteligencia es mucho más que su dimensión cognitiva, tanto como puede abarcar esa otra dimensión suya que el filósofo vasco considera: la sentiente. Sabemos que para Zubiri la facultad específicamente humana y que nos proporciona ese puesto singular en la naturaleza es la inteligencia sentiente: una inteligencia sentiente que no es únicamente una *inteligencia* sentiente sino también una *inteligencia sentiente*. Si en la tradición filosófica el sentir y el inteligir han seguido caminos paralelos, la propuesta zubiriana pasa por su consideración unitaria, no como resultado de una yuxtaposición sino como una única facultad: la 'inteligencia sentiente' o el 'sentir intelectivo' (ZUBIRI 1926).

Su consideración sentiente de la inteligencia va mucho más allá de lo específicamente sensorial, de lo relacionado estrictamente con lo que nuestros sentidos fisiológicos pueden aprehender. Efectivamente, los sentidos nos permiten aprehender distintas 'parcelas' de la realidad, pero además cada uno de ellos nos permite aprehender la realidad de diverso modo: nos ofrecen no solo distintos ámbitos de inteligibilidad sino también distintos modos de intelección, de modo que considerados en su conjunto posibilitan una aprehensión de la realidad mucho más rica, así como un ejercicio de la inteligencia no únicamente lógico-científico sino también estético o *poiético*, muy lejos de la irracionalidad que tradicionalmente se le ha atribuido. El sentir adquiere una relevancia fundamental en tanto que nos posibilita nuevas modalidades de encuentro con lo real que no tienen por qué estar enfrentadas con lo intelectivo, todo lo contrario.

Ello evidencia a su vez la importante carencia de una personalidad humana que no considere esta dimensión sentiente. Es preciso, pues, recuperar una *pedagogía del sentir* (NIÑO 2009), porque mediante ella podemos establecer un diálogo más completo con la realidad, diálogo que necesitamos establecer inevitablemente para nuestro propio crecimiento. Nuestra personalidad se construye en diálogo con la realidad, fruto del cual inexorablemente se configura nuestra sustantividad humana.

Esta configuración-construcción no es mera maduración, entendida esta como aquel proceso según el cual se desarrollan unas virtualidades que ya se encontraban germinalmente al inicio y solo precisa del despliegue vital para que broten. Este es un proceso que puede darse en el desarrollo biológico o

fisiológico del ser humano, pero no abarca el desarrollo de toda la persona: sin maduración biológica no habría persona, pero el desarrollo de la persona no puede ser reducido a su maduración biológica. El desarrollo personal lo articula Zubiri alrededor del proceso de *capacitación*. Capacitación... ¿de qué? Todos los seres humanos compartimos unas mismas potencias y facultades, pero no todos las ejercemos por igual. Si bien el ser humano nace con unas facultades que le son dadas, él puede desarrollarlas o minimizarlas en función de su biografía y de su historia. Capacitación... ¿para qué? Pues para poseer mayores posibilidades a la hora de hacer nuestras vidas. Según cada individuo esté más o menos capacitado podrá descubrir más o menos posibilidades en su diálogo con la realidad.

Gracias a este proceso alcanzamos un determinado grado en el ejercicio de nuestras facultades, según dos dimensiones: una dimensión operativa (*disposiciones*) y una dimensión constitutiva (estrictamente *capacidades*). Las capacidades tienen que ver no con nuestro grado en el ejercicio operativo de una facultad, sino con la misma facultad en tanto que principio de possibilitación. El ser humano descubre en las cosas reales (y en las personas) posibilidades que van más allá de sus meras propiedades físico-químicas, con las que hace su vida; cuando se encuentra con ellas, puede utilizarlas como meras cosas pero también puede utilizarlas según posibilidades nuevas que surgen de la relación que establece con ellas durante su despliegue vital. No se trata únicamente de utilizar las cosas para hacer nuestras vidas, sino de crear posibilidades de interacción con ellas que permitan desarrollarnos como personas, que es totalmente distinto.

Cada ser humano va definiendo por sí mismo la dirección por la que va a discurrir su vida, en el marco de su contexto histórico; desde su biografía irá definiendo la senda por la que caminará y desde la cual desarrollará sus propias capacidades. Algo de ello le será dado (tradicción, educación) pero en lo restante dependerá de sí mismo. Las posibilidades que vaya descubriendo influirán en el desempeño de su propia vida, construyendo así de forma creativa su propia personalidad: cada uno se irá haciendo a sí mismo 'a su manera'. Consecuencia de ello, podrá actuar haciéndose cargo en mayor o en menor medida de la realidad en la que está instalado, y así hacer su vida; tarea que, lejos de ser opcional, es consecuencia intrínseca de su propio modo de ser.

De lo que se trata no es tanto de aprehender posibilidades, como del hecho mismo de la possibilitación en tanto que rasgo de nuestra sustantividad. No se trata de que cada uno posea un mayor o menor espectro de posibilidades, sino de nuestra aptitud para poder descubrirlas de modo creativo en orden a la configuración de nuestra personalidad: es a esto a lo que se refiere Zubiri cuando habla de *capacitación*. Con lo que nos es dado, no está todo dicho. Es más, ni siquiera está dicho lo más importante: lo más importante es cómo hacemos

nuestras esas posibilidades que nos son dadas, cómo las aplicamos a nuestras vidas (a la vez que adivinamos otras nuevas), cómo las podemos integrar *creativamente* en nuestras vidas. En Zubiri estos procesos poseen una circularidad dialógica: partimos de unas ciertas capacidades que nos van a permitir la aprehensión de determinadas posibilidades; y a la vez, aquellas posibilidades por las que optemos van a repercutir en la configuración de nuestra sustantividad (NIÑO 2009), favoreciendo o no la aprehensión de nuevas y más ricas posibilidades. Es un proceso en el que una parte nos es dada pero la otra no: somos así *autores* de nuestra propia vida.

LA PEDAGOGÍA DE LA ADMIRACIÓN

A la luz de lo expuesto, cabe concluir que la educación no debe recaer tanto sobre las posibilidades externas como sobre las internas (MARQUÍNEZ ARGOTE 1989), pues se capacita a los educandos a crear posibilidades nuevas que puedan revertir en ellos favorablemente, tras un discernimiento libre en el seno de una realidad no únicamente inteligida sino también sentida. Una persona no capacitada debidamente es una persona limitada existencialmente. Es por ello que cualquier vida no deja de ser un proceso de capacitación (o de des-capacitación), y por ende un proceso mediante el cual adquirimos (o no) libertad creativa de vida. Por ello hay que enseñar capacidad, hay que enseñar inteligencia (NIÑO 1983) pero no de modo eminentemente cognitivo sino también primariamente sentiente, experiencial, lo que nos permitirá considerar ese aspecto físico de la realidad fruto de ese ‘bien percibir’ y de ese ‘bien aprehender’.

El docente de filosofía se erige así en alguien que ha sufrido una transformación personal y trata de transmitirla, ofreciendo al alumno no solo un mundo nuevo de posibilidades (filosóficas, vitales) sino también una actitud nueva ante la vida y ante sí mismo. Lejos de una vida academicista, la vida filosófica es una vida vivida en primera persona, para la cual el problema radical de su existencia se erige en guía de trabajo y de reflexión, del que deriva cualquier otro problema. La filosofía se distancia así de la mera erudición para arrimarse inexorablemente a lo vocacional y vivencial.

Este proceso de capacitación es un proceso complejo en el que intervienen tanto elementos cognitivos y volitivos como afectivos. Alfonso López Quintás propone una pedagogía de la *admiración* (LÓPEZ QUINTÁS 2003), cuya fecundidad filosófica le dota de grandes posibilidades vitales.² El núcleo básico

² En su página web (<http://www.fundacionlopezquintas.org/>) se puede encontrar copiosa información, tanto de sus publicaciones como de su amplia experiencia académica.

gira en torno a ese diálogo (ya comentado) entre nuestros deseos y necesidades y las características específicas de las realidades que vamos descubriendo y con las que vamos haciendo nuestras vidas, pues nuestro despliegue no se realiza al margen de las cosas sino con ellas. De lo que se trata es de aprender a ajustar creativamente nuestras necesidades y deseos a las exigencias intrínsecas de la realidad y de nuestra realidad; un aprendizaje que no es a base de recetarios ni de normas, sino de una invitación a que cada uno lo vaya descubriendo por sí mismo, salvaguardando así en todo momento la libertad e iniciativa personales.

Ante la realidad de las cosas bien se puede adoptar una actitud de apertura y de colaboración creando relaciones de encuentro, bien una actitud de dominio y manipulación creando procesos de distanciamiento que nos dejan a la intemperie sin poder vivir la vida con un mínimo de seguridad. En opinión de López Quintás los docentes hemos de procurar transmitir la diferencia que existe entre la experiencia de ‘vértigo o fascinación’ que nos encamina hacia una mera ‘libertad de maniobra’, de la experiencia de ‘éxtasis’ que nos dirige hacia una auténtica ‘libertad creativa’. Se trata de ‘hacer nuestra’ la realidad mediante las posibilidades que vamos descubriendo en ella y que revierten en nosotros positivamente, y ello pasa por *vibrar* con aquellas realidades que vamos descubriendo. Si no se da esa resonancia en nuestro interior no nos haremos cargo de la ‘grandeza que albergan’ ni las valoraremos en su verdad y, lo que quizá sea más importante, no lograremos hacer del saber un *principio de excelencia personal*. Todo ello pasa por saber despertar la capacidad para la admiración, paso previo para poder ejercer nuestra libertad del modo más liberador: *creativamente*. No es casualidad que una de sus obras más importantes se denomine *Estética de la creatividad*.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGULLOL, R. & DJERMANOVIC, T. 2016, “La filosofía, arte del pensar”, *Razón y fe*: 107-119.
- GEHLEN, A. 1993, *Antropología filosófica*, Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. 1998, *Estética de la creatividad*, Madrid: Rialp.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. 2003, *Descubrir la grandeza de la vida*, Estella: Verbo Divino.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. 2003, “La filosofía y su fecundidad pedagógica”, *Revista Estudios*: 29-253.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. 2004, *Liderazgo creativo*, Oviedo: Nobel.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. 2006, *Biblioteca del educador*, Buenos Aires: Puerto de Palos.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. 2006, *Vértigo y éxtasis*, Madrid: Rialp.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (s.f.). “La pedagogía de la admiración y su fecundidad educativa”. Recuperado el 3 de marzo de 2015, de <http://www.foro.santago.org/recursos/58-admiracion.pdf>
- MARQUÍNEZ ARGOTE, G. 1989, “La educación como proceso de posibilitación y de capacitación en Xavier Zubiri”, *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*: 75-83.
- MARTÍNEZ, J. A. 1988, “Xavier Zubiri y su esbozo de educación intelectual”, *Análisis*: 137-49.
- NIÑO, F. 1983, “Inteligencia y educación en el pensamiento de Xavier Zubiri”, *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*: 5-14.
- NIÑO, F. 2009, “Una educación para saber estar en la realidad”, en G. MARQUÍNEZ, & F. NIÑO, *Introducción a la filosofía de Xavier Zubiri*, Bogotá, D.C.: El búho, 129-44.
- POPPER, K. & ECCLES, J. 1980, *El yo y su cerebro*, Barcelona: Labor.
- RUIZ LÓPEZ, L. E. 1988, “Hacia una didáctica de la filosofía con base en Zubiri”, *Análisis*: 287-304.
- UNAMUNO, M. 1994, *Amor y pedagogía*, Madrid: Club Internacional del Libro.
- ZUBIRI, X. 1926, “Filosofía del ejemplo”, *Revista de Pedagogía*: 289-95.
- ZUBIRI, X. 1983, *Inteligencia y razón*, Madrid: Alianza Editorial & Fundación Xavier Zubiri.
- ZUBIRI, X. 1986, *Sobre el hombre*, Madrid: Alianza Editorial & Fundación Xavier Zubiri.
- ZUBIRI, X. 2006, *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial & Fundación Xavier Zubiri.
- ZUBIRI, X. 2007, *Naturaleza, historia, Dios*. Madrid: Alianza Editorial & Fundación Xavier Zubiri.

CARLOS RODRÍGUEZ GORDO
Universidad de Salamanca

La educación en Ciberciudadanía Responsable

(Education for Responsible Cybercitizenship)

Recibido: 28/12/16. Aceptado: 18/4/17

Resumen: Ante el fortalecimiento del papel de la tecnología en la sociedad actual, se hace necesario pensar el rol de aquella desde un punto de vista más radical, examinando el fenómeno mismo y sus consecuencias. La Filosofía tiene un papel fundamental a la hora de examinar y proponer alternativas educativas que contemplen las particularidades del proceso formativo del individuo y su papel como ciudadano en una sociedad profundamente mediada por la tecnología. Partiendo de las afirmaciones de algunos autores como Chomsky, Benkler, Prensky, Ortega y Gasset, Habermas y, especialmente, Hans Jonas, propongo el concepto de “Ciberciudadanía Responsable” como marco crítico del *Homo Technologicus*, centrado en el pensar más que en el hacer y que pivota sobre tres temas fundamentales: alfabetización digital, fomento de la participación en red y uso de tecnologías libres.

Abstract: Given the strengthening of the role of technology in today's society, it is necessary to think about the role of technology from a more radical point of view, examining the phenomenon itself and its consequences. Philosophy has a fundamental role in examining and proposing educational alternatives that contemplate the particularities of the individual's formative process and his role as a citizen in a society deeply mediated by technology. Relying on the views of authors such as Chomsky, Benkler, Prensky, Ortega y Gasset, Habermas and especially Hans Jonas, I propose the concept of “Responsible Cybercitizenship” as a critical framework of *Homo Technologicus*, which focuses on *thinking* rather than *doing* and hinges on

three fundamental themes: digital literacy, promotion of online participation, and use of open source technologies.

Palabras clave: tecnología, educación, ciberciudadanía, ética, responsabilidad.

Keywords: technology, education, cybercitizenship, ethics, responsibility.

NOAM CHOMSKY (2009) se preguntaba en *La (Des)educación* sobre el propósito de los sistemas educativos, para concluir que existen dos modelos: uno directamente heredado de la Ilustración cuyo culmen se encuentra en la investigación, la creación y el respeto por el pasado para comprender el futuro, cuyo fin fundamental es enseñar a los individuos a aprender por sí mismos. Otro, entendiéndola como adoctrinamiento, un sistema capaz de colocar a los individuos en un marco en el que se limiten a acatar órdenes y acepten las estructuras dadas sin ningún tipo de pensamiento crítico.

Casi todas las reformas educativas estatales se han limitado a convertir uno en otro, añadiendo más adoctrinamiento, menos formación vocacional y encareciendo los estudios de forma que, ya desde jóvenes, su endeudamiento oprima a los estudiantes y les empuje al conformismo. Tradicionalmente, ambos modelos estaban instaurados en los diferentes niveles de estudios, dejando el primero, el ilustrado, en manos de la Universidad, cuyo máximo exponente era la investigación por cuenta propia o en cooperación con otros.

La progresiva popularización de las tecnologías de la información y la comunicación ha supuesto, por un lado, una enorme crítica a las estructuras tradicionales pero, por otro, también ha significado la institucionalización de determinadas actitudes implicando la práctica *fagocitación* de las mismas. Algo así parecía entrever el filósofo norteamericano cuando afirmaba que los impactos de la tecnología ya no eran tan importantes como los ocurridos años atrás. Chomsky ponía el ejemplo del enorme cambio que supuso el paso del correo en barcos de vela a la invención del telégrafo. Pero no es una cuestión de impacto. Es una cuestión de comprensión. La progresiva aceleración propia de la Modernidad, promovida por la constante innovación tecnológica, ha supuesto que los hitos se acerquen en el tiempo e incluso convivan, lo que hace difícil su valoración y pueda parecer que su impacto no es tan “drástico” como en periodos anteriores. Sin embargo no es así.

Son grandes los cambios sociales que se esperan. En primer lugar, las prácticas *crowd*, que van a horizontalizar numerosos procesos que van desde la creación a la distribución, pasando por la financiación o la promoción. En segundo, las licencias comunales creativas (conocidas como *Creative Commons*), que poco a poco van creando un sistema de transmisión cultural alternativo

al más restringido y dependiente del interés monetario *copyright*. Por último, pero no por ello menos importante, el abaratamiento de los dispositivos multimedia con acceso a Internet al margen del escritorio, como los lectores de tinta electrónica, las tabletas o los móviles inteligentes, que están naturalizando el consumo de material cultural e informacional y multiplicando las posibilidades de penetración e inmediatez de ambos.

No debemos obviar, no obstante, el importante factor que supone la doble brecha digital, tanto económica, que limita el acceso a la tecnología por su costo, como simbólica, que impide el desenvolvimiento fluido por parte de los no nativos en términos de Mark Prensky (2001). Llamamos especialmente la atención los datos referidos al incremento de digitalización de actividades. Cada día que pasa son más y más las actividades que realizamos a través de la tecnología: comunicación, gestión bancaria, administración electrónica, consumo de material cultural, comercio electrónico... Y esta cantidad no solo es bastante alta sino que crece a un ritmo cercano al 10%, lo que implica que, en menos de una década, multiplicaremos por dos nuestra actividad en red. Esto supone dos cosas simultáneamente: crece la importancia de la tecnología en el hacer humano y se agranda la diferencia a ambos lados de la brecha.

Aun así, sorprende que la más importante de las tareas humanas, la educación, sea uno de los ámbitos en los que la tecnología aún no ha penetrado convenientemente. Y en el caso particular de la filosofía no es diferente. No me refiero, claro está, a poner un ordenador con *powerpoint* en una clase presencial, ni siquiera a las formas de comunicación entre los grupos implicados en el proceso educativo (mensajería inmediata, correo electrónico, etc.). Me estoy refiriendo a integrar de forma sustancial la tecnología, tanto como herramienta, como fuente, como proceso y también como materia. Y es ahí donde la Filosofía y su pedagogía tienen un rol potencialmente esencial. Especialmente en aquello que atañe a la formación ética y cívica.

El papel fundamental de las tecnologías en la educación debería pivotar en torno al concepto de PLE, *Personal Learning Environment*, un concepto rescatado en 2001 en Reino Unido y que trata de denominar a aquellos sistemas por los cuales se ayuda a los estudiantes a tomar el control de su propia enseñanza, incluyendo soporte para configurar sus propias metas, gestionar tanto el contenido como el proceso de aprendizaje así como la comunicación con los otros (CASTAÑEDA Y ADELL 2013). Desde un punto de vista técnico, integra un gran número de tecnologías “2.0” que Downs describe como nudos de contenido conectados a otros servicios de creación de los mismos. El principal cambio con respecto a un entorno tradicional es que no se trata de aplicaciones institucionales, sino que son parcelas personales adaptadas a los intereses y necesidades del alumno.

Anteriormente, el grueso de la educación constaba de unos contenidos que hoy son accesibles prácticamente de forma ubicua, y no solo eso, sino que cualquiera de las enseñanzas pueden ser completadas, recreadas y comentadas en tiempo real por cualquiera de los estudiantes. Fuentes diversas, perspectivas muy heterogéneas (y heterodoxas), con múltiples orígenes (unos mejores que otros) y formatos casi infinitos.

Toda esta época de “sobreabundancia” informativa (WELLER 2011, 223-36) cambia para siempre la forma que tenemos de concebir la educación, permitiendo una gran capacidad de personalización que los sistemas tradicionales no contemplan ni, de hecho, soportan. Algunos autores llegan a afirmar que ambos modos de aprendizaje pueden tener incluso aspectos incompatibles lo que lleva, indefectiblemente, a que haya sociedades a las que el método tradicional ya no les sirve (COLLINS y HALVERSON 2010, 18-27). ¿Y por qué no sirve? Porque Chomsky (en esto) se equivocaba. Los cambios que supone la penetración de la tecnología en la sociedad son tan drásticos o más que aquellos que citaba.

Basta ver la infiltración de la tecnología en la sociedad en cualquiera de los índices harto conocidos para darse cuenta que no ha lugar para una educación que no sea substancialmente tecnológica en nuestra sociedad de hoy: política, economía, relaciones personales, consumo, etc., son demasiados aspectos tecnológicos como para darlos de lado. Y se está haciendo. Los actores tecnológicos aún no han revolucionado la educación de la misma forma y con tanta fuerza como ya lo han hecho en otros muchos aspectos de nuestra sociedad. Y va a ocurrir, o mejor dicho, ya está ocurriendo.

El problema es que la orientación política de las reformas educativas está fortaleciendo el papel de la tecnología en la educación como mera adquisición de destrezas prácticas, orientadas al desarrollo de competencias más relacionadas con la artesanía, la industria o el diseño, en definitiva, en la ciencia aplicada, que en la comprensión profunda del propio fenómeno tecnológico. Un papel que atañe a la disciplina filosófica no solo desde asignaturas relacionadas con Ciencia, Tecnología y Sociedad, sino desde otras más radicales como la Ética, la Educación Cívica, la Estética o la propia Historia de la Filosofía.

Es un problema de definición. Se ha olvidado qué significa “educar”. Y no me estoy refiriendo a pedantes etimologías, sino al papel de la educación hoy. O, para no ser falaz, el que debería tener. La afirmación se comprende mejor con las palabras de Yochai Benkler, en *Wealth of Networks* cuando habla de la caja negra:

En un extremo, imagina una casa como una caja negra con ninguna capacidad de comunicación salvo una —la conexión de banda ancha por cable—. Cual-

quier cosa que pase por él es, a efectos prácticos, “el estado del mundo”, en lo que concierne al conocimiento de los habitantes de esa casa. En esta situación extrema, la diferencia entre un tubo completamente neutral que lleve grandes cantidades de información indiscriminadamente, y otro que esté ligeramente controlado por el operador de cable es muy grande en lo que atañe a la autonomía de los habitantes de la casa. Si la tubería es indiscriminada, entonces las elecciones de los usuarios determinan qué saben; sus decisiones en base a ese conocimiento podríamos decir que son autónomas, al menos en la medida en que ser o no autónomas es una función del estado del conocimiento del agente cuando toma una decisión. Si el tubo está controlado minuciosamente y manipulado a propósito por el operador de cable, por contraste, las decisiones que los individuos tomen en base a ese conocimiento que han adquirido gracias a ese tubo dependen sustancialmente de las elecciones del operador, no de los usuarios. En otro extremo, si cada agente tiene docenas de canales alternativos de comunicación en casa, y conoce como se maneja el flujo de información de cada uno, entonces la introducción de modificaciones en alguno de esos canales no tiene implicaciones reales en la autonomía del agente (BENKLER 2007)

La situación que expone Benkler puede leerse a la forma platónica. Imaginemos que no es un hogar sino una conciencia la que admite tan solo unas cuantas fuentes de información. Cuantas menos fuentes sean, mayor será la identificación de estas con la *imago mundi* que el individuo posee.

Según el “Estudio General de Medios” de 1 de abril de 2013, la Red ya era el tercer medio de comunicación con mayor penetración, un 48,6%, solo detrás de la televisión y la radio. Además, se percibía la tendencia a sustituir horas de televisión, sobre todo, por conexiones a Internet. No en vano, en muchas franjas de edad, Internet ya era la primera elección.² Tendencias estas que se han confirmado y acentuado: la navegación es cada vez más profunda (se visitan mayor número de sitios) y se dedica más tiempo a ello.

La mayor cantidad de tiempo de uso de tecnologías de la Información y la Comunicación se dedica a la comunicación directa y a los medios de comunicación social (o redes sociales), que se están convirtiendo en la principal fuente de información para muchos de los usuarios, teniendo en cuenta que dicha información está avalada por la procedencia y confianza entre usuarios lo que supone que la mayor parte de ese conducto del que hablaba Benkler es

¹ *Entrega de resultados EGM 1ª ola 2013*. Madrid: Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, 22/04/2013. Disponible en <http://www.aimc.es/Entrega-de-resultados-EGM-1%C2%AA-ola,1254.html> [Consultado el 28/12/2016].

² *Audiencia de Internet en el EGM (febrero-marzo 2013)*. Madrid: Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, 22/04/2013. Disponible en <http://www.aimc.es/Entrega-de-resultados-EGM-1%C2%AA-ola,1254.html> [Consultado el 28/12/2016].

Internet. Con la lectura platónica cogimos que una gran parte de la imagen del mundo de los ciudadanos de hoy se produce a través de mecanismos tecnológicos. Además, esta cantidad es creciente debido a la continua mejora de las redes de telecomunicaciones, los dispositivos de acceso, la minimización de la brecha tecnológica... que suponen un aumento de la penetración. Con lo cual, el problema del distanciamiento entre sociedad y sistema educativo, en ciertas condiciones, no tiene visos de solución sin un cambio de naturaleza estructural.

Las tecnologías de la información, hemos visto, incluso condicionan no solo la imagen del mundo que un individuo tiene en base a la cantidad de información que recibe, como afirma Benkler en el texto citado, sino que esos datos modifican también la autoconcepción, la propia identidad, además de suponer un amplio campo de actividad laboral y educativa. En cierta forma, se recupera la idea de la “desconexión” como marginación propia del *cyberpunk*:

ellos se iban a encargar de que no volviese a trabajar. Le dañaron el sistema nervioso con una microtoxina rusa de los tiempos de la guerra. Atado a una cama en un hotel de Memphis, el talento se le extendió micrón a micrón y alucinó durante treinta horas. El daño fue mínimo, sutil, y totalmente efectivo. Para Case, que vivía para la inmaterial exultación del ciberespacio, fue la Caída (GIBSON 1989)

A pesar de que la tendencia indique que la enseñanza tradicional reglada va a tener menor peso en la educación personal, especialmente en los niveles más altos, gran parte de las reformas del sistema educativo han ido encaminadas a mejorar la destreza en tecnologías e idiomas extranjeros (especialmente el inglés), con el fin de aminorar la posible exclusión producida por la brecha tecnológica, así como acrecentar notablemente la productividad de los alumnos en el entorno laboral. Algo beneficioso a simple vista pero que oculta un error de base, ya que se centra en el desarrollo de destrezas desde un punto de vista práctico y abandona por completo la reflexión del propio proceso, que es lo que dota de verdadera autonomía al estudiante.

La defensa de la tecnología en la educación no debe tener como único objetivo mejorar la productividad de los estudiantes como si ese fuera su fin fundamental, algo que puede deducirse de las declaraciones del otrora Ministro de Educación, Cultura y Deportes, José Ignacio Wert, impulsor de la LOMCE, o los dirigentes de las patronales.³ Incluso en la propia Ley:

³ Gutiérrez, C. M. 2012, “Wert: ‘Los alumnos están rindiendo por debajo de sus capacidades’”, *Madridiario*, 7/06/021012. Disponible en http://www.madridiario.es/2012/Junio/educacion/edu_educacion/218093/wert-alumnos-esfuerzan-debajo-posibilidades-renovando-espana-figar-educacion-fp-dual.html [Consultado el 28/12/2016].

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país; el nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor

“Futuro mejor” directamente relacionado con los puestos de alta cualificación. Una expresión tan demagógica como errada. En lugar de promover los valores individualistas y consumistas, la educación debe encargarse de producir ciudadanos en sentido estricto. La educación de ciudadanos conscientes del proceso tecnológico, un proceso que condiciona su autopercepción, sus capacidades etc. en definitiva, su libertad, es lo que yo denomino “ciberciudadanía responsable”. ¿En qué consiste la responsabilidad ciberciudadana? El citado preámbulo del segundo borrador de la citada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa comenzaba así:

Los alumnos son el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en las escuelas debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. Para ello, todos y cada uno de los alumnos serán objeto de atención en una búsqueda de desarrollo del talento, que convierta a la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos

Parecen dos párrafos extraídos de diferentes fuentes. Uno que hace depender la existencia de un “mundo mejor” a individuos productores más preparados y otro que relaciona la autonomía con el pensamiento crítico. Es en este segundo contexto en el que debemos entender la ciberciudadanía responsable. Cito a Ortega:

Estos actos modifican o reforman la circunstancia o naturaleza, logrando que en ella haya lo que no hay—sea que no hay aquí y ahora cuando se necesita, sea que en absoluto no lo hay—. Pues bien; estos son los actos técnicos, específicos del hombre. El conjunto de ellos es la técnica, que podemos, desde luego, definir, como la reforma que el hombre impone a la naturaleza en vista de la satisfacción de sus necesidades. Estas, hemos visto, eran imposiciones de la naturaleza al hombre. El hombre responde imponiendo a su vez un cambio a la naturaleza. Es, pues, la técnica, la reacción enérgica contra la naturaleza o circunstancia que

lleva a crear entre esta y el hombre una nueva naturaleza puesta sobre aquella, una sobrenaturaleza (ORTEGA Y GASSET 2010)

La cuestión que más me interesa de la reflexión orteguiana es el matiz que pone a la tradicional concepción de la técnica como dominio natural o como una “segunda naturaleza” en el sentido aristotélico más estricto, y que Heidegger entendería como la definición instrumental y antropológica cuando dice “desde el principio, el concepto de necesidad humana abarca indiferentemente lo objetivamente necesario y lo superfluo” y “para el hombre solo es necesario lo objetivamente superfluo”, donde comienza a jerarquizar los ámbitos de lo humano. Una concepción que va a aquilatar Blumenberg con el rescate de Prometeo. La “necesidad” orteguiana, la “autoafirmación” blumenbergiana, o el “desvelamiento” heideggeriano son conceptos que pivotan sobre la idea central de una evolución hacia el *homo technologicus* cuya manera fundamental de aproximarse a lo cotidiano es desde un punto de vista tecnológico. El ser humano es, hace y se configura tecnológicamente, con lo cual, es sustancialmente dependiente de su proceso y la comprensión del mismo implica su autocomprensión.

La ciberciudadanía responsable es la actitud crítica del *hombre tecnológico*, la forma de hacer en la sobrenaturaleza orteguiana. Concepto que puede entenderse con matices desde la “responsabilidad” de Jonas (1995). Dos sensaciones se encuentran en la base de esta idea: miedo y desconocimiento a los efectos futuros, a las consecuencias del progreso.⁴

Aunque la idea de Jonas es más bien una actualización del imperativo categórico kantiano (“obra de tal modo que los efectos de tu acción no sean destructivos para la futura posibilidad de esta vida”) resulta especialmente interesante la propuesta de una responsabilidad orientada al futuro, la idea subyacente de una ética “cara al futuro”, y no “en el futuro”:

La expresión “ética cara al futuro” no designa una ética en el futuro —una ética futura que podríamos inventar ahora para nuestros descendientes—, sino una ética actual que se ocupa del futuro, que trata de protegerlo para nuestros descendientes de las consecuencias de nuestras acciones en el presente. Esto se ha vuelto necesario porque nuestro comportamiento actual bajo el signo de una técnica global se ha convertido en tan significativo para el futuro, y en un sentido tan perjudicial, que la responsabilidad ética impone tener en consideración en nuestras decisiones cotidianas el bien de los posteriores afectados, a los que

⁴ Para saber más sobre este particular, sugiero consultar la tesis doctoral de ARCAS DÍAZ, P. 2007, *Hans Jonas y el principio de responsabilidad: del optimismo científico-técnico a la prudencia responsable*, Granada: Editorial de la Universidad.

no les podemos preguntar su opinión. La responsabilidad se deriva para nosotros de manera inintencionada de la pura dimensión del poder que ejercemos a diario al servicio de lo inmediato, pero que dejamos repercutir sin quererlo sobre tiempos venideros lejanos (JONAS 1998, 135)

A pesar de que el concepto de Jonas está directamente relacionado con la ética ecológica y el respeto por la naturaleza, se nos vuelve completamente operativo cuando afronta la acción, proponiendo la combinación de las dos ideas que estarán en la base de nuestra noción de ciberciudadanía responsable: la precaución y la libertad. “La opción de la mera abstención a actuar nos está aquí denegada. [...] Solo se pone en duda el cómo y el cuánto; y si somos y seremos sus dueños se convierte en la cuestión más seria planteada a la responsabilidad humana” serán las palabras exactas del propio Jonas (2001, 122) en “Técnica, Libertad y Poder”. Una vez que acepta que no es posible otra forma de actuar que no sea técnica, propone la cuestión del “progreso con cautela” que iría en consonancia con nuestra idea de actividad en red.

¿Por qué ciberciudadanía? Porque el concepto “ciudadanía”, entendida ésta como ciudadanía republicana, conlleva una expresión de pertenencia, un sentimiento de identidad que Juan Carlos Velasco explica así:

Ciudadanía es una categoría multidimensional que simultáneamente puede fungir como concepto legal, ideal político igualitario y referencia normativa para las lealtades colectivas. Implica en principio una relación de pertenencia con una determinada *politeia* (o comunidad política), una relación asegurada en términos jurídicos, pero también denota una forma de participación activa en los asuntos públicos (VELASCO 2006, 193)

Un concepto, el de “ciudadanía”, que se ha actualizado gracias a la revitalización de la noción de “sociedad civil”, poseedor de una versatilidad que hace posible su integración en numerosos contextos, y cuyo matiz republicano (SADIVAN 2003, 135-58) aleja esas tradicionales imputaciones al concepto por ser excluyente y particularista. Muy en consonancia con lo que hará Habermas (1998) al hacer énfasis en lo público, la participación y la deliberación, herramientas clave para entender el presente y el futuro inmediato de las tecnologías de la información y la comunicación, el *social networking* o las prácticas *crowd* (SUNSTEIN, 2003).

Entiendo el concepto “ciberciudadanía”, “ciudadanía digital” o “e-ciudadanía” como aquellos derechos y deberes de los ciudadanos en el entorno de las tecnologías de la información y la comunicación. Ribble, Bailey y Ross (2004, 9) determinan 9 áreas de comportamiento relacionado con el uso de la tecnología:

Estándares de conducta, intercambio de información, educación, acceso, comercio, responsabilidad, derechos, ergonomía y riesgos. Sin embargo, el matiz de responsabilidad que yo defiendo es más restringido, y tiene que ver más con los estándares educativos norteamericanos con respecto a las tecnologías de la información y la comunicación,⁵ pero con una reformulación más inspirada en las prácticas habituales en *social media*. Entiendo la responsabilidad ciberciudadana como una cuestión fundamentalmente educativa que ha de pivotar sobre tres temas fundamentales:

a) Alfabetización digital en sentido amplio: lejos de limitarse a promover la acumulación de destrezas “productivas”, incidir sobre todo en la reflexión sobre los fenómenos éticos, culturales y sociales implícitos en la tecnología. Especialmente sobre aquellos que implican renunciaciones conscientes a derechos fundamentales.

b) Acceso y participación en red, promoviendo la intervención en el debate social y las propuestas políticas críticas y en general, el desarrollo de actitudes conscientes encaminadas al aprendizaje permanente, la colaboración y la consecución de metas personales.

c) Fomento del uso de tecnologías y licencias libres, menos influidas por los intereses comerciales, y más respetuosas con los derechos (en sentido amplio) de los usuarios.

La gran tragedia educativa es que todo el sistema se organiza exclusivamente sobre el hacer, y no sobre el pensar. Solo un sistema ignorante de la estrecha relación que tiene la libertad humana y la tecnología, y las peligrosas desviaciones que, intrínsecamente al proceso tecnológico, la amenazan, puede obviar la cuestión tecnológica desde un punto de vista reflexivo y no meramente pragmático.

Configuración de la identidad, política, salud, relaciones personales, adquisición y transmisión de cultura, organización social, etc., son procesos ya íntimamente mediados por las tecnologías de la información y la comunicación. Si, como afirmaba la corriente contrautópica, no podemos abrazar la capacidad emancipatoria de las tecnologías, como sí lo harían los movimientos contraculturales de Bay Area en los años 60, porque somos conscientes de la perversión intrínseca del proceso tecnológico-capitalista, tampoco podemos permitirnos obligar a los alumnos a efectuar un viaje en el tiempo cuando entran en sus centros escolares, porque eso sería prepararlos para el pasado y no para el futuro, es decir, “no cabe la abstención a obrar” en palabras de Jonas. Eso es algo que se debe tener en cuenta: cuando un niño entra a formar parte del sistema educativo, lo está haciendo con la confianza de que ese enorme

⁵ Pueden consultarse en <http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresNETSEstudiantes2007.pdf> [Consultado el 27/12/2016].

esfuerzo de enculturación le suponga una mayor preparación para su propia sociedad, no para convertirlo en testigo inútil de un particular estado de cosas presente. La educación, o tiene un gran componente predictivo o es inevitablemente conservadora y, por ende, legitimadora.

Herbert Spencer tiene una muy descriptiva cita sobre el que yo entiendo como el principal objetivo de la educación:

Téngase presente que el fin de la educación es formar un ser apto para *gobernarse a sí mismo*, no un ser apto para *ser gobernado por los demás*. Si los niños hubieran de ser esclavos, deberíamos acostumbrarles a la esclavitud desde su infancia, pero, puesto que están llamados a ser hombres libres, puesto que no habrá nadie a su lado para cohibirles, es menester acostumbrarles a la propia dirección (SPENCER 1917, 186)

El antropólogo británico incide en la cuestión de la gobernabilidad y la libertad como las dos partes más importantes del objetivo de la educación. Nótese también como cualquiera de estas apreciaciones no puede hacerse sin pensar en el futuro. En el futuro contexto individual de cada alumno en lugar de su pasado. La educación o es prospectiva o es Historia y no puede estar al margen de las herramientas tecnológicas, sino ser una mediadora de ellas. A nadie sorprende hoy en día que se lleve a un grupo de escolares a conducir unos *karts* mientras se les enseñan las normas de circulación, los semáforos, etc. Es un ejemplo de mediación en el uso de herramientas. Sin embargo no se hace así con los servicios de Internet que se usan diariamente. Y se vuelve preocupante cuando, como hemos visto, de ellas depende gran parte de la futura actividad intelectual, laboral e incluso personal de los estudiantes. Los intereses corporativos, económicos y gubernamentales afectan directa e inequívocamente a los ciudadanos y hacen necesario incluir la reflexión sobre el propio proceso tecnológico para aumentar el “autogobierno”, en la terminología de Spencer, la “autonomía”, en definitiva, la responsabilidad ciberciudadana. Y es en esa reflexión donde reside, sin ningún género de dudas, el papel crucial de la Filosofía.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCAS DÍAZ, P. 2007, *Hans Jonas y el principio de responsabilidad: del optimismo científico-técnico a la prudencia responsable*, Granada: Editorial de la Universidad.
- BENKLER, Y. 2007, *The Wealth of Networks: How social production transforms markets and freedom*, New Haven: Yale University Press.
- CASTAÑEDA, L. y ADELL, J. 2013, *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en Red*, Alcoy: Marfil.
- CHOMSKY, N. 2009, *La (Des)Educación*, Barcelona: Crítica.
- COLLINS, A. y HALVERSON, R. 2010, "The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology", *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (1): 18-27.
- GIBSON W. 1989, *Neuromante*, Barcelona: Minotauro.
- HABERMAS, J. 1998, *Facticidad y Validez*, Madrid: Trotta.
- JONAS, H. 1998, "La fundamentación ontológica de una ética cara al futuro", en *Pensar sobre Dios y otros ensayos*, Barcelona: Herder, 135.
- JONAS, H. 2001, "Técnica, Libertad y Poder", en *Más cerca del perverso fin y otros diálogos y ensayos*, Madrid: Catarata, 122.
- JONAS, H. 1995, *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Barcelona: Herder.
- ORTEGA Y GASSET, J. 2010, *La meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*, Madrid: Alianza.
- PRENSKY, M. 2001, "Digital natives, digital immigrants", *On The Horizon* 9, Wagon: MCB University Press.
- RIBBLE, M. S.; BAILEY, G. D. y ROSS, T. W. 2004, "Digital Citizenship, Addressing appropriate technology behaviour", *Learning & Leading with technology*, 32: 9.
- SADIVAN, P. 2003, "La crítica republicana del liberalismo", en CONILL, J. y CROCKER, D. A., *Republicanism y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?*, Granada: Comares, 135-58.
- SPENCER, H. 1917, *La educación intelectual, moral y física*, Valencia: F. Sempere y Compañía, 186.
- SUNSTEIN, C. S. 2003, *República.com. Internet, democracia y libertad*, Barcelona: Paidós.
- VELASCO, J. C. 2006, "La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural", *Isegoría*, 33: 193.
- WELLER, M. 2001, "A pedagogy of abundance", *Revista Española de Pedagogía*, 249: 223-36.

CARMEN FERRETE SARRIA

Universitat Jaume I, Castelló

El reto de las asignaturas de filosofía: hacia una igualdad en los resultados

(The Challenge of Philosophy Subjects: Towards Equality of Results)

Recibido: 18/11/16. Aceptado: 18/4/17

Resumen: El objetivo es presentar una propuesta didáctica que permite que los centros educativos sirvan como instrumentos de cohesión social y como lugares de posibilidad de transformación social y educativa. El texto está estructurado en tres partes. En primer lugar, se reconoce la necesidad de las propuestas innovadoras y se alerta del riesgo que pueden conllevar al perpetuar un sistema de desigualdad. A continuación, se propone un cambio en la cultura organizativa de los centros educativos de la mano de las Comunidades de Aprendizaje; tras analizar sus fundamentos, se exponen tres de las acciones didácticas que pretenden lograr la igualdad en los resultados. Finalmente, se repasan las ventajas y desventajas y se presentan las conclusiones.

Abstract: The paper aims to present a didactic proposal which enables educational centres to serve as mechanisms of social cohesion and as places where social and educational transformation is possible. The text is structured in three parts. After acknowledging the need for innovative proposals, I point out the risk of perpetuating a system of inequality that they can entail. Next, I propose a change in the organisational culture of schools brought about by Learning Communities—I analyse its bases and present three didactic actions that aim to achieve equality of outcomes. Finally, I comment on the advantages and disadvantages of this proposal.

Palabras clave: filosofía, aprendizaje dialógico, democracia, comunidades de aprendizaje, igualdad de oportunidades.

Keywords: philosophy, dialogic learning, democracy, learning communities, equal opportunities.

INTRODUCCIÓN

ESTAS PÁGINAS constituyen una reflexión de más de dos décadas innovando en las asignaturas de filosofía en la enseñanza secundaria (Filosofía, Historia de la Filosofía, Ética, Psicología, Valores Éticos, etc.). Una experiencia personal que pasa por la puesta en práctica de diferentes metodologías innovadoras y reconoce su importancia y las sigue utilizando. Pero que ha descubierto recientemente que las Comunidades de Aprendizaje, y en concreto algunas de sus acciones formativas, producen lo que realmente buscaba desde mis inicios como docente: estudiantes que aprenden solos, que enseñan entre iguales, que trabajan conjuntamente con otras personas no iguales. Metodologías inclusivas que no solo se centran en los objetivos iniciales, en el proceso, sino especialmente en lograr la igualdad de los resultados, o dicho de otro modo, en lograr el éxito de todo el alumnado, que se titulen, que obtengan los máximos resultados de los que sean capaces.

El punto de partida incide en el compromiso de la Escuela Pública con la misión universalizadora de educar a todo ser humano. Se defenderá que el gran reto de la educación es lograr una educación realmente inclusiva, una educación comprometida con la justicia y la igualdad. El texto se ha estructurado en tres partes.

I. DIDÁCTICAS QUE FOMENTAN UNA SOCIEDAD CIVIL MÁS FUERTE, ¿PERO MÁS IGUALITARIA?

1.1 Metodologías activas y complejas en Filosofía

El intento de ser coherente entre mis convicciones y mi forma de enseñar, me ha llevado a potenciar diferentes metodologías interactivas y cooperativas. Las más fructíferas y que sigo practicando en el aula: trabajo por proyecto, puzle de Aronson, webquest, juego de Vries, secuencias didácticas, técnicas cooperativas, tutorías entre iguales, trabajo por tareas y el debate de todas las formas que se me ocurren a dos bandas, a tres bandas, de tipo pecera, etc.

Dicho esto a modo de carta de credenciales, concluir que la experiencia muestra que en primer lugar son mucho más efectivas las propuestas inno-

vadoras que las metodologías tradicionales porque, practicadas con mayor o menor asiduidad, fomentan el aprendizaje, la motivación, los valores éticos y democráticos, porque logran pasar de una información transmitida de modo unidireccional a un saber aprehendido, significativo, contextualizado y, en ocasiones, construido conjuntamente (FULLAN 2002). Por tanto, existen experiencias innovadoras, muchas y buenas, solo hay que ponerlas en práctica.

No obstante, y esa sería la segunda conclusión, alertar que no están exentas de peligro. En algunos casos, su utilización como novedades no deja de ser mera transmisión diferente de la información, sin embargo educar en el siglo XXI debe consistir en un auténtico proceso de enseñanza-aprendizaje donde los discentes aprenden no solo del docente, sino también de sus compañeros/as y con sus compañeras/os, y enseñan no solo a otros estudiantes, sino también a su profesorado.

Parte de estos procesos innovadores tienen como protagonista a las nuevas tecnologías, muy necesarias por supuesto, pero que no lo solucionan todo. Expertos en educación defienden que un docente de alta calidad sin tecnología es más efectivo que uno de baja calidad con acceso a la tecnología (WISE 2015). Pues los cambios metodológicos pueden ser cosméticos y no éticos. Pueden tener el noble fin de no aburrir al alumnado, que sea más interesante la transmisión de conocimientos, pero seguirá siendo transmisión y no un auténtico proceso de enseñanza-aprendizaje, que necesita complementarse con otras metodologías para completar el acto educativo. Es una cuestión ética, de justicia social.

Pero tampoco se trata de demonizar las prácticas innovadoras, son necesarias, sino situarlas en su justa medida: en muchas ocasiones inciden en el cómo y no en el porqué, en el medio, pero no en la finalidad. A mi juicio, la clave está en cómo se construye el conocimiento. No se trata de hacer lo mismo, pero mejor... sino hacer diferente. Por ello, la propuesta incide en la cultura de cambio: cambiar la cultura docente, cambiar la cultura de aprendizaje.

La propuesta se denomina Comunidades de Aprendizaje (en adelante CA), constituye un modo de trabajar el currículo a lo largo del curso (no un modo de trabajar temporal) que atiende a intereses tanto de los discentes como de los docentes, fundamentado en un modelo constructivista del aprendizaje, logra aprendizajes significativos, promueve la educación en valores y la inteligencia emocional.

En definitiva, lo valioso de las diferentes innovaciones, a diferencia de la metodología tradicional, es que no pretenden educar de idéntico modo a estudiantes diferentes. Y eso ahonda en la garantía de la igualdad de oportunidades. Pero, como se ha afirmado más arriba, la práctica pedagógica innovadora de por sí no conlleva a la igualdad de resultados.

1.2 Igualdad de resultados, igualdad de diferencias

La idea que se defenderá en este apartado es que el problema, a mi juicio, está en que se realizan cambios metodológicos, pero la organización escolar sigue aislada del contexto social y de la comunidad. De ahí que la propuesta incida en la expectativa de que todos los/las estudiantes consigan los mejores resultados académicos esperables y así disminuir al máximo el fracaso escolar (no lograr la titulación en Educación Secundaria) y el abandono escolar (no continuar con los estudios no obligatorios como Bachillerato o Formación Profesional) (MARCHESI 2003, 8).

Uno de los valores que ha de orientar la sociedad democrática es la igualdad en todos los ámbitos de la vida social. En el terreno educativo fue un gran avance la formación básica y la educación secundaria obligatoria. En España han pasado apenas unas décadas, y la realidad es que tal igualdad no se produce en los centros educativos. Y es que la institución educativa por sí misma no funciona como un mecanismo para el desarrollo social democrático e igualitario.

El Informe Mckinsey de 2007 contesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados? Estudió 25 sistemas educativos en todo el mundo, incluidos 10 de mejor desempeño. Analizaron qué tenían en común y qué herramientas empleaban para mejorar los resultados de sus alumnos. Las conclusiones del estudio se centran en estos tres aspectos: 1) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, 2) desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes y 3) garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todo el estudiantado.

Aunque las dos primeras son indispensables, su desarrollo no depende de nosotros. Solo recordar al respecto la ya famosa tesis del informe: “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”. El propósito ahora es centrarse en la tercera afirmación: que el alto desempeño requiere el éxito de todos los estudiantes, la insistencia en mantener altas expectativas de todo el alumnado y garantizando que todos tengan acceso a una excelente educación, poniendo todos los recursos necesarios para que no aumente la brecha de los ritmos de aprendizaje entre unos y otros. Desde mi punto de vista, no tiene sentido separar por niveles, sino procurar que esos niveles no se den desde el principio. De este modo, en países que tenemos como referencia, como Finlandia, una buena parte de los recursos se centran en que nadie quede atrás (JAKKU-SHIVONEN 2011). Tratan de atajar el problema desde sus inicios.

Y es que la igualdad en el ámbito educativo no se consigue solo proponiéndose como objetivo que el alumnado tenga las mismas oportunidades.

Estudios llevan décadas mostrando que el bajo nivel escolar está estrechamente relacionado con la desventaja social, en concreto con los siguientes factores predictivos: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que viven y falta de apoyo social (MARCHESI 2000, 136). Y como diría Adela Cortina, el abismo comienza siendo de rendimiento académico y termina siendo de acceso al mundo laboral, a la sociedad de la información, pero también en la dimensión de ciudadanía política, social y económica (CORTINA 2007).

Pero destacar además otros dos factores. El primero alude al factor de la familia, pues el ambiente familiar y su compromiso con la escuela tienen una importante repercusión en el progreso educativo del alumnado. Y, el segundo, al propio funcionamiento del sistema educativo, pues no todas las prácticas pedagógicas posibilitan una acción transformadora como he analizado en el apartado anterior. Lo que nos lleva directamente a la propuesta centrada en dos ideas.

La primera idea es que el objetivo de la educación inclusiva es demasiado ambicioso para que la institución educativa pueda alcanzarlo sin ayuda de otros recursos humanos, por ello se solicita la colaboración de toda la sociedad. Es necesario superar lo que se denomina síndrome de Atlas del profesorado; no tenemos toda la responsabilidad para lograr los objetivos de la institución educativa. Así, tiene razón el proverbio africano que afirma que educa la tribu. La idea es que la acción comunitaria es necesaria para lograr resultados satisfactorios para todos los estudiantes. Y eso implica la colaboración de las familias, no solo fuera del centro, sino también dentro (GUTMANN 2001). Desde este punto de vista, ya no tienen sentido las quejas de “que no se esfuerzan”, “que están desperdiciando las oportunidades”. Cuando se ha perdido el tren, no hay suficiente motivación para tratar de estar al mismo nivel de los demás estudiantes. De lo que se trata es de redistribuir los recursos para que *nadie* quede excluido de las competencias fundamentales en la sociedad actual de la información y comunicación, que a día de hoy se ha concretado en las competencias básicas de la Educación Secundaria (lingüística, digital, matemática-científico-tecnológica, artístico-cultural, social-cívica, aprender a aprender, iniciativa-emprededuría). Así pues la inclusión de toda población excluida tiene que ser una tarea comunitaria.

La segunda idea exige que para combatir las situaciones de desigualdad tengamos unas altas expectativas puestas en *todos* los y las estudiantes, sin este presupuesto la transformación no es posible (FLECHA y PUIGVERT 2002). Los grupos en riesgo de exclusión social perpetuarán su estatus, si no nos proponemos como objetivo darles la mejor educación posible, es decir, esperar lo

mismo que de los demás. Detrás también está el presupuesto del efecto Pigmalión o la teoría de profecía auto-cumplida. Aquellas expectativas que tengamos acerca de un estudiante o de un grupo de estudiante influyen en el hecho educativo de tal modo que la expectativa se cumple con el paso del tiempo. El efecto puede ser positivo o negativo, y se hace más evidente en las aulas cuando se separa por niveles, o dentro de las aulas cuando tenemos creencias que limitan las capacidades de cierto tipo de alumnado.

Así, el valor diferencial con respecto a otras propuestas o metodologías no es que potencie la inclusión, sino que ese es su objetivo principal. Superar desigualdades educativas mientras se facilita a todos ellos las habilidades y capacidades dialógicas tan necesarias en la actual sociedad de la información. Con lo que se conseguiría a corto plazo disminuir el fracaso escolar y el abandono escolar, y a largo plazo aportar a la población tradicionalmente excluida destrezas para estar a la altura de los tiempos y cambios que están por venir. Destrezas que son valoradas socialmente y que hay quien nunca las podrá obtener si no es en los centros educativos (es decir, además de tener conocimientos, tener la posibilidad de generar nuevos conocimientos).

Tradicionalmente, la educación buscaba la igualdad democrática ofreciendo la igualdad de oportunidades (todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de adquirir unos conocimientos mínimos para poder titular), sin embargo el resultado final es que muchos se quedaban en el camino porque no llegaban a esos mínimos. Para compensar a los estudiantes que no pueden, o a los que les cuesta más, el sistema educativo ofrece lo que se denominan “medidas de atención a la diversidad” (refuerzo, compensatoria, PDC o itinerarios aplicados). En esta disyuntiva de *o logro de la igualdad o respeto a la diversidad*, se trataría de apostar por *la igualdad de diferencias*.

Me explico: ni *respeto a la diversidad*, porque las llamadas “medidas de atención a la diversidad curricular” no logran corregir las diferencias, al contrario se perpetúan las diferencias académicas (que, como se ha señalado, son diferencias sociales, culturales, etc.), ni *logro de la igualdad*, porque ofrecer un mismo modelo educativo para todo el alumnado tampoco respeta la diversidad, más bien la margina con el paso del tiempo al no poder adecuarse al nivel exigido. Sin embargo la apuesta por *la igualdad de diferencias* consiste en no compensar las diferencias, porque no se trata de actuar en los estudiantes con carencias, sino de modificar el contexto, mejorar las condiciones, buscar apoyos para que tengan la misma educación, para exigirles lo mismo que se les exige a los demás (ELBOJ y OLIVER 2003).

La idea de fondo es lo que Pablo Freire llamaba *la unidad en la diversidad* (FREIRE 1992A; 1997), donde la diversidad no es el fin, sino el medio para llegar a la igualdad, nunca entendida como homogeneidad. Utilizar la diversidad

en las aulas para superar la discriminación, ni aislarla, ni marginarla, porque la educación es posibilidad. Aunque reconociendo que la educación no lo puede todo, pero sí más de lo que actualmente ofrece (FREIRE 1992B, 51).

En definitiva, se fomenta una educación de calidad cuando se apoyan, desarrollan y potencian las funciones y las capacidades de las personas. Porque la educación es un ejemplo de cómo además de permitir vivir bien (más eficiente en la producción de bienes, más eficaz para conseguir logros) aumenta también las posibilidades de “ser más humano” de “tener una vida más digna”, es decir, aumentar las propias capacidades humanas, tener un mayor control sus propias vidas (SEN 1993, 55).

Que no es un sueño, sino una realidad, da fe el proyecto INCLUD-ED *Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from Education* (2006-2011). Proyecto que tiene por objetivo analizar estrategias educativas que ayuden a superar desigualdades sociales y que fomentan, por ello, la cohesión social. Se trata de una investigación sobre educación desarrollada en Europa que concluyó que sí existen evidencias científicas de que determinadas actuaciones de éxito (como los grupos interactivos, las tertulias literarias, entre otras, que luego se analizan más detenidamente), logran mejores resultados educativos que cuando el resto de la comunidad no educativa participa en tales actuaciones. Se trata de evidencias científicas porque están sólidamente fundamentadas al nivel pedagógico y filosófico, porque existen datos cuantitativos y cualitativos, tanto de la mejora académica como de la convivencia escolar. Los diferentes proyectos del Ministerio de Educación y Ciencia y de la Unión Europea que conforman las bases científicas de este Programa Marco pueden consultarse en la página web comunidadesdeaprendizaje.net, así como los estudios teóricos y prácticos (apartado publicaciones).

Para finalizar este apartado, una cita de Flecha que resume el espíritu de la propuesta y que alude al compromiso responsable del docente en la sociedad: “Lo que necesitamos para la mejora de la educación en la sociedad de la información no son buenas intenciones sino compromiso con los efectos de lo que hacemos” (FLECHA 2009, 165).

2. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE FILOSOFÍA

2.1 *Fundamentos teóricos*

La propuesta innovadora que se presenta tiene nombre y fecha de nacimiento. El nombre es Comunidades de Aprendizaje y, la fecha de nacimiento, finales del siglo XX. En España, el lugar de nacimiento se sitúa en Barcelona,

donde desde la década de los 80 se investiga en desarrollar diferentes formas de entender la educación en zonas no privilegiadas. En la Universidad de Barcelona se investiga desde entonces en el CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades), impulsado por el alma *pater* de Ramón Flecha. En noviembre de 1999 tienen lugar las I Jornadas Educativas de CREA con el título de *Cambio Educativo y Social. Teorías y prácticas que superan desigualdades*.

Se podría definir como un proyecto de transformación de aulas y centros educativos con el objetivo principal de modificar la práctica educativa para lograr una efectiva igualdad. Pero además se consigue disminuir el fracaso escolar, los conflictos en los centros educativos, ofrecer una educación de calidad, entre otros.

Estas páginas se centrarán exclusivamente en las CA referidas al aula pero señalar que también existen las referidas al centro educativo, a una ciudad o región, o aquellas que trabajan en un entorno virtual. Las cuatro modalidades tienen en común la construcción de un conocimiento en el que grupos de personas de diferentes experiencias y conocimientos aprenden participando en actividades que son culturalmente relevantes.

Se trata de una propuesta totalmente diseñada, experimentada y fundamentada:

a) El diseño se rige por lo que se denominan los siete principios del Aprendizaje Dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. O más en concreto en el diseño de cómo lograr una Comunidad de Aprendizaje, un largo proceso de trabajo previo a la puesta en marcha de ocho fases: sensibilización, sueño, toma de decisión, selección de priorización, planificación, investigación, formación y evaluación.

b) Propuesta experimentada, pues se trata de un proyecto que allá donde se ha aplicado ha logrado una transformación no solo del centro educativo, sino también del entorno. El caso más antiguo data de 1994 (una escuela de primaria del País Vasco) y cuenta actualmente con más de 120 Comunidades de Aprendizaje.

c) Y propuesta fundamentada tanto científicamente como filosóficamente. Tiene más de tres décadas de investigación, está acreditada por diferentes áreas de conocimiento y avalada por la Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad (IncluD-ed), cuya función principal es fomentar un modelo de educación inclusiva, eliminando activamente las barreras de todo tipo. No se trata de un proyecto utópico, aunque una de sus páginas web se denomine *utopiadream*, sino un proyecto realizado con éxito en multitud de centros de diferentes lugares del mundo.

Los fundamentos teóricos remiten tanto a la filosofía dialógica de Habermas como a la pedagogía crítica derivada de sus presupuestos.

Por una parte, se fundamenta en una concepción dialógica del conocimiento (HABERMAS 2001) como mecanismo para la inclusión social. El punto de partida es la concepción del ser humano entendido como ser social que construye su identidad en interacción social (MEAD 1982) La idea es que el desarrollo cognitivo depende de las interacciones sociales, la mente humana se desarrolla solo a través de la experiencia social. Como dijera Mead, somos lo que somos por el proceso de desarrollo social mediado por el lenguaje. A través de las relaciones sociales construimos nuestra identidad personal, pero también nuestro pensamiento y la creencia sobre nuestras capacidades de aprendizaje e inteligencia. Decía Habermas (2000, 30): “Hacen falta instituciones que hagan esperable socialmente en determinados lugares una forma discursiva de la voluntad para determinados temas y procesos de socialización en los que se adquiera las disposiciones y capacidades necesarias”. Pues bien, el papel de los centros educativos, entonces, es clave a la hora de superar las desigualdades y de proporcionar habilidades democráticas: diálogo, crítica, reflexión, participación, construcción conjunta.

Y por otra parte la Pedagogía crítica que tiene por objetivo superar las desigualdades sociales. Teóricos como Freire, Giroux, Kincheloe, Flecha, entre otros, denunciaron que los centros educativos son un mecanismo de reproducción de las desigualdades y del *statu quo*. Si el aprendizaje está mediado por el lenguaje y todos estamos dotados genéticamente para el lenguaje, todos tienen capacidades para alcanzar buenos resultados (titular en estudios secundarios y mayor posibilidad de continuar estudiando) (AUBERT *et al.* 2008). Y bajo el convencimiento de que todos los estudiantes tienen capacidades para aprender y desarrollar habilidades dialógicas en contextos sociales, inciden en fomentar las interacciones en el aula porque aprendemos prácticamente todo en nuestra vida a través del diálogo; por eso la pedagogía debe ser necesariamente interactiva e intersubjetiva. Solo a través de un diálogo igualitario podremos transformar nuestras relaciones y nuestro entorno (BRUNER 1997). Por ello es imprescindible realizar acciones en el centro y en el aula que desarrollen estas capacidades, promover espacios donde se produzcan acciones transformadoras y, al contrario, disminuir aquellas que incrementan la desigualdad escolar y social.

El escenario de la propuesta surge en el contexto de lo que se denomina la sociedad de la información (CASTELLS 2000). Sociedad que no hace referencia a un *modo* de producción, pues seguimos instalados en el sistema capitalista (esquema de beneficio, inversión y competitividad), sino en el *proceso* de producción, donde ahora la materia prima es la información y el procesamiento de la información es la base del sistema económico (FLECHA 1999, 14). De este modo, aquellas personas que carezcan de las habilidades o de los

conocimientos necesarios en esta sociedad de la información quedarán marginadas, excluidas. Por eso, la educación ha de permitir tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de las habilidades necesarias en la sociedad de la información (FLECHA 1999, 16). Actualmente la educación está más centrada en transmitir, recopilar y almacenar la información, que en saber qué hacer con la información. La tesis es que en la sociedad de la información el aprendizaje necesariamente tiene que ser dialógico o no será posible rescatar a las personas en riesgo de exclusión social.

2.2 Prácticas inclusivas en las clases de Filosofía

Son tres las prácticas inclusivas que se presentan como prácticas innovadoras en el área de Filosofía. Prácticas inclusivas que, por una parte, huyen de las medidas de atención a la diversidad curricular que el tiempo ha mostrado que no sirven para mejorar al estudiante atendido con estas medidas y que, por otra parte, obliga a incluir la diversidad curricular con el fin de mejorar ese desnivel curricular, sin perjudicar al alumnado más aventajado.

Dentro de la terminología de las CA se llaman también *Actuaciones de éxito* porque se trata de experiencias reales que potencian procesos comunicativos e interactivos al trabajar el hábito de participar y de convivir mediante el trabajo en equipo. La diferencia con otras formas de organizar el aula son especialmente dos:

1) Las personas participantes: alumnado y voluntariado (personas de la comunidad educativa, familia) son corresponsables del proceso de aprendizaje.

2) El aprendizaje dialógico centrado en garantizar y promover interacciones y comunicación entre diferentes edades, diferentes rendimientos escolares, diferentes intereses, diferentes etnias, etc. Porque mediante el diálogo podemos transformar el conocimiento, el entorno, en definitiva, la sociedad (AUBERT 2008).

a) Grupos interactivos (GI)

Esta actuación consiste en una organización del aula en grupos de entre 4-8 estudiantes, moderados por un voluntario/a, debiendo resolver entre todos ellos tareas que previamente el docente ha planificado. Es conveniente que estos pequeños espacios dialógicos permanezcan durante algunas sesiones juntas. Y lo más importante es que sean grupos heterogéneos porque el aprendizaje será a través de las interacciones con sus iguales. El principio de la *igualdad de diferencias* se respeta porque la heterogeneidad del grupo garantiza que los estudiantes menos aventajados académicamente trabajan lo mismo que los demás, pero en grupos más reducidos y con ayuda externa. Todos y todas conjuntamente han de tratar de lograr un mismo resultado en esa tarea propuesta.

El número de grupos depende de la ratio, entre 3 a 6 grupos, y por tanto de 3 a 6 voluntarios/as. Cada uno realiza una tarea en un tiempo limitado. Cuando finaliza el tiempo los estudiantes se mueven hacia otro espacio para resolver otra tarea, mientras que el voluntario/a permanece y así sucesivamente hasta que finaliza la sesión.

La tarea del voluntario/a no es explicar, ni corregir, ni ayudar, solo coordina la actividad (informar de lo que tienen que hacer y cómo hacerlo), y favorecer las interacciones (motivar a todo el alumnado a participar porque es más importante este objetivo que el que uno acabe pronto, pero solo), procura que no se copien, cuando alguien necesita ayuda potencia el pedir ayuda... hay que conseguir que ninguno/a se quede atrás. Al finalizar, recogen las actividades y finalmente cumplimentan la hoja de evaluación-observación donde se evalúa las interacciones, su calidad, su cantidad. Lo importante es que todos/as acaben el trabajo propuesto habiéndolo entendido. Si no se finalizan, se evalúa positivamente si los estudiantes han pedido ayuda o no, el cómo se explica al que no sabe.

Los estudiantes, tiene como objetivo principal lograr que *todo* el grupo participe en la resolución de la tarea, no finalizar la tarea en sí. Si se consigue, el logro es de todo el grupo. Siguiendo la teoría de Sen, porque lo que realmente importa no es lo que se logra, sino la capacidad de lograr algo que contiene la libertad de lograr ese algo (FERRETE 2011, 59; SEN 1993, 55). En este sentido, el factor tiempo es importante, porque en GI aprenden a realizar las tareas bajo presión, como en una prueba, como en la vida real. Se rentabiliza el tiempo de una forma increíble. Lo cierto es que los primeros días, cuando acaban la sesión, están exhaustos de tanto trabajar, pero a la vez contentos por todo lo que han conseguido conjuntamente.

El docente es siempre el responsable de todo lo que ocurre en el aula. Durante la dinámica no está en ninguno de los grupos, pero supervisa a todos. Planifica las actividades, organiza los grupos y co-evalúa el proceso final y las tareas o productos finales. Decide la frecuencia, que puede ser una vez por semana, quincena, o mes, como repaso de la asignatura. Aparentemente no hace nada más, porque están enseñando los propios estudiantes.

Realmente cualquier tipo de actividad podría realizarse con GI, porque lo importante no es el qué, sino el cómo, la forma de organizar el aula. En las asignaturas de filosofía, puede servir tanto para cuestiones sencillas, como realizar actividades del libro de texto o ejercicios de aplicación de lo aprendido en clase o para repasar los contenidos, como para cuestiones más complejas, por ejemplo para proyectos por grupos, debates sobre diferentes temas (al ser grupos pequeños todos y todas han de participar), para realizar webquest o miniquest para realizar un examen. Preparar redacciones, compartir disertaciones. Aprender a

interrogar planteando preguntas complejas. En definitiva, para crear ideas, no para consumirlas, como diría Pablo Freire.

El éxito de esta propuesta estriba en que el estudiante de menor rendimiento académico en esa asignatura aprende de un igual, es decir, aprende antes y mejor, y el más capacitado aprende enseñando. Ganan todos, porque nadie sabe todo, ni nadie lo ignora todo. Por partes.

Por una parte el estudiante de menor rendimiento académico aprende de un igual, es decir, aprende antes y mejor porque las oportunidades de corregir los errores, de plantear interrogantes o de ser motivado es mucho más alta que cuando enseña un docente en el aula (DURÁN 2014, 44). El grupo reducido facilita las posibilidades de comunicarse con más seguridad y más confianza. Al respecto, mencionar que una metodología muy efectiva, denominada tutoría entre iguales, en la que el estudiante más competente ayuda al menos competente, es una realidad efectiva. O, del mismo modo, recordar que la mediación entre iguales funciona mucho mejor que la mediación realizada por los adultos.

Las ventajas para los más aventajados son menos evidentes, pero no menos reales. Por recurrir a dos clásicos: decía Séneca que enseñar es aprender o, decía Comenius, quien enseña a otros aprende él mismo. Es un clásico también el cono de aprendizaje de William Glasser (pues se supone que el de Edgar Dale no es cierto) que muestra el hecho de que cuando los estudiantes enseñan a otros, o simplemente simulan que enseñan a otros, la retención es alrededor del 90% de lo que se ha aprendido. En esta línea existe la expresión “aprenseñar”, neologismo creado para incidir que la actividad de enseñar ofrece oportunidades de aprendizaje para el que la desarrolla. Durán nos recuerda que la actividad de aprender es común a muchas especies animales, mientras que la de enseñar es específicamente humana. La clave de enseñar no es transmitir lo que se sabe, porque entonces seguimos en el esquema de la educación tradicional, si acaso peor porque la transmite un estudiante. Sino que lo significativo está en el diálogo y la cooperación.

Tres son los elementos que tienen lugar en el complejo proceso de enseñanza: la preparación (comportamiento pre-activo), la explicación (comportamiento interactivo) y la reflexión (comportamiento post-activo) (DURÁN 2014, 49). Respecto al primero, hay estudios realizados en los años 80 en los que se separaba a los estudiantes en dos grupos, los primeros estudiaban para pasar una prueba, los del segundo grupo se preparaban pensando que lo iban a enseñar, aunque realmente no lo hacían. Los resultados fueron más favorables para estos que para los del primer grupo. Lo hemos comprobado como docentes, seleccionar, organizar los elementos, hacer que un aprendizaje sea significativo son partes de este comportamiento pre-activo. Respecto

al segundo, explicar a los demás obliga a revisar y reformular la información y reflexionar sobre cómo esa información se ha convertido en conocimiento. Ordenamos y fijamos mejor el conocimiento. Se selecciona lo más relevante y se organiza en representaciones con sentido. Más allá de la explicación, se trata de interactuar con los demás, no de una tutoría entre iguales. Consiste en construir conjuntamente el conocimiento, formular preguntas y responder a las que nos formulan. Finalmente es siempre necesaria la etapa de la reflexión, en especial en las primeras sesiones, donde otra vez es fundamental la perspectiva del voluntariado. Cuando aprenden, con el tiempo, deben de realizarla ellos solos.

Pero las ventajas van más allá de la dimensión cognitiva (organizar los contenidos, relacionarlos con los intereses externos, mejor rendimiento académico de todo el estudiantado), se evitan problemas de convivencia, se mejora y motivación por la asignatura, se aprende también a estar, a ponerse en el lugar de los demás, se aumenta la autoestima, se crean vínculos fuertes, habilidades dialógicas, actitudes necesarias para la sociedad democrática y también cooperar, trabajar con los demás, una competencia imprescindible en la actual sociedad del conocimiento y el mundo laboral. Ahora bien, este proceso funciona si está bien planificado, no se produce de forma espontánea. Especialmente las primeras semanas hay que diseñar las tareas para que necesariamente tengan que co-responsabilizarse.

Para finalizar el apartado, únicamente recordar la importancia de la organización con el voluntariado. Su papel es fundamental, pero no sirve solo la buena voluntad. Hay requisitos como la voluntariedad, la confidencialidad, la firma de un contrato, la formación previa y permanente. Un calendario y horario para participar y un grupo de contacto de llamada a participar a última hora. Un coordinador de GI y, finalmente, conviene una reunión previa para informar de las tareas a realizar y reunión posterior para analizar la sesión y aportar ideas para mejorar. Y siempre destacar y agradecer la solidaridad del voluntariado con los estudiantes por participar en la transformación del centro educativo, por regalar su tiempo con el fin de mejorar el rendimiento académico de los mismos.

b) Tertulia literaria dialógica (TL), en nuestro caso tertulia filosófica dialógica (TF)

La lectura literaria dialógica consiste en el proceso de dar sentido colectivo a la lectura y comprensión de un texto. Una comprensión que se intensifica a través de la interacción con los demás participantes. Se trata de un espacio de reflexión y de discusión guiado por los mismos siete principios que los Grupos Interactivos. Conformada por sesiones con el libro en la mano,

leyendo, analizando críticamente y construyendo conjuntamente el significado de las lecturas. A este fenómeno, Rosenblatt lo denomina transacción, que a diferencia de la interacción (separación sujeto- objeto), alude a que cada elemento es parte de la situación total (ROSENBLATT 1982). La comprensión intersubjetiva enriquece el texto y enriquece a los participantes. Especialmente cuando hay representantes de otros colectivos además de los estudiantes y docentes, y mejor si son de diferentes edades y culturas. Cuanta más diversidad, más enriquecedor.

El principio que subyace a esta técnica es que el conocimiento no solo está en los textos, sino que el conocimiento se adquiere también entre la interacción del texto y el lector. Es posible que en la primera sesión la timidez, la vergüenza, no permita muchas interacciones, pero el docente tiene que callar, dejar que fluyan las participaciones.

El funcionamiento es sencillo. En cada sesión se acuerda leer en casa las páginas de un texto o fragmento, obra completa o artículo. Cada participante lleva a la sesión una tesis o idea que le haya resultado significativa y por qué, y plantea interrogantes abiertos hacia el resto de los tertulianos. En la tertulia se comparten estas ideas y preguntas en un diálogo igualitario donde todas las propuestas son valiosas, todas las interpretaciones también, donde se respeta el turno de palabra, se aprende a escuchar y a defender mejor las propias opiniones. En las sesiones son muy importantes los roles de moderador/a, dinamizador/a y secretario/a. Una condición más, es preferible que la lectura de las TL sea de obras clásicas. Como dijera Italo Calvino, porque son aquellas obras que nunca terminan de decir lo que tienen que decir, porque no te dejan indiferente, porque te permiten definirte en relación con él o contra él (CALVINO 1995).

No es momento de destacar los valores de la lectura, pero sí de hacer la lectura en grupo. Al compartir las experiencias de lectura se potencia todo lo valioso de leer: aprender mejor, ser más sensible a las emociones de los demás, comprender los valores y las pasiones que orientan la vida humana, acercarse a los problemas filosóficos universales, en definitiva, disfrutar de la vida (MARCHESI 2009, 65). Pero además porque en la Filosofía es imprescindible establecer un diálogo no solo sobre el mundo sino también con el mundo (FREIRE 1984). Con una racionalidad comunicativa crear conjuntamente sentido del mundo, de la vida, en definitiva aprender a filosofar filosofando, como dijera Kant hace ya algún tiempo.

Destacar que en estas dos formas de organizar el aula (GR y TL) no se pierde autoridad del profesor, aunque sí poder. El poder pasa a los estudiantes y los docentes ganan en autoridad. El profesor deja de ser el protagonista en el aula, y cede el poder de construir conjuntamente. Si poder es la capacidad de hacer que las cosas ocurran, realmente el profesor no lo pierde en su totalidad,

porque sigue planificando las tareas, sigue marcando límites, sigue evaluando, sigue teniendo poder personal (por conocimiento, por edad) y poder institucional (por ser miembro de la organización educativa). Sin embargo, el término autoridad remite a la justificación o legitimidad de realizar esas funciones. En democracia, los gobiernos tienen poder, pero la Constitución la autoridad. En el pasado, el monarca era tanto la autoridad del Estado como el poder. Pero en las sociedades democráticas se separan las tareas y los ciudadanos ejercen su poder a través de sus representantes, mientras que la autoridad reside en la Constitución porque es la que crea las circunstancias en las que puede ser ejercido el poder (FINKEL 2008). De semejante modo sucede en el aula.

En el aula interactiva ocurre lo mismo, se da poder a los estudiantes, siempre desde el respeto a la legitimidad del docente que crea el escenario para que puedan ejercer el poder. Lo que ocurre en las sesiones de clase no es democracia, pero sí se trata de un conjunto de condiciones con las que se confía facilitar el camino hacia la democracia (FINKEL 2008, 200).

En esta propuesta, la finalidad no sería el logro de la democracia, sino que sus procedimientos dialógicos solo son el medio para lograr la inclusión. Porque la auténtica finalidad sigue siendo el aprendizaje, y qué duda cabe que aprenden más cuando sienten y viven que tienen control sobre su propia educación.

Y finalmente no nos olvidemos tampoco que la esencia de la educación no es el conocimiento, sino el acto de conocer. En este sentido las dos actuaciones señaladas constituyen dos herramientas muy poderosas en la organización del aula y de las sesiones.

c) Tertulia dialógica pedagógica (TDP)

Con esta actuación nos salimos del aula. Se trata de la modalidad CA en el centro educativo. Tienen el mismo formato que las TL y se respetan los mismos principios. Su objetivo es reflexionar sobre los fundamentos, finalidades, problemas de nuestra profesión entre iguales analizando fuentes teóricas más importantes a nivel internacional. En definitiva, “aprenseñar” entre iguales docentes. No se trata de una terapia o sesiones de catarsis, que también (al menos con fundamento), pero ese no es el objetivo.

El presupuesto es que nuestra profesión es una profesión de conocimiento y como tal requiere una actualización permanente, no solo de los contenidos propios de nuestras asignaturas, sino de nuevas metodologías, idiomas, TICs, etc. Por ello la formación no es responsabilidad única de la administración educativa, sino también nuestra. La propuesta es un tipo de autoformación a través de textos claves acerca del sentido de la profesión, de los fundamentos pedagógicos, del análisis de las prácticas educativas reales con la intencionalidad de caminar hacia otras más justas e igualitarias (FERRETE 2016).

La metodología consiste en generar conocimiento mediante el diálogo, analizar conjuntamente sobre textos que reflexionan sobre el hecho educativo. Pero un conocimiento con vistas a la aplicación. Ir de la teoría a la práctica, de la práctica a la teoría. Porque de lo que se trata en última instancia es mejorar la práctica educativa. Y los resultados son excelentes. Se deja a un lado la cultura de la queja, se sugieren propuestas de mejora, se inician programas de investigación-acción entre todos.

En definitiva un doble compromiso, tanto con nuestros compañeros/as, como con nuestra propia formación. Lo ideal es que participe todo el centro, pero lo curioso es que lo aprendido contagia luego los claustros, las sesiones de evaluación y los diálogos de la cantina. Porque es una realidad que los docentes de secundaria hemos aprendido mucho sobre nuestra disciplina, pero muy poco, demasiado poco sobre cómo educar en nuestra disciplina, en este caso en las asignaturas de Filosofía. Solo las promociones más recientes han tenido la oportunidad de aprender pedagogía de la disciplina en el Máster de Secundaria.

Se han revisado tres de las actuaciones, pero hay más: la formación de las familias, participación educativa de la comunidad, y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

3. LUCES Y SOMBRAS. CONCLUSIONES

Las ventajas se han ido desgranando a lo largo de las páginas anteriores: mientras se acelera el aprendizaje al permanecer en continua actividad y se incrementa la capacidad de atención, se disminuyen los problemas de disciplina y los abandonos escolares por la integración de los diferentes. Se fomentan los valores de solidaridad, respeto a la diversidad, trabajo en equipo, iniciativa, autonomía, autoestima. Y no menos importante, se mejora la perspectiva que las familias tienen del profesorado (observan a los estudiantes en el aula y se dan cuenta de lo complicado que es trabajar con ellos) cambiando así su valoración de la profesión docente.

Las desventajas conviene visibilizarlas también. Por parte del profesorado, existe una resistencia a redefinir los roles tradicionales en el aula. Un recelo a tener otras personas en el aula; dejar que el aula sea un santuario donde nadie pueda entrar es en el fondo un miedo a perder la autonomía. El estar a solas con tus estudiantes en un aula tiene la ventaja de permitir la creatividad individual y evitar los necesarios conflictos que se dan cuando se comparte el trabajo con otros profesionales o cuando las familias entran en el aula. Pero a la vez permite que sigan existiendo profesionales que no son profesionales, que no trabajan por el bien interno de la educación.

Por parte de las familias hay pocos inconvenientes y los que pueden darse se solucionan con formación, con normas claras, con contratos de confidencialidad, pues al principio algunos voluntarios no entienden siempre bien su papel en el aula.

Las mayores resistencias se dan por parte de la administración. Aunque es imprescindible el apoyo del equipo directivo, no es suficiente, pues el proceso requiere de permisos especiales. Hoy por hoy, en la Comunidad Valenciana, no hay problemas con la inspección educativa. De hecho, promueve cursos y congresos de sensibilización e introducción en estas dinámicas.

Para finalizar, señalar que además de tratarse de prácticas que mejoran el proceso de aprendizaje-enseñanza en nuestras clases de filosofía son potentes por:

a) El compromiso con la democracia. Cuando se fomentan las habilidades dialógicas, las participaciones activas, las indagaciones colectivas, la toma de decisiones, el desarrollo del carácter democrático mediante prácticas, se potencian los hábitos de conductas responsables, de tolerancia, de igualdad y se encamina a poner en práctica la moral postconvencional, se fomenta la democracia. Aunque es cierto que no es democracia lo que ocurre en el aula, se ponen los medios para caminar hacia la democracia. Y una forma muy poderosa es separando el poder de la autoridad y organizar los grupos para facilitar los procedimientos democráticos. Fuerte compromiso con la razón dialógica, la libertad, la democracia con la participación democrática de toda la comunidad.

b) Compromiso con la igualdad de resultados. Una vez que se ha desmascarado la ficción de la igualdad de oportunidades (porque el resultado después de décadas de igualdad de oportunidades y de medidas de atención a la diversidad curricular no ha mejorado el panorama educativo) y el mito del esfuerzo de los estudiantes (porque no es cierto que todo dependa de su interés y esfuerzo) es necesario intentar no colaborar con nuestra praxis profesional. Asumir como profesionales tareas de justicia global y dar oportunidades reales en el aula para ejercer la ciudadanía activa con la meta de lograr mejores resultados para todo el alumnado.

c) Compromiso ético con la calidad de la educación. Hablar de calidad de la educación es hablar de la calidad de vida (FREIRE 1992A, 55), por eso no nos puede dejar indiferentes tener expectativas altas de todos los estudiantes. Soñar en una educación mejor, por tanto en un mundo mejor. Porque esta praxis educativa pretende y consigue la transformación personal, y busca y espera conseguir la transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. 1998, "Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información", *Aula de Innovación Educativa*, 72: 49-59.
- AUBERT, A. y GARCIA, C. 2001, "Interactividad en el aula", *Cuadernos de Pedagogía*, 301: 20-4.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO S. 2008, *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*, Barcelona: Hipatia Editorial.
- BAIN, K. 2005, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- BRUNER, J. 2000, *La educación, puerta de la cultura*, Barcelona: Paidós.
- CALVINO, I. 1995, *Por qué leer los clásicos*, Barcelona: Tusquets.
- CASTELLS, M. 2001, *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red*, Madrid: Alianza Editorial.
- CORTINA, A. 2007, *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo: Ediciones Nobel.
- CREA 2006-2011, *Strategies for inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. FP6. European Commission.
- DÍEZ-PALOMAR, J. y FLECHA GARCÍA, R. (coords.) 2010, "Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24, 1).
- DURAN GISBERT, D. 2014, *Aprensenar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*, Madrid: Narcea.
- ELBOJ, C. y OLIVER, P. 2003, "Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 3: 91-103.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. 2002, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona: Graó.
- FERRETE, C. 2010, *Ética ecológica como ética aplicada. Educación cívica y responsabilidad ecológica*, Madrid: Ediciones de las Ciencias Sociales.
- FERRETE, C. 2011, "Ética para el desarrollo: Fomentar capacidades para formar parte de la solución", *Éthique et économie/Ethics and Economics*, 8 (1).
- FERRETE, C. 2013, "Dimensión cívica de la gobernanza: praxis educativa cosmopolita", en E. GONZÁLEZ, *Ética y gobernanza: un cosmopolitismo para el siglo XXI*, Granada: Comares, 123-46.
- FERRETE, C. 2016, "La docencia en democracia. Compromiso ético del profesorado", *Quaderns digitals*, 82: 1-13.
- FINKEL, D. 2008, *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

- FLECHA, R. 2009, "Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje", *Cultura y Educación*, 21 (2): 157-69.
- FLECHA, R. y TORTAJADA, I. 1999, "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo", en IMBERMÓN, F. (COORD.), *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*, Barcelona: Graó, 13-28.
- FLECHA, R. 1997, *Compartiendo palabras*, Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. 2015, "Pedagogía crítica: Un acercamiento al derecho real de la educación", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4 (2): 87-100.
- FLECHA GARCÍA, R. y PUIGVERT, L. 2002, "La comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa", *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1): 11-20.
- FREIRE, P. 1984, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. 1992A, *Educación y política*, Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. 1992B, *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. 1997, *A la sombra de este árbol*, Barcelona: El Roure.
- FULLAN, M. 2002, "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje", *Profesorado, revista de currículum y formación profesional*, 6 (1-2).
- GÓMEZ, J. 2004, *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*, Barcelona: El Roure.
- GUTMAN, A. 2001, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. 2000, *Aclaraciones a la Ética del Discurso*, Madrid: Trotta.
- HABERMAS, J. 2001, *Teoría de la acción comunicativa*, vols. I y II, Madrid: Taurus.
- IMBERMÓN, F. (COORD.) 1999, *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*, Barcelona: Graó.
- JAKKU-SHIVONEN, T. y NIEMI, H. (eds.) 2011, *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*, Madrid: Kaleida Forma.
- MARCHESI, A. 2000, "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa", *Revista Iberoamericana de Educación*, 23: 135-63.
- MARCHESI, A. 2003, *El fracaso escolar en España*, Madrid: Fundación Alternativas. [Documento de trabajo 11/2003]
- MARCHESI, A. 2009, "Palabras de bienvenida", en AA.VV., *La lectura en la sociedad de la información*, Madrid: Fundación Santillana.
- MEAD, G. H. 1982, *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona: Paidós.
- RACIONERO, S.; ORTEGA, S.; GARCÍA, R. y FLECHA, R. 2012, *Aprendiendo contigo*, Barcelona: Hipatia Editorial.
- ROSENBLATT, L. M. 1982, "The literary transaction: Evocation and response", *Theory Into practice*, XXI, 4: 268-77.

- SEN, A. 1993, "Capacidad y bienestar", en NUSSBAUM, M. y SEN. A. (comp.), *Calidad de vida*, México: FCE.
- VYGOTSKY, L. S. 1995, *Pensamiento y Lenguaje*, Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKY, L. S. 1979, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- WISE 2015, *Conectando la educación con el mundo real*. Disponible en https://www.wise-qatar.org/sites/default/files/asset/document/sp_inside-survey_201512.pdf (Fecha: 18/11/16)

ANA LUCÍA BATALLA
Universitat de València

Educar contra Auschwitz mediante el seminario de lectura¹

(Educating against Auschwitz with a reading group)

Recibido: 28/12/16. Aceptado: 19/4/17

Resumen: En este escrito defiendo la realización de seminarios de lectura como una experiencia educativa innovadora que permite una mejor comprensión de los textos. En el marco de la educación contra Auschwitz, se propone la lectura conjunta de *Si esto es un hombre*, obra testimonial de Primo Levi. Mediante este seminario, se busca promover en los estudiantes la deliberación activa, el diálogo, la transmisión de valores y la importancia de escuchar a las víctimas.

Abstract: In this paper, I argue that reading groups can involve innovative teaching experiences which allow for a better understanding of books. Within the framework of education against Auschwitz, I propose the group reading of *If this is a man*—a testimonial book by Primo Levi. The aim is to promote in our students active deliberation, dialogue, transmission of values, and the importance of listening to the victims.

Palabras clave: seminario de lectura, Primo Levi, Auschwitz, testimonio.

Keywords: reading group, Primo Levi, Auschwitz, testimony.

¹ Este escrito es fruto de la investigación realizada en el marco del proyecto *Auto-conocimiento, responsabilidad moral y autenticidad* (FFI2016-75323-P), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, y gracias a la financiación recibida por parte de las Ayudas para la contratación de personal investigador de carácter predoctoral (ACIF/2016/412) de la Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

I. EL DISEÑO DE UNA EXPERIENCIA

LA FINALIDAD DE ESTE ESCRITO es presentar una propuesta educativa que puede ser de interés para su aplicación en los centros de educación secundaria, especialmente en los niveles de bachillerato. La experiencia educativa que propongo se llevó a cabo durante el curso académico 2014-15 en el IES Professor Broch i Llop de Vila-real (Castellón). Organizamos a lo largo de ocho semanas un seminario de lectura sobre la obra de Primo Levi *Si esto es un hombre*, colocándonos así en la estela de la educación contra Auschwitz. El objetivo de este seminario, tal y como les indiqué desde el primer momento a los estudiantes, era experimentar la diferencia entre leer un texto detenidamente para ir comentándolo en clase con los compañeros y el modelo tradicional de lectura, que fomenta la lectura individual de las obras literarias y la redacción de un trabajo por escrito con unas pautas muy marcadas y unas preguntas concretas a las que todos deben responder de modo similar. Este modelo tradicional suele implicar que los estudiantes lean la obra guiados por las cuestiones que tienen que responder, de modo que no disfrutan de la lectura, sino que simplemente van en busca de las respuestas correctas, esto es: las que desea leer el profesor encargado de la asignatura.

Las ocho sesiones del seminario de lectura las estructuramos dedicándole una hora por semana. En la primera sesión esbocé el contexto histórico y social de Primo Levi, su vida y su obra. Estudiamos las condiciones de vida de la población judía en Italia a principios del siglo xx, leímos las leyes raciales que se publicaron en 1938 basadas en el *Manifiesto por la raza*, firmado por científicos italianos, y cómo vivió Primo Levi estos cambios políticos y sociales. También comentamos cómo fue capturado por la milicia fascista en 1943, su internamiento en el campo de concentración italiano de Fossoli y su posterior transporte en tren a Auschwitz. Consideramos también brevemente cómo fue su vida cuando consiguió sobrevivir a los *Lager* nazis y la importancia que tuvo para él dar testimonio.

Acompañé la exposición teórica con la proyección de una entrevista que realizaron a Primo Levi veinte años después de la liberación de Auschwitz, en una conmemoración a la que asistieron algunos supervivientes.² Además, también les proporcioné distintos mapas, planos e imágenes de lo que íbamos comentando a lo largo de las distintas sesiones para que tuvieran en cuenta en todo momento que estábamos hablando de algo que había ocurrido no hace demasiados años y en situaciones geográficas muy concretas. Considero que es

² Tal entrevista está disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=yjbsl5Py-k>

interesante acercarse de este modo a los alumnos que pertenecen a lo que se ha llamado “la era de la imagen”.

Dividimos el texto en siete partes para comentarlo en las siete sesiones restantes. Las siguientes clases transcurrieron dialogando sobre los capítulos que habían leído cada semana. Llevaba escritas preguntas acerca de lo que me había resultado más interesante de cada capítulo, las proyectaba en la pantalla para que todos las pudiesen ver, y ellos las comentaban primero en grupos de cuatro o cinco estudiantes durante unos veinte minutos, y después debatíamos entre todos en la clase en el tiempo restante de la sesión. De esta manera, pudimos establecer un diálogo abierto en el que todos los estudiantes podían hablar libremente para dar su opinión o su interpretación del texto.

El establecimiento de este diálogo entre los estudiantes no resultó sencillo en un primer momento, porque se trata de algo que no hacen habitualmente en clase. Su actitud suele ser pasiva. Este tipo de clase supone un ritmo de trabajo diferente al usual y una atmósfera distinta en el aula. Por eso resulta adecuado establecer una sesión cada semana, para que vayan acostumbrándose poco a poco al ritmo de trabajo. Este tiempo de adaptación implicó que considerara que el trabajo realizado en el aula no debía ser evaluado de forma negativa en ningún caso: el alumnado puede tardar un tiempo en amoldarse a las nuevas tareas propuestas y debe sentirse libre para cometer errores mientras está aprendiendo. Por esto, el peso de la evaluación respecto a los contenidos estará en el ensayo escrito posterior a las sesiones del seminario, mientras que de las sesiones se evaluará positivamente la participación, especialmente en las últimas, la corrección en las intervenciones y ante todo el respeto mostrado a los compañeros que toman parte en la discusión.

El ensayo que les pedía era de extensión libre y de temática abierta, siempre que estuviese relacionada con el texto y con los comentarios que se habían llevado a cabo en las clases. Este es un ensayo inicial que será devuelto a los estudiantes con anotaciones y propuestas de mejora, de manera que deberán reelaborarlo siguiendo estos apuntes y entregar el escrito definitivo tres semanas después. De este modo se evita la presión que sienten al ser evaluados en este tipo de escritos libres que para ellos son una novedad.

La mayor parte de los estudiantes redactaron ensayos en los que se aprecia una reflexión bastante profunda en torno a lo leído y comentado en clase. Sus escritos suelen ir acompañados de una opinión personal³ en la que dejan ver lo

³ Me gustaría poner como ejemplo la opinión personal de una alumna en su trabajo definitivo: “El libro me ha parecido muy interesante y pienso que debería ser de lectura obligatoria para todo el mundo. Su carácter autobiográfico hace la lectura mucho más personal y sincera, lo que supone que el lector tenga conciencia de lo que lee. Bajo mi punto de vista, estudiar cualquier tema de esta forma es mucho más interesante, entretenido y efectivo. Leer un libro y comentarlo

mucho que les ha afectado el libro, cómo ha ido cambiando su percepción de la tarea propuesta, y su defensa personal de la necesidad de complementar la historiografía con las experiencias personales narradas en primera persona de los que vivieron tales acontecimientos históricos (temática que yo no saqué a colación directamente en los seminarios, pero que sí ha sido tenida en cuenta por muchos estudiantes en sus ensayos). La conclusión de sus escritos trataba mayoritariamente la valentía de Primo Levi al haber escrito esta narración autobiográfica y la responsabilidad que tenemos todos los seres humanos de transmitir el testimonio de estos supervivientes para que no quede en el olvido, con un objetivo final proyectivo: que nada similar vuelva a ocurrir. Como dice el autor, la principal lección que queremos transmitir es esta: ocurrió, por tanto, puede volver a ocurrir. Debemos, pues, estar alerta.

2. ¿POR QUÉ UN SEMINARIO DE LECTURA?

Lo que me gustaría ver surgir en este país es una forma más holística de concebir la educación —con lo que quiero decir una forma de enseñar y aprender que no sea orientada por tareas, sino que mire más allá, hacia todo lo que está pasando a su alrededor—. Un método así nunca fracasará al tener en cuenta que los estudiantes y los docentes tienen cuerpos que son mortales, corazones que pueden romperse, espíritus que necesitan ser alimentados. Podría estar interesado tanto en la experiencia como en el conocimiento de los libros, y su responsabilidad sería el crecimiento de los seres humanos completos, en armonía con el planeta y con los demás.⁴

Jane THOMPSON, *A life in School. What the teacher learned*

En la estela de los movimientos de renovación libertaria o escuelas progresistas de principios del siglo xx, y en concreto siguiendo a J. Thompson, considero que se debe tener en cuenta los procedimientos que empleamos tanto para la adquisición de los contenidos que queremos enseñar a nuestros estudiantes como para el desarrollo de las habilidades sociales que les permitan crecer como individuos íntegros que pertenecen a una sociedad democrática y en la que deben aprender a participar a partir de los valores principales que en esta se defienden. Considero que un seminario de lectura es el mejor modo de hacer que los estudiantes lean con gusto un texto, sean capaces de compren-

en clase con los compañeros no resulta nada pesado, al contrario que tener que estudiar un par de temas para un examen. Ojalá en todas las asignaturas hiciésemos cosas semejantes, interactivas y con una mayor presencia de la participación del alumno”.

⁴ La traducción es mía.

derlo mejor que si lo leen por su cuenta, escriban individualmente un ensayo y aprendan a relacionarse adecuadamente con sus iguales.

El objetivo de las cuestiones por las que se guía inicialmente cada sesión del seminario es profundizar en las preguntas básicas que podemos descubrir en el texto de Primo Levi, siendo la fundamental: ¿Qué es el ser humano? El procedimiento que seguimos fue el propio de la investigación filosófica (GARCÍA MORIYÓN 2006): el seminario trata de responder a una pregunta general de interés. Para llevar a cabo la investigación se apoya en un texto y se invita a todos los individuos pertenecientes a esta ‘comunidad de investigación’ a que dialoguen sobre lo que han leído, exponiendo sus ideas al respecto, aportando nueva información si lo desean y, ante todo, argumentando cuáles son sus razones para defender tal idea. Se tratará de contrastar o comparar las diferentes argumentaciones para intentar llegar a lo largo de las sesiones a una clarificación racional más profunda y reflexionada que la que poseíamos anteriormente.

Para fomentar la participación en el aula es importante cuidar el desarrollo afectivo del alumnado fomentando la voluntad de aprendizaje y el valor del esfuerzo personal mediante la propuesta de tareas que en principio les pueden parecer complejas pero que pueden llevar a cabo perfectamente. De este modo, superando el reto que les proponemos, adquieren una mejor imagen de sí mismos y se valoran más como estudiantes. Además, proponiendo un diálogo filosófico con los compañeros fomentamos la apertura mental que supone escuchar atentamente a los demás para poder entender lo que están proponiendo, y la deliberación activa para argumentar a favor o en contra de lo que el otro está diciendo. La tolerancia y la empatía son las que se ponen en juego en este tipo de debates filosóficos en los que el respeto al otro que da su opinión y el esfuerzo por comprender su punto de vista guían el diálogo.

La tarea principal del docente debe ser llamar la atención sobre los elementos de la obra de Primo Levi, en este caso, que despiertan nuestra perplejidad y asombro —porque resultan complejos de resolver por uno mismo— y motivar el debate filosófico en los estudiantes mediante el desarrollo de las destrezas tanto afectivas como cognitivas que hemos comentado. Lo interesante, a mi parecer, de un seminario de lectura es que el diálogo se establece en dirección horizontal, esto es: los estudiantes comentan con sus compañeros aquellos elementos que les resultan más interesantes con el objetivo de comprender la obra sin que ningún experto o sujeto exterior a la colectividad les diga cuál es el significado ‘verdadero’.

Siguiendo a Donald Finkel (2008, 78), me gustaría destacar cuáles deben ser los principios de gobierno de estos seminarios: 1) el propósito del seminario es que los estudiantes profundicen su comprensión de algo que han leído previamente y que había sido acordado con los demás; 2) el resultado del

seminario no debe estar predeterminado, sino que debe ser realmente abierto. Se debe buscar una genuina indagación; y 3) los estudiantes deben convencerse de que serán ellos los que hagan el trabajo duro de la indagación, y no el docente.

Otro de los elementos del seminario de lectura que se debe destacar, de cara a llevarlo a cabo con estudiantes de bachillerato, es que les motiva a la indagación y les hace comprender que ellos son muy capaces de aprender cosas por sí mismos, de sentir interés por algunas temáticas y desarrollarlas autónomamente, sin que tenga que haber un docente cerca para decirles cómo hacerlo. Esta forma de ganar autonomía, unida a la libertad que supone la posibilidad de sacar a colación cualquier tema que les interese, siempre que esté relacionado con lo que estamos tratando, es esencial para que los alumnos valoren positivamente el trabajo que se está llevando a cabo en el aula.

Otro de los elementos que he destacado de tal experiencia educativa es que los alumnos comentan primeramente las preguntas con sus compañeros en grupos de cuatro o cinco estudiantes. Ahora bien, ¿por qué es preferible que los estudiantes formen grupos pequeños de comentario antes de dialogar todos juntos? De nuevo con Finkel (2008, 155-6), defiendiendo que esto tiene cuatro consecuencias importantes:

1. Trabajar con otros exige a cada estudiante que exprese sus ideas en voz alta. Este proceso le fuerza a mejorar la calidad de las ideas que tiene en su mente: poniendo palabras a sus ideas, necesariamente las clarifica, las distingue unas de otras, les da forma. El hecho de poner en palabras sus pensamientos les obliga a que tomen una forma más definida y le permite ser conscientes de ellos.

2. Presentar nuevas ideas y perspectivas sobre el problema facilita a los estudiantes una apertura mental hacia cuestiones que ellos quizás no se habían planteado. Dos personas pensando suelen ser mejor que una.

3. Las ideas tienen un efecto dinámico unas sobre otras. Su interacción puede conducir a la creación de algo nuevo. Conjuntamente, el grupo puede desarrollar nuevas ideas que ningún miembro del grupo podría haber tenido en solitario.

4. La presencia del grupo produce motivación. El hecho de formar parte de un grupo que tiene en sus manos la tarea de resolver un problema permite que los integrantes del grupo comprendan que hay otras personas que confían en su ayuda. Esto produce en la mayoría de las personas un sentimiento de responsabilidad ante los demás que les motiva a realizar mejor la tarea, sabiendo que al mismo tiempo que ellos ayudan a los demás, estos les ayudan también a mejorar.

3. ¿POR QUÉ EDUCAR CONTRA AUSCHWITZ?

Considero que para poder formar ciudadanos que valoren de forma positiva la democracia y puedan formar parte de ella de manera activa, el primer paso es enseñarles tanto los elementos positivos como negativos que tiene, para que vean cuáles son las cosas que podrían mejorarse. Por eso creo que mostrarles aquello que no puede permitirse en un sistema democrático, estudiando el punto álgido de lo que puede llegar a suponer el totalitarismo, puede favorecer la caracterización de este sistema de gobierno que marcó el siglo xx.

Es importante destacar, como dirá Primo Levi, que Auschwitz no fue un mero imprevisto de la historia. No puede entenderse como la antítesis del mundo moderno, sino más bien como uno de sus dramáticos resultados: la burocracia y la tecnología fueron dos grandes aliados de los *Lager* alemanes. Esto fue posible porque se transformó a los individuos en funcionarios de una administración inmensa que permite diluir las responsabilidades y que impide una visión de conjunto del órgano al que pertenecen. Se llevó a cabo primeramente, pues, una deshumanización del funcionariado alemán, en cuya organización racional todo individuo se convertía en alguien perfectamente sustituible por otro individuo dentro del sistema. Esta racionalidad instrumental al servicio de una lógica tecnológica fue uno de los elementos que hizo posible que en la modernidad se diese algo como Auschwitz.

Sigo en este punto al sociólogo polaco Z. Bauman (2015, 39), al que cito:

Lo que quiero decir es que las normas de la racionalidad instrumental están especialmente incapacitadas para evitar estos fenómenos, que no hay nada en estas normas que descalifique por incorrectos los métodos de “ingeniería social” del estilo de los del Holocausto o considere irracionales las acciones a las que dieron lugar. Sostengo además que el único contexto en el que se pudo concebir, desarrollar y realizar la idea del Holocausto fue la cultura burocrática que nos incita a considerar la sociedad como un objeto a administrar

En palabras de la historiadora francesa Annette Wieviorka (2000, 73), en su libro dedicado a explicar a los jóvenes (y más concretamente a su hija) cómo fue posible que esto ocurriera y quién lo llevo a cabo:

El estudio del genocidio permite reflexionar sobre el funcionamiento del Estado moderno. La deportación de los judíos y la aniquilación en las cámaras de gas no hubiesen sido posibles sin la colaboración de una serie de personas: funcionarios que trabajaban en la elaboración de los ficheros, otros funcionarios para organizar y vigilar los campos, hombres para conducir los autobuses hasta las

estaciones, otros para llevar los trenes a los centros de destrucción, para configurar los horarios... Ninguno de esos hombres tiene una idea clara de cuál era su función dentro de la cadena que permitió, al fin y al cabo, matar a miles de personas. En principio no habían hecho nada malo, simplemente se habían encargado meticulosamente de su trabajo⁵

Teniendo en cuenta tales afirmaciones, considero que tenemos el deber de transmitir estos acontecimientos a los jóvenes con el objetivo de crear una humanidad vigilante y resistente, que sea capaz de ver la forma que están tomando los sucesos actuales y pueda detectar más rápidamente los síntomas de la discriminación y el trato denigrante que padecen algunos seres humanos, para así intentar evitar el regreso de unas situaciones semejantes. Por otra parte, soy consciente de que esta transmisión no nos protegerá necesariamente, pero un olvido voluntario sería una respuesta mucho peor. Debemos a las víctimas un reconocimiento de la verdad de lo que tuvieron que sufrir. Ante todo, deseo constituir un espacio en el que restituyamos la voz de las víctimas como un acto de justicia hacia ellas y que tomemos seriamente su mensaje para evitar que algo semejante vuelva a suceder.

El objetivo de nuestra educación contra Auschwitz tiene dos líneas principales: una relativa a la justicia y otra relativa a la proyección hacia el futuro. La primera reivindica la necesidad de escuchar a las víctimas de tales actos y no solamente a los verdugos, sobre los que suele recaer la atención en las aulas, tal como ha explicado el grupo Eleuterio Quintanilla (2002). Debemos devolver la voz que fue robada a las víctimas y prestar atención a aquello que tienen que decirnos. Por su parte, la línea proyectiva tiene como objetivo una mejor comprensión de los elementos que hicieron posible Auschwitz con miras a que estemos alerta para que no vuelva a darse tal conjunción en el futuro. Se trata, pues, de formar individuos autónomos y en constante alerta, que sean capaces de detectar las situaciones injustas y disentir ante ellas, y que sean capaces de reflexionar sobre las consecuencias de las medidas políticas y sociales que se llevan a cabo tanto a nivel nacional como internacional.

El primer paso que queremos dar con los estudiantes lo llamaremos, siguiendo a Forges (1997, 15), “del conocimiento a la compasión”.

El proyecto de enseñar la realidad de los campos y de la Shoah es indispensable para mantener la memoria, única pero débil oportunidad que tenemos para protegernos contra el regreso del horror. Hay que reunir los hechos obstinadamente, apoyados en documentos y en testimonios humanos cuyas debilidades

⁵ La traducción del catalán es mía.

son conocidas, sobre todo cuando se trata de experiencias extremas. Es necesario, con un rigor escrupuloso, distinguir los mitos de la realidad, así sea chocando [*sic*] susceptibilidades o incluso dogmas

Este primer nivel de conocimiento puede resultar frío quizás por su gran rigurosidad, pero es el único modo que tenemos de llegar a una comprensión de los hechos que nos permita empatizar con las víctimas. Será necesario proporcionar a los alumnos una serie de conocimientos históricos, pero también una formación cultural y de pensamiento humanista, que les permita comprender la importancia de la autonomía y la libertad pero, ante todo, de la inter-relación que mantenemos con todos los otros seres humanos. La cuestión del humanismo la veremos más adelante, cuando caractericemos a Primo Levi como un humanista y defendamos su lectura por los valores que están implícitos en ella. Me parece esencial destacar la importancia de la formación humanista de cara al desarrollo de la personalidad de los adolescentes con los que estamos tratando, que todavía se están formando. Como decía Aristóteles (Ética a Nicómaco, 1103b-24-30), inculcar los buenos hábitos en nuestros ciudadanos puede ser el mejor modo de formar una buena sociedad, quizás sea incluso la única forma. En sus palabras:

Los hábitos se originan a partir de actividades correspondientes. Por ello hay que realizar actividades de una cierta clase, pues de acuerdo con las diferencias entre ellas se siguen los hábitos. En consecuencia, no es pequeña la diferencia entre habituarse en un sentido o en otro ya desde jóvenes; es de gran importancia o, mejor, de la máxima importancia

Tomar en serio la 'lección de Auschwitz' significa transmitir el testimonio acogiendo la palabra de quien ya está ausente, y para ello debemos leer y pensar sobre lo que nos ha querido transmitir. En este caso, se trata de la lectura de la experiencia del acontecimiento por excelencia de lo inhumano, un acontecimiento que rompe con la historia, delimitando un 'antes' y un 'después', y nos obliga a repensar la pedagogía (tal como dijo Adorno (1998, 73): "Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano o indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie contra la que la educación entera procede") y la ética a partir de esta experiencia del mal o de lo inhumano. Esta será una ética que pasa necesariamente por la cuestión del testimonio, la transmisión de la experiencia vivida y, ante todo, por la lectura comprensiva de tal narración.

Me gustaría comentar en este punto la posibilidad de proyectar en el aula fragmentos de un documento cinematográfico que podría ser de gran interés

para ver el abismo en el que se hundieron los alemanes al precipitar en él a todas sus víctimas. Me refiero a la película de más de nueve horas de duración del cineasta Claude Lanzmann: *Shoah*. Tal como defiende Forges (1997, 147):

Shoah es portadora de hechos concretos, precisos, aplastantes de verdad humana. Pero contiene también una fuerza inaudita de emoción, meditación, incluso de transfiguración, pues las obras mediatrices útiles en la pedagogía tienen el proyecto de transformar el espíritu mejorándolo. Las grandes películas muestran siempre la evolución de un personaje que no es al final como era al inicio. Las obras maestras llevan al espectador mismo a evolución. Uno no será nunca después de la película como era antes

Lo interesante de esta película es que sin mostrar un solo cadáver, ni la violencia en acción, ni sangre explícita, es capaz de representar un conocimiento profundo del sufrimiento y la muerte. Las imágenes mudas y las palabras que intervienen dejan constancia del exterminio que se realizó en los lugares concretos que nos muestra el film. Un sentimiento de realidad se apodera del espectador gracias a la descripción que lleva a cabo por medio de una gran cantidad de detalles y minuciosidades que narran los protagonistas de la película. Esta particular caracterización del desastre apela directamente a nuestra humanidad y su interés histórico es innegable.

El último paso que daremos en este proyecto nuestro de educar contra Auschwitz lo llamaré, una vez más de la mano de Forges, “de la memoria a la resistencia”. El estudio de tales acontecimientos está inscrito en la mayoría de los programas educativos de los países europeos, el nuestro entre ellos:

España integra en sus programas escolares, también ella, la cuestión de la Shoah en todos sus aspectos de la historia, de la memoria, pero también de la moral y de la filosofía en una perspectiva europea de enseñanza y de educación para la democracia (FORGES 1997, 225)

La principal enseñanza que, creo, debemos transmitir a nuestros alumnos era lo que Primo Levi decía que resumía su voluntad de testimoniar: “Auschwitz ha sido posible. Por tanto, Auschwitz es todavía posible”. El deber de la memoria sería evitar por todos los medios esta posibilidad siendo capaces de identificar la violencia y las humillaciones para denunciarlas y evitar que continúen su macabro curso. Para ello, debemos defender en las aulas valores como la igualdad, la solidaridad, la compasión y el respeto a una democracia fuerte, contrarios a la humillación, la discriminación y el sadismo. Como concluye Forges (1997, 250):

Primo Levi nos ha enseñado que el camino hacia el *Lager* se recorre rápido, que la humanidad ya estuvo allí, que regresará de nuevo allí algún día y que será necesario aún estar, “de nuevo, con el estado de ánimo no para hablar del fascismo, sino para luchar contra él”. El deber de memoria solo tiene sentido si conduce a la movilización, a la vigilancia y a la resistencia ante el presente y el futuro

4. ¿POR QUÉ LEER *SI ESTO ES UN HOMBRE*, DE PRIMO LEVI?

“Este sería un proyecto pedagógico suficiente: hacer que todos los alumnos lean, comprendan y amen a Primo Levi” (FORGES 1997, 179). Pero ¿cuáles son los motivos que llevan a afirmar tal cosa? Quizás el primero y más importante sea que en *Si esto es un hombre* Levi trata de escribir la escrupulosa verdad, lo que él vivió tal como lo recuerda, sin la información que años después conoció y sin dejarse llevar por los sentimientos de odio y venganza que podrían resultar comprensibles en un superviviente. Como él mismo dice en el *Apéndice* de este libro (LEVI 2005, 303):

Debo confesar que ante ciertos rostros no nuevos, ante ciertas viejas mentiras, ante ciertas figuras en busca de respetabilidad, ante ciertas indulgencias, ciertas complicidades, la tentación de odiar nace en mí, y hasta con alguna violencia: pero yo no soy fascista, creo en la razón y en la discusión como supremos instrumentos de progreso, y por ello antepongo la justicia al odio. Por esta misma razón, para escribir este libro he usado el lenguaje mesurado y sobrio del testigo, no el lamentoso lenguaje de la víctima ni el iracundo lenguaje del vengador: pensé que mi palabra resultaría tanto más creíble cuanto más objetiva y menos apasionada fuese; solo así el testigo en un juicio cumple su función, que es la de preparar el terreno para el juez. Los jueces sois vosotros

Leo a Primo Levi con los estudiantes por su esfuerzo por decir solamente lo que él vio, por tratar de describir la naturaleza de las cosas, siguiendo el rigor científico que como químico le caracterizaba. Él mismo es consciente de que la memoria humana puede ser traicionera, pero no por ello desiste en su empeño de ceñirse lo más posible a lo histórico. Su objetivo era la transmisión del recuerdo de las víctimas del *Lager*, por eso quiere llegar a la mayor cantidad de lectores posible y escribe del modo más simple y claro que puede (a pesar de que su texto tiene mucha más complejidad de lo que en apariencia podría parecer a causa de la intertextualidad que lo caracteriza). Escribe con simplicidad el continuo que existe entre la razón y la falta absoluta de ella en el *Lager*, mostrando también cuán espantosa era la

normalidad que imperaba en el campo de Buna-Monowitz, donde él había sido recluido.

Como hemos comentado, su testimonio está exento del odio y el resentimiento por voluntad propia del superviviente, que los ha combatido con valores humanistas, la cultura y la amistad. La fraternidad y la solidaridad entre los humanos es para él un hecho esencial para la supervivencia del individuo, como bien le demostró durante su cautiverio un civil italiano llamado Lorenzo, que le estuvo llevando durante seis meses pan y las sobras de su comida todos los días. También le dio su camiseta, hizo llegar una postal suya a Italia y le devolvió una respuesta. Lo crucial de esta relación no era solamente lo mucho que materialmente supuso para Primo Levi, sino ante todo el recordatorio de que existía un mundo justo fuera del suyo por el cual valía la pena resistir. Un mundo donde todavía había hombres puros y buenos como Lorenzo, que ayudaban a los demás sin esperar ninguna compensación a cambio. Fue por su amistad y fraternidad que “gracias a Lorenzo no me olvidé yo mismo de que era un hombre” (LEVI 2005, 130).

No debemos olvidar el interés de Primo Levi por educar a la sociedad mediante sus narraciones como testigo. Como él mismo dice: “Si no hubiera vivido la temporada de Auschwitz, es probable que nunca hubiera escrito nada. No habría tenido motivo, incentivo para hacerlo” (LEVI 2005, 345). Su intención al escribir su obra autobiográfica era mostrar al lector lo ocurrido. Él pensaba que tenía la responsabilidad de alertar a las generaciones futuras de la “siniestra señal de peligro” que tuvo la desgracia de conocer de cerca.

La intención de Levi es dar testimonio de su vivencia en el *Lager* y es algo que llevó a cabo a lo largo de su vida: acudió a muchos debates escolares en los que las preguntas y respuestas de los estudiantes eran a menudo animadas y conmovedoras. Era bienvenido en los colegios porque su libro titulado *La tregua* era texto de lectura obligatoria. Como dice su biógrafo (THOMSON 2007, 426): “Hablar a los jóvenes se convirtió efectivamente en la ‘tercera profesión’ de Levi, después de la química y la escritura”. Iba acompañado a los colegios por otro superviviente italiano llamado Ferruccio Maruffi. Este era superviviente del campo de Mauthausen, y decía que lo que más impresionaba de Levi era su humildad, ya que si algún alumno le decía que estaba escribiendo un ensayo sobre *Si esto es un hombre*, Primo Levi lo invitaba a su casa para discutirlo con él y ayudarlo en todo lo posible. Sin embargo, como el propio autor afirma en el *Epílogo* de su primera obra, el diálogo con los jóvenes no siempre era fácil, ya que estos vivían en un contexto social totalmente distinto y no eran capaces de entender cómo no se resistieron a ser deportados, por qué no se escaparon de los *Lager*, y un largo etcétera. Todas estas cosas llegaron a descorazonar a nuestro autor, quien finalmente llegó a abandonar esta tercera

profesión suya después de muchos años porque no podía soportar más este tipo de comentarios de los jóvenes estudiantes.

A pesar de su desfallecimiento en los últimos años de su vida, queda clara la intención de Primo Levi de dar testimonio, tanto de sus vivencias como, en la medida de lo posible, de las vivencias de aquellos que fueron testigos integrales y no pudieron salir con vida de los *Lager* para contar lo que vivieron. Levi reconoce la autoridad del superviviente para enunciar la verdad sobre el sufrimiento, pero la limita considerablemente al matizar que su palabra es la de un superviviente, la de un salvado, no la de un hundido que perdió la vida en el campo, de modo que no lo vivió íntegramente (como sí hicieron los *Muselmänner*⁶). En este sentido, Primo Levi pone un límite a la calidad de su testimonio: no puede desvelar toda la verdad del sufrimiento porque, por suerte, él no lo ha vivido completamente (no conoce lo que supone entrar en una cámara de gas para ser aniquilado), y quienes lo han experimentado ya no pueden volver a narrarlo. Por este motivo, lo que escribe Primo Levi es vital para comprender o, al menos, conocer lo que ocurrió en los *Lager*, pero también es esencial el reconocimiento del silencio de quienes ya no pueden hablar.

5. A PARTIR DE LA REACCIÓN DEL ALUMNADO

Lo que estoy pidiendo es un acercamiento más holístico al aprendizaje, un entrenamiento disciplinar para la gente que da clases en las escuelas que tenga en cuenta el hecho de que somos educadores de seres humanos completos, una forma de educación superior que asuma la responsabilidad de hacer emerger personas integradas.⁷

Jane THOMPSON, *A life in School. What the teacher learned*

En este apartado deseo ejemplificar algunas de las cuestiones que tratamos a lo largo del seminario de lectura a raíz de la obra que comentamos. Una

⁶ Este era el nombre que utilizaban los veteranos del campo para referirse a los débiles, los ineptos o los destinados a la selección. Primo Levi utiliza esta palabra alemana para referirse a los hundidos, en la distinción que establece entre los hundidos y los salvados tanto en *Si esto es un hombre* como en su obra posterior con tal nombre: *Los hundidos y los salvados*. Los *Muselmänner* son la masa anónima que trabaja en los *Lager*, los 'no-hombres' que andan sin sufrir verdaderamente, porque en ellos se ha apagado ya la llama vital. Están a medio camino entre la vida y la muerte, y serán necesariamente rechazados en la selección y condenados a morir en las cámaras de gas. Ellos serán los que vivirán completamente lo que supone el *Lager*, por lo que Primo Levi no se siente autorizado a hablar por ellos, siente vergüenza ante tales hombres porque él mismo ha sobrevivido, y por eso solo le queda dar testimonio de su anterior existencia.

⁷ La traducción es mía.

de las cuestiones que surgió repetidamente en los diálogos fue la oposición o complementación de la historiografía con la memoria subjetiva de los supervivientes de tales acontecimientos históricos. Otro elemento que causó gran impresión en los alumnos fue lo que Primo Levi llamó ‘la zona gris’ y la cuestión de la deshumanización. Muchos de ellos concluyeron las sesiones considerando que tanto las víctimas como los verdugos habían sido deshumanizados: las víctimas de modo directo por los verdugos, y los *Kapos* o *Prominenten* de los campos por el sistema totalitario en el que vivían que les obligaba a llevar a cabo este tipo de acciones. Pero en todos ellos había algo que les llevaba a negar la identificación entre ambos tipos de deshumanización, algo les movía a pensar que el sufrimiento de ambos no era equiparable: mientras que el sufrimiento de la víctima es injusto por su inocencia respecto del daño que le están causando, el sufrimiento del verdugo no lo es.

Destacó la indignación por parte de los estudiantes ante la lectura de la degradación a la que sometían los nazis a los judíos antes de aniquilarlos. Ellos identificaron dos tipos de daño: el daño físico o corporal, y el daño psicológico que pretende eliminar de la víctima el sentimiento de pertenecer a la condición humana, a los que yo añadí un tercero: el daño metafísico del que habla J. Améry (2004),⁸ que hace perder al torturado la confianza en el mundo, algo que es imprescindible para todo ser humano si desea sentirse ‘como en casa’ en el mundo.

Quizás una de las cuestiones que más afectó a los estudiantes fue la intención de los nazis de eliminar cualquier rastro del crimen realizado, no solamente las pruebas físicas del genocidio sino también en la burocratización de la organización de los *Lager* que les permitía sentir que no eran culpables de lo que hacían ya que la responsabilidad de tales actos quedaba diluida al asumir que ellos solo cumplían órdenes de sus superiores. La falta de empatía de los *Kapos* les exasperaba y los veían como auténticos monstruos⁹ faltos de sentimientos.

Por ese tipo de reacciones que se dieron en las clases me reafirmo en la consideración de que Primo Levi es un autor muy adecuado para leer en estos

⁸ En su obra *Más allá de la culpa y la expiación* explica Améry qué entiende por daño metafísico: la destrucción de su ‘confianza en el mundo’. De esta confianza forma parte la certeza de que los otros respetarán nuestra integridad física y personal, y de que en caso de ser agredidos, podremos defendernos o dejar que alguna otra persona nos ayude. Solo sobre esta confianza podemos construir un mundo humano en el que poder convivir. Sin ella, nunca podremos sentir que vivimos en un mundo habitable.

⁹ Respecto a esta caracterización de los nazis como ‘monstruos’, también es interesante lo que dice Primo Levi al respecto, ya que insiste en hacer ver a la sociedad que no son una anomalía, sino ‘gente normal’, hechos con nuestra misma ‘pasta’. Y eso es lo realmente problemático, porque parece que nadie esté exento de la posibilidad del mal.

niveles educativos: él vivió tales acontecimientos y se niega a narrarlos a través del odio, a pesar de que él no niega sentir tal tentación; sin embargo, piensa que estos son sentimientos que no surgen de la razón y, por tanto, incompatibles con la actitud serena y sobria que toma como testigo. Ahora bien, esto no significa que haya perdonado, de hecho afirma que nunca perdonará a tales individuos a no ser que se muestren, mediante sus actos, realmente arrepentidos de lo que han hecho, momento a partir del cual ya no serán sus enemigos, sino amigos que luchan conjuntamente con las víctimas contra el fascismo propio y también el extranjero.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN: PENSAD QUE ESTO HA SUCEDIDO

En este último apartado, trataré de explicar cuáles son los principios teóricos que me permitieron llevar a cabo esta experiencia educativa con alumnos de bachillerato y qué era lo que pretendía conseguir con el diseño de la misma.

La primera cuestión que quería que comprendieran los estudiantes era la diferencia que existe entre los dos modelos de lectura siguientes: 1. El modelo clásico de lectura individual y solitaria de un libro que concluye con un trabajo en el que el estudiante debe responder a unas pautas y preguntas muy concretas, a las que se espera que responda de forma más o menos cerrada; y 2. El modelo del seminario de lectura, en el que la obra se lee individualmente pero se comenta semanalmente con los compañeros de clase. Los estudiantes, en este caso, deben leer la obra tratando de comprenderla, destacando los elementos que consideren más importantes y también apuntando cuestiones que no hayan entendido para intentar clarificarlas en el seminario. El modo de leer que se busca es activo.

El cambio metodológico que supone un seminario de lectura en el que el docente anima a la participación por parte de los alumnos y debe, ante todo, guiar el diálogo para que el aula se convierta en una comunidad de aprendizaje donde todos los estudiantes indagan juntos y aprenden los unos de los otros, supone un ritmo de trabajo distinto y la creación de una atmósfera diferente en el aula en la que los estudiantes se sienten escuchados, tienen algo importante que aportar a los demás, forman parte de una colectividad en la que el compañerismo y el respeto deben ser los valores básicos por los que regirse, y también sienten la libertad de poder dar su opinión argumentada, independientemente de cuál sea.

Esta ganancia en libertad para dialogar con los compañeros, y el descubrimiento de su capacidad para investigar por su propia cuenta para poder mejorar la comprensión de todo el grupo, son los tres elementos principales

que valoran positivamente los estudiantes del seminario de lectura, y también el núcleo de lo que se quería conseguir con el diseño de esta experiencia educativa.

Lo que se desea es dar importancia a la función del profesorado como educador, que busque educar a sus estudiantes de forma holística, que tenga en cuenta más vertientes de su vida como seres humanos, y no sea solamente un transmisor de conocimientos libresco que podemos encontrar en cualquier manual o, actualmente, en cualquier página web que tenga cierto rigor. En estos seminarios, pues, tienen gran importancia los procedimientos y la formación integral del estudiante.

Otra consecuencia importante de los seminarios de lectura es que el diálogo entre los estudiantes es horizontal, de modo que se da una reconfiguración del aula en la que el docente se aparta del centro de la misma. Los estudiantes no se sienten bajo la autoridad de quien tiene el saber, sino que tienen que obedecer a su propio potencial de conocimientos, conjugándolo con el de los demás compañeros. Se busca promover así la independencia mental de los estudiantes, la confianza en sí mismos, la autonomía, la responsabilidad y su capacidad para trabajar formando parte de un grupo.

Gracias a este seminario dialógico que se apoya en la obra de Primo Levi deseaba continuar aquello que inició el italiano con sus obras literarias y su vida: la responsabilidad moral del testimonio para concienciar a la sociedad con el fin de que nada semejante a Auschwitz vuelva a ocurrir. El objetivo que me propuse en esta educación contra el Holocausto tiene dos líneas principales: 1. De justicia, en la que se reivindica la necesidad de escuchar a las víctimas, devolverles la voz que les fue robada y prestar atención a aquello que nos quieren transmitir en sus textos; y 2. Proyectiva, en la que se desea alcanzar una mejor comprensión de las circunstancias que hicieron posible Auschwitz para formar individuos autónomos que estén alerta y se resistan a que tal conjunción vuelva a darse en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. W. 1998, *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Edición de Gerd Kadelbach, Madrid: Morata.
- BAUMAN, Z. 2015, *Modernidad y Holocausto*, Madrid: Sequitur.
- FINKEL, D. 2008, *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- FORGES, J.-F. 2006, *Educuar contra Auschwitz. Historia y memoria*, Barcelona: Anthropos.
- GARCÍA MORIYÓN, F. 2006, *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- LEVI, P. 2002, *La tregua*, Barcelona: El Aleph Editores.
- LEVI, P. 2005, *Si esto es un hombre*, Barcelona: Muchnik Editores.
- MÈLICH, J. C. 2004, *La lección de Auschwitz*, Barcelona: Herder.
- THOMPSON, J. 1998, *A Life in School. What the teacher learned*, Nueva York: Basic Books.
- THOMSON, I. 2007, *Primo Levi*, Barcelona: Belacqva.
- WIEVIORKA, A. 2000, *Auschwitz explicat a la meua filla*, Barcelona: Pòrtic.

CARLA CARRERAS
Universitat de Girona

Del *homo ludens* a la gamificación

(From Homo Ludens to gamification)

Recibido: 31/12/16. Aceptado: 25/3/17

Resumen: Parece que las últimas tendencias en educación pasan por introducir la gamificación en las aulas y en todas las actividades educativas. La idea de que los contenidos deben interesar a nuestros estudiantes combinada con el convencimiento de que “se aprende mejor jugando”, han llevado a pensar que debemos dar a esos contenidos una forma lúdica o, mejor todavía, convertirlos en juegos. ¿Es la gamificación una moda o una oportunidad? Y en el caso concreto de la educación, ¿se trata sólo de un recurso metodológico para aprender más eficazmente o es una característica que debería tener toda actividad que pretenda ser educativa? ¿Cómo gamificar las clases (de filosofía, en nuestro caso)?

Abstract: Latest trends in education go through introducing gamification in classrooms and in all educational activities. The idea that contents should interest our students combined with the conviction that “they learn better by playing” have led us to think that we should give these contents a playful form or, even better, turn them into games. Is gamification a trend or an opportunity? And in the specific case of education, is it only a methodological resource to learn more effectively or is it a characteristic that should have all activity that pretends to be educational? How to gamify courses (philosophy courses, more concretely)?

Palabras clave: gamificación, Huizinga, *Homo ludens*.

Keywords: gamification, Huizinga, *Homo ludens*.

EN 1938, el historiador holandés Johan Huizinga publicó un libro, *Homo ludens*, en el que defendía que las designaciones de *homo sapiens* y *homo faber* aplicadas a nuestra especie eran claramente insuficientes. Huizinga (1972, 7) afirmaba que “el nombre de *homo ludens*, el hombre que juega, expresa una función tan esencial como la de fabricar, y merece, por tanto, ocupar su lugar junto al de *homo faber*” en la caracterización de la especie humana. Con esta declaración de intenciones, Huizinga reivindicaba el juego como fenómeno cultural (y no como una simple función biológica). Casi un siglo después, en la era de los videojuegos, hemos empezado a hablar de gamificación (o ludificación, en las lenguas románicas)¹ para referirnos no solo al “uso de los elementos y de la mecánica del juego en contextos ajenos al mismo” sino también a “hacer vivir *experiencias de aprendizaje gratificantes* usando elementos de juego”. ¿De qué manera la gamificación confirma (si es que lo hace) los análisis de Huizinga? ¿Es la gamificación una moda o una oportunidad? Y en el caso concreto de la educación, ¿se trata solo de un recurso metodológico para aprender más eficazmente o es una característica que debería tener toda actividad que pretenda ser educativa? ¿Cómo gamificar las clases (de filosofía, en nuestro caso)?

I. ¿QUÉ ES LA GAMIFICACIÓN?

Según Imma Marín Santiago,² Mary Poppins fue la primera precursora de la gamificación; en la canción *A Spoonful of sugar* canta:

In every job that must be done
There is an element of fun
You find the fun and ... snap! the job 's a game

¹ La palabra inglesa *gamification* deriva de la palabra *game*, que significa ‘juego’. De manera análoga, la acepción en español, *ludificación*, proviene de la palabra latina *ludus*, *ludere* (‘juego’, ‘jugar’). El DRAE no recoge todavía ninguno de los dos términos. En catalán, el Termcat (centro de terminología de la lengua catalana, creado en 1985 por la Generalitat de Catalunya y el Institut d’Estudis Catalans) ha optado por el término ‘ludificació’. Sin embargo, el término más habitual en la red es el de ‘gamificación’, que es el que utilizaré en este artículo.

Ya en 1938, Huizinga observa que “*ludus*, *ludere* como concepto general de juego y jugar, no solo no ha pasado a los idiomas románicos, sino que, por lo que veo, apenas ha dejado ninguna huella. En todas las lenguas romances, los vocablos *iocus*, *iocari* han ampliado su ámbito significativo al terreno del juego y del jugar relegando completamente *ludus*, *ludere*” (HUIZINGA 1972, 55). En español, aunque ‘juego’ deriva de *iocus*, hay palabras relacionadas con el juego que proceden de *ludus*, p.e. ‘lúdico’ o la misma ‘ludificación’.

² Imma Marín Santiago, *Gamificación en educación*. [<https://www.youtube.com/watch?v=qEYP9hrSRXc>, Consulta: 19 de mayo de 2016]

And every task you undertake becomes a piece of cake
A Lark! a spree!
It 's very clear to see
... That a spoonful of sugar...

En esta escena de la película, de 1964, el objetivo de Mary Poppins es hacer ver a los hermanos Banks que ordenar la habitación también puede ser una tarea divertida. De hecho, toda la película es una reivindicación del lado lúdico de la vida en contra de la seriedad con que el padre de familia se toma todas las cosas: el trabajo, la familia.

¿En esto consiste la gamificación? ¿Es cierta la afirmación de Mary Poppins según la cual “cualquier trabajo (o aprendizaje) tiene algo de divertido”? ¿Podemos gamificarlo todo?

La primera vez que se utiliza la palabra *gamification* es en 2003, cuando Nick Pelling funda la consultora Conundra, que ofrece precisamente utilizar las mecánicas de juego como recurso para vender productos de consumo. Así, la gamificación aparece por primera vez aplicada al mundo del *marketing*, pero se ha extendido con rapidez a otros sectores, como la educación, la cultura o la investigación científica.

Según la definición clásica, la gamificación es el “uso de los elementos y de la mecánica del juego en contextos ajenos al mismo, con el objetivo de orientar el comportamiento de las personas y conseguir determinadas metas”, como estimular el interés, incentivar un cambio de comportamiento o transmitir un mensaje o contenido. Oriol Ripoll propone una alternativa a esta definición que incide no tanto en los recursos utilizados (los elementos y las mecánicas del juego) como en el resultado: “Hacer vivir experiencias de aprendizaje gratificantes usando elementos de juego”. La definición de Ripoll tiene la ventaja de sustraer la gamificación del ámbito puramente del *marketing* y situarla en el campo de las experiencias de aprendizaje con el objetivo de conseguir que estas sean gratificantes. No se trata tanto de “orientar el comportamiento de las personas” como de estimular el interés por aprender.

La gamificación se entiende a menudo como el uso de los elementos y de la mecánica de los videojuegos. Sin embargo, Ripoll insiste en la idea de que la gamificación no debe circunscribirse exclusivamente al ámbito de los videojuegos (*on-line* y/o *off-line*), sino que debe entenderse de manera amplia y abarcar también necesariamente todo el ámbito de los juegos de mesa (tradicionales y modernos) y también los juegos de calle, los juegos de rol, juegos de competición, etc. En este sentido, pone de relieve la capacidad del juego —en general, y no sólo de los tecnológicos— para estimular la atención y la implicación de los individuos en las tareas que realizan.

La gamificación no debe confundirse con la “teoría de los juegos”, una teoría que “analiza matemáticamente el comportamiento óptimo de varios jugadores ante las posibles estrategias aplicables para la resolución del juego”.³ Un ejemplo muy conocido de la aplicación de la teoría de juegos en la vida real es el “dilema del prisionero”, popularizado por el matemático Albert W. Tucker, que tiene muchas implicaciones para comprender la naturaleza de la cooperación humana. La teoría de los juegos es, pues, un análisis de conductas y elecciones y no tiene que ver con utilizar elementos del juego para convertir un trabajo en una “experiencia gratificante”.

En cualquier caso, según las definiciones apuntadas, parece que en la mayoría de los casos el juego se entiende como un recurso para conseguir un resultado. Esta visión es diferente de la que propone Imma Marín. Ella lamenta esta visión del juego porque es parcial y por ello remite a Mary Poppins: “Cualquier tarea tiene una parte divertida”; esto significa que el juego no es solo una técnica, una metodología aplicada o aplicable a una tarea determinada, sino que es un aspecto que forma parte de esa tarea. Marín habla también de “actitud vital” ante la tarea. En este sentido, el aspecto lúdico no sería solo un aspecto de la tarea, sino también la manera en que nosotros la encaramos (precisamente esta actitud nuestra sería la que hace posible captar el elemento lúdico en todo aquello que no llamamos juego). Desde este punto de vista, pues, la gamificación no es solo “aplicar” las mecánicas del juego en contextos ajenos a él, sino que sería, más bien, la identificación de aquel elemento lúdico que puede convertir una tarea en un juego. El planteamiento de Marín exige, sin embargo, un análisis más detallado de la exactitud de la afirmación de Mary Poppins y de las posibilidades (o no) de gamificarlo todo.

Huizinga (1972, 45) define el juego como “una acción libre ejecutada ‘como si’ y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, sin embargo, puede absorber completamente al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga ningún provecho, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que tienden a rodearse de misterio para disfrazarse y para destacarse del mundo habitual.”

Así, identifica una serie de características esenciales del juego: ser voluntario; tener límites espaciales y temporales (un paréntesis en la vida “corriente”); ser desinteresado; y tener un sistema de reglas. Jane McGonigal señaló que los puntos clave de la gamificación son un objetivo claro, una retroalimentación rápida y la participación voluntaria. Aunque McGonigal remite a Huizinga, aquí ya vemos alguno de los puntos que distinguen el análisis del

³ DIEC, “Teoria dels jocs” [consulta: 16 mayo 2016].

juego de Huizinga y la propuesta gamificadora: de entrada, el objetivo claro y la retroalimentación.

2. LA GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN: OPORTUNIDADES Y RIESGOS

Se podría decir que, desde siempre, el ámbito de la educación se ha servido de los recursos lúdicos: las cantinelas que acompañaban a las tablas de multiplicar o las listas que había que aprender en la escuela, tales como las de reyes, capitales o accidentes geográficos, eran también recursos supuestamente lúdicos para facilitar la memorización. En todos los casos, sin embargo, incumplían los requisitos de la definición de Ripoll en la medida en que su objetivo no era “lograr experiencias gratificantes de aprendizaje” sino la memorización o consecución de un determinado conocimiento. Desde hace unos años, no es extraño encontrar maestros y profesores que utilizan pequeños concursos o juegos para estimular y facilitar el aprendizaje a sus alumnos; en este sentido, se habla del juego como recurso educativo. En la época de los juegos “tecnológicos” y viendo la atracción que los videojuegos y las apps despiertan en los niños y los jóvenes, desde la educación se ha planteado con insistencia la necesidad de adaptar la enseñanza utilizándolas como recurso educativo.

En el contexto actual los jóvenes pasan gran parte de su tiempo jugando a videojuegos o con las tecnologías de la información y la comunicación. Muchos estudios han destacado las habilidades que desarrollan estas tecnologías, por lo que no debería verse como algo extraño la introducción de las mecánicas y las dinámicas de juego de los videojuegos en el proceso de aprendizaje para aprovechar precisamente estas habilidades, incentivando al mismo tiempo el interés y la participación activa de los estudiantes. En esta línea va la defensa de la introducción del móvil o el portátil en las aulas, no como sustitutos del libro de texto (utilizando los libros digitales o las enciclopedias en red) sino utilizando los juegos y las apps como recurso pedagógico. Hay muchos juegos —no solo videojuegos— que pueden aplicarse en un aula, desde el concurso más básico hasta juegos multijugador a través de los móviles inteligentes.

Sin embargo, para Imma Marín, es simplificador hablar del juego como un recurso más entre todos los demás; según ella, no se trataría tanto de aplicar el juego como metodología como de buscar aquellos elementos dentro de las tareas que hay que hacer que puedan ser gratificantes. A menudo se apela a la búsqueda de sentido, a la experimentación individual (los experimentos en el laboratorio) o la aplicación práctica (p.e. ver para qué puede servir aprender las tablas) como elementos que incrementan el interés de los alumnos para las actividades escolares; pero esto no es suficiente. Algunas de estas cosas pueden,

además, tener una forma más lúdica, más atractiva: los experimentos en el laboratorio, por ejemplo, pueden ser planteados como un juego.

Una concreción de la gamificación son los llamados “juegos serios” (*serious games*), videojuegos desarrollados no con el propósito de que resulten entretenidos, sino con una finalidad educativa o formativa. Así, no toda gamificación consiste en un “juego serio” pero sí podríamos considerar que todo “juego serio” es una actividad de gamificación en la medida en que comparte los objetivos de esta, entendida según la definición de Ripoll: el “juego serio” puede entenderse como un desarrollo tecnológico de aquella preocupación pedagógica que comparten muchos docentes por la necesidad de incorporar a sus clases un componente motivador y estimulante que garantice la atención y el interés de sus estudiantes. Según esto, la gamificación aplicada a la educación tomaría la forma de un *serious game*, en la medida en que tiene una finalidad concreta: estimular la atención e implicación de los estudiantes y convertir el aprendizaje en una experiencia altamente significativa. Parece que con el añadido del calificativo “serio”, existe la intención de “dignificar” la utilización del juego en las aulas, como si hablar simplemente de “juego” implicara banalidad y superficialidad.

En *Homo ludens*, Huizinga comenta precisamente la contraposición que suele hacerse entre el juego y lo serio. Según él, “juego” y “lo serio”⁴ no son términos equivalentes: “Lo serio trata de excluir el juego, mientras que el juego puede muy bien incluir en sí mismo lo serio” (HUIZINGA 1972, 27). Para Huizinga, podemos tomarnos (y a menudo lo hacemos) seriamente el juego en el que participamos, y esto se muestra tanto en el seguimiento de las reglas como en el embeleso (o la intensa concentración) que a veces (nos) provoca el juego.

Hemos dicho que una de las características de la gamificación es la participación voluntaria (y en esto coinciden Huizinga y McGonigal). En la gamificación de las actividades escolares y académicas, esta participación voluntaria es un factor que se pone en cuestión en la medida en que utilizamos el juego (o algunos de sus elementos) para realizar actividades de participación o de evaluación no optativas. Aunque la libre participación se ha presentado como una característica necesaria del juego, en el planteamiento gamificador de las aulas ha pasado a ser una característica secundaria. Habría que reflexionar si esto llega a poner en cuestión el carácter lúdico de la actividad gamificada: ¿deja de ser un juego? Parece que, si seguimos la definición de Huizinga, perder la condición de voluntario es perder también la condición de “juego”. Sin embargo, tal vez podría argumentarse que, a pesar de no ser estrictamente un *juego*, puede

⁴ Huizinga también comenta que “la oposición complementaria ‘el juego/lo serio’ no siempre se expresa con dos palabras de manera tan perfecta como en los idiomas germánicos” (HUIZINGA 1972, 64-5). En castellano, p.e., no hay una palabra para referirse a “lo serio”.

mantener un cierto *carácter lúdico*. Y, de hecho, la gamificación no se presenta como el uso de juegos sino como “el uso de los *elementos* y de la *mecánica* del juego en contextos ajenos al mismo”; en este sentido, pues, el objetivo no es tanto ofrecer juegos como actividades educativas como aprovechar algunos de los elementos más gratificantes de aquellas actividades que llamamos juegos en el caso de tareas y trabajos que no son —ni queremos que sean— juegos.

En la gamificación se distingue entre mecánicas y dinámicas del juego: “Las mecánicas del juego son las diferentes acciones, comportamientos, técnicas y mecanismos de control que se utilizan para convertir en juego una actividad. Se trata de los aspectos que, en conjunto, crean una experiencia atractiva y de fácil adhesión para el jugador. Por otra parte, la dinámica de juego es el efecto, motivación y/o deseos que se consiguen o se desea conseguir en el usuario”.⁵

Algunas mecánicas propias de los juegos son: la consecución de éxitos o los sistemas de puntuación, los avatares, los niveles, los desafíos, etc. Las dinámicas de juego son, por su parte, igualmente variadas y van desde fomentar una sana competición entre los alumnos hasta la necesidad de expresar la autonomía y la propia identidad. En la definición clásica, se habla del uso de los elementos y de la mecánica del juego; Oriol Ripoll, en cambio, pone más énfasis en la dinámica: lograr experiencias gratificantes.

Hay diferentes maneras de aplicar la gamificación a una asignatura atendiendo a las diferentes mecánicas y a las diversas dinámicas. También hay que tener en cuenta las actividades que hay que realizar y los objetivos que se pretende conseguir. Algunas de las estrategias más importantes son:

a) La elaboración de una historia, narrativa o universo (más o menos sofisticado) diseñado de manera atractiva que funcione de hilo temático de todas las actividades (a modo de centro de interés). Lipman (1994, 145) afirmaba que “los niños se ven más inclinados a aprender cuando sus textos [o actividades] tienen forma narrativa”.

b) La introducción de elementos de personalización: desde la especialización de cada miembro del grupo en los trabajos colectivos hasta la elección de avatares o personajes de la historia.

c) Los sistemas de retroalimentación: el *feedback* inmediato y constante facilita que el alumno sepa en todo momento cuál es su estado de aprendizaje y pueda autocorregirse mejor y más rápidamente.

d) Las misiones y retos: estimulan el interés y ponen en juego todas las habilidades de pensamiento dirigidas a superar las “pantallas” y los niveles.

e) Los desafíos: es una estrategia muy habitual que estimula el interés en base a la competitividad entre los participantes.

⁵ <http://www.gamificacion.com/claves-de-la-gamificacion> [Consulta: 20 mayo 2016].

f) La interactividad: los juegos ponen “en juego” (valga la redundancia) una serie de habilidades en red, sin compartimentarlas en disciplinas estancas, lo que facilita que sean percibidos como una experiencia significativa en su conjunto.

g) Los sistemas de premio. Pueden tener diferentes formas: puntos extra (los alumnos son estimulados a trabajar a cambio de una pequeña subida de la calificación obtenida de forma instantánea con puntos extra o un pequeño porcentaje de la nota); bienes virtuales (indumentaria propia, armas, monedas, accesorios...); acceso a niveles superiores, etc.

Está claro que los juegos o actividades lúdicas no utilizan todas las mecánicas a la vez: hay juegos de estrategia, juegos narrativos, juegos de habilidad, etc. No parece, sin embargo, que haya duda de que estas mecánicas obtienen unos beneficios evidentes en el aprendizaje: la retroalimentación es inmediata, y la aceptación del error como elemento connatural al conocimiento y al crecimiento elimina gran parte del miedo del estudiante al fracaso. La interactividad es un elemento extra de motivación, en la medida en que engloba todos los aspectos en una unidad de significación (es la base también del trabajo por proyectos, por ejemplo): “Los significados surgen cuando percibimos la relación entre la parte y el todo” (LIPMAN 1991, 29).

Sin embargo, para que el análisis sea completo y podamos contemplar el potencial de la gamificación de una manera más efectiva, hay que revisarla a la luz de los posibles riesgos, a la manera de un análisis DAFO.⁶ En este sentido, no es suficiente con señalar las bondades de un planteamiento lúdico en educación (bondades que pueden ser más o menos evidentes para todos) sino que hay que plantear cuáles son las amenazas o las debilidades que una concepción lúdica en educación puede conllevar. No se trata en ningún caso de despreciar este componente lúdico sino de ser conscientes de los límites y de todo aquello que puede hacer caer la propuesta educativa del lado de la banalización o de la excesiva simplificación. Desde esta perspectiva, es necesario no perder de vista el objetivo de la gamificación: crear experiencias de aprendizaje gratificantes. Se trata de aprender integrando este aprendizaje en nuestra experiencia, para hacerla mejor y más significativa; es decir, la incorporación del juego (de sus mecánicas y de sus dinámicas) debe ser una oportunidad para convertir un trabajo tedioso en un reto interesante.

Las debilidades de la propuesta gamificadora tienen que ver, en nuestra opinión, con el objetivo, tal como lo expresa la definición clásica: “Orientar el comportamiento de las personas y conseguir determinadas metas”. Orientar la

⁶ El análisis DAFO, también conocido como análisis FODA o DOFA, es una metodología de estudio de la situación de una empresa o un proyecto, analizando sus características internas (Debilidades y Fortalezas) y su situación externa (Amenazas y Oportunidades) en una matriz cuadrada. Proviene de las siglas en inglés SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*).

conducta es solo un objetivo formal que todavía hay que dotar de contenido. Cuando McGonigal habla de la necesidad de “tener un objetivo claro” se refiere más bien a la finalidad hacia la que quisiéramos “orientar la conducta”, es decir, la dirección que debe tomar en función de la finalidad. Y en este punto, el hecho de que el término *gamification* tenga su origen en el ámbito del *marketing* ya da idea de algunos de estos “objetivos”: comprar determinados productos de consumo, justificar ciertas opiniones, etc. La definición de Ripoll ayuda un poco a matizar el objetivo de la gamificación: “Hacer vivir experiencias gratificantes”, pero no evita el riesgo. Las amenazas externas vienen también de un cierto uso “mercenario” que se pueda hacer, aprovechando precisamente esta debilidad.

3. LA GAMIFICACIÓN EN LAS CLASES DE FILOSOFÍA: ALGUNOS EJEMPLOS

Las clases de filosofía son, en algunos aspectos, similares a las clases de las otras asignaturas. En otros aspectos, sin embargo, son muy diferentes. Aquí aparece la cuestión de la didáctica: ¿Hasta qué punto la didáctica de la filosofía es igual, similar o diferente de las otras didácticas especiales? No desarrollaremos este punto en este momento pero sí queremos subrayar que las respuestas que damos a esta pregunta inciden directamente en la cuestión de la gamificación en las clases de filosofía.

En nuestra opinión, los *tempos* en las clases de filosofía deberían ser lentos (decimos *deberían* porque no suelen serlo, perseguidos como estamos por los contenidos de los programas y sus evaluaciones). Esto influye enormemente en los tipos de mecánicas de juego que podrían ser adecuadas. Esto no impide que, en algún momento, podamos hacer uso de mecánicas más rápidas o competitivas, pero siempre hay que tener muy clara la finalidad para la que utilizamos uno u otro procedimiento.

El artículo de David Medina (2015) “Poner cera, pulir cera’ (filosofía y gamificación)” muestra algunas de las actividades que pueden realizarse en la clase de filosofía. Medina expone dos experiencias que realizó con sus estudiantes con *Kahoot!* (una aplicación de preguntas y respuestas tipo test) y *Quandary* (un *serious game* cuyo objetivo es resolver diversas situaciones conflictivas). Está claro que los dos ejemplos responden a actividades con objetivos muy diferentes y no se pueden generalizar a todas las actividades de la clase de filosofía. *Kahoot!*, por ejemplo, presenta las mismas limitaciones que plantea el clásico examen tipo test, de utilización muy restringida en la asignatura de filosofía. Es cierto que el entorno es más atractivo y se ofrece a través del móvil (un aparato a menudo proscrito en las aulas), pero lo que hay que analizar es si el envoltorio tecnológico justifica (y hasta qué punto y en qué casos) o no justifica la utiliza-

ción de esta aplicación. En cuanto a *Quandary*, el hecho de ser un *serious game* ya parece que le confiere una característica especial, en la medida en que ha sido diseñado con fines abiertamente educativos, y por tanto parece también que se justifica su uso. Lo que habría que plantearse es si la utilización de estas “herramientas” garantiza el interés y el deseo de significación y si realmente nos acerca al objetivo de la asignatura. Seguramente sí logramos el objetivo de tener una “experiencia más gratificante” para los alumnos, pero también hay que valorar si se corresponde con una mejora de los conocimientos o con una experiencia más significativa.

En otro artículo, José Carlos Cortizo y sus colegas (2011) presentan una propuesta metodológica para la enseñanza universitaria que puede adaptarse a la asignatura de filosofía; el objetivo principal es conseguir “motivar a los alumnos, favorecer la competitividad, así como ofrecer un *feedback* instantáneo al estudiante, de modo que en todo momento pueda equipararse con el resto de sus compañeros, y también tener una idea clara de su posible nota final”. Una de las mecánicas que proponen es la que han titulado “Tranquilo, esto lo soluciono yo”, asociada a la colaboración entre personas o equipos, por la que se da puntos no solo a quien realiza el trabajo sino también a quien le ayuda (esta mecánica recuerda el sistema de puntuación del *Dixit*, un juego de cartas).

En todos estos ejemplos se ve como no se trata tanto de jugar como de elegir aquellos elementos de los juegos que pueden resultar interesantes para hacer de la clase una “experiencia más gratificante”.

Matthew Lipman comenta que “todo lo que nos ayude a descubrir el sentido de la vida es educativo y las escuelas son educativas sólo en el caso de que faciliten este descubrimiento” (LIPMAN; SHARP y OSCANYAN 1992, 27). Análogamente, ¿podemos decir que una experiencia educativa debe ser gratificante, además de significativa? Si la respuesta es sí, entonces “el uso de elementos y mecánicas de juego” en contextos educativos deja de ser un recurso para pasar a ser una característica que debería tener toda educación, y la gamificación debería verse como una oportunidad y no como una moda.

4. HUIZINGA Y LA GAMIFICACIÓN

Queda por ver si la gamificación puede ser vista como un paso adelante en la idea de Huizinga de caracterizar al ser humano como *homo ludens* y el juego como fenómeno cultural.

Es evidente que el juego (sea videojuego o juego tradicional, *on-line* u *off-line*) forma parte de la cultura del siglo XXI. Según Huizinga (1972, 45), “el juego es una actividad u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos

límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y que va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente.”

En este sentido, los juegos del siglo XXI (tecnológicos o no) siguen las características de la definición de Huizinga. Seguramente, los juegos de rol y la realidad virtual han elevado en un grado inimaginable por Huizinga la última característica de “ser de otra manera”.

Huizinga (1972, 34) relaciona el juego con el culto, con lo sagrado: “Los conceptos de ritos, magia, liturgia, sacramento y misterio entrarían en el campo del concepto ‘juego’.” Los juegos modernos participan de este universo de significado. Huizinga (1972, 34) no se refiere en ningún caso a la banalización de lo sagrado, sino al revés: el juego es también fenómeno *cultural*: “En esta identificación platónica del juego y lo sagrado, lo sagrado no desmerece para que se lo califique de juego, sino que éste queda exaltado porque su concepto se eleva hasta las regiones más altas del espíritu.” Es lo que queremos decir, de hecho, cuando hablamos de “series de culto” o de la “liturgia” o los “rituales” de los juegos de rol. A primera vista, puede parecer, ciertamente, una banalización de los conceptos, pero Huizinga defendería que, en el fondo, el embeleso ante el misterio, en uno y otro caso, es similar.

¿Cómo se relaciona todo esto con la gamificación? En nuestra opinión, no hay mucha relación. La gamificación parte de un planteamiento finalista que la aleja de este embeleso. Lo que busca es otra cosa: conseguir determinadas metas o hacer vivir experiencias gratificantes de aprendizaje. No es que sean objetivos banales ni indeseables, ciertamente, pero las actividades gamificadas no cumplen los requisitos de ser una ocupación libre, desinteresada, ni de tener aquella conciencia de “ser de otra manera”. Ya hemos visto, también, como McGonigal señalaba que, a diferencia de la definición de Huizinga, tener un objetivo claro y una retroalimentación rápida eran los puntos clave de la gamificación. Huizinga y McGonigal solo coinciden en que debe ser una participación voluntaria, pero este requisito también queda en suspenso en muchos de los casos concretos de gamificación.

De esta manera, tal vez podamos concluir que aunque el juego, tal como lo define Huizinga, está presente (quizás más que nunca) en la cultura del siglo XXI, la gamificación no es un argumento más a favor de esta afirmación sino una oportunidad educativa. Las mismas definiciones de gamificación ya reconocen que el objetivo es aplicar o utilizar las mecánicas del juego, y no convertir las aulas (o el espacio del que se trate) en una “comunidad de juego”.

BIBLIOGRAFÍA

- CARRILLO, N. 2013, “Cap a la ludificació: viure jugant”, *Diari ARA*, 2/12/2013 [http://www.ara.cat/premium/Cap-ludificacio-viure-jugant_0_1040296049.html, Consulta: 23 mayo 2016].
- CORTIZO PÉREZ, J. C. *et al.* 2011, “Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos”, *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, Villaviciosa de Odón, 11-12 julio 2011 [<http://www.josek.net/publicaciones/JIU2011-Preprint.pdf>, Consulta: 23 mayo 2016].
- GALLEGO, F. J. *et al.* 2014, “Panorámica: serious games, gamification y mucho más”, *ReVisión*, vol. 7, núm. 2, 2014 [[http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisio&page=article&op=view&path\[\]=148&path\[\]=249](http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisio&page=article&op=view&path[]=148&path[]=249), Consulta: 20 mayo 2016].
- HUIZINGA, J. 1972, *Homo ludens*, Madrid: Alianza Editorial.
- LIPMAN, M. 1994, “Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía”, en MACLURE, S. y DAVIES, P., *Aprender a pensar, pensar en aprender*, Barcelona: Gedisa, 143-54.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M. y OSCANYAN, F. 1992, *Filosofía a l'escola*, Vic: Eumo, (Traducción de Eulàlia Presas). [*Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press, 1977.]
- MARCZEWSKI, A. 2012, *Gamification: A Simple Introduction*, [Consulta: 15 mayo 2016].
- MARÍN SANTIAGO, I. *Gamificación en educación*, [<https://www.youtube.com/watch?v=qEYP9hrSRXc>, Consulta: 19 mayo 2016].
- MCGONIGAL, J. 2011, *Reality is Broken*. Londres: Random House.
- MEDINA GIRONA, D. 2015, “‘Poner cera, pulir cera’ (filosofía y gamificación)”, *Aula. De Innovación Educativa*, 246: 26-30.
- PRIETO MARTÍN, A. *et al.* 2014, “Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario”, *ReVisión*, 7, 2, 2014 [[http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisio&page=article&op=view&path\[\]=149](http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisio&page=article&op=view&path[]=149), Consulta: 20 mayo 2016].

Enlaces:

- <http://www.gamificacion.com/que-es-la-gamificacion> [Consulta: mayo 2016]
- <https://en.wikipedia.org/wiki/Gamification> [Consulta: mayo 2016]
- <http://jocs.org/> [Consulta: mayo 2016]
- <http://www.oriolripoll.net/> [Consulta: mayo 2016]

LUIS CALERO MORCUENDE
IES Tháder de Orihuela

Taller de significados inéditos. Redefinición de conceptos siguiendo reglas lógicas

(Studio of untold meanings. Redefining concepts by following logical rules)

Recibido: 11/12/16. Aceptado: 25/3/17

Resumen: El *Taller de significados inéditos* está concebido como una práctica filosófica para generar nuevos significados mediante la redefinición, siguiendo reglas lógicas, de conceptos del lenguaje ordinario. A partir de unas simples reglas y de un vocabulario seleccionado, los alumnos son capaces de pensar el lenguaje y recrear la realidad, alumbrando significados originales como expresión de su creatividad e imaginación. Junto a la mejora de la capacidad de definir —una de las operaciones básicas para articular el pensamiento—, el taller también puede servir para aprender a vincular conceptos e imágenes y para ejercitar el sentido crítico, así como para hacer uso del diccionario y las TIC.

Abstract: The *Studio of untold meanings* has been conceived as a philosophical practise in order to generate new meanings, through redefinition of ordinary language concepts, following logical rules. Starting from simple rules and selected vocabulary, students are able to think the language and recreate reality, lighting up original meanings as expression of their creativity and imagination. Besides improving the ability to define—one of the basic operations of articulate thought—the studio can also help them to learn how to link concepts and images, exercise critical thinking and encourage the use of dictionaries and TIC.

Palabras clave: definición, reglas, creatividad, significados.

Keywords: definition, rules, creativity, meanings.

I. JUSTIFICACIÓN

LA NECESIDAD DE EXPRESAR el significado de las palabras mediante coherentes y precisas definiciones constituyó en la Antigüedad clásica una de las motivaciones fundacionales de la filosofía, pues la pregunta por lo que son las cosas remite de forma ineludible a la definición del concepto que las expresa, y la atribución resultante en el juicio ya es un acto de pensamiento. Ahora bien, así como tradicionalmente los filósofos han pensado la realidad a través del lenguaje, lo que proponemos aquí, inversamente, es pensar el lenguaje para recrear la realidad, para llegar a significados insólitos, desconcertantes y hasta escandalosos en el contexto habitual del hablante.

Quisiéramos poner de manifiesto que es, precisamente, en el contexto donde los significados lingüísticos generan esta particularidad connotativa. Cuando nos referimos a un lexema y a todos aquellos mecanismos de formación de palabras (como la prefijación, la sufijación o la composición), no hay duda de que operamos en un plano sistémico y metalingüístico que se actualiza en el discurso a través del juego de reglas.

La asignación de nuevos significados a estos lexemas corresponde entonces a un plano de actualización discursiva donde se incorpora el mundo real, los valores culturales y las convenciones sociales, que influyen en la percepción del referente como significado de lengua para convertirse en sentido. Los lexemas y sus morfemas (prefijos y sufijos) se materializan en palabras, en elementos propios de un discurso que el hablante reconoce, por ejemplo, desde la ironía o la denuncia social, pues esos lexemas y sus formantes se incorporan a un discurso cultural, a una estructura frástica donde lo sistémico se nutre del contexto, del uso, de su intencionalidad.

Los lexemas mudan en palabras, en curiosos neologismos que el hablante interpreta porque lo sistémico sigue estando ahí, pero determinado ahora por el contexto. Las reglas contribuyen a actualizar y a dotar de sintagmación a esos lexemas que, al ubicarse en el propio texto, amplían sus valores semánticos, propios del sistema lingüístico, para adquirir otros de naturaleza pragmática o intensional, tal como han sugerido J. Lyons en *Lenguaje, significado y contexto* o el propio Wittgenstein de las *Investigaciones filosóficas*.

Dentro del ámbito —filosóficamente poco explorado en el aula— de los juegos de lenguaje, el taller tiene como objeto presentar una curiosa y divertida forma de abordar la relación entre la palabra y el significado, más allá de los límites convencionales que imponen los diccionarios. En este sentido, de forma más concreta, se pretende proporcionar a los profesores las herramientas lógicas y los recursos materiales necesarios para construir en el aula significados inéditos a partir de términos del lenguaje ordinario. Lo que se consigue son

nuevas versiones del uso lingüístico, nuevas palabras, cuyos lexemas siguen vigentes en un sistema lingüístico recurrente y de una diversidad funcional específica. Actividades como la que aquí presentamos explican que la lengua solo es posible desde la realización del discurso, desde su variedad funcional, donde las paradojas o los contrasentidos no están excluidos.

Por otro lado, la celebración en Valencia del *II Congreso Internacional sobre innovación educativa en Filosofía* nos brindó una magnífica oportunidad de someter a discusión la propuesta, de contrastar sus debilidades y fortalezas, de valorar su alcance y limitaciones. Somos conscientes de que cualquier innovación requiere una sabia combinación de tradición y modernidad, de oportuna mezcla de elementos antiguos que juzgamos valiosos y queremos preservar con otros nuevos que, para dar respuesta adaptativa a las circunstancias cambiantes, necesitamos incorporar. Esto significa asumir el reto de ser capaces de articular aspectos sustantivos de la filosofía (como pueden ser el interés, de herencia socrática, por la definición como modo de expresar a través del lenguaje la esencia de las cosas; el interés, típicamente cartesiano, por aplicar procedimientos basados en reglas o el interés, consustancial a la filosofía, de alentar el espíritu crítico) con exigencias más recientes de la pedagogía, como son la necesidad de situar la creatividad de los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje o la conveniencia, hasta donde sea posible, de enseñar divirtiendo. Un reto difícil que quizá pueda alarmar a los guardianes de las esencias (tanto filosóficas como filológicas), pero del que esperamos salir airosos sin perjuicio ni menoscabo de tan aquilatados saberes.

2. OBJETIVOS

El *Taller de significados inéditos* tiene como principal objetivo, a partir de unas sencillas reglas y de un vocabulario seleccionado *ex profeso*, recuperar la definición como una actividad genuinamente filosófica, a la par que contribuir a mejorar la capacidad del alumnado para definir los conceptos, una de las operaciones mentales básicas para la constitución, transmisión e intercambio del pensamiento. Cualquier discurso sobre la realidad debe partir de una noción clara y bien establecida sobre aquello de que hablamos, y eso es justamente lo que expresan las definiciones. De ahí la pertinencia del taller: sabemos, por la propia experiencia docente, que tanto en la expresión oral como escrita de nuestros alumnos predominan la imprecisión, la ambigüedad y la incompletud de las nociones que manejan; y que, más allá de aquello que memorizan, casi siempre tienen dificultades para definir correctamente incluso términos de uso habitual. Practicar durante un tiempo de manera sistemática la definición de

conceptos puede ayudar (si Thorndike, al formular la *ley del ejercicio* a propósito del aprendizaje, estaba en lo cierto) a remediar estas carencias y también, por qué no, a experimentar cómo se categoriza la realidad.

Junto al aprendizaje creativo de la operación de definir, el taller también enseña a trabajar con procedimientos basados en reglas, a interpretar conceptualmente las imágenes, a ejercitar el sentido crítico, a cultivar la ironía, a mejorar la relación de los alumnos con el diccionario (será imprescindible consultarlo) y a hacer uso de las TIC.

3. MÉTODO

El taller está basado en los procedimientos de investigación que alumbraron *Ficcionario* (CALERO 2005)¹ y, muy especialmente, *Absurdo literal* (CALERO 2015), un diccionario redactado conforme a intereses y principios lexicográficos poco convencionales y, a veces, hasta deliberadamente heterodoxos. De ahí surge esta aplicación didáctica: a partir de una serie de términos del vocabulario ordinario que se les ofrece, los alumnos habrán de ensayar su redefinición conceptual (su definición propiamente dicha sería la que aparece en cualquier diccionario de la lengua española) empleando un procedimiento de análisis racional, sustentado en unas pocas y sencillas reglas lógicas. Entendemos aquí por “regla lógica” una instrucción para analizar morfológicamente una palabra, descubrir las unidades significativas de que se compone y, a partir de su recombinación semántica, inferir un significado inédito.

3.1 Reglas de redefinición

Se pueden reducir a dos, la regla de fusión y la regla de separación. Estas reglas se expondrán a los alumnos, junto con los correspondientes ejemplos e ilustraciones, mediante una presentación en *power point* o similar.²

¹ Una versión más reciente de *Ficcionario*, que vamos reescribiendo cada semana en el periódico digital MUNDIARIO, puede encontrarse en: <http://www.mundiario.com/autor/luiscalero>

² La presentación que hemos elaborado para este Congreso —y que puede servir de referencia al profesorado para la explicación e ilustración de las reglas— se encuentra alojada en la siguiente dirección de Google Drive, desde donde puede descargarse:

<https://drive.google.com/open?id=0BzxZ39tVZmt4dGtJQ0puSENGUk0>

He aquí algunas indicaciones de interés respecto de algunas diapositivas:

a) Hemos elegido la imagen de una *matrioska* para acompañar la definición de la regla de fusión porque, al igual que las muñecas rusas contienen a otras muñecas, en la lengua también hay palabras que contienen a otras palabras, siendo la intersección de sus significados la que hace germinar otro nuevo.

b) El cuadro que ilustra la diapositiva nº 4 es *Ulises ciega a Polifemo*, de Pellegrino Tebaldi (1554).

i) **Regla de fusión:** Se basa en la constatación de que hay palabras (a las que llamaremos “palabras continente”) que incluyen otra u otras dentro de sí. La regla de fusión consiste en circunscribir el significado de la palabra continente al objeto, acción, lugar o persona que designa el término contenido. Ejemplos:

enciclopedia. [contiene *cíclope*]. Libro que narra las aventuras de los cíclopes.

incubar. [contiene *Cuba*]. Empollar las aves sus huevos en Cuba.

rastro. [contiene *astro*]. Huella que dejan los astros en el cielo.

floración. [contiene *oración*]. Proceso de formación en el niño de las expresiones con sentido del lenguaje.

irritar. [contiene *Rita*]. 1. Enfadar a Rita. 2. Enfadar Rita a alguien.

reflexión. [contiene *Reflex*]. Hecho de considerar detenidamente si procede o no aplicar *Reflex* cuando nos duele un músculo o articulación.

polemizar. [contiene *pole*]. Provocar controversia sobre quién ocupará la *pole* en una carrera de coches o de motos.

sobrero. [contiene *obrero*]. Trabajador que está de más en el sistema productivo.

clausurar. [contiene *usura*]. Cerrar por la autoridad del Estado los bancos que cobran intereses abusivos por el dinero que prestan.

porquero. [contiene *porqué*]. Hombre que guarda los porqués de las cosas.³

c) La imagen de la diapositiva nº 6 es una composición de Kikelín a partir del relieve escultórico que, inspirado en la famosa foto de Alberto Díaz (Korda), representa al Che Guevara en la plaza de la Revolución de la Habana. La caricatura de Rita Barberá y el dibujo de la diapositiva nº 43 también son obra del mismo autor, que ilustró *Absurdo literal*.

d) La fotografía del rastro estelar de la diapositiva nº 8 está tomada con cámaras de exposición prolongada desde la cima del Monte Cook, en Nueva Zelanda.

e) Los conos de Apolonio que aparecen acompañando a la regla de separación tienen, al igual que la *matrioska* del inicio, una función didáctica: del mismo modo que el cono de Apolonio puede descomponerse en cuatro figuras cónicas (círculo, elipse, parábola e hipérbola), también hay palabras que pueden descomponerse en diferentes unidades cuya recombinación da lugar a otro significado.

f) La fotografía de la diapositiva nº 31 es conocida como *El abrazo del alma*, de Ricardo Alfieri. En ella un espectador manco de ambos brazos que ha saltado al terreno de juego se “abrazo” a Fillol y Tarantini tras ganar Argentina a Holanda la final del campeonato mundial de fútbol de 1978.

g) *Las lavanderas*, de Jean François Millet (1852), es el cuadro que aparece en la diapositiva nº 35.

³ Hay casos especiales en los que el término contenido puede proceder de una lengua distinta del castellano (como *pole*, del inglés, en “polemizar”) o, para la reinterpretación del significado del término que lo contiene, haber sido intencionadamente desvinculado de su etimología originaria (como sucede con *porqué* en “porquero”, cuando “porquero” viene de *porcarius*, el que guarda los *porcus*, cerdos). En este último caso operaría una regla que podríamos denominar

ii) **Regla de separación:** Consiste en descomponer la palabra continente en sus posibles unidades significativas (lexemas y/o morfemas) para, a partir de su reinterpretación semántica, proceder a la redefinición del concepto.⁴ Ejemplos:

minotauro. [del latín *minor*, menor, y *taurus*, toro]. Becerro. Cría de la vaca que no pasa de dos años.

canario. [de *can*, perro, y *ario*, germánico]. Perro de la raza pastor alemán.

aureola. [de *áurea*, dorada, y *ola*]. Ola dorada.

abrazo. [del prefijo *a-*, privación, y *brazo*]. Manco. Persona a la que le falta uno o los dos brazos.

desprecio. [del pref. *des-*, privación, y *precio*]. Acción de quitar el precio a algo o a alguien.

pretender. [del pref. *pre-*, anterioridad, y *tender*]. Lavar la ropa.

excitar. [del pref. *ex-*, privación, y *citar*]. Decirle a una persona con la que habías quedado un día a una hora que ya no la esperas.

rebaño. [del pref. *re-*, repetición, y *baño*]. Grupo de personas que se bañan al menos dos veces al día.

nimiedad. [de *ni*, *mi* y *edad*]. Grave anormalidad en la evolución cognitiva del niño caracterizada por el hecho de que, preguntado sobre las cosas que sabe, responde que desconoce, incluso, los años que tiene.

buhardilla. [de *búho* y *ardilla*]. Animal fabuloso con cabeza de búho y cuerpo de ardilla.

3.2 Materiales

Somos conscientes de que para nuestro propósito no sirve analizar cualquier palabra, por lo que el funcionamiento del taller requiere tener a disposición del profesorado una colección amplia y variada de términos que se presten al juego. A tal efecto se adjunta un *Vocabulario* (ANEXO II) que contiene más de 800 palabras clasificadas según su nivel de dificultad (bajo, medio o alto) y otras indicaciones de interés. Va precedido de unas recomendables *Instrucciones de uso del Vocabulario* (ANEXO I).

regla de la doble raíz, que consistiría en cambiar la raíz admitida de una palabra (basada en las asentadas consideraciones genéticas y evolutivas que proponen los lingüistas), por otra solo basada (y con este único fin) en una extrapolación lógica. Dicho de otro modo: si aceptamos que en la raíz de la palabra “democracia” está el *demos*, ¿qué razón nos puede impedir considerar que también está, por ejemplo, en “demoler”?

⁴ Por mor de la simplificación, dentro de la regla de separación hemos englobado la **regla de prefijación**, que consistiría específicamente en transformar determinadas sílabas iniciales de palabras en prefijos convencionales, como se verá que sucede en numerosos casos.

3.3 Planificación de tareas

Las actividades que proponemos, que ocuparían aproximadamente entre 10 o 12 sesiones de clase (aunque cada profesor puede hacer variar la duración del taller según su conveniencia), podrían secuenciarse en las siguientes tareas:

A. *Distribución de palabras entre el alumnado.* Una vez expuestas las reglas y sus correspondientes ejemplos, el profesor repartirá a cada grupo de alumnos (de una vez o de manera dosificada) una lista de entre 15 y 20 palabras adecuadas a su nivel, con el fin de que propongan las correspondientes definiciones. Esta selección de palabras podrá tener en cuenta, según los casos, diferentes intereses temáticos o lingüísticos.

B. *Construcción de definiciones.* Se realizará de forma colaborativa, utilizando diccionarios en clase (digitales o de papel) y con la supervisión del profesor. Las propuestas individuales se someterán a la consideración del resto de componentes del grupo, no con la intención de acordar un único significado, sino con el propósito de depurar las diferentes acepciones y recoger toda la creatividad vertida. En este sentido, la función del profesor debe ser esencialmente motivadora, ayudando a los alumnos a romper el círculo de la normatividad semántica aceptada, para lo cual podrá ir proporcionando las pistas o sugerencias que considere necesarias. Sí es importante, en todo caso, vigilar el cumplimiento de las reglas establecidas y la corrección sintáctica de las definiciones. Los alumnos también podrán aportar palabras propias, diferentes a las propuestas, que servirán para enriquecer e incrementar el *Vocabulario*.

C. *Ilustración visual.* Asentadas las definiciones, la tarea siguiente consistirá en buscar en Internet imágenes que ilustren o complementan visualmente, a ser posible, cada definición. Pueden ser fotografías, cuadros, dibujos... Los alumnos también podrán crear por diferentes procedimientos sus propias ilustraciones. En la referida presentación de Google Drive hemos procurado ofrecer una muestra variada en cuanto a tipos, pero cada ejemplo tendría a buen seguro numerosas alternativas válidas. Así, nosotros hemos ilustrado el término “enciclopedia” con un cuadro donde aparecen Polifemo y Ulises, pero podría valer la portada de la *Iliada* o, incluso, una página de *L'Encyclopédie* de Diderot y D'Alembert que les sustituyera a ellos por dos cíclopes. No puede ser requisito que la ilustración tenga que corresponderse con una definición inequívoca del término. En algunos casos se acercará más y en otros menos, dependiendo del grado de abstracción del término y de la propia capacidad interpretativa, traducida a imágenes, del alumno.

D. *Gestión de contenidos en la red.* Las definiciones e ilustraciones, integradas en el formato de presentación convenido, serán subidas por cada grupo a Google Drive a través de la cuenta de Gmail creada a tal efecto por el

profesor, quien así podrá gestionar las aportaciones (correcciones, sugerencias, etc.) e ir reuniendo los resultados.

E. *Construcción de enunciados*. Se trata de intentar formular enunciados gramaticalmente correctos que contengan los términos redefinidos con arreglo a su nuevo significado. Sobre la base de las definiciones anteriores, he aquí algunos posibles ejemplos de uso:

— “La enciclopedia es un libro de mitología”.

— “Tras más de 50 años de bloqueo, el águila americana ha vuelto a incubar”.

— “Es difícil polemizar si no te gustan las competiciones de automovilismo y motociclismo”.

— “Los gobiernos de España no son partidarios de organizar jornadas de clausura”.

— “A las empresas les interesa un gran número de sobreros. Y a los gobiernos neoliberales, torearlos”.

— “De entre todas las profesiones, Aristóteles admiraba la de porquero”.

— “Durante el verano, en numerosos pueblos de España se celebran fiestas con minotauros”.

— “¡Hay que ver cómo ladra mi canario!”.

— “Un abrazo nunca podrá rodear tu cuerpo”.

— “Despreciar a una persona es considerarla como algo intrínsecamente valioso”.

— “La Seguridad Social me excita muchísimo: he perdido la esperanza de poder operarme la rodilla”.

Esta tarea entraña dificultad y no siempre se puede pretender de todos los términos ni de todos los alumnos. Ahora bien, tiene especial interés porque nos sitúa ante uno de los fundamentos del humor: la connotación (vinculada al significado convencional) que arrastra el término en su nuevo contexto enunciativo.

También se puede plantear, inversamente, deducir el significado de un término a partir de una oración aparentemente absurda de la que forma parte. O, incluso, escribir un relato breve a partir de la selección de varios términos que, una vez descifrados, puedan relacionarse.

F. *Exposición de resultados*. Definidos los términos e ilustrados visualmente, los alumnos prepararán una exposición (por ejemplo, mediante el formato de *petxa kutxa*) de los mejores hallazgos, lo que de paso les permitirá ejercitar su capacidad de expresión oral.

G. *Divulgación*. Finalmente, y asistidos por el profesor, los alumnos podrán dar a conocer sus creaciones mediante la utilización de las redes sociales u otros medios (rotulación de cartulinas, exposición de fotografías, etc.).

3.3 Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación, tanto del proceso como del resultado final, serán diversos y estarán basados en los criterios e indicadores de logro correspondientes al currículo y nivel donde se quiera implementar el taller.

4. CONCLUSIONES

Se podría decir que el *Taller de significados inéditos* es un proyecto filológico en la forma y filosófico en el fondo.⁵ Aunque sus elementos de trabajo son palabras y actividades relacionadas con el lenguaje, se trata de una actividad filosófica porque:

a) Propone una investigación que gira en torno a la búsqueda de significados.

b) Partiendo del análisis del lenguaje emplea un procedimiento racional, sustentado en un reducido conjunto de reglas lógicas, para la construcción de las definiciones.

c) Fomenta las conexiones entre el pensamiento conceptual y las imágenes.

d) Estimula la curiosidad mediante afirmaciones que producen desconcierto y sorpresa.

e) Presta ocasión para que florezca el humor, se exprese la crítica y cultive la ironía.

e) Hace patente la dualidad apariencia-realidad, esencialmente constitutiva de la filosofía, dado que los términos redefinidos ya no significan lo que parecen significar.

La fase experimental previa (desarrollada con la lengua valenciana en el IES Thàder de Orihuela gracias a la inestimable colaboración de los profesores Lluís Tàrraga y Marta Borràs) puso de relieve que el alumnado, en general, se muestra muy receptivo a una propuesta que le permite desarrollar su vertiente más creativa y que, además, sin dejar de lado su potencial crítico, tiene un alto componente lúdico y humorístico.⁶ Digamos que, aprendiendo, también se lo

⁵ De hecho, el taller adquiere sentido pleno cuando se plantea como una actividad interdisciplinar a desarrollar conjuntamente con algún departamento de lengua (castellano, valenciano e, incluso, inglés), dado que entonces se amplía el número de tareas que puede acoger y, de este modo, puede aprovecharse para explicar, desde un contexto más atractivo, cuestiones específicamente lingüísticas como la formación de neologismos, la prefijación, la composición de palabras, la polisemia y la sinonimia, etc.

⁶ Precisamente, con la intención de profundizar en la experiencia de una forma más reglada y poder diseñar una investigación empírica que, más allá de las buenas intuiciones, avalase la

pasaron bien. Por otra parte, el hecho de trabajar de forma cooperativa hace que todos y cada uno de los alumnos sean necesarios para llevar a buen término las tareas, porque si un alumno no es especialmente competente definiendo términos, puede serlo ilustrando, o exponiendo, o gestionando los contenidos en la red. En cuanto al profesorado, el proyecto requiere profesionales dispuestos a abandonar, al menos durante un tiempo, la comodidad del manual y de las exposiciones cerradas para asumir el riesgo de afrontar una propuesta cuyos resultados siempre serán abiertos.

MATERIALES

ANEXO I: *Instrucciones de uso del Vocabulario*

Conviene conocer el simbolismo empleado en el *Vocabulario* para reflejar algunas consideraciones didácticas que facilitarán el trabajo del profesorado.

1. *Subrayado*

El subrayado tiene como función hacer visibles los términos o lexemas que contiene una palabra y que, por tanto, pueden intervenir en su redefinición. En principio, esta información no debe facilitarse a los alumnos (que lo habrán de descubrir por sí mismos), y solo si se atascan en algún punto se les podrá ir dando pistas.

idea con datos suficientes, dos institutos de la Comunitat (el IES Tháder de Orihuela y el IES Alcalans de Montserrat) presentamos conjuntamente en septiembre del pasado año ante la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, dentro del (breve) plazo estipulado, un proyecto isomorfo titulado “*Paraules dins de paraules*”, que desarrollarían durante el curso los Departamentos de Filosofía y Valenciano de ambos centros. No fue tarea fácil. El sistema informático establecido por la Conselleria para recibir los proyectos de investigación e innovación educativa a los que se refería la convocatoria está salpicado de múltiples trampas para los profanos. Por ejemplo, podías estar varios días sin poder validar la entrega de la documentación porque el correo electrónico introducido de algún participante no era el suministrado por la Conselleria, que apenas utilizamos, sino el suyo particular, sin que nada ni nadie advirtiese de que para que el proceso finalizase correctamente todos los correos tenían que ser oficiales. O, intento tras intento, no había forma de subir el vídeo solicitado a la plataforma asignada. O tan pronto se ampliaba un día más el plazo de entrega como, llegado el momento, se cancelaba dicha ampliación. O, si detectaban errores formales en la solicitud, no había forma de contactar con alguien que te explicara en qué consistían y la forma de corregirlo... Hasta tal extremo de blindaje informático funciona nuestra administración educativa que convierte cualquier simple trámite en un proceso kafkiano. Como podrán suponer, nuestro proyecto fue rechazado. No discutimos el fallo de la Dirección General de Política Educativa; al contrario, nos alegramos de que el nivel de los proyectos de innovación filosófica de los centros de secundaria de la Comunitat Valenciana sea tan alto que haya hecho innecesario el nuestro.

a) Las palabras que llevan un subrayado simple son aquellas que pueden redefinirse de acuerdo con la **regla de fusión**. De esta manera, y a modo de ejemplo, **socio** (*socio + ocio*) puede redefinirse como la persona con la que otra se junta para pasar el tiempo libre o, desde una perspectiva menos halagüeña para la empresa, como el miembro de una determinada sociedad que, con demasiada frecuencia, se escabulle del trabajo.

b) Las palabras que contienen un doble tipo de subrayado son aquellas susceptibles de redefinirse de acuerdo con la **regla de separación**. Las partes subrayadas, que pueden ser dos y hasta tres, se corresponden con los diferentes lexemas en que puede descomponerse el término continente; y los tipos de subrayado (simple y doble) solo cumplen la función de distinguirlos. Así, por ejemplo, el adjetivo **vitaminada** (*vita + minada*) pasaría a caracterizar aquella vida consumida o destruida poco a poco.

c) Dentro de la clase de palabras con doble tipo de subrayado hay algunas que, además, llevan el rayado, lo que significa que también ellas mismas se pueden incorporar a la redefinición. Así, **saldar** (*saldar + sal + dar*) podría redefinirse como pagar enteramente una cuenta o una deuda mediante sal, al modo como recibían su “salario” los soldados romanos.

2. Grado de dificultad

A la derecha de cada término figura un número que señala la dificultad estimada que presenta su redefinición. Hemos distinguido tres niveles de dificultad: baja (1), media (2) y alta (3). Esto ayudará al profesorado a plantear diferentes propuestas léxicas según el nivel de los grupos y de los alumnos. Los criterios que hemos tenido en cuenta para realizar esta clasificación han sido fundamentalmente los siguientes:

a) La mayor o menor familiaridad de los alumnos con la palabra de referencia y/o con los términos que incluye. Así, mientras cabe esperar que la redefinición de **falsedad** (*falsedad + edad*) apenas planteará dificultad, la de **iniciática** (*iniciática + ciática*), por implicar dos términos técnicos, resultará más complicada.

b) La mayor o menor visibilidad de las palabras contenidas dependiendo de la posición que ocupan (inicial, intermedia o final) en el término continente. En general, suele costar más detectar las palabras que ocupan una posición intermedia (**mutilar**, **desarrollo**) que aquellas otras situadas al principio o al final (**pijama**, **remisa**).

c) La dificultad, teórica o empírica, para vincular los conceptos sobre los que se construye la redefinición. No es lo mismo concebir a un entusiasta de los últimos pisos de los edificios (**fanático**) que relacionar un plató de televisión con el mito de la caverna (**platónico**).

d) Las propias connotaciones (sociales, políticas, científicas, literarias o históricas) de los términos implicados y su grado de conocimiento por parte de los alumnos. Hay que saber que Graz es una ciudad austríaca para determinar qué es un **graznido** o **graznido**. O que la parca es un modo poético de referirnos a la muerte para entender que **aparcar** significa aquí postergar su aparición aferrándonos al hilo de la vida.

3. Orientaciones temáticas

En algunos casos, junto al número que expresa el grado de dificultad de la palabra aparece una letra mayúscula (A, N, P, M o F) que indica su ámbito temático. Hemos considerado cinco, simbolizados por cada una de esas letras:

A: Quiere decir que la palabra contiene otra palabra referida a algún animal (**foso**), que en ocasiones puede ser fantástico (**hidratar**).

N: Quiere decir que la palabra contiene un nombre propio (**melena**) o apellido (**usanza**). A veces también puede tratarse de un hipocorístico (**patinar**). Y hay casos en que la palabra esconde el nombre de un río (**quiebro**) o de un dios (**peatón**).

P: Quiere decir que la palabra en cuestión incluye el nombre de un lugar, generalmente de un país (**tiranizar**) o ciudad (**vigor**), o alguno de sus gentilicios (**galbana**). También nos puede remitir a una estrella (**islamizar**).

M: Quiere decir que la palabra incorpora el nombre de una marca comercial (**bicolor**).

F: Quiere decir que la redefinición es susceptible de ser aprovechada para realizar o proponer alguna reflexión filosófica, ya sea moral (**ideario**), política (**devoto**), social (**poseído**), etc.

4. Tipos de palabras propuestas

Como cualquier otro, nuestro particular vocabulario contiene principalmente nombres, verbos y adjetivos. Hay, sin embargo, algunas consideraciones que merece la pena reseñar:

a) Excepcionalmente se han incluido algunos plurales cuando la forma singular correspondiente no servía o resultaba menos interesante desde el punto de vista semántico. Así aparecen, por ejemplo, **corresponsales** y **persuadidas** (en vez de *corresponsal* y *persuadida*).

b) Hemos excluido intencionadamente los adverbios terminados en **-mente**, no porque no encajen dentro de los criterios establecidos ni su definición sea problemática (**intencionadamente** podría entenderse, por

ejemplo, como la manera de proceder de una mente con arreglo a un fin o propósito), sino porque su número es interminable y su esquema de definición repetitivo. Lo cual no obsta para que los alumnos puedan aportarlos, llegado el caso, como contribución propia.

c) También hemos limitado de forma deliberada y por razones similares el número de palabras terminadas en **-bar, -oso, -zar, -ario, -ático, -edad, -mentar** y **-nación**, entre otras terminaciones, incluyendo solo aquellos ejemplos que nos parecieron más significativos.

d) Finalmente, también hemos procurado evitar palabras que repitieran los términos contenidos. Y así, si incluimos **ascenso** excluimos **descenso**; si incorporamos **función** prescindimos de **fungible**, etc. Esto no impide, por descontado, que profesores y alumnos puedan en su caso aportarlas.

5. Variantes de composición léxica

La composición nos ha permitido formar nuevas palabras (neologismos) a partir de un análisis previo del vocabulario convencional que ha propiciado una nueva vinculación lógica, sintáctica y semántica de términos preexistentes.⁷ A continuación señalamos los principales tipos de sustantivos, verbos y adjetivos compuestos encontrados, acompañados de algunos ejemplos:

a) Sustantivos compuestos

Sustantivo + sustantivo: caracol, dopaje, lente

Sustantivo + verbo: salvedad, pendejo, piEDAD

Sustantivo + adjetivo: guepardo, linterna, serafín

Sustantivo + nombre propio: hambruna, malicia, pereza

Sustantivo + adverbio: esquimal

Verbo + verbo: andanada

b) Verbos compuestos

Verbo + verbo: demorar, gasear, limitar

Verbo + sustantivo: abrumar, disfrutar, mirar

Verbo + adjetivo: ocultar, limpiar, perseverar

Sustantivo + verbo: horadar, publicitar, sorprender

Adverbio + verbo: malversar

Verbo + nombre propio: adelantar, blasfemar, rescatar

c) Adjetivos compuestos

Adjetivo + adjetivo: accidental, babélico, flácido

Adjetivo + verbo: croata

⁷ El estudio más completo de los mecanismos, principalmente morfológicos, en virtud de los cuales se ha creado y renueva el léxico español es *Formación de palabras en español*, de Mervyn F. Lang.

Adjetivo + sustantivo: alpino, garrafal, raro
Sustantivo + adjetivo: patológico, diacrítico
Adjetivo + nombre propio: odioso, paulatino, opaco

6. Casos especiales de composición

Como ya hemos visto, los tipos de palabras que generalmente intervienen en la composición son sustantivos, adjetivos y verbos. Pero hay ocasiones en las que también se pueden habilitar prefijos y preposiciones. Veamos algunos ejemplos:

a) Prefijos: **a-** puede lógicamente funcionar como prefijo privativo en **acuerdo** (que así se convertiría en loco, individuo privado de cordura); **des-** también puede actuar como prefijo que indica negación en **desfallecer** (que podría redefinirse como no morir); **ex-** asumiría el significado de “que fue y ha dejado de serlo” en **exabrupto** (que, dicho de un individuo, pasaría a significar suave y tranquilo); **i-** indicaría negación en **iluso** (que, de este modo, calificaría a cualquiera no nacido en Portugal); **pre-** señalaría anterioridad en **predicción** (un sinónimo de la cual sería balbuceo); **pro-** significaría “a favor de” en **propiedad** (que dejaría de estar referida a la posesión de bienes para convertirse en una inclinación hacia la devoción religiosa); y, finalmente, **re-** señalaría repetición en **reírse** (que se reduciría a irse otra vez).

b) Preposiciones: **a** también puede funcionar como preposición, por ejemplo, en **atomizar** (izar a Tom); **de** en **delatar** (denunciar que algo que se suponía que estaba hecho de algún material noble era, en realidad de lata) y **por** en **pardiosero** (persona que utiliza la expresión “por Dios” para pedir limosna).

7. Acentos y discrepancias fonéticas

En la mayoría de los casos hay una correspondencia fonética y ortográfica entre la palabra contenida y la forma genuina o convencional. Hay ocasiones, sin embargo, en que esto puede variar:

a) Puede ocurrir que la palabra contenida no lleve acento en la versión legítima pero sí se vea obligada a llevarlo en la asociación con otra (**catástrofe**, **simultánea**).

b) También puede suceder lo contrario: que la palabra sí lleve acento en la forma originaria pero que la pierda en la asociación (**atolondrado**, **ganadero**).

8. Otras observaciones

Finalmente, cabe tener en cuenta lo siguiente:

a) Las palabras encerradas por una llave (f) son polisémicas y adquieren distinto significado en función del término contenido en que reparemos (por ejemplo, agua o guante en **aguante**). Esto no obsta para que en otras muchas palabras el término subrayado también se preste a distinta interpretación (así, **perol** podría entenderse bien como un recipiente de cocina lleno de peros (fruta) o, metafóricamente, como un conjunto de dificultades u objeciones). Pero el hecho de que algunas de ellas vayan específicamente marcadas facilitará el tratamiento o explicación de la polisemia.

b) En determinadas ocasiones, y para no alargar en exceso el *Vocabulario*, hemos preferido no consignar algunas alternativas posibles (por ejemplo, aparece **fantasma** pero no **fantasma** porque “fanta” ya aparece en **fantasía**). Esto no significa, obviamente, que tales alternativas no puedan legítimamente considerarse.

c) Las palabras en cursiva contenidas por otras señalan posibles extranjerismos, fundamentalmente anglicismos (*dogma*), catalanismos (*designación*) y algún latinismo (*invitar*) que, como tales, deberán tenerse en cuenta a la hora de la redefinición.

d) La letra o letras que en una palabra van entre paréntesis forman parte de los lexemas anterior y posterior (**poet(a)stro** equivale a *poeta* + *astro*).

e) Las palabras que consideramos más adecuadas para ser ilustradas mediante un dibujo personal del alumno van marcadas con una **d**.

ANEXO II: *Vocabulario*

<u>abad</u> (angl.) 2	<u>alternar</u> 3	{	<u>apelar</u> 2
<u>abrumar</u> 2	<u>amaestrar</u> 2F		<u>aplazar</u> 2
<u>abusar</u> 1	<u>amago</u> 2	{	<u>apología</u> 2N
<u>accidental</u> 2	<u>amancebarse</u> 1		<u>armario</u> 1
<u>achuchón</u> 1A	<u>amante</u> 2P	<u>armario</u> 1N	
{	<u>amargar</u> 1N	<u>armónica</u> 2N	
	<u>ambulancia</u> 1M	<u>arpía</u> 2	
<u>acredor</u> 3	<u>amenazar</u> 2	<u>arrastrar</u> 2	
<u>acuerdo</u> 2	{	<u>arribar</u> 1	
<u>acumular</u> 2		<u>amenazar</u> 2	<u>arteria</u> 2F
<u>adelantar</u> 1N	<u>amenazar</u> 3F	<u>artesano</u> 2	
<u>adherencia</u> 3	{	<u>asaltar</u> 1	
<u>adicción</u> 3		<u>amilanar</u> 2A	<u>ascenso</u> 2
<u>adoctrinar</u> 2	<u>amilanar</u> 2P	<u>asediar</u> 2	
<u>adverso</u> 1	<u>amonestar</u> 2N	<u>asesor</u> 2F	
<u>afín</u> 2	<u>amor</u> 1F	<u>asfaltar</u> 2	
<u>afirmar</u> 2	<u>amoral</u> 2F	<u>asolar</u> 1	
<u>aflojar</u> 2	<u>amoratar</u> 3F	<u>asombrar</u> 2	
<u>afrancesar</u> 2N	<u>amordazar</u> 1F	<u>aspereza</u> 2N	
<u>agonizar</u> 1P	<u>a(mo)roso</u> 2	<u>atajo</u> 2N	
{	<u>amortajar</u> 2	<u>atañer</u> 3	
	<u>amortiguar</u> 2	<u>atenazar</u> 2	
<u>aguante</u> 1	{	<u>atentado</u> 2	
<u>aguante</u> 1		<u>amortizar</u> 3	<u>atisbar</u> 1
{	<u>amortizar</u> 2N	<u>atizar</u> 1	
	<u>aguardar</u> 1	<u>analgésico</u> 2	<u>atolondrado</u> 2
<u>aguardar</u> 1	{	<u>atomista</u> 3F	
<u>ahogar</u> 1F		<u>analizar</u> 1N	<u>atomizar</u> 2N
<u>ahuyentar</u> 2	<u>analizar</u> 2	<u>atrofiar</u> 2	
<u>aislar</u> 1	<u>andanada</u> 2	<u>audacia</u> 2M	
{	<u>anécdota</u> (cat.) 2A	<u>auditorio</u> 2M	
	<u>anegar</u> 3	<u>automatizarse</u> 2	
<u>alabar</u> 1N	<u>anhelar</u> 1	<u>autorizar</u> 2	
<u>alabar</u> 1	<u>anonadar</u> 2	<u>avería</u> 1A	
<u>alarma</u> 1	<u>anquilosar</u> 3	<u>avispada</u> 2A	
<u>alborotar</u> 3	<u>antillano</u> 2	<u>azoramiento</u> 2A	
<u>aletargar</u> 2	<u>antitumoral</u> 2	<u>azotea</u> 2F	
<u>alfarero</u> 2	<u>anuncio</u> 2	<u>abélico</u> 3	
<u>algarrobo</u> 1	{		
<u>algodonar</u> 1		<u>añorar</u> 1	
<u>almacén</u> 2F	<u>añorar</u> 2		
<u>altercado</u> 2	<u>aparcar</u> 3F		
<u>alpino</u> 1d	{		
		<u>apelar</u> 3N	

<u>babear</u> (angl.) 2A	<u>calzar</u> 2	<u>coincidir</u> (angl.) 2
<u>batche</u> 2N	<u>camelia</u> 1N	<u>cojinete</u> 2
<u>balalaica</u> 2	<u>caminar</u> 2N	<u>colector</u> 2
{ <u>balanza</u> 2	<u>campeón</u> 1	<u>cóleo</u> 2d
{ <u>balanza</u> 2	<u>candado</u> 1A	<u>colesterol</u> (cat.) 2P
<u>balbucear</u> 2	<u>caníbal</u> 2N	<u>colgar</u> 2N
<u>barca</u> 1d	<u>capaz</u> 1	<u>combate</u> 1d
<u>barriada</u> 1	<u>capilar</u> 2N	<u>comisario</u> 2
<u>barroco</u> 2	<u>captar</u> 2F	<u>cómoda</u> 1
<u>batallar</u> 2F	<u>caracol</u> 1	<u>competición</u> 2
<u>batracio</u> 2P	<u>caries</u> 2F	<u>condenar</u> 1
<u>bautismo</u> 3F	<u>carrocería</u> 2	<u>condescender</u> 2
<u>beato</u> (angl.) 3	<u>catastro</u> 2F	<u>condonar</u> 2
<u>bestiario</u> (angl.) 2	{ <u>catástrofe</u> 2	<u>confesionista</u> 2
<u>bicolor</u> 1M	{ <u>catástrofe</u> 2	<u>congestión</u> 3
<u>biz(co)chero</u> 2	<u>causalidad</u> 3	<u>congoja</u> 2P
<u>blancuzco</u> 2P	<u>cavernoso</u> 3	<u>connubio</u> 3
<u>blasfemar</u> 1N	<u>cavidad</u> 2	<u>conocer</u> 1
<u>bobo</u> 1N	<u>cavilar</u> 2P	<u>consolar</u> 2
<u>boliviano</u> 2	<u>cazar</u> 2F	<u>contendiente</u> 1
<u>bordear</u> 2	<u>cegado</u> 1A	<u>contrastada</u> 2
{ <u>bosquejar</u> 2	<u>celda</u> 1P	<u>contribuir</u> 2
{ <u>bosquejar</u> 2	<u>cercenar</u> 2	<u>corear</u> 2P
<u>brandy</u> 1N	<u>cerrazón</u> 2F	<u>cornear</u> 2
<u>brasi(l)eño</u> 1P	<u>cerrojo</u> 3	<u>corpulento</u> 1
<u>brev(e)dad</u> 2	<u>cesión</u> 3	<u>corresponsales</u> 3
<u>breviario</u> 3	<u>chistera</u> 2	<u>coser</u> 3F
<u>bromear</u> 2	<u>chocar</u> (angl.) 2	<u>cosm(é)tica</u> 2N
<u>brucelosis</u> 2N	<u>chulapón</u> 2P	<u>croata</u> 2
<u>bruto</u> 1	<u>chuletón</u> 2P	<u>kursillo</u> 1
<u>bucólico</u> 2	<u>cicatear</u> 3	<u>debutante</u> 2P
<u>buf(a)nda</u> 2	<u>ciego</u> 3F	<u>declarar</u> 1N
<u>buzón</u> 2d	<u>clamar</u> 2	<u>decretar</u> 2P
<u>cabalgata</u> 2A	<u>clandestino</u> 2	<u>delatar</u> 3
<u>cabriola</u> 1	<u>clavar</u> 2	<u>deliberar</u> 1
<u>cacerola</u> 2	<u>clim(a)tizar</u> 2	<u>demoler</u> 3F
<u>cacharro</u> 2P	<u>clonación</u> 2F	<u>demorar</u> 2
<u>calambre</u> 1F	<u>clónico</u> 2	<u>depreñar</u> 2
<u>calibrar</u> 3	<u>cobrar</u> 1	<u>derrumbarse</u> 2
<u>calmar</u> 1F	<u>cochino</u> 1P	<u>desarbolar</u> 2

desarrollo 2	dispensar 2F	esclerosis 2F
desastre 1	dispersar 2P	escoliosis 3
desazón 3	<i>distar</i> (angl.) 2	escoltar 3
{ desbancar 2	<i>divagar</i> 1	esconder 1
{ <i>desbancar</i> 3	<i>diván</i> 1N	<i>esfinge</i> 2
<i>desbaratar</i> 3	<i>divisar</i> 2	esperar 1
<i>desdentado</i> 3	<i>dogma</i> (angl.) 3A	<i>esporádica</i> 2
<i>desertar</i> (angl.) 2	<i>dolor</i> 2	<i>esposar</i> 2
<i>desfallecer</i> 3	<i>domar</i> 2N	<i>esquema</i> 2
<i>designación</i> (cat.) 3	<i>donante</i> 3N	<i>esquimal</i> 2
<i>deslizar</i> 3	<i>dopaje</i> 2	<i>esquivar</i> 1
{ <i>desmantelar</i> 2	<i>dudar</i> 1	<i>establecimiento</i> 1
{ <i>desmantelar</i> 2	<i>dura lex</i> 3F	<i>estafar</i> (angl.) 3
{ <i>desmantelar</i> 3	<i>elogiar</i> 2	<i>estandarte</i> 2
<i>desmelenar</i> 2	<i>embalar</i> 1F	<i>estanquero</i> 1
<i>desnudo</i> 2	<i>emular</i> 2A	<i>estercolar</i> 2N
<i>destacar</i> 2	<i>enamoriscarse</i> 2	<i>esterilizar</i> 1N
<i>destetar</i> 2	<i>encallar</i> 3	<i>estimar</i> 2
<i>destilar</i> 2	<i>encuestar</i> 1	<i>estrabismo</i> 2
<i>desvanecimiento</i> 1	<i>enfado</i> 2	<i>estrangular</i> 2A
<i>detestar</i> 1	<i>enfocar</i> 1A d	<i>estratagema</i> 2N
<i>detractor</i> 2	<i>enjoyar</i> (angl.) 2	<i>estrenar</i> 1
<i>devoto</i> 2F	<i>enmadrarse</i> 1N	<i>estridente</i> 2M
<i>diabético</i> 2	<i>enm(a)rañar</i> 2N	<i>evacuar</i> 1N
<i>diacrítico</i> 2	<i>enmendar</i> 2	<i>exabrupto</i> 3
<i>dialógico</i> 2	<i>enriquecedor</i> 1N	<i>exagerar</i> (angl.) 3
<i>diamante</i> 2	<i>enroque</i> 1N	<i>exorbitante</i> 2
<i>dichoso</i> 2	<i>ensalzamiento</i> 2F	<i>expiar</i> 1
<i>difuso</i> 2	<i>entrenar</i> 2	<i>explayarse</i> 2
{ <i>dilapidar</i> 2F	<i>entrometido</i> 3	<i>expresión</i> 2
{ <i>dilapidar</i> 2	<i>entuerto</i> 3	<i>extravagancia</i> 1
<i>diminuto</i> 1	<i>epistolar</i> 3F	<i>eyectar</i> (angl.) 3
<i>diplomacia</i> 2	<i>equivocación</i> 2	<i>fabular</i> 2
<i>diplomada</i> 2	<i>erasmismo</i> 2F	<i>factual</i> 3F
<i>discrepar</i> 2	<i>erosión</i> 2N	<i>falsedad</i> 1
<i>disentir</i> 2F	<i>escalonado</i> 2	<i>fanático</i> 1
<i>disfrutar</i> 1	{ <i>escapar</i> 1	<i>fantasía</i> 2M
<i>disparar</i> 2	{ <i>escapar</i> 2	<i>fantasma</i> 1
<i>dispepsia</i> 3M	<i>escarmentar</i> 1N	<i>fariseísmo</i> 3
<i>divorcio</i> 2	<i>escena</i> 1	<i>farsanta</i> 1

<u>fenecimiento</u> 2A	<u>gastrónomo</u> 2	<u>ignorar</u> 2N
<u>fermentar</u> 2	<u>gatear</u> (angl.) 2	<u>iluso</u> 3
<u>festival</u> 1	<u>gemir</u> 1	<u>ilustre</u> 3
<u>fidelizar</u> 2N	<u>georgiano</u> 2	<u>imagen</u> 1
<u>filosofar</u> 2F	<u>gestación</u> 2	<u>imantar</u> 2
<u>flácido</u> 2	<u>gestoría</u> 2	<u>impacto</u> 2
<u>flojera</u> 2	<u>gigante</u> 2P	<u>inaugurar</u> 3
<u>flujo</u> 2	<u>globo</u> 1A d	{ <u>incauto</u> 1P
<u>forense</u> 2P	<u>glosario</u> 2	{ <u>incauto</u> 2
{ <u>formateo</u> 2F	<u>glúcido</u> 2	<u>incoloro</u> 1A d
{ <u>formateo</u> (angl.) 2	<u>golpista</u> 2d	<u>indagar</u> 2
<u>forzar</u> 1	{ <u>gorrón</u> 1	<u>indicio</u> 2P
<u>foso</u> 1A d	{ <u>gorrón</u> 1	<u>indigente</u> 2
<u>fotosíntesis</u> 2	<u>grandemente</u> 2	{ <u>indignación</u> 1
{ <u>fracasado</u> 1	<u>grano</u> 1	{ <u>indig(na)ción</u> 2
{ <u>fra(c)asado</u> 2	<u>grasiento</u> 1	<u>indignación</u> 2N
<u>fracción</u> 1	<u>grávida</u> 3	<u>inesperada</u> 1N
<u>frágil</u> 2	<u>graznar</u> 2N	<u>inestimable</u> 2N
<u>fragua</u> (1)	{ <u>graznido</u> 3P	{ <u>infractor</u> 1
<u>franciscano</u> 1N	{ <u>graznido</u> 3	{ <u>infr(a)ctor</u> 2
<u>frasco</u> 1	<u>guepardo</u> 1A	<u>ingreso</u> 3N
<u>frecuentar</u> 2	<u>guirigay</u> 2	<u>iniiciática</u> 3
<u>frenopatía</u> 2	<u>gulag</u> 3F	<u>inmadurez</u> 2N
<u>fronterizo</u> 1A d	<u>gusano</u> 1	<u>inmolar</u> 2
<u>función</u> 3	<u>hambruna</u> 1N	<u>instalar</u> 2
<u>fundamentar</u> 2	<u>helecho</u> 2d	<u>interesar</u> 1N
<u>fundamental</u> 3	<u>herético</u> 2	<u>intuitivo</u> 2
<u>fundar</u> (angl.) 3	<u>hermanamiento</u> 2	<u>invitar</u> (lat.) 2
<u>funerario</u> 3F	{ <u>hidratar</u> 2A	<u>involucrar</u> 2
<u>futbolero</u> 1	{ <u>hidr(a)tar</u> 3A	<u>ironizar</u> (angl.) 2
<u>fútil</u> 2	<u>hij(a)stro</u> 2	<u>irrigar</u> 2N
<u>futurista</u> 2	<u>hipotálamo</u> 3	{ <u>islamizar</u> 1
<u>futurólogo</u> 2	<u>hispánico</u> 2	{ <u>islamizar</u> 3P
<u>galaico</u> 2F	<u>hombretón</u> 2P	<u>jadear</u> 2
<u>galbana</u> 2P	<u>horadar</u> 1	<u>jalear</u> 2
<u>galimatías</u> 2N	<u>hospicio</u> 3	<u>jamón</u> 3N
<u>ganadero</u> 2A	<u>hum(e)dad</u> 3N	<u>jaqueca</u> 1
<u>gardenia</u> 1P	<u>humor</u> 2	<u>jardinero</u> 2d
<u>garrafal</u> 2	<u>ideal</u> (angl.) 3	<u>jaula</u> 2d
<u>gasear</u> 2F	<u>ideario</u> 2F	<u>judía</u> 1

juanete 1N
lacerar 2
ladrón 1d
laudable 2
legislar 2
lente 2F
leuitar 2
libertar 2N
limitar 2
limpiar 2F
lindo 2N
linterna 3F
llamar 2A
lóbulo 2
local 1
{ localizar 2
localizar 2
locura 3
logro 1A
loísmo 2M
machaque 3
maestría 2
magiar 2
malcomer 2N
malicia 2N
malvado 2
malversar 2
mancebo (angl.) 3
mancillar (lat.) 3
maquillar 2
maraña 2A
masacrar 2
mecanizar 2P
meditar 2
melena 1N
memorable 2
mención 3N
miocardio 3
mirar 1
monopolizar 2

monumento 3
moralidad 3F
moratoria 3
mordisco 1
mortadela (cat.) 2N
mostrar 2A
motear 2
moz(á)rabe 2
muchacha 1
mudanza 2
mus(a)raña 2A
mutilar 2
nadar 2F
{ narcotizar 3
nar(co)tizar 2
nivelar 2
nocturno 1
notario (angl.) 3
novela 2
nuclear (angl.) 3
obeso 2
obligar 2
obnubilar 3
obsequiar 2
ocaso 1A
ocultar 2
odioso 2N
ofender 3M
onubense 2
opaco 2N
opinar 2
oportuno 2
osar 2A
oscuro 3
pacata 1N
paciencia 2F
pacto 2
padraastro 2
paladín 3N
palmar 2F

pancarta 2d
parado 1
paradoja 3
paragüero 2
parlamentar 1
parodiar 2
parquedad 2
parsimonia 2N
pasado 1
pasajero 2
pascua 3
{ pasmado 1
pasmado 2
pastorear 2d
patentar 2
patético 3F
{ patinar 2
patinar 1N
{ patológico 2A
patológico 2A
patri(a)rca 2
{ paulatino 2N
paulatino 2N
pausar 2
pavor 2A
peatón 3N
pecado 2
pedante 2N
pelea 2
pelcón 1
peldaño 3
pelota 1
pelotero 2
pelvis 1N
penacho 2N
pendejo (angl.) 3
penuria 1N
percatarse 2A
pereza 1N
perezoso 1A

<u>perfumar</u> 1	<u>probad</u> (angl.) 2	<u>redil</u> 3
<u>permeable</u> 2	<u>proceloso</u> 2	<u>reditar</u> (angl.) 3N
<u>permisiva</u> 2	<u>procesar</u> 1	<u>refinado</u> 3
<u>perol</u> 2F d	<u>procurar</u> 1	<u>refrenar</u> 2N
<u>perpetrar</u> 1N	<u>profa(na)ción</u> 2	<u>regalar</u> 2N
<u>perseverar</u> 2	<u>proferir</u> 2	<u>regalicia</u> 1P
<u>persuadidas</u> 2M	<u>profusión</u> 2	<u>regatear</u> 1
<u>pezuña</u> 2A d	<u>proliferar</u> (angl.) 3	<u>reglamento</u> 2
<u>pícaro</u> 3N	<u>propagar</u> 2	<u>regular</u> 2
<u>pícnico</u> 3	<u>propiedad</u> 2	<u>rehuir</u> 1
<u>piEDAD</u> 2	<u>propio</u> 3F	<u>reírse</u> 2
<u>pie<u>dra</u></u> 1d	<u>prorrogar</u> 2F	<u>relevante</u> 1P
<u>pigmentar</u> (angl.) 2A	<u>protagonizar</u> 2	<u>relinchar</u> 2
<u>pijama</u> 1	<u>protestar</u> 2	<u>remangar</u> 1
<u>pinsapo</u> 2A d	<u>publicitar</u> 2	<u>rem(a)rado</u> 3
<u>plantear</u> 1	<u>pulgada</u> 2A d	<u>remisa</u> 2
<u>plantío</u> 2	<u>pulimentar</u> 3	{ <u>remojo</u> 1
<u>plantón</u> 1N	<u>pulular</u> 2	{ <u>remojo</u> 2
<u>platea</u> 2	<u>puñal</u> 2d	<u>remolón</u> 1
<u>platónico</u> 3F	<u>quejido</u> 3	<u>remozar</u> 2
<u>poda</u> 2	<u>quejumbroso</u> 3	<u>renano</u> 2
<u>podio</u> 2	<u>quesería</u> 3	<u>rencor</u> 3
<u>poemario</u> 2N	<u>quiebro</u> 2N	<u>renegado</u> 3
<u>poet(a)stro</u> 2	<u>rabel</u> 1N	<u>renombre</u> 2A
<u>polígamo</u> 2A	<u>racionalista</u> 2	<u>renunciar</u> 2
<u>pomada</u> 2	<u>ramal</u> 2F	<u>rejo</u> (mirar de) 2
<u>por<u>dios</u>ero</u> 3	<u>ranking</u> (angl.) 2	<u>reparto</u> 2
<u>poseído</u> 3F	<u>rapiña</u> 1	<u>repercusión</u> 2
<u>positivista</u> 3	{ <u>rapsoda</u> 2	<u>reposar</u> 1
<u>posteridad</u> 2	{ <u>rapsoda</u> 2	<u>reprobar</u> 2
<u>postrero</u> 2	<u>raro</u> 1	<u>repugnar</u> 3
<u>precioso</u> 2	<u>razonar</u> 2F	<u>requerido</u> 2
<u>predecesor</u> 3	<u>realce</u> 2A	<u>resalada</u> 2A
<u>predicción</u> 3	<u>reanudar</u> 2	<u>resaltar</u> 1
<u>prefijo</u> 2	<u>rebatir</u> 1	<u>resbalón</u> 1
<u>preguntar</u> 3F	<u>recobrar</u> 2	<u>rescatar</u> 1P
<u>preparado</u> 3	<u>recreo</u> 2	<u>resignarse</u> 3
<u>presumir</u> 3	<u>recuadro</u> 2	<u>resolver</u> 1
<u>primor</u> 2	<u>redactar</u> 1	<u>resumir</u> 2
<u>probable</u> 2	<u>redentor</u> 3	<u>retener</u> 2

<u>retiro</u> 1	<u>serafín</u> 2	<u>tangar</u> 2
<u>retomar</u> 1	<u>servicio</u> 2	<u>tarde</u> 1
{ <u>revisión</u> 2	<u>sevillano</u> 1	<u>tenebroso</u> 2
{ <u>revisión</u> 2	<u>sexenio</u> (angl.) 2	<u>teología</u> 3N
<u>revocar</u> 3	<u>sexteta</u> 2	<u>terror</u> 2F
<u>reyerta</u> 2	<u>signatura</u> 3	<u>testaferro</u> 2
<u>rezongar</u> 2	<u>simultánea</u> 2	<u>testimonio</u> 1
<u>rictus</u> 2	<u>síndico</u> 2N	<u>timocracia</u> 2F
<u>riñonada</u> 3	<u>sinóptico</u> 2	<u>tono</u> 1M
<u>risueño</u> 2	<u>sintaxis</u> 1	<u>trabajar</u> 2
<u>robotizar</u> 2F	<u>sobrecogedor</u> 2F	<u>tradición</u> 2
<u>robledo</u> 2	<u>socio</u> 2	<u>traducir</u> 2
<u>robusto</u> 2	<u>sofoco</u> 1	<u>tramar</u> 1
<u>rojo</u> 1d	<u>soldar</u> 1	<u>trastocar</u> 2
<u>romántico</u> 1N	<u>soledad</u> 1	<u>trastorno</u> 3
<u>rotular</u> 2	<u>solicitud</u> 3	<u>tratado</u> 2
<u>rutina</u> 1N	<u>soliviantar</u> 2N	<u>trazada</u> 2
<u>sacerdote</u> 1	<u>solucionar</u> 2N	<u>trazar</u> 3
<u>salchichón</u> 2	<u>solventar</u> 2	<u>trena</u> 2
<u>saldar</u> 3	<u>soponcio</u> 2N	<u>treparnar</u> 2
<u>salto</u> 1	<u>soportar</u> 1	<u>tributar</u> 2
<u>salm(o)diar</u> 2	<u>sorprender</u> 1	<u>tropel</u> 2M
<u>salubre</u> 2	<u>sosegar</u> 2	<u>tropezar</u> 2A
<u>salud</u> 2	<u>sucesor</u> 3	<u>tropezón</u> 1
<u>salvedad</u> 3	<u>su(d)anés</u> 2	<u>tumbar</u> 2
<u>santiguarse</u> 1N	<u>sugerencia</u> 2	<u>túnica</u> 1
<u>santurrón</u> 1	<u>sujetador</u> 1d	<u>ultraje</u> 2
<u>saporífero</u> 2A	<u>suministro</u> 2F	<u>universo</u> 2
<u>saqueo</u> 2	<u>suntuoso</u> 2	<u>usanza</u> 2N
<u>sarao</u> 1N	<u>suplantar</u> 2	<u>vacante</u> 1
<u>satélite</u> 2	<u>suplicar</u> 2	<u>vacuidad</u> 2
<u>secuela</u> 2	<u>surgir</u> 2	<u>vacunar</u> 3
<u>sedición</u> 3	<u>suspensión</u> 1	<u>valeroso</u> 1N
<u>segregar</u> 3N	<u>sustentáculo</u> 2d	<u>variar</u> 2
<u>segundón</u> 3F	<u>taberna</u> 1P	<u>velada</u> 2
{ <u>seleccionar</u> 2	<u>taladrar</u> 2	<u>veloz</u> 2
{ <u>seleccionar</u> 1	<u>talar</u> 1F	<u>venero</u> 2
<u>semiconductor</u> 2	<u>talento</u> 1	<u>ventaja</u> 2
<u>senderismo</u> 2N	{ <u>tamaño</u> 2F	<u>vestigio</u> 3P
<u>sepulcro</u> 1	{ <u>tamaño</u> 1P	{ <u>viandante</u> 3F

{	<u>vi(a)ndante</u> 2	vituperar 2	<u>zambombazo</u> 1
	<u>vigor</u> 1P	<u>vodvil</u> (angl.) 3	<u>zanjar</u> 2
	<u>vitaminada</u> (lat.) 3	<u>yanomami</u> 3	<u>zaragatear</u> 2M
	<u>vitorear</u> 2	<u>yermar</u> 2F	

BIBLIOGRAFÍA

- CALERO, L. 1995, *Ficcionario. Un divertimento lingüístico de proporciones ontológicas*, Alicante: Agua Clara.
- CALERO, L. 2015, *Absurdo literal. Figuraciones semánticas para una realidad inversa*, Alzira: Neopàtria.
- LANG, M. F. 2009, *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*, Madrid: Cátedra.
- LYONS, JOHN 1995, *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona: Paidós Ibérica.

JORDI ARCOS PUMAROLA
Campus CETT-UB - Universitat de Lleida

Explorando las posibilidades de la didáctica de la filosofía en el campo de la educación patrimonial: el espacio museístico como entorno educador para la filosofía

(Exploring the possibilities of the didactics of philosophy in the field of heritage education: the museum as a teaching environment for philosophy)

Recibido: 29/12/16. Aceptado: 19/4/17

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo considerar las oportunidades para la didáctica de la filosofía que se nos ofrecen desde la educación patrimonial. Para ello, se valorará la viabilidad de desarrollar propuestas educativas relacionadas con la filosofía a través del discurso expositivo, tradicionalmente utilizado por disciplinas como el arte o la historia en museos y centros de interpretación, pero infrutilizado por la filosofía. Así, a partir de la noción de museografía didáctica se reflexionará sobre la presentación de la filosofía en el contexto museográfico para bosquejar cómo innovar satisfactoriamente en su didáctica a través del medio expositivo.

Abstract: This paper considers the opportunities that the field of heritage education opens to teaching philosophy. I explore the viability of developing educative proposals for teaching philosophy through the exhibition discourse, traditionally used by disciplines such as the arts or history in museums or interpretation centres, but underused in philosophy. The concept of didactic museography will be the basis for

reflecting on the presentation of philosophical content in a museographic context with the aim of outlining how to innovate satisfactorily in its didactics through the exhibition media.

Palabras clave: didáctica de la filosofía, educación patrimonial, museografía didáctica.

Keywords: didactics of philosophy, didactic museography, heritage education.

I. INTRODUCCIÓN

LA PRESENTE COMUNICACIÓN nace de la constatación de que pese a múltiples esfuerzos e iniciativas en el campo de la didáctica de la filosofía, la enseñanza de la misma o la transmisión de aquello que podemos describir como “saber filosófico” suele limitarse al terreno de las aulas y no ha encontrado su lugar en canales educativos no formales o situados más allá de la academia. Sobre todo, si se compara esta situación con la de otras disciplinas con mayor capacidad para gestar nuevas vías y canales de transmisión. Y es que, aunque consideremos a la filosofía como una de las ramas del conocimiento humano con más historia a sus espaldas, debemos admitir que existe actualmente una gran dificultad en hacer visible esta historia para el gran público. Esta ausencia provoca que la filosofía pierda presencia en la sociedad; haciendo, además, que la etiqueta de disciplina complicada y oscura con la que carga se vuelva aún más pesada.

En este contexto, se hace necesario pensar y bosquejar nuevas vías de expresión para la didáctica de la filosofía. Para ello, el presente artículo tiene como objetivo considerar las distintas posibilidades que ofrece el campo de la educación patrimonial y de la interpretación patrimonial para la didáctica de la filosofía, poniendo especial énfasis en el discurso museográfico y expositivo.

2. LOS CONCEPTOS DE PATRIMONIO Y FILOSOFÍA

Dado que vamos a servirnos de la experiencia de una disciplina que reflexiona sobre el potencial educativo del patrimonio, tenemos que definir, en primer lugar, qué entendemos por patrimonio y, a continuación, considerar si podemos llegar a construir la noción de patrimonio filosófico.

Tal y como lo define Prats (1998), podemos entender el patrimonio cultural como una construcción social que se erige en torno a los siguientes tres conceptos: historicidad, naturaleza y genialidad. Es decir, consideramos patri-

monio a aquellos objetos, edificios, paisajes, tradiciones o valores en los que destacan, a nuestros ojos, características de índole histórica, en relación con sus propiedades geomorfológicas u otras particularidades naturales o referentes a su autoría; que hacen singular y único al elemento en cuestión.

Hemos utilizado la expresión “a nuestros ojos” no en vano sino para remarcar el hecho de que el patrimonio, como constructo social, reclama la legitimación de su existencia por parte de la sociedad. Es decir, para que una sociedad considere a un determinado bien como parte de su patrimonio, debe elevarlo a la categoría de único y reconocerlo como tal; basándose, para ello, en alguno de los tres criterios constitutivos que hemos citado. No obstante, esta singularización no responde únicamente a criterios objetivos, ya que no podemos medir el valor histórico, natural o de genialidad que encontramos en un elemento, sino que damos valor a los distintos elementos a partir de la mirada que procede de nuestro contexto sociocultural. En cierto modo, podemos afirmar que hay una multitud de elementos que cumplen con las características para ser considerados patrimonio, es decir son patrimonio *en potencia*; ya que en ellos destacan características o propiedades relacionadas con los criterios señalados por Prats (1998); pero es la sociedad en la que se circunscriben dichos elementos la que a través de sus valores y sus juicios actualiza aquello que consideramos patrimonio.

Eso implica que el inventario de bienes patrimoniales no nos venga determinado de manera objetiva, sino que responda, en último término, a criterios subjetivos e ideológicos, siendo, por lo tanto, mutable.

Este mecanismo de singularización de los elementos patrimoniales mediante los tres criterios constitutivos que identifica Prats (1998), junto con la legitimación social que debe acompañarlo, da como resultado el concepto de patrimonio cultural. Concepto que, por su modo de construcción, aparece en nuestro imaginario estrechamente ligado a las ideas de legado e identidad cultural, dado que no deja de ser una mirada desde nuestra subjetividad hacia nuestro entorno e historia que pone en valor o destaca aquello que consideramos que merece ser conservado y estimado.

Considerando este concepto de patrimonio, ¿Podemos construir la noción de patrimonio filosófico? No cabe duda que, en la construcción del relato de la historia de la filosofía, existe un mecanismo muy similar al descrito. Se destacan aquellos autores que, cuando tomamos en consideración el conjunto de reflexiones y obras relacionadas con las grandes temáticas filosóficas, sobresalen, desde nuestra perspectiva, por distintos motivos.

¿Existe alguna relación entre nuestras razones para destacar la obra de unos determinados filósofos con los criterios constitutivos del patrimonio que hemos mencionado?

Algunos autores, por ejemplo, nos permiten profundizar en el pensamiento y la ideología de un determinado momento histórico, comprender el imaginario de aquel entonces y conocer su sistema de ideas vivas (ORTEGA Y GASSET 2007) y valores, es decir, aquello a lo que Izuzquiza (1999) da en llamar su atmósfera conceptual. Así, en los protagonistas que conforman nuestras historias de la filosofía, desde la más canónica hasta la más alternativa, encontramos un innegable valor histórico.

Por otro lado, de estos mismos protagonistas, destacamos en la mayoría de ocasiones la excepcionalidad de su pensamiento, ya sea por su radicalidad teniendo en cuenta el contexto histórico en el que se circunscribía, su sistematicidad, o su carácter pionero en introducir conceptos y/o respuestas de gran influencia posterior. En este sentido, aquello que destacamos va más ligado al concepto de autoría o de genialidad como lo llamaría Prats (1998).

Tomando estas dos observaciones en cuenta, podemos reconocer a nuestra historia de la filosofía como un constructo cercano a la noción de patrimonio cultural, que, como este último, es solo “[...] parte de este conocimiento que, lo queramos o no, vendrá determinado por criterios e intereses utilitarios y presentistas” (PRATS 1998, 73). Criterios utilitarios y presentistas que, por un lado, la determinan desde nuestros valores y nuestra cosmovisión y que, por eso mismo, muestran que en la historia de la filosofía hay elementos de valor para la reflexión actual desde y para nuestro presente.

La utilidad del llamado patrimonio filosófico para la reflexión sobre el presente y para la educación en pro de unos valores éticos compartidos es reconocida por la UNESCO desde sus mismos inicios, como nos explica Pol Droit (1995, 37): “Una de las tareas consideradas por la UNESCO era la de ‘hacer penetrar en el espíritu del gran público un cierto número de nociones filosóficas y morales [...]’”. En este sentido, el patrimonio filosófico se establece como una base desde la cual poder establecer un marco moral mínimo, común y compartido universalmente, así como una base de conocimientos desde la que promover el criticismo hacia el presente de modo similar a como lo promovía Kant hacia su propia contemporaneidad.

Así pues, al tratar la noción de patrimonio filosófico no nos limitamos a señalar la existencia de una serie de conceptos y sistemas filosóficos que deben ser conservados, sino que, además, se reconoce la capacidad del legado filosófico de actuar como recurso desde el cual generar las condiciones de posibilidad para una reflexión crítica que se ocupe de nuestro tiempo, convirtiendo la tarea filosófica en una “[...] *investigación clínica del propio presente* [...]” (HABERMAS 1985, 142).

Así, como expone Federico Mayor utilizando la noción de patrimonio filosófico en su prefacio al trabajo de Pol Droit *Filosofía y democracia en el*

mundo: una encuesta de la UNESCO, “[...] es indispensable volverse hacia esta extraordinaria reserva de ideas y de conceptos que ofrecen las doctrinas filosóficas. Se encontrarán allí utensilios para elaborar los nuevos análisis que reclama la época actual” (MAYOR 1995, 12).

3. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Dentro del campo de la educación patrimonial situamos todas aquellas investigaciones e iniciativas pedagógicas que identifican y utilizan el patrimonio cultural como recurso educativo; ya que este permite llevar el aprendizaje fuera del aula con la ventaja de poder utilizar elementos que aporten al alumnado la posibilidad de observar y tener una vivencia directa de los contenidos socioculturales de las disciplinas académicas, facilitando, así, la adquisición de conocimiento (PRATS 2001).

Esta definición nos muestra que la educación patrimonial empezó a trabajar con lo que conocemos como patrimonio material, es decir, aquellos elementos físicos y tangibles tales como por ejemplo edificios, monumentos o yacimientos arqueológicos. No obstante, la adopción y reconocimiento del concepto de patrimonio inmaterial (UNESCO 2003) en los últimos años ha permitido y mostrado como lógica la inclusión de elementos intangibles dentro de la noción de patrimonio. Esto obliga a la educación patrimonial a experimentar e innovar con experiencias educativas para con las expresiones inmateriales del patrimonio, entre ellas, el patrimonio filosófico.

Con la utilización educativa del patrimonio como recurso para ofrecer nuevas maneras de enseñar que permitan un aprendizaje más directo, vivo y humano se consigue, además, la sensibilización hacia el patrimonio (FONTAL 2013). Es decir, mientras estamos enseñando mediante el patrimonio, conseguimos, a su vez, enseñar el patrimonio en su contexto propio y, de esta manera, se facilita la comprensión de este, así como se predispone a sensibilizar en vistas a la conservación del mismo.

Este mecanismo de sensibilización hacia el patrimonio puede parecer exclusivo del patrimonio material. Por ejemplo, si mostramos a distintas generaciones de alumnos la importancia de un yacimiento arqueológico, será más difícil que nos encontremos con escenarios como el producido en Coslada, donde se construyó un centro comercial en los terrenos ocupados por el yacimiento arqueológico de El Calvario. Pero también sucede lo mismo en el terreno intangible del patrimonio: si no incluimos al patrimonio inmaterial en los canales educativos, perdemos la capacidad de comprenderlo y, sin ella, conservarlo y valorarlo se convierte en un sinsentido; como afirman Coma y

Santacana (2010, 294) “[...] la única fórmula para conservar el patrimonio, los monumentos y la cultura de los pueblos es la educación en el conocimiento del pasado y de los valores culturales del presente.”

En el contexto actual en que la enseñanza de la filosofía es puesta en duda y vista como una actividad anacrónica en una sociedad que gusta más de educar para la ocupabilidad y el provecho que para alimentar el espíritu crítico, dirigir la mirada hacia las prácticas y la experiencia que nos ofrece la educación patrimonial puede ayudarnos a encontrar nuevas vías de expresión que faciliten aumentar la visibilización y valoración social de la filosofía.

4. ESPACIOS NO FORMALES DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL: LA MUSEOGRAFÍA DIDÁCTICA

El campo de trabajo que se plantea la educación patrimonial no se circunscribe, únicamente, a la escuela, sino que contempla, también, espacios educativos no formales como pueden ser los museos, equipamientos patrimoniales o la misma ciudad (DEL POZO 2008). La voluntad de sacar la acción educativa de las aulas y establecer nuevos canales didácticos en otros espacios puede resultar muy provechosa para la filosofía, dado que permite pensar en la posibilidad de explorar y generar nuevos espacios educativos para una disciplina que, como se ha comentado anteriormente, tradicionalmente ha visto reducida su actividad pedagógica a la academia.

Asimismo, teniendo en cuenta el mecanismo de sensibilización hacia el patrimonio que sigue a la educación patrimonial y la idea de falta de utilidad que parece planear por la sociedad a la hora de reflexionar sobre la necesidad de mantener la filosofía en la educación, estimamos como urgente innovar y experimentar con su enseñanza en espacios hasta ahora no explorados.

La presente contribución va a fijarse en los espacios expositivos: tanto museos como centros de interpretación. Esto supone una dificultad añadida ya que, en estos espacios, el peso del discurso ha recaído tradicionalmente en el objeto. Cabe recordar que la figura del museo en su definición actual procede del contexto histórico de la Revolución Francesa. Como nos explica Bolaños (2008, 152), “[...] la idea misma de museo es una creación de los ilustrados franceses, que, desde mediados de siglo, habían defendido el derecho de la nación a conocer las colecciones reales [...]”. Como vemos, pues, los museos nacieron siendo contenedores de objetos. Objetos que, en ocasiones, aparecen ante nuestros ojos desprovistos de herramientas interpretativas que los acompañen, ya que la tradición consideraba que los objetos expuestos en los espacios museísticos tenían suficiente valor en sí mismos como para que

una mirada educada necesitara de ayuda para comprenderlos. No obstante, es innegable que la carencia de ayudas para la comprensión e interpretación de las piezas dificulta que podamos llegar a la aprehensión del significado de aquello expuesto.

Ante este estado de la cuestión ha aparecido, en los últimos tiempos, la noción de museografía didáctica a partir de la constatación de que los objetos museísticos no son comprensibles por sí solos y que, para hacer del museo una institución verdaderamente educativa, el peso de la exposición del museo debe colocarse en el discurso y en la comunicación con el visitante; en palabras de Tomislav Sola (1987, 47), “el verdadero objeto del museo es la transmisión de información pertinente, cuya forma de presentación no es necesaria y exclusivamente el objeto tridimensional”.

Con esta finalidad, la museografía didáctica utiliza diversos recursos tales como módulos museográficos interactivos,¹ elementos audiovisuales u otros para trascender la concepción de la exposición como escaparate (LLOCH y SANTACANA 2011) y, de esta manera, generar un espacio en las salas del museo capaz de transmitir y hacer comprensible para el visitante un determinado objeto de estudio. Para ello, la museografía didáctica intenta que el visitante reciba una contextualización y explicación de los objetos allí expuestos que tenga en cuenta su red de conocimientos previa, estableciendo, así, la posibilidad de un diálogo entre exposición y visitante en el que los conocimientos de este último son tomados en consideración para evitar la exclusión en el espacio expositivo de las personas poco familiarizadas con la temática del museo. De esta manera, el museógrafo debe esforzarse por llevar el objeto de estudio al espacio expositivo con una finalidad didáctica; como afirman Lloch y Santacana (2011, 12), “[...] cuando la museografía pone énfasis en comunicar, mostrar y hacer inteligibles determinados objetos de estudio se relaciona estrechamente con las didácticas específicas [...]”.

Además de proporcionar un primer acercamiento más accesible a los objetos de estudio de las exposiciones de los equipamientos patrimoniales, el auge de la museografía didáctica puede resultar beneficioso para la didáctica de la filosofía, ya que, gracias a la inversión de conceptos que realiza la museografía didáctica, desplazando al objeto para dar primacía al diálogo entre exposición y visitante, se convierte en plausible la existencia de espacios museísticos que se ocupen de temáticas inmateriales tales como la filosofía.

¹ Existe una gran variedad de módulos museográficos interactivos. Martín y Castell (2010) nos ofrecen una clasificación de esta diversidad donde se contemplan 120 categorías distintas a partir del uso que hacen tales módulos de diferentes tecnologías.

Actualmente, encontramos en Alemania las primeras reflexiones en torno a la presentación de contenido filosófico en un contexto museográfico. Según Ebers (2014) un museo de filosofía debe trascender la imagen de *Abstellort*, es decir, de mero trastero o espacio de acumulación de objetos, y convertirse en un *Denkort*, un espacio de y para el pensar; siguiendo, pues, la línea que marca la museografía didáctica. Así pues, en un museo de filosofía “es geht nicht um die Sokraterbüste oder etwa um Schaubilder philosophischer Inhalte. Im Hintergrund [...] steht die Idee, dass Museen geeignete Assoziationräume bilden, um philosophische Überlegungen bei den Betrachtern anzustossen” (EBERS 2014, 4). Es decir, desde el espacio museístico podemos provocar en el visitante determinadas reflexiones, pero para ello, debemos considerar un lenguaje que trascienda a los objetos para establecer con el visitante un diálogo filosófico que posibilite la comprensión de determinados contenidos. ¿Cuál es, no obstante, la realidad que nos encontramos cuando queremos visitar un espacio museístico relacionado con la filosofía?

En el siguiente apartado de este artículo realizaremos un análisis del estado de la cuestión de los espacios expositivos dedicados a la filosofía en el contexto europeo, para conocer, poner en común y valorar las principales tendencias existentes actualmente a la hora de llevar contenidos relacionados con la filosofía al discurso expositivo.

5. MUSEOS DE FILOSOFÍA: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se presentan distintas metodologías de presentación y comunicación de la filosofía a través del discurso expositivo que se han identificado en distintos equipamientos patrimoniales de Europa.

La clasificación tipológica se ha obtenido después de realizar una investigación a nivel europeo en la que, en primer lugar, se ha generado un inventario de equipamientos patrimoniales dedicados a la filosofía y, en segundo lugar, se ha llevado a cabo un breve análisis museográfico con el fin de determinar los recursos y estrategias propios del discurso expositivo utilizadas en cada uno de estos espacios para construir el mensaje de la exposición. En este artículo se destacarán únicamente algunos de estos espacios con el fin de servir como ejemplos de las tipologías identificadas.

De esta manera, se ha obtenido un estado de la cuestión sobre la comunicación del patrimonio filosófico en contextos expositivos en Europa que nos servirá como punto de partida para esta nueva línea de investigación.

5.1 *Las Casas Museo*

La casa museo es la tipología más extendida de equipamiento patrimonial relacionado con la filosofía. Razón para ello es que los museos construidos alrededor de un personaje notable de la filosofía suelen establecerse en antiguos lugares de residencia del filósofo en cuestión.

La característica propia de este tipo de museos, cuando están dedicados a un personaje destacado, es que los objetos que allí se exponen no tienen valor por sí mismos, sino en relación con el habitar del personaje en cuestión, en tanto que nos acercan a la cotidianidad de este. Como señala Pérez Mateo (2016), la casa museo busca visibilizar aquello que ha ocurrido en ella, es decir, la vida misma de una persona destacada, lo que se esconde detrás de su obra. Por esta razón, en las casas museo la singularidad del continente, es decir, el hecho que en el edificio donde se encuentra la casa museo vivió un personaje relevante, determina el contenido, la exposición. Además, típicamente, los objetos que la conforman, es decir, los objetos originales propiedad del autor y a partir de los cuales podemos conocer su vida íntima y cotidiana, son expuestos al visitante aislados de cualquier elemento museográfico. Esta es la razón de ser de este tipo de museos.

De esta manera, se generan espacios escenográficos que reproducen los escenarios reales de la vivienda, en los que la estrategia didáctica para con el visitante se basa en buscar la empatía y acercarnos al personaje y a su biografía, más que a su pensamiento.

No obstante, esto provoca que, al acceder y visitar este tipo de espacios dedicados a filósofos, si no conocemos con profundidad la obra y vida del autor en cuestión, nos resulte, por un lado, dificultoso empatizar con lo que allí se nos muestra y, por otro, nos veamos incapaces de obtener conocimiento acerca de su planteamiento filosófico, motivo último por el cual el personaje es merecedor de un espacio para la conservación de su memoria.

Por esta misma razón, por el hecho de no articular mediante la exposición un discurso propiamente filosófico, sino basar todo el guion museográfico en los objetos tomándolos como símbolo de la intimidad del autor, se nos hace difícil considerar estos espacios como museos filosóficos. No obstante, como hemos comentado, este tipo de equipamiento patrimonial o museo dedicado a un personaje relevante de la filosofía es el más extendido a lo largo del continente europeo, especialmente en Francia y Alemania.

En el caso de España, aunque no se cuenta con un número tan amplio de casas museo como en otros países europeos, podemos encontrar algunos ejemplos de este tipo de equipamiento dedicados a los filósofos autóctonos. En primer lugar, cabe mencionar las casas museo dedicadas a Miguel de Unamuno

en Fuerteventura y Salamanca. La primera de ellas es gestionada por el Cabildo de Fuerteventura, mientras que la segunda está integrada en la Universidad de Salamanca.

Como es habitual en las casas museo, la metodología expositiva utilizada es la reproducción escenográfica. De esta manera, ambas presentan una reproducción de los escenarios propios de la casa en la época de Unamuno, conservando y representado algunos de los espacios que habitó el filósofo vasco. Así, podemos observar y visitar los escritorios que utilizó Unamuno, conocer su archivo personal en el caso de Salamanca, adentrarnos en espacios más íntimos como su habitación, etc.

A su vez, el equipamiento ubicado en Salamanca ha empezado a incorporar algunos elementos museográficos básicos, como por ejemplo paneles que dan a conocer los momentos clave en la vida de Unamuno, así como hechos históricos de importancia en el contexto en el que vivió el autor de *Del sentimiento trágico de la vida*, con el fin de facilitar la familiarización del visitante no experto con la figura de Unamuno. Cabe destacar que en el espacio salmantino la visita se realiza con el acompañamiento de un guía, dando solución, a través de la mediación humana, a la falta de herramientas interpretativas de la propia exposición.

Sin ser una casa museo, también puede considerarse un espacio de este tipo la sala de exposición de la que dispone en su sede en Vélez Málaga la Fundación María Zambrano, ya que en ella encontramos multitud de objetos relacionados con la vida de la filósofa malagueña, así como la recreación mediante elementos originales de su despacho y lugar de trabajo.

5.2 *Exposiciones de conceptos*

Si hemos caracterizado a las casas museo como espacios centrados en transmitir un mensaje alrededor de la biografía de un destacado filósofo, en el extremo opuesto encontramos la propuesta de la asociación alemana DenkWelten.

Este es un proyecto alemán con sede en Jena que, contraponiéndose a los museos de filósofos, se ha fijado como objetivo crear exposiciones sobre la filosofía en sí como objeto de reflexión, es decir, ser un museo de filosofía —en el sentido de llevar a la exposición y, por tanto, hacer visibles, los mismos conceptos filosóficos—.

La metodología para alcanzar este objetivo se anuncia de la siguiente manera en su página web: “DenkWelten-Exponate sind Modelle von Ideen; sie geben dem Abstrakten eine konkrete Form” (DENKWELTEN E.V. 2017). Es decir, para poder llevar las ideas filosóficas a la exposición, la metodología que sigue DenkWelten es la creación de módulos museográficos interactivos *ex pro-*

feso para cada concepto o noción que forma parte de la exposición, de manera que el módulo sea capaz de convertirse en una representación de la idea. Para ello, los módulos creados utilizan distintas estrategias didácticas, dependiendo de las características y dificultades que conlleve la noción en cuestión.

De este modo, se consigue hacer posible la comprensión de conceptos clave pertenecientes a los sistemas filosóficos de los distintos autores o ideas transversales en el conjunto de la historia de la filosofía a través del discurso expositivo. Pese a no contar por el momento con una sede fija para su exposición, desde Denkwelten se han llevado a cabo distintas exposiciones en el territorio alemán con una buena respuesta por parte del público.²

La propuesta de Denkwelten, pues, invierte totalmente la concepción de la exposición que vemos en las casas museo, ya que en este caso se sitúa el pensamiento mismo como esencia de la exposición. No obstante, cabe destacar que el hecho de centrar todo el discurso museográfico en la idea en sí, provoca que pueda perderse —sobre todo cuando el visitante no es conocedor del contexto histórico de la misma— la perspectiva histórica a la hora de acercarnos a la noción en cuestión.

5.3 Exposiciones de temática híbrida o exposiciones didácticas

Entre ambas tendencias se ha identificado un tercer grupo de exposiciones. En ellas existe la voluntad de relacionar y vincular de manera clara la temática biográfica-histórica con la presentación de conceptos e ideas propiamente filosóficas; siendo, por lo tanto, una combinación de las dos propuestas anteriormente presentadas. Es por esta razón que se les ha dado el nombre de exposiciones de temática híbrida.

La metodología expositiva que se encuentra en estas exposiciones es diversa, combinando, en algunos casos, objetos originales con módulos museográficos. Estos últimos se emplean de manera variada. De este modo, se utilizan módulos museográficos clásicos (paneles informativos, imágenes, etc.) y, también, módulos museográficos interactivos. Los primeros adoptan normalmente la función de contextualizar y ofrecer un conocimiento básico al visitante para poder interpretar el contenido de la exposición, mientras que los últimos tienen como objetivo tratar determinados temas o conceptos concretos.

En este apartado son de mencionar las siguientes propuestas. En primer lugar, el Espace Rousseau, centro de interpretación que se ubica en la Maison

² En el siguiente enlace: <http://www.denkwelten.net/ueberdacht.html> podemos obtener información sobre los módulos museográficos de la exposición “überdacht!” llevada a cabo por Denkwelten en Marburgo durante 2014 y 2015.

de Rousseau et de la Littérature, situada en la casa natal de Rousseau en Ginebra. La propuesta expositiva de este espacio, aunque se encuentre en un edificio que guarda relación con la biografía de Rousseau, prescinde del contenido presentado comúnmente por las casas museo y nos ofrece un recorrido expositivo y audiovisual con información sobre la biografía y la obra del filósofo francés. De esta manera, esta exposición permite al visitante adquirir nociones básicas de su pensamiento a la vez que le ofrece el contexto histórico para interpretarlas con perspectiva.

En segundo lugar, deben mencionarse también las siguientes exposiciones itinerantes: *Was die Welt bewegt*, exposición dedicada a Schopenhauer que tuvo lugar en Francfort con motivo de la celebración del 150 aniversario de su defunción, y *Raimundus: christianus arabicus*, dedicada a Ramón Llull en motivo del 700 aniversario de la estadía de Llull en Bugía. Aunque se traten de exposiciones itinerantes y no de equipamientos patrimoniales permanentes, hemos creído oportuno incluirlas en la discusión de este artículo ya que en ellas se utilizan elementos propios de la museografía didáctica para generar un discurso capaz de transmitir nociones propias del aula de filosofía.

En las exposiciones itinerantes que hemos mencionado, se utilizan diversas herramientas museográficas para trabajar conceptos propios de la filosofía o el contexto histórico del autor, teniendo en cuenta que la mayoría de personas que visitan estos espacios no son expertos en el objeto de estudio sino que, en gran parte de las ocasiones, se ven movidos por la curiosidad y las ganas de aprender.

Aunque el objetivo del presente artículo no es ofrecer una descripción detallada y minuciosa de las exposiciones mencionadas y de las herramientas museográficas utilizadas en las mismas, sino considerar su existencia dentro del abanico de propuestas existentes, en las notas de este artículo se incluyen los enlaces a documentos audiovisuales en los que se muestran imágenes de estas, para aquellos lectores que deseen conocer las herramientas y estrategias utilizadas en estos espacios expositivos.

En relación con la exposición *Was die Welt bewegt: Arthur Schopenhauer in Frankfurt*, disponemos, pues, del vídeo del Atelier Markgraph³ mediante el cual podemos contemplar varios de los módulos museográficos de la exposición, así como ver que el objetivo de la misma es llegar a una comprensión del pensamiento de Schopenhauer a partir de la familiarización con distintos elementos básicos de su pensamiento que son puestos en relación con el contexto político-histórico.

³ Enlace al vídeo sobre *Was die Welt bewegt: Arthur Schopenhauer in Frankfurt* de Atelier Markgraph: <https://youtu.be/eYDCfgEQswk>.

En el vídeo vemos como el visitante es interpelado directamente con el concepto central de la filosofía schopenhaueriana —la primacía ontológica de la voluntad— para, a continuación, conocer la génesis de este concepto dentro del contexto filosófico en el que se ubicaba Schopenhauer a través de diversas ideas clave presentadas en forma de módulos. Podemos ver, por ejemplo, un módulo interactivo dedicado a la relación entre los sistemas metafísicos presentados por Platón, Kant y Schopenhauer. Otro de los módulos interactivos de la exposición muestra conceptos básicos de filosofía relacionando a Schopenhauer con la filosofía de su tiempo, mostrando sus críticas a los materialistas e idealistas. También encontramos módulos dedicados a su concepción del arte, un armario interactivo que muestra datos clave sobre la biografía y la situación social del filósofo alemán, así como otros elementos de la exposición que se ocupan de su concepción de la religión, por ejemplo, o que explican alguna de sus decisiones vitales. Es esta conjunción de información histórica, biográfica y filosófica la que nos permite ofrecer a los visitantes una comprensión integral del patrimonio filosófico ligado a un autor o temática concreta para un público que no esté familiarizado o especializado con el tema en cuestión.

Por otro lado, en el segundo vídeo podemos ver imágenes pertenecientes a la exposición *Raimundus: christianus arabicus*;⁴ la cual, a pesar de ofrecer una propuesta museográfica más austera que la exposición de Francfort (en la que abundan módulos museográficos de tipo panel informativo), muestra una aproximación temática similar, contando con distintos elementos que atañen, por un lado a la biografía de Ramón Llull y, por otro lado, directamente al pensamiento luliano.

De esta manera, estos últimos ejemplos se conciben como espacios capaces de introducir nociones concretas de filosofía a un público general e inducir preguntas y cuestiones a personas a las que la filosofía resulta *a priori* ajena a su cotidianidad. Por ello mismo consideramos que estas propuestas, que habíamos nombrado exposiciones de temática híbrida, también pueden llamarse propuestas didácticas, ya que, tomando los presupuestos de la museografía didáctica (LLONCH y SANTACANA 2011), generan la condición de posibilidad para que el contenido temático de la exposición pueda ser comprendido más fácilmente por parte de los visitantes no especializados, ya que a estos últimos se les ofrece suficiente información para que el mensaje de la exposición se relacione con su red de conocimientos previos, generando, así, un diálogo fluido y didáctico.

⁴ Enlace al vídeo sobre *Raimundus: christianus arabicus*: <https://youtu.be/0aoka8Rikpo>.

6. CONCLUSIONES

Mediante el presente artículo hemos recogido distintas experiencias museográficas que existen en la actualidad para presentar el contenido de la filosofía fuera del aula. A través de nuestra investigación hemos identificado tres grandes tendencias en lo que a presentación museográfica de la filosofía se refiere, que no siempre cumplen con los principios de la museografía didáctica.

La primera de estas tendencias la hemos llamado “propuesta casa museo” y se engloba dentro de la extensa tradición de casas museo en Europa. Esta tipología es la más extendida pero encuentra limitaciones si requerimos que la exposición comunique contenidos referentes al pensamiento filosófico de los autores de los que se ocupa.

La segunda propuesta, identificada con el proyecto de Denkwelten, la hemos catalogado como “propuesta conceptual”. Su gran virtud es identificar y situar a las ideas filosóficas como centro de la exposición. No obstante, debería verse complementada con una aproximación al contexto histórico de estos mismos conceptos.

Finalmente, la tercera propuesta, identificada en el Espace Rousseau y las exposiciones itinerantes citadas, es la “propuesta híbrida” o, también, “didáctica”, en tanto que las exposiciones analizadas dentro de este grupo utilizan los recursos propios de la museografía didáctica para ofrecer una aproximación desde diferentes perspectivas temáticas a la obra filosófica de los autores de los que se ocupan.

El enfoque, tanto a nivel técnico como a nivel temático, de la propuesta didáctica es el que permite establecer un diálogo más fluido con el público no experto. No obstante, esto no quiere decir que las otras propuestas carezcan de valor, sino que más bien debería buscarse la complementación de unas con otras para ofrecer un producto integral capaz de presentar de manera didáctica una determinada cosmovisión filosófica propia de un filósofo, escuela filosófica o época histórica utilizando el discurso expositivo.

El marco teórico de la educación patrimonial nos muestra que tales experiencias son absolutamente necesarias si existe la voluntad de valorizar la filosofía desde la sociedad y poner las condiciones de posibilidad para que esta subsista en nuestro imaginario colectivo como una disciplina con un sentido propio a pesar de encontrarnos en una sociedad donde, a partir de los valores de utilidad y provecho, esta es continuamente cuestionada. Solo apareciendo en espacios enfocados al público en general y dotando a este público de herramientas para comprender la reflexión filosófica podemos legitimar a largo plazo la necesidad del cuestionar filosófico.

La museografía didáctica, al haber invertido la esencia de las exposiciones museísticas intercambiando el objeto por el mensaje, se muestra, en el actual contexto, como la gran aliada para generar propuestas de aparición del pensar filosófico en espacios expositivos.

El presente artículo tenía la voluntad de ofrecer una categorización de las actuales experiencias en museos y exposiciones de filosofía a modo de estado de la cuestión, con el objetivo de que, a partir del conocimiento del estado actual de la presentación de la filosofía en los contextos museísticos, pueda abrirse una línea de investigación interdisciplinar en didáctica de la filosofía que reflexione sobre cuáles deberían ser los principios básicos de una metodología de la didáctica de la filosofía en el medio expositivo.

Tras la presente investigación, nos parece requisito necesario para la creación de buenas propuestas didácticas de la filosofía en el contexto expositivo el tratamiento tanto a nivel histórico como a nivel conceptual del patrimonio filosófico para evitar, de esta manera, centrarnos únicamente en la cotidianidad del filósofo o en la tecnicidad de sus conceptos. Otro requisito que se ha de plantear es el trabajo conjunto de filósofos y museógrafos, para poder aprovechar las innovaciones que han existido en las últimas décadas en el campo museográfico a la hora de elaborar exposiciones sobre patrimonio filosófico.

Así pues, el presente trabajo espera fomentar la creación de propuestas didácticas que tengan como objetivo el hacer aparecer la filosofía y su historia en espacios expositivos, sin caer en propuestas cuasi fetichistas como las de las casas museo o propuestas poco accesibles para el público general, para, así, optimizar la valorización social de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLAÑOS, M. 2008, *Historia de los museos en España*, Gijón: Trea.
- COMA, L. y SANTACANA, J. 2010, *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*, Gijón: Trea.
- DEL POZO, J. M. 2008, “El concepto de ciudad educadora, hoy”, en E. C. BOSCH, *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras*, Madrid: Santillana, 23-33.
- DENKWELTEN E.V. (30 de marzo de 2017), *Denkwelten e.V.* Obtenido de Startseite: <http://www.denkwelten.net/>. Recuperado a 5 de abril de 2017.
- EBERS, T. 2014, Museen als Denkmale. Ein Plädoyer für „Philosophie im Museum“, *Standbein Spielbein*, 4-7.
- FONTAL, O. 2013, “Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio”, en O. FONTAL, *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, Gijón: Trea, 9-22.
- HABERMAS, J. 1985, “La flecha en el corazón del presente”, *Ensayos políticos*, Barcelona: Península, 138-46.
- IZUZQUIZA, I. 1999, “Enseñar filosofía en tiempos de reforma: una escuela de sensibilidad”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 20: 41-50.
- LONCH, N. y SANTACANA, J. 2011, *Claves de la museografía didáctica*, Lleida: Milenio.
- MARTÍN, C. y CASTELL, J. 2010, “Análisis y clasificación de los modelos interactivos”, en J. SANTACANA y C. MARTÍN, *Manual de museografía interactiva*, Gijón: Trea, 87-336.
- MAYOR, F. 1995, “Prefacio”, en R. POL DROIT, *Filosofía y democracia en el mundo. Una encuesta de la UNESCO*, Buenos Aires: UNESCO, 11-6.
- ORTEGA Y GASSET, J. 2007, *Misión de la Universidad*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- PÉREZ MATEO, S. 2016, *Las Casas Museo en España. Análisis de una Tipología Museística Singular*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Murcia.
- POL DROIT, R. 1995, *Filosofía y democracia en el mundo. Una encuesta de la UNESCO*, Buenos Aires: UNESCO.
- PRATS, J. 2001, “Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales”, *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*: 157-71.
- PRATS, L. 1998, “El concepto de patrimonio cultural”, *Política y sociedad*, 27: 63-76.
- SOLA, T. 1987, “Concepto y naturaleza de la museología”, *Museum*, 153: 45-9.
- UNESCO 2003, *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*, París.

Brúixola filosòfica

ENRIC SENABRE CARBONELL

IES Escultor Badia de Foios

Ensenyar a pensar a qui no vol aprendre'n. O com innovar en l'ensenyament de la filosofia en l'època de l'idiotisme digital

(Teaching to think who does not want to learn. Or how to innovate in teaching philosophy in the age of digital idiotism)

Resum: Actualitzar la didàctica de la filosofia i adaptar-la al nou context digital i social que ha convertit l'ensenyament en una activitat complexa però fonamental és un dels reptes didàctics que ha d'orientar l'ensenyament filosòfic dirigit a la formació de ciutadans crítics i responsables d'una societat democràtica avançada. Amb aquesta finalitat és necessari posar la filosofia a l'abast de tothom, utilitzar les xarxes socials (Youtube, Instagram, Twitter, etc.) com a recursos didàctics per a l'ensenyament filosòfic, acompanyar la formació de la joventut i proporcionar-los els instruments bàsics del pensament filosòfic com a ajuda en l'anàlisi d'una realitat en transformació.

Abstract: Updating philosophy didactics and adapting it to the new digital and social context which has turned teaching into a complex but essential activity is one of challenges in didactics that must guide our efforts to develop citizens' critical awareness and responsibility in an advanced democratic society. To achieve this aim, we need to make philosophy accessible, using social networking sites—like Youtube, Instagram, Twitter, etc.—as didactic resources for teaching philosophy, accompanying young people in their education, and providing them with basic tools of philosophic thinking as a help for analysing a reality which is constantly changing.

Paraules clau: didàctica, filosofia, TIC, xarxes socials, educació, ciutadania.

Keywords: didactics, philosophy, ICT, social networking sites, education, citizenship.

Merlí (el professor): Us està bé el que els vostres pares us han inculcat creient que és el millor per vosaltres? No deixeu que ningú us imposi la manera de pensar. Ja sou prou grans per pensar per vosaltres mateixos.

Berta (una alumna): Merlí, quan dius que no hem de deixar que ens imposin la manera de pensar, ens estàs imposant la teva manera de pensar.

Merlí: No, perdona, us estic demanant que penseu per vosaltres mateixos.

Berta: I si jo no tinc ganes de pensar, què? Ho he de fer? Doncs no, jo no.

Merlí: No passa res, no és obligatori que pensis.

Berta: Val.

Merlí: Molt bé.

Diàleg extret del capítol 5, “Sòcrates”, de la sèrie de televisió de Tv3 *Merlí*.¹

EL PASSATGE QUE ENCAPÇALA aquest article pertany a la popular sèrie de televisió *Merlí*, en la qual un atípic professor de filosofia es converteix en una mena de gurú vital i filosòfic d'un grup d'alumnat de batxillerat espavilat i àvid d'experiències personals i de coneixements que els ajuden a comprendre els canvis que pateixen. Més enllà del judici filosòfic que ens pugua merèixer la sèrie, sobre la qual hi ha diversitat d'opinions en el gremi del professorat de filosofia, el cert és que en aquest passatge que citem, el televisiu professor posa el dit a la nafra del que significa ensenyar filosofia als adolescents.

La idea que es pressuposa al llarg de tot el fragment és l'afirmació molt generalitzada i acceptada que “ensenyar filosofia és ensenyar a pensar”. Aquesta afirmació s'ha fet molt popular, sobretot últimament quan els nostres legisladors han vetat l'assignatura a l'ensenyament secundari, i el crit d'una filosofia censurada es converteix en un crit contra el control del pensament per part de les autoritats polítiques. Les intencions ocultes dels dirigents actuals semblen anar més enllà de la simple eliminació d'una assignatura antiquada i inútil, perquè el que en realitat busquen és desvirtuar l'educació en general i convertir

¹ La podeu trobar al web de tv3, <http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/merli/merli-socrates-capitol-5/video/5556268/> I en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=yYYEBjuDDig> (revisada a data 30/01/17).

les noves generacions en una mena d'autòmats incapaçs de jutjar i decidir per si mateixos, en mà d'obra dòcil d'un sistema injust i opressor. El sil·logisme és clar, si ensenyar filosofia és ensenyar a pensar, eliminar la Filosofia és eliminar el pensament, entès com la capacitat d'anàlisi i reflexió crítica sobre els problemes d'un present en contínua transformació. Si bé, la majoria de nosaltres sabem que la darrera afirmació no és del tot certa, que a pensar es pot aprendre des de diferents disciplines i que, fins i tot, és ben possible ensenyar filosofia sense ensenyar a pensar, o millor dit, sense pretendre ensenyar a pensar, perquè això, aprendre'n, ja no depèn totalment del professorat, sinó també de la voluntat de l'alumnat. De fet, la filosofia porta ensenyant-se en l'educació secundària des que aquesta es va generalitzar a mitjans del segle passat i no ha produït els efectes anunciats pels seus defensors, això és, la formació d'unes generacions especialment crítiques i intransigents amb la manipulació del pensament i la vida. Aquest és un tema que tractarem en aquest article, el de com ensenyar filosofia de manera crítica i estimulante, com convertir la filosofia en una assignatura que ajude a aprendre a pensar, sense vocació d'exclusivitat ni pretensió de monopoli sobre l'activitat crítica i sense cap expectativa absolutista sobre la formació d'una ciutadania crítica sense fissures. Aquesta missió supera amb escreix les nostres possibilitats d'influència, però col·laborar amb la resta d'àrees en la seua conformació no és impossible, només ens hem de replantejar el sentit de la filosofia en l'actual sistema educatiu, el perquè ensenyar filosofia en l'època de l'idiotisme digital, en una època suposadament desentesa dels problemes reals i capficada en un món virtual sense arrelament vital.

Però a més d'aquest tema, el diàleg de Merlí amb la seua alumna díscola, mostra uns quants prejudicis més sobre l'ensenyament de la filosofia. El primer és el que implica la frase "*ja sou prou grans per pensar per vosaltres mateixos*", que sembla donar per establert que el pensament s'ha de d'ensenyar quan som adults, seguint el principi de la il·lustració kantiana, que la majoria d'edat de la humanitat implica l'obligació de pensar. Certament tots coneixem l'important corrent de filosofia per a nens i, fins i tot, sabem que l'hàbit de pensar s'ha de desenvolupar des de ben menuts, o d'altra manera quan s'arriba a l'adolescència, és més difícil d'implantar. La filosofia per a nens desenvolupa hàbits crítics i de reflexió personal des dels primers cursos de l'educació infantil i implanta uns hàbits imprescindibles per a la formació personal, però la filosofia es continua treballant en l'adolescència i la joventut, i continua en tots els períodes del desenvolupament vital; només necessitem adaptar la manera de fer-ho a les expectatives de maduració. És el problema de quan ensenyar filosofia, que tractarem més endavant, i que nosaltres centrarem en l'adolescència per qüestions d'aplicació pràctica i de necessitat educativa, ja que és el període en el qual el sistema educatiu destina unes hores al seu aprenentatge.

El segon prejudici és que l'ensenyament filosòfic preveu i vacuna contra la manipulació i, alhora, no és manipulador. Aquesta idea confereix a l'ensenyament de la filosofia una espècie d'aura màgica que transforma el pensament de qui n'aprén i el vacuna contra qualsevol tòpic, estereotip o model social. Ja ho voldríem! Per desgràcia, grans filòsofs, ben espavilats en altres aspectes, eren clarament masclistes, racistes o clients preferents de l'homeoteràpia o els productes miracle. La filosofia aclareix l'arrel viciada de determinats temes que tradicionalment ha tractat, com ara l'existència de Déu, les religions o el coneixement humà, però per a la resta el que cal és una ment desperta i un escepticisme espavilat. Per això necessitem actualitzar els temes que tractem a l'aula, perquè els temes tradicionals de vegades continuen vigents, però d'altres ja no signifiquen res, i la tasca fonamental de l'intermediari filosòfic és fer visible la connexió entre el pensament clàssic i les noves realitats. És el problema de què ensenyar en classe de filosofia de què també ens ocuparem, i que consisteix a saber introduir els temes que motiven i encurioseixen a un alumnat adolescent sobreestimat i, massa sovint, desencisat.

I el tercer prejudici del nostre diàleg televisiu implica l'obligació de pensar. Però, és realment obligatori aprendre a pensar? Podem obligar l'alumnat a pensar? O més difícil encara: tenim l'obligació d'ensenyar-los a pensar contra la seua voluntat? Sembla un oxímoron incompatible en els termes que ho hem plantejat. En el cas de la sèrie que ens serveix d'exemple, el mestre accepta expeditivament la negativa de l'alumna, però podem permetre'ns realment que l'alumnat no vulga aprendre'n? Podem deixar una generació que es nega a pensar sense adquirir aquesta habilitat? Quina societat estaríem construint aleshores? La solució a aquest oxímoron pot venir per la via d'abandonar el plantejament de manera essencialista i afrontar-lo més aviat com una qüestió metodològica, és a dir, la de com aconseguim que l'alumnat aprenga a pensar encara que no vulga, o millor, com podem aconseguir que acabe volent aprendre'n. És la qüestió del com, de quines metodologies podem emprar per fer de la filosofia una eina atractiva i útil per a les noves generacions i que aquestes la facen servir per pròpia voluntat, per necessitat personal. Potser la qüestió més difícil de les que volem plantejar. Anem per feina.

I. ENSENYAR FILOSOFIA O A FILOSOFAR... EN L'ÈPOCA DE L'IDIOTISME DIGITAL

L'última, de moment, llei educativa ha extirpat la filosofia dels plans d'estudi. En un exercici de cinisme calculat i acceptat per bona part de la ciutadania, s'han al·legat arguments d'utilitat en el context d'una concepció de

l'educació pragmatista de curt termini i abocada a formar peons per al mercat laboral i idiotes polítics en el sentit clàssic del terme. En aquest context, una assignatura com Filosofia, sense massa connexió directa amb una pràctica laboral mecànica i economicista, només té lloc com un caprici convertit en optativa o com a mur de contenció de l'ensenyament religiós, més acrític i dòcil als grans valors tradicionals. Però si volem fer front a aquesta onada contrareformista que s'emporta per davant l'ensenyament crític i reflexiu, no podem continuar amb el lament melangiós d'una filosofia desprestigiada i sense radicalitat. Exigir el lloc de la filosofia sense més raó que una gesticulació sobreactuada en el context d'una suposada tradició del pensament no porta més que a mostrar la seua inutilitat. Necessitem, per tant, clarificar el perquè de la filosofia en el context d'una educació que busque la formació crítica i personal dels ciutadans. Sense aquest context la filosofia no trobarà mai el seu paper, i sense la filosofia no podem aconseguir una educació vertaderament alliberadora (GARCÍA 2006, 140), educació i filosofia mantenen una relació intrínseca que es retroalimenta i es potencia, i per això mateix es necessiten mútuament. Per aquesta raó, la reivindicació d'una filosofia crítica amb un lloc destacat al sistema educatiu, només té sentit si, al mateix temps, reivindicuem un model educatiu alliberador i crític. Pretendre desentendre's de la llei educativa vigent o de la inspiració més o menys reformista o contrareformista de les autoritats educatives i polítiques és una actitud escapista o, si més no, elitista, que confia en unes suposades qualitats màgiques de la filosofia que no existeixen i que, inserides en un context educatiu conservador i reproductor de les desigualtats, afavoreixen justament el contrari al que suposadament pretén la filosofia, l'obediència, la docilitat i la manipulació.

Per això la nostra pregunta pel lloc i el sentit de la filosofia en el sistema educatiu actual, és a dir, la pregunta fonamental de per què ensenyar filosofia, necessita plantejar-se també quina filosofia cal ensenyar al si d'una concepció alliberadora i transformadora de l'educació. El debat sobre quina concepció de la filosofia estem pressuposant i la relació amb la didàctica és prioritària en un context educatiu que busca la formació crítica i reflexiva de la ciutadania.

És evident que una filosofia acadèmica, erudita, que utilitza un terminology i un instrumental teòric acurat, heretat dels autors i els textos de la història de la filosofia i millorat, de vegades, pels comentaristes, té un sentit en l'àmbit universitari i d'investigació, però difícilment fora de les parets de la institució universitària. La major part de les ponències i congressos de filosofia se centren en autors clàssics i contemporanis i revisen bona part de les seues propostes amb un llenguatge tècnic difícil de digerir per als no iniciats però necessari per a fixar de manera científica les propostes, aportacions i innovacions de la tradició filosòfica. Si bé aquesta filosofia no pot esgotar, ni de bon tros,

tot un àmbit d'ocupació filosòfica més lligat amb els “problemes existencials i materials del nostre temps” (GARCÉS 2015, 15), una filosofia compromesa amb les novetats del present i “amb la racionalitat que el constitueix i l'explica” (SEVILLA 2004, 44). La filosofia erudita mantindria una relació amb la filosofia no erudita semblant a la que la investigació en ciència bàsica manté amb l'aplicada. Una és necessària per fixar les bases i proporcionar un instrumental precís per tal de desenvolupar les seues aplicacions, que a fi de comptes, són les que repercuteixen en la societat. Una filosofia que podríem anomenar més “cosmopolita”, considerada com “un dret universal per a tots” (CIFUENTES 2010B, 49), o fins i tot una filosofia “assagística” (CRUZ 2004, 25), connectada amb els problemes d'un present constituït “històricament i lingüísticament” (LLEDÓ 1991, 38) però que necessita d'actualització racional, de reflexió pausada, una filosofia àgil, atenta als problemes en sorgiment, exposada en un llenguatge més pròxim al d'una ciutadania no necessàriament formada en la terminologia filosòfica tècnica, però necessitada d'un marc terminològic adient per comprendre els canvis del present que els ha tocat viure. En resum, una filosofia que acoste les eines i els autors de la tradició filosòfica al gran públic i els pose al servei de la comprensió crítica i radical d'un món en transformació.

Si apliquem aquest principi a l'àmbit de l'ensenyament filosòfic, la qüestió esdevé més clara encara, ja que una filosofia entesa com a transmissió d'un patrimoni cultural ahistòric queda com una activitat d'autoconeixement que pot tenir sentit per als iniciats en la matèria, però no per a un gran públic que el que necessita són eines de comprensió i anàlisi dels problemes que l'envolten i que canvien històricament amb una connexió necessitada d'explicació. Per això, una filosofia orientada “cap als problemes i els alumnes” (MARTENS 1991, 22) és més il·luminadora del paper històric i social de la filosofia. De fet, la filosofia no ha fet altra cosa des del seu naixement, en la Grècia clàssica, “lligada de manera indissoluble a la política” (CASTORIADIS 2006) i, per tant, connectada directament amb els problemes d'una nova societat en germinació.

Des d'aquest de punt de mira, tot entenent la filosofia d'una manera dinàmica, oberta i en contínua adaptació a les noves realitats, és totalment necessari entendre-la en una relació constitutiva amb la seua didàctica, una interacció en la qual ambdues vessants es “constitueixen recíprocament” (MARTENS 1991, 30), es retroalimenten i es mantenen vives i alerta en la consecució dels objectius que comparteixen, això és, aportar una visió crítica i transformadora de la realitat social que habiten. És evident que aquest no és l'únic paradigma possible de relació entre filosofia i didàctica, però tant el model “epistèmic” com el “formatiu” (CIFUENTES 2010A, 21, 23) pateixen d'una esclerosi que solidifica la filosofia i furta el sentit alliberador a la didàctica. Amb el model “pragmàtic”, per contra, mantenim el model filosòfic que abans hem descrit,

l·ligat als problemes i a la seua explicació racional i reclamem una didàctica necessàriament innovadora, en contínua adaptació als canvis socials i tecnològics i atenta a les necessitats d'una ciutadania que es veu desarmada davant dels canvis vertiginosos en què es veuen immersos. La innovació en didàctica de la filosofia és, per tant, connatural a la seua articulació social, i no es pot entendre d'altra manera que en aquesta recerca contínua per explicar els canvis en què es veuen immersos els seus usuaris.

I no hi ha dubte que un dels fenòmens de més impacte i que ha introduït més canvis en les maneres de pensar i actuar de les societats del segle XXI és la introducció de les tecnologies de la informació i comunicació, l'anomenada digitalització de la societat. Pràcticament tots els aspectes convivencials han entrat en transformació i la connexió en xarxa, la globalització i la centralitat del paper de la informació en el desenvolupament econòmic han caracteritzat "la societat xarxa" (CASTELLS 2001, 305), una societat connectada i immediata que posa a l'abast de tothom tota la informació però no la capacitat de comprendre-la i utilitzar-la críticament. Des de la revolució digital de finals del segle XX, hem entrat en una mena de Tecnòpoli o societat digital que ha canviat molts dels registres simbòlics amb els quals ens orientàvem i que guiaven la nostra conducta, però aquests referents necessiten ser assumits per les noves generacions amb una visió personal. El "tercer espai o E3" (ECHEVERRÍA 1999, 159) constitueix una mena de societat digital que es superposa a la societat real (E1 i E2) i que permet que tot allò que es vol fer es puga fer, globalitza les nostres actuacions, transforma les instàncies públiques i privades i visibilitza els espais íntims fins a extrems desconeguts fins a l'actualitat.

En molts casos, i des de diferents instàncies filosòfiques, es denuncien aquestes tecnologies per impedir el pensament lliure i afeblir la capacitat de raonament. Per exemple, Nicholas Carr a *Superficiales* (2011), afirma que estem transformant la capacitat rigorosa i profunda de pensar que ha tingut la humanitat des dels principis de la filosofia en una activitat superficial, neutra i volàtil, poc seriosa i fiable i, sobretot, molt manipulable com a conseqüència de la digitalització de la cultura i els efectes que està produint en la capacitat de pensament. Nosaltres pensem que la qüestió no és tan simple i que la digitalització que s'ha produït provoca canvis en la manera de llegir, pensar i comprendre els fenòmens que els potencien en molts sentits. En primer lloc perquè les característiques que incorpora al pensament la digitalització són positives, ja que la capacitat d'adaptació, d'interpretació i de relació d'idees tenen un valor innegable com a exercicis de pensament creatiu i, per tant, poden constituir una ben valuosa activitat filosòfica. I, en segon lloc, perquè els antics procediments de pensament analògic no s'han perdut del tot, o si més no, no tots. Per exemple, pensem que la profunditat no està oposada a la flexibilitat, o el rigor a

la interactivitat i el pensament compartit. Ben al contrari, pensem que aquestes noves característiques que desenvolupa o estimula la lectura i escriptura digital poden ajudar a formar un pensament rigorós però flexible, profund encara que estimulants i creatius, en resum, un pensament interconnectat, compartit i vital. Aquest és el repte d'una nova educació filosòfica que incorpore l'univers digital d'aprenentatge i interacció. Estimular aquest tipus de pensament és la funció que l'educació del segle XXI s'ha de plantejar com a objectiu prioritari, i l'ensenyament filosòfic més encara en la mesura que s'ocupa d'estimular el pensament creatiu, crític i personal.

No és tan estrany ni difícil com puga semblar a simple vista i, de fet, no és la primera vegada que el pensament filosòfic s'ha adaptat a un nou context d'expressió i transmissió cultural. El canvi que ens ocupa no és menys important que el que va aportar l'escriptura quan es va imposar a l'oralitat tradicional de la cultura grega clàssica, o la impremta quan va substituir el manuscrit. Revolucions com les esmentades, i també la digital, han transformat la manera de pensar, de llegir i escriure, de reflexionar sobre els problemes, però no han anul·lat la capacitat de reflexió humana, la qual, sense caure en una concepció essencialista, renaix amb capacitats renovades de resistència i crítica. De fet, la filosofia que es fa digitalment en internet té unes característiques determinades que la fan més popular, més pràctica i aplicada, com diu Anna Sarsanedas (2003, 369), "Amb internet s'ha produït una revolució filosòfica, un canvi transcendental sense precedents (...). La filosofia s'ha democratitzat, al mateix temps que s'ha virtualitzat, ha ampliat els seus horitzons reflexius i crítics gràcies a internet." En aquest nou context filosòfic la nostra funció educativa com a professorat de filosofia és estimular i afavorir aquesta nova filosofia que beu de la tradició més clàssica.

Però no sols les tecnologies de la informació, també el cinema, del qual tenim referents ben pròxims que han desenvolupat la didàctica de la filosofia utilitzant aquest mitjà (EMBOLIC 1995), les noves formes d'expressió plàstica com els grafitis, la música, les aplicacions científiques i tecnològiques, les formes de discriminació desconegudes o els canvis en l'estructuració social, han de ser els nous mitjans en els quals expressar la filosofia i acostar-la a la ciutadania a través d'unes eines didàctiques innovadores. Evidentment, analitzar aquestes innovacions supera l'objectiu d'aquest treball que se centra fonamentalment en les tecnologies de la informació i la comunicació digitals, bàsicament. Paradoxalment, la disciplina més antiga de les que s'ha dotat la Humanitat per comprendre el món que l'envolta, és la que necessita més innovació en la seua manera d'expressió i transmissió. Contràriament al que pensa la majoria de la gent, que creu que el professorat de filosofia no necessita d'actualització perquè el seu saber roman incòmode des de fa segles, el saber filosòfic és el que més

adaptació didàctica i expositiva necessita si volem convertir-lo en un saber que concorde amb el seu temps. Repetir sabers antics d'una manera historiogràfica és una cosa diferent a ensenyar filosofia, perquè la filosofia no es pot separar de l'activitat filosòfica i, des de Kant, sabem que no s'aprèn filosofia, s'aprèn a filosofar. O reformulant la frase kantiana, “*la millor manera d'aprendre filosofia és filosofant*” (CRUZ 2016), i no es pot filosofar en el buit, sinó que sempre filosofem des d'una realitat que vivim i patim i que necessitem comprendre racionalment si volem viure en llibertat.

2. FILOSOFAR AMB ADOLESCENTS (QUI AMB XIQUETS ES GITA... CAGAT ES DESPERTA)

Epicur, en la *Carta a Meneceu*, afirma que la filosofia és un assumpte que interessa per igual a joves i vells, i que tots haurien d'estudiar-la si volien aconseguir la salut de l'ànima, o el que és el mateix, una vida feliç. Si volem viure una vida conscient i ben dirigida, la filosofia ha d'estar present des de la infància a la vellesa. La potent corrent de Filosofia per a nens, inspirada en les teories de Lipmann però continuada al nostre àmbit lingüístic de manera brillant pel grup IREF,² ha indagat les maneres d'ensenyar la filosofia als menuts amb un èxit considerable i ha mostrat la possibilitat d'una educació filosòfica que forme menuts i joves crítics i conscients. La Filosofia per a adults també està vivint un reviscolament considerable en forma de divulgació filosòfica i fins i tot s'han popularitzat tallers de Filosofia per a la vida quotidiana (Equanima³) i l'empresa que mostren que hem de traure la filosofia de l'Acadèmia i acostar-la al gran públic si volem convertir-la en una disciplina ciutadana.

Però en aquest article a nosaltres ens interessen els adolescents i estem centrant el tema de la didàctica filosòfica aplicada a l'ensenyament secundari obligatori i post-obligatori. I en aquest sentit no falten les veus que afirmen que el jovent no està interessat en la filosofia, que no es preocupa per aquests temes, que només s'interessa pels youtubers, els programes de televisió com *Mujeres y hombres y viceversa* i el WhatsApp.

No cal dir que aquesta és una caracterització reduccionista i errada, motivada per la visió que els grans mitjans de comunicació mostren de la joventut, possiblement perquè els interessin uns joves adormits i sense inquietuds socials. Però encara que fos certa, nosaltres, el professorat de filosofia, hauríem d'estar al seu costat ensenyant-los a filosofar amb el Youtube, *Mujeres...* i el

2 <http://www.grupiref.org/> (revisat 12/01/17).

3 <http://equanima.org/> (revisat 12/01/17).

WhatsApp. Volem dir que no és cert que els joves siguen desentesos, despreocupats i superficials, perquè de fet l'adolescència és un d'aquells períodes vitals en els quals ens fem més preguntes, tenim més dubtes sobre el que és correcte o no i busquem respostes a les noves inquietuds amb que vitalment ens trobem. Per això hem de fer una "filosofia per a adolescents" (SARBACH 2007, 19), que combine els continguts de la tradició filosòfica amb les seues experiències vitals, les seues inquietuds, una filosofia que parle el seu llenguatge, que els acompanye en els seus dubtes i que els proporcione les eines de pensament rigorós de la tradició filosòfica.

Per aconseguir-ho, haurem d'acostar-nos al seu món, un món que s'ha vist transformat radicalment per l'aparició de la societat de la informació. La societat del segle XXI, de la qual els joves que omplien les aules de secundària són nadius, és la societat de la informació. L'entrada en escena dels nous mitjans de comunicació i informació digitals ha revolucionat el seu món de manera profunda, des de l'economia a la política passant per les relacions personals i afectives i la moral.

Entrat el segle XXI aquest procés d'omnipotència i visibilització de la vida privada s'ha vist augmentat per la concentració de totes les virtualitats de la xarxa en un dispositiu únic, el mòbil amb connexió a internet i funcionalitats equivalents a les dels antics i poc manejables ordinadors personals i portàtils. Els nous smartphones, tauletes i altres dispositius que s'anuncien per a un futur immediat (rellotges, ulleres i altres andròmines), aprofundeixen en la instantaneïtat de la comunicació i, per tant, en la visibilització dels costums i hàbits privats que, fa un temps, quedaven reservats a l'àmbit personal. L'aparició de les conegudes *apps* de missatgeria instantània (entre les quals el WhatsApp és la més coneguda) ha acabat d'adobar la situació posant a disposició de tots els usuaris una informació personal molt valuosa (última connexió, confirmació de lectura, en línia) que abans estava oculta. La revisió de conceptes com els de privacitat, comunicació o amor esdevenen imprescindibles per comprendre aquests nous dispositius i el seu impacte social. Potser els adolescents utilitzen aquests dispositius en un sentit superficial, però la filosofia pot ajudar a fer més complexa, des de la reflexió, la manera d'entendre aquests nous fenòmens. Totes aquestes novetats necessiten una mediació crítica, un acompanyament reflexiu que les assumisca i les incorpore a un projecte de vida personal i elegit des de la llibertat. Ací és on ha d'intervenir la filosofia des d'un plantejament aplicat a través de la seua didàctica, perquè el fet de ser nadius digitals no implica que controlen les seues implicacions, i justament el fet de naturalitzar el fenomen digital pot portar a assumir els seus problemes sense mediació crítica.

Amb aquesta tecnologia han nascut ja les noves generacions d'adolescents, que són nadius digitals i que no comprenen molts dels problemes que

l'antic mitjà analògic plantejava. Els nous radis digitals han nascut amb la possibilitat de la comunicació continuada i ininterrompuda, i amb la privacitat exposada al públic en forma de fotografies, vídeos, aniversaris o celebracions. Les generacions digitals no perceben la diferenciació públic-privat de la mateixa manera que la percebien generacions anteriors, i això ha produït una democratització de la vida privada, però també algunes disfuncions que ens porten a preguntar-nos si la nova societat xarxa ha generat també una nova moral, "una moral digital" (SENABRE 2014B). Efectivament, la generació que ompli les aules de secundària ha nascut amb l'smartphone i la tauleta incorporades a la seua vida, però això no significa que controlen totalment el seu ús, efectes i implicacions socials i personals. Ací rau el paper de l'educació en general i de la filosofia en particular a l'època actual, a ajudar a realitzar la mediació crítica del món digital que ens envolta.

Perquè, per a bé o per a mal, aquesta és la realitat digital en què viuen els joves als quals hem d'ajudar a pensar, i amb ells haurem de pensar nosaltres també. El nostre avantatge és que comptem amb l'instrumental conceptual que segles de filosofia ens han aportat i que, ben plantejats, també els poden ajudar a ells a comprendre el món que els envolta i que els arrossega a una instantaneïtat esgotadora, a una transparència inevitable i a una "vida líquida" (BAUMAN 2005, 88) que se'ls escapa de les mans. Les relacions socials entren en mutació i aspectes com l'amor, la parella i les creences personals esdevenen massa fugaces per comprendre-les des d'una postura personal crítica. Però abandonar aquests radis digitals al món en contínua mutació que és el present seria una crueltat per la nostra part, i més perquè tenim eines que els poden ajudar a construir la seua vida des d'una vivència més assumida. La filosofia ha d'acompanyar la formació personal, forma part de l'educació imprescindible per construir persones conscients i crítiques i no pot abandonar la seua missió per desànim, incomprensió o incapacitat.

Però la reacció del jovent no sempre és tan receptiva com ens agradaria. Què passa si es neguen a filosofar, si no volen aprendre? Què passa quan no volen aprendre filosofia ni analitzar el món que els envolta? Com ensenyar a pensar a qui no vol fer-ho? Seguint les indicacions del professor Vaello al seu llibre *Cómo dar clase a los que no quieren* (2007), nosaltres també haurem d'aconseguir ensenyar filosofia als qui no volen pensar. Perquè potser la primera resposta que ens vindria al cap seria la de Merlí, el professor de la sèrie amb què hem començat l'article, i que consistiria a renunciar a l'empresa d'ensenyar a pensar. Potser diríem: "doncs que no pensen! També són lliures de no pensar!" Però aquesta no és una resposta satisfactòria. De la mateixa manera que l'ensenyament és obligatori i el professorat ha de saber ensenyar a qui no vol aprendre, nosaltres, el professorat de filosofia hem de saber ensenyar a pensar a

qui no vol. I com? A la força? Doncs aquesta seria la manera menys apropiada i la que solem prendre com a primera solució, pensem que els hem d'obligar i prenem les notes com a instrument de pressió, convertint l'aprenentatge en un acte de poder. Però aquest no és el camí, els ensenyants de la filosofia hem d'aprendre a estimular el pensament, a contagiar el virus del dubte, a picar la curiositat, a convèncer de manera invisible als joves que omplim les nostres aules del fet que pensar és millor que no fer-ho. Per aconseguir-ho, haurem de posar en funcionament els instruments tradicionals de la filosofia; la lectura de textos, l'argumentació raonada, el diàleg, l'escriptura organitzada i el pensament lògic. Però aquests instruments no es poden presentar de manera nua, pelada i sense més aplicació, perquè aleshores correm el risc de generar més desinterès que curiositat.

Aquests instruments han de ser la solució als problemes quotidians en què viu el nostre alumnat, i per això haurem de partir de “les formes de vida existents” en què estan immersos (GARCÉS 2015, 15) o dels seus “nuclis de significació”, en paraules de Sarbach (2005, 626). Des d'aquestes referències generacionals que estructuraven el pensament adolescent, haurem de construir un coneixement més reflexiu i crític utilitzant les eines filosòfiques adients per a la seua comprensió. I partir del seu món de la vida és partir d'uns temes i d'uns mitjans d'expressió que són nous i que tradicionalment no pertanyen a la filosofia —potser per això la nostra por a integrar-los—, però que estan presents i poden ser analitzats i compresos des d'una disciplina com la filosofia.

Per tant, una elecció de temes de investigació adient, lligada al món dels adolescents (el Youtube, el WhatsApp, els videojocs o la televisió) i presentada amb una metodologia dinàmica, activa, en què l'alumnat es convertisca en autor de les seues pròpies explicacions és el camí que ens pot portar a superar les reticències naturals amb que s'enfronten a una disciplina amb “fama” de complexa i difícil com és la filosofia. Passem a veure-ho.

3. LLANTERNERIA FILOSÒFICA

Amb tot el que hem dit, podem imaginar que la filosofia haurà de capbussar-se en el fem. L'aura de dignitat, d'elitisme i d'erudició amb ínfulas de superioritat haurà de deixar el pas als “llanterners” de la filosofia (MIDGLEY 2002, 13), als recollidors de fem, als recicladors de la brutícia. L'antiga posició neta, pulcra, deslliurada i feliç d'uns filòsofs que no entren a discutir amb la cultura popular, que es protegeixen a les seues càtedres blindades o als grans mitjans de referència s'ha acabat. A partir d'ara, si volem recuperar el sentit originari de la filosofia i la seua aplicació educativa, haurem de discutir amb

elrubiusOMG, Dulceida o Inesmellaman. Certament no són grans filòsofs, ni tan sols ho pretenen, però per al nostre alumnat en són el referent i, per tant, haurem de fer filosofia amb els seus vídeos.

El currículum habitual de les assignatures de l'àrea de filosofia sol repetir-se en les diferents lleis educatives amb algunes modificacions, i des de la I República, passant per les reformes franquistes i les diferents lleis educatives de la democràcia (GARCÍA 2006, 135), sol incloure els blocs dedicats a la introducció de la filosofia, l'antropologia, la teoria del coneixement, la metafísica, la sociologia i l'ètica i la política. Pel que fa a les assignatures d'introducció a la filosofia, amb l'actual LOMCE hi ha l'optativa de 4t d'ESO i la troncal de 1r de batxiller. Pel que fa a les assignatures d'història de la filosofia el recorregut històric pretén ser tan exhaustiu com impossible per a una assignatura anual de batxiller i arranca als inicis de la filosofia fins arribar al present. Amb la LOGSE es va introduir Educació per a la Ciutadania, que va incorporar temes de drets humans i ètica general, amb una visió més aplicada als problemes i contextos socials, però aquesta ha estat eliminada pels nous administradors de l'educació, que l'han reduïda a una opcionalitat enganyosa, oferida com a alternativa d'un ensenyament moral religiós que sembla autosuficient.

Tot i això, el professorat ha de programar partint d'aquests currículums i la seua funció és triar, ampliar, reduir, relacionar i aplicar a situacions reals els temes proposats que, en la pràctica, són impossibles d'impartir totalment amb èxit. I ací és on hem d'aplicar-nos a acostar aquests temes clàssics de la tradició filosòfica al context del nostre alumnat. El professorat haurà de triar els temes "controvertits o conflictius" que estan vius a la societat i que superen les barreres de la institució escolar (GÓMEZ 2016, 15), temes presents mediàticament als mitjans de comunicació i que tenen repercussió informativa en les xarxes socials com Twitter, Facebook o Instagram. Aquest haurà de ser el punt de partida del nostre treball filosòfic.

La situació dels refugiats de l'Orient mitjà o l'elecció de Trump com a president de la primera potència mundial poden ser punts de partida interessants, però també la sortida de l'armari d'una bloguera d'èxit o el trenca-ment d'una parella de famosos. La relació d'aquests temes "situats" (MORALES i BEDETTI 2013, 142) amb els temes tradicionals de la filosofia és evident, en aquest cas amb temes de filosofia moral i política, però també podem trobar-ne d'altres que ens obrin les portes de la teoria del coneixement o la metafísica, per citar dos blocs més complexos. Per exemple el tipus de fiabilitat que ens aporta la Viquipèdia respecte al saber que ens transmet, o el valor del concepte de realitat que un anunci ens ven amb un cotxe d'última generació.

Haurem de triar, per tant, temes pròxims a l'alumnat per tal de presentar-los eines i plantejaments que la tradició filosòfica ha fet servir tradicional-

ment. Aquesta pot ser una de les claus per guanyar-nos a aquell alumnat que no vol pensar, perquè podem intuir que no vol pensar sobre temes que no li interessin, però si li presentem temes més vinculats vitalment amb el seu context, potser despertem la seua curiositat. No menyspreem les noves generacions només perquè no s'interessen per allò que ens interessava a nosaltres, perquè cada generació elabora el seu nucli de significacions sobre el seu món de referència.

Temes com la realitat virtual o la promoció d'una concepció de la realitat com a única i inamovible poden ser punts de partida que interessin l'alumnat i que ens connecten directament amb la tradició de la metafísica clàssica, que pot aportar reflexions que ajuden a comprendre aquests nous escenaris que utilitzen una terminologia ben coneguda per a nosaltres.

L'algoritme de recerca de Google o la manera com es construeix la Viquipèdia necessiten una explicació des de les teories del coneixement dels autors clàssics (empirisme, racionalisme, criticisme...), que aportaran llum a la concepció del coneixement amb que compten sense esbrinar els seus pressupostos.

El valor de la reflexió i la capacitat de raonament humà per fer front a les manipulacions de les noves màquines de condicionar (la televisió, internet, la publicitat...) necessiten de la reflexió filosòfica i els seus conceptes crítics. Mostrar el poder de la publicitat i del màrqueting és ben útil per a uns joves que viuen en un món controlat.

El concepte de privat i públic amb què es juga a les xarxes socials, les identitats que mostrem en aplicacions com Instagram o Facebook poden ser aclarides amb les concepcions que sobre l'ésser humà han aportat els filòsofs de tots els temps.

La situació dels drets humans, les noves formes de poder que sorgeixen en plena crisi del model democràtic i les maneres de discriminar, assetjar o estimar que promocionen aplicacions com ara WhatsApp o Telegram també han d'entrar a l'aula i sotmetre's a unes anàlisis una mica més atentes amb l'ajuda dels conceptes i les reflexions que els pensadors clàssics i moderns ens han deixat.

L'art del professorat de filosofia serà el de connectar aquestes temàtiques pròximes a l'alumnat amb els referents clàssics de la filosofia. La tria temàtica no pot ser innocent i ha de tenir com a objectiu ajudar a comprendre i estimular el pensament crític de l'alumnat. La selecció de textos, autors i activitats de la tradició filosòfica i la seua complexitat s'haurà d'adaptar a l'edat de referència, al curs on s'imparteix i al caràcter optatiu o obligatori de l'assignatura. Aquesta ha de ser la intuïció i l'art del professorat que intentarà estimular, contagiar i provocar en l'alumnat la curiositat i l'interès per la investigació filosòfica. Però la metodologia, la manera —el com aconseguir-ho—, la tractem al següent apartat.

4. UNA BRÚIXOLA PER AL CAMÍ

L'ensenyament per competències s'ha convertit en un mantra que, repetit des de totes les instàncies educatives, sembla un enfocament innovador i imprescindible del quefer educatiu. Si bé, no podem oblidar que aquest enfocament ha vingut promocionat per una institució europea tan poc neutral com l'OCDE, a la qual s'han sumat de manera entusiasta la major part dels governs europeus de caire neoliberal i socialdemòcrata, acompanyats per instruments d'avaluació com PISA. Tampoc podem oblidar el fet que aquest enfocament naix al context de "l'ensenyament professional" i, per tant, en un àmbit educatiu que busca "la productivitat i la competitivitat" i un pragmatisme educatiu centrat en les necessitats del mercat laboral (SACRISTÁN 2011, 15).

És per això, i perquè en realitat aquest suposat nou model està inspirat en una interpretació educativa basada en indicadors d'èxit objectivables que hereta la tradició conductista sense massa reflexió, pel que pensem que no ajuda a aconseguir els objectius d'una filosofia més centrada en el creixement personal i en el foment de ciutadans crítics i lliures que coneguen els seus drets i els sàpiguen reclamar. És cert que a la filosofia han encomanat el desenvolupament de "la competència social i ciutadana, entenent per aquesta la que afavoreix la participació dels individus en la vida ciutadana, la resolució de conflictes i la formació d'un judici moral eficient i pràctic" (MARINA i BERNABEU 2007, 27). Però el problema de les competències en general, i de la ciutadana en particular, és que són massa genèriques, i en la definició de bon ciutadà pot entrar quasi qualsevol tipus de participació social, des de l'obediència a la crítica. No ens acaba d'agradar, per tant, aquest enfocament competencial, més que res perquè pensem que no aporta res nou a un enfocament constructivista i comprensiu i, en canvi, difumina els objectius de l'educació i confon més que aclareix la faena educativa.

Per tot això, preferim partir de quatre pressupostos clàssics fonamentals que clarifiquen millor les intencions educatives que ens dirigeixen i aconseguen fer de l'educació una activitat d'alliberament personal i social: l'aprenentatge significatiu, l'aprenentatge cooperatiu, el cognitivisme evolutiu i el treball per projectes.

Respecte a l'aprenentatge significatiu, volem dir que l'entendem com un procés de creixement personal, una presa de consciència pròpia més que un adoctrinament extern i dirigit de l'alumnat. És per això que parlem "d'aprenentatges significatius més que memorístics" que han de partir d'esquemes de referència personals de l'alumnat que poden, d'aquesta manera, construir el seu coneixement des d'un punt de vista personal, tal i com defensava Ausubel (SACRISTÁN i PÉREZ 2005, 79). L'ensenyament filosòfic ha d'integrar-se en

els esquemes de referència de l'alumnat, perquè, si no, esdevé pura erudició o aprenentatge repetitiu, amb la qual cosa perdem el sentit fonamental de l'aprenentatge filosòfic, que consisteix a filosofar. No es pot filosofar sobre temes abstractes que no s'integren en el món vital de l'alumnat; l'abstracció és un procés personal de creixement que ha de sorgir de la pròpia necessitat d'aclarir les situacions a què ens enfrontem. No podia ser d'una altra manera tractant-se de continguts tan pràctics i quotidians, i al mateix temps tan ideologitzats, com els que estem tractant. Però és que, a més a més, només amb una relació no arbitrària entre les idees expressades simbòlicament i l'estructura cognitiva de l'alumne és possible un aprenentatge ric i creatiu. Per això, hem de partir de l'experiència pròpia de l'alumnat amb la finalitat d'elaborar críticament els seus coneixements previs i oferir-los la possibilitat de contrastar les seues maneres de pensar i sentir amb d'altres. Amb aquesta finalitat utilitzar els mitjans de comunicació digitals, les xarxes socials i les aplicacions per a mòbils representa una oportunitat molt valuosa per fer significatius els aprenentatges de l'alumnat.

Respecte al segon dels pressupostos, el de l'aprenentatge cooperatiu, plantegem el treball en grups com la millor forma de treball a l'aula, tot i que és en l'intercanvi amb els "iguals, amb els companys, com poden sorgir el diàleg, l'intercanvi d'opinions, l'ampliació de sabers i l'autoestima personal" (BONALS 2000, 10). El treball en grups afavoreix l'explicitació dels preconceptes i la posada en qüestió, i contribueix a la construcció d'un saber comú, no dogmàtic i assumit personalment. És la manera de treball que simula millor el context social que vivim fora de l'àmbit escolar, i per això ajuda a resoldre millor els interrogants que es plantegen a l'aula, però que tenen un ressò fora les parets de la institució escolar. El treball cooperatiu es pot adaptar de moltes maneres en funció del tema i necessitats del curs; en grups homogenis o heterogenis, grup d'experts, o grups tutoritzats per un expert, però en tots els casos s'ha de tenir clar que han d'aconseguir un objectiu conjunt.

Quant al tercer dels pressupostos, el cognitivisme evolutiu planteja "el creixement moral com un procés cognitiu que ens permet reflexionar sobre els nostres valors i reordenar-los en una jerarquia lògica" (HERCH 1997, 47). Per això hem de contextualitzar molt bé els continguts que introduïm, tenint en compte el període d'edat amb què treballem. No és el mateix fer-ho als 12 anys que als 15-16 anys, i haurem de partir d'exemples més concrets amb els més menuts mentre que amb els majors es poden introduir més raonaments abstractes ja que és el moment de consolidació d'aquest tipus de pensament i, per tant, el moment més adequat per contribuir a donar a llum, a l'estil socràtic, dels principis abstractes. Una adequada tria de continguts, plataformes i activitats adaptades al nivell cognitiu de l'alumnat és garantia d'èxit i motivació i, per tant, de resultats significatius d'aprenentatge. Per exemple, triar Instagram

o Snapchat com a *apps* de treball és més convenient amb l'alumnat de 1r i 2n d'ESO perquè treballen amb la imatge i tenen unes aplicacions més concretes, mentre que Twitter o Facebook, amb més utilització del llenguatge escrit i continguts més abstractes, són més adients per a 3r i 4t d'ESO i Batxiller.

El treball per projectes representa el quart esquema de referència en què inserir l'ensenyament filosòfic. Treballar en conjunt afavoreix la comprensió i la significació dels continguts i si bé la interdisciplinarietat entre diferents assignatures és un ideal que no sempre és possible, també es pot fer des de la pròpia àrea de filosofia, construint els temes per projectes de treball, que poden ser molt amplis o simplement com a resolució d'un dilema ètic o problema filosòfic. La manera concreta d'organitzar els projectes pot variar, podem parlar de "centres d'interès, projectes o model seqüencial, però l'important és proposar una visió integrada dels coneixements" (Yus 1997, 257).

Amb aquestes consideracions, no podem perdre de vista el nostre objectiu, formar ciutadans autònoms, crítics i responsables capaços de viure en una societat que ha incorporat el món audiovisual i digital al seu context més immediat i que exigeix de col·laboració i esperit crític per conuiu democràticament. I per aconseguir aquest gran objectiu posem a disposició d'aquests joves ciutadans que omplim les aules les eines bàsiques de la filosofia clàssica, tant en forma de continguts expressats pels grans pensadors de la història i l'actualitat, com de les habilitats bàsiques de diàleg i argumentació oral, de comprensió i expressió escrita, de lectura comprensiva i reflexiva i de comentari de text amb anàlisi de termes fonamentals, idees bàsiques i argumentacions personals. Això es tradueix en la pràctica en organització de debats orals estructurats a classe amb diferents tècniques com judicis, exposicions o lligues de debat, en exercicis de lectura comprensiva i dialògica a l'aula, en comentaris de text filosòfics adaptats al nivell educatiu amb què treballem, posant esment en la definició de conceptes i termes fonamentals i explicitació d'arguments i idees fonamentals, en exercicis de redacció argumentada d'idees, començant per l'expressió d'idees aïllades per tal d'acabar connectant-les en una redacció o article argumentat separat per paràgrafs i connectat personalment.

Com podem veure, es tracta d'habilitats bàsiques que s'han de treballar des de quasi totes les àrees lingüístiques i socials, i per això el treball interdisciplinari és fonamental en aquest cas si les condicions ho permeten. El treball integrat per projectes és una via molt interessant per aconseguir aquestes habilitats de manera conjunta, però, si això no és possible, s'ha de ser conscient de les dificultats d'adquirir aquests mecanismes expressius i practicar-les a l'aula. Aquestes activitats ens sonen familiars al professorat de filosofia, perquè les hem treballades des de sempre, però la novetat ara rau en la capacitat d'enganxar a l'alumnat, de fomentar la seua curiositat, d'estimular la seua motivació intrínseca. I amb aquesta

finalitat fonamental, la tria de temes controvertits i pròxims al context vital de l'alumnat, així com la utilització de les andròmines digitals amb què conviuen diàriament, representen vies d'accés prioritàries i privilegiades si volem captar l'atenció i l'interés d'un alumnat sobreestimat al qual li costa centrar l'atenció en activitats que necessiten temps i treball continuat. L'efecte McGuffin que podem aconseguir amb la introducció d'aquesta temàtica atractiva i la utilització dels mitjans audiovisuals i digitals ens ha d'ajudar a forçar la reflexió de l'alumnat d'una manera autònoma i personal, captar la seua atenció com a porta d'entrada per acompanyar la reflexió necessària.

Passem a mostrar algunes propostes que, degut al caràcter i espai d'aquest article, no poden ser exhaustives ni detallades. La intenció és apuntar idees i propostes que puguen suggerir altres idees i propostes, esperem que siguin d'utilitat.

La televisió no ha marxat, continua ací

Potser la televisió ja no forma part del context vital del jovent. Les successives enquestes d'audiències assenyalen que els joves han fugit de la televisió. Si bé, això no vol dir que no la miren, només que ha canviat la manera d'acostar-se a ella. Els joves miren menys tele en directe, però més a través d'internet, per Youtube o els portals de les pròpies cadenes, de manera fragmentària i selectiva, però amb un criteri personal que continua fent de la televisió un referent informatiu i de distracció fonamental.

Això fa que la utilització de determinats programes de televisió continue sent una eina ben útil per a motivar la reflexió filosòfica, un punt de partida vital ben interessant amb què soscavar prejudicis i preconcepcions del món que necessiten de l'anàlisi filosòfic.

En primer lloc cal triar els programes que portarem a classe, i ho farem en funció de dos paràmetres, que siga popular entre l'alumnat —cal preguntar-los prèviament, indagar en els seus gustos, consultar índex d'audiència— i que utilitze els conceptes filosòfics que volem treballar. Si volem tractar el tema de la teoria del coneixement i el saber podem triar algun concurs com *Pasapalabra* i *Boom*; si ens enfrontem a la metafísica, algun *reality* com ara *Gran Hermano* o *Supervivientes* pot ser adient; si es tracta d'estudiar la societat i les relacions humanes una sèrie com *The Simpsons* té l'èxit assegurat; els informatius poden ser una bona porta d'entrada al tema de la veritat i, si ens volem endinsar en les relacions afectives i sexuals, els estereotips de gènere i els rols tenim un munt d'opcions on triar, des de *Mujeres y hombres y viceversa* fins a *First Dates*.

El programa s'ha de veure a l'aula, però no cal veure'l tot, podem tallar, seleccionar i presentar només aquelles parts que ens interessin. Sobre el pro-

grama cal preparar activitats que obliguen l'alumnat a pensar, a enfrontar-se als seus preconceptes i als pressupostos del programa mateix. Després caldrà anar ampliant en cercles concèntrics d'abstracció el tema que volem plantejar. Primer amb documents audiovisuals més elaborats i textos periodístics o assagístics per a passar després a introduir textos filosòfics que responguen d'alguna manera, directa o indirectament, al problema plantejat. Es pot acabar la unitat amb la confecció per part de l'alumnat d'un document escrit —una redacció, crítica periodística televisiva, crònica del programa— o d'un document audiovisual on es mostren les característiques que hem esbrinat. La programació completa d'aquesta proposta s'ha desenvolupat en el llibre *Televisió i Filosofia* (SENABRE 2010).

El llibre de text ha mort, visca el web!

Quan internet va nàixer, molta gent va pensar que el llibre s'havia acabat, almenys amb les característiques amb què el coneixíem, i la majoria del professorat va pensar que el llibre de text havia mort. Hui, 17 anys després, el llibre de text continua ben present a les nostres aules i la utilització del web és poc menys que un recurs per a fer treballs a casa, per copiar i apegar informacions variades que no arriben a llegir-se i de les quals poca cosa s'aprèn.

I és una llàstima, perquè els recursos que tenim al nostre abast a un clic són inesgotables i d'una qualitat més destacable que la de molts llibres de text. A l'àmbit catalanoparlant podem trobar el web de Ramon Alcoberro, *Filosofia i pensament*;⁴ el web de Llorens Vallmajó, *Filòpolis; Filosofia per a no iniciats*;⁵ *Filoetica*,⁶ una de les webs d'Anna Sarsanedas; o el magnífic diccionari de Filosofia en xarxa *Filoxarxa, diccionari enciclopèdic de Filosofia*,⁷ per mostrar-ne alguns sense vocació d'exhaustivitat.

Els recursos els tenim, però per què no els utilitzem més a l'aula? Potser per la por al copia i apegar, potser per la falta de recursos digitals a l'aula o perquè arribar a ells no és tan fàcil com podria semblar en un primer moment. Certament, els nostres centres no estan preparats per al treball digital normalitzat, no disposem d'ordinadors o tauletes de manera generalitzada, però solem disposar d'aules d'informàtica on podem anar alguns dies o de projectors que permeten projectar la pantalla de l'ordinador a l'aula. Si pensem que podem

⁴ La web de Ramón Alcoberro és *Filosofia i pensament*, i la podem trobar en aquest enllaç: <http://www.alcoberro.info/> (Totes les referències que figuren a continuació han estat consultades amb data 30/01/17).

⁵ *Filòpolis* es pot trobar en <http://www.xtec.cat/~lvallmaj/>

⁶ *Filoetica* es pot trobar en <http://www.xtec.cat/~asarsane/>

⁷ *Filoxarxa*: <http://www.pensament.com/filoxarxa/filoxarxa/index.htm>

salvar aquest entrebanc i ens atrevim a incorporar el treball amb webs a classe, hem de pensar que aquest tipus de pàgines no esgoten ni de bon tros el treball filosòfic. Amb aquests recursos podem utilitzar textos o llegir explicacions de teories i filòsofs, buscar dades biogràfiques i il·lustrar amb imatges, però totes aquestes activitats no esgoten el treball filosòfic a l'aula, de la mateixa manera que el llibre de text tampoc ho fa.

Per tant, haurem de seleccionar molt bé les fonts i, sobretot, no demanar activitats repetitives que es puguin solucionar amb el copia i apegua. Podem utilitzar webquests⁸ o recerques del tresor, que obliguen a l'alumnat a construir el coneixement. Podem demanar activitats combinades amb les xarxes socials i el blog, que comentarem més endavant, de tal manera que les sinèrgies entre les plataformes obliguen a seleccionar, elaborar i pensar els continguts del web.

El saber col·laboratiu; la Viquipèdia

Una consideració a banda mereix el format Wiki, del què és principal representant la Viquipèdia,⁹ però que no s'esgota en aquest portal i que proporciona unes possibilitats de treball col·laboratiu ben interessants. La Viquipèdia pot ser utilitzada com a eina de consulta, però també com a instrument de treball si ens convertim en editors i convertim l'alumnat en editor. És ben fàcil aprofitar el caràcter lliure d'aquesta plataforma per obtenir informació filosòfica, però sobretot per elaborar saber filosòfic. Demanar a l'alumnat que s'informen sobre un tema o autor determinat i que elaboren o milloren un dels articles de l'enciclopèdia és una activitat que obliga a seleccionar la informació, treballar-la i acabar elaborant-la d'una manera original i personal.

Si bé, per endinsar-nos en aquest món, hem de conèixer primer el context en què estem treballant, perquè treballar en la mateixa Viquipèdia implica reflexionar sobre l'origen del coneixement, el valor del treball en equip, el concepte d'autoria o la neutralitat del saber. En primer lloc el projecte Viquipèdia és compartit i creat de manera col·laborativa, ja que està elaborat pel conjunt dels usuaris que la utilitzen. Aquest fet trenca el concepte d'expert, ja que per a redactar els articles compta igual un estudiant que un catedràtic i afavoreix el treball de l'alumnat. De fet, l'elaboració dels articles no implica cap reconeixement especial i cap prerrogativa, i aquesta pot ser la causa del poc entusiasme, si no menyspreu, amb que s'ha acollit el projecte per part de les institucions acadèmiques oficials. Evidentment, la Viquipèdia trenca un model d'indústria i de reconeixement acadèmic que no veu cap avantatge a dedicar

⁸ Ací en podeu trobar algunes: <http://webquestcat.net/category/Filosofia/>

⁹ <https://ca.wikipedia.org/wiki/Portal:Filosofia>

esforços a aquesta activitat, però afavoreix el treball educatiu, perquè és gratuït i de fàcil accés. Fer una reflexió sobre aquest caràcter desinteressat del treball intel·lectual ens porta directament a reflexionar sobre l'interès de la ciència i del saber en general.

Una segona característica interessant per a l'educació ve implicada pel caràcter col·lectiu de la generació, ja que això ens situa davant d'un problema ben filosòfic, el de la veritat, o millor dit el de la verificabilitat dels seus continguts o la fiabilitat del coneixement que difon. Necessitem reflexionar una mica sobre com adquireix fiabilitat el contingut que s'exposa a la Viquipèdia per tal d'esbrinar el valor de veritat d'aquest saber. Evidentment, aquest no és un problema menor per a la filosofia. Bé, doncs la fiabilitat dels continguts d'aquesta enciclopèdia en xarxa ve donada bàsicament per les referències a obres publicades i preferentment a les més referenciades. És a dir, que un contingut de la Viquipèdia és més creïble com més populars siguen les fonts que s'han usat per crear-lo. La fiabilitat del coneixement és un tema que han tractat els principals corrents filosòfics, i mostrar a l'alumnat aquesta reflexió a través de la seua pròpia experiència en haver de justificar el saber que han generat és un treball que ens connecta amb els principals corrents filosòfics com l'empirisme o el racionalisme.

Una tercera característica que imposa la Viquipèdia per tal que aquesta complisca adequadament la seua funció enciclopèdica i no es convertisca en una altra cosa, és l'exigència que el contingut siga neutral,¹⁰ és a dir que no s'hi introduïsquen punts de mira personals ni parcials, per tal d'aconseguir uns continguts el més objectius possibles. Això afavoreix el treball educatiu, ja que demanarem articles que estiguen fets des de la imparcialitat i afavorirem una curiositat desinteressada pel coneixement. Un perill afegit que té l'enciclopèdia lliure és que no és una font primària, i per tant sempre podem caure en l'error d'elaborar un refregit d'altres investigacions primàries, la qual cosa resta molta originalitat i vitalitat al pensament que puguem construir. Però no podem demanar-ho tot, i si els articles que ha produït l'alumnat són fiables, i proporcionen una visió general adequada, aleshores seran satisfactoris. Mostrar que el saber es genera a partir de sabers anteriors implica una reflexió interessant que trenca la visió de la creativitat des del no-res que de vegades tenim implícita.

Per acabar, per tant, la filosofia que podem trobar i elaborar a la Viquipèdia és preferentment una filosofia basada en biografies, aspectes personals, publicacions i opinions santificades dels principals temes i autors de la història de la filosofia, amb un predomini evident de la tradició occidental i anglosaxona

¹⁰ Podeu consultar la política i normes de l'enciclopèdia: https://ca.wikipedia.org/wiki/Viquip%C3%A8dia:Pol%C3%ADtica_i_normes

i més fiable com més llunyana és en el temps. El seu caràcter pretesament neutral fa que siga més difícil valorar polèmiques o autors actuals i que predomini una visió historicista de la filosofia, basada en obres acceptades per la tradició cultural filosòfica. Però, tot i això, no podem negar que els seus continguts són suficientment correctes, no solen cometre errors, o si n'hi ha es corregeixen ràpidament i, al remat, acaba sent una bona font de comprovació de dades o d'iniciació a problemes en els quals no tenim una formació inicial. L'avantatge educatiu d'aquest aspecte és innegable en la mesura que normalment el que busquem és estimular la curiositat, iniciar en algun problema filosòfic o mostrar algun autor o problema interessant.

Però a més de la Viquipèdia tenim moltes possibilitats amb el format Wiki, que permet elaborar diccionaris, enciclopèdies o continguts ordenats i exposats al públic de manera fàcil i col·laborativa. Un exemple interessant és la *WikiFilosofia*¹¹ del portal de *Filosofia en català CREAIF*.

El quadern de bitàcola; el blog

El blog és, possiblement, l'eina digital que més aviat i amb més entusiasme s'ha utilitzat didàcticament. Les seues característiques, semblants al quadern tradicional però amb els avantatges digitals d'interactivitat, connexió permanent, possibilitat discursiva i dialògica i facilitat d'ús, l'han convertit en un acompanyant imprescindible del professorat en general i del de filosofia en particular.

El blog permet treballar fàcilment les habilitats tradicionals de lectura comprensiva, comentari de text i redacció personal d'idees. A través de les entrades o els comentaris, l'alumnat ha de llegir, observar il·lustracions, comentar-les o redactar entrades més llargues i elaborades. A més, el blog és una mena de centre neuràlgic de treball que permet al professorat estructurar el material de treball i posar-lo a l'abast de l'alumnat a través d'enllaços, escrits o reproduccions.

Per totes aquestes raons, des de la seua aparició, ha sigut utilitzat per una bona part del professorat de filosofia. Per orientar-nos en el món del blog, podem accedir al domini d'infoFilosofia, on podem trobar un llistat de blogs didàctics de temàtica filosòfica¹² ordenats i actualitzats. Són especialment remarcables, el de Manel Villar, *La pitxa un lio*,¹³ el de Jordi Beltran, *Orelles de*

¹¹ *WikiFilosofia* en Creaif: http://www.infoFilosofia.info/wiki/index.php?title=P%C3%A0gina_principal

¹² L'apartat dedicat a blogs de Filosofia es pot trobar en: <http://www.infoFilosofia.info/blocs/>

¹³ *La pitxa un lio*: <http://pitxaunlio.blogspot.com.es/>

burro,¹⁴ el de Llorenç Vallmajó,¹⁵ el de Lluís Roca Jusmet, *Una caixa d'eines per pensar*,¹⁶ també *l'Espill de Blancaneus*,¹⁷ el blog de la professora de La Florida Ana Estela Gallach, i també *Filosof-art*¹⁸ de la mateixa autora. Tots ells ofereixen una varietat de materials i idees que faciliten la feina del professor de filosofia i, sobretot, ens enllacen a altres blogs que ací no podem detallar.

Si volem ampliar l'espectre del treball didàctic amb blogs, podem accedir al portal *Edublog*,¹⁹ que organitza anualment el premi Espiral Edublogs de blogs didàctics, i posa a l'abast de tothom un interessant ventall de treballs amb aquesta eina digital.

Els youtubers filosofen

El fenomen youtuber ha esdevingut el canvi més important en la manera d'utilitzar la xarxa en el seu temps lliure per part de les noves generacions. L'aparició d'uns personatges molt joves, sense cap formació específica, però capaços d'atraure l'atenció de milions de seguidors als seus canals, ha estat un fenomen viral que ha superat la nostra capacitat de comprensió. La varietat de temes tractats, els diferents estils d'expressió, la utilització de recursos audiovisuals variats i l'aspecte improvisat i natural de les reflexions públiques han superat totes les expectatives i agafat per sorpresa als antics canals oficials de difusió de contingut audiovisual, com la televisió, el cinema o la ràdio.

Però els joves estan enganxats a aquests youtubers i miren els seus vídeos sense massa filtres de qualitat ni contingut. Això ens pot fer pensar en un primer moment que no són utilitzables per a la reflexió filosòfica, fins i tot al contrari, que representen un obstacle al pensament rigorós, que bloquegen temes importants en centrar l'atenció en nimietats i bromes sense transcendència. Podríem dir que distrauen, més que formen, que fan perdre el temps i no aporten cap element de creixement personal o intel·lectual. Però el fenomen youtuber ha anat augmentant, i els youtubers s'han diversificat i han madurat, i molts d'ells han passat dels primers vídeos superficials i repetitius a d'altres més compromesos socialment o amb un calat personal més profund. En aquest sentit, la filosofia pot aprofitar l'atractiu mediàtic d'aquests gurús audiovisuals per tal d'introduir la reflexió filosòfica, tant per la via de mostrar els productes més elaborats com per la de reflexionar sobre els més superficials i buits. Tot i

¹⁴ *Orelles de burro*: <http://orellesdeburro.blogspot.com.es/>

¹⁵ Blog de Llorenç Vallmajó: <http://llor.wordpress.com/>

¹⁶ *Una caixa d'eines per pensar*: <http://einesperpensar.blogspot.com.es/>

¹⁷ *L'espill de Blancaneus*: <http://agora-etica.blogspot.com.es/>

¹⁸ *Filosof-art*: <http://filosoart.blogspot.com.es/>

¹⁹ *Edublog*: <http://espiraledublogs.org/comunidad/Edublogs>

això, qualsevol dels vídeos tenen un treball de preparació ocult que no se sol apreciar. Els vídeos s'han de preparar, el discurs s'ha d'ordenar i estructurar i el muntatge audiovisual necessita controlar uns recursos digitals que requereixen temps d'aprenentatge. Els vídeos dels youtubers més famosos semblen naturals i espontanis, però no ho són gens, i mostrar això a l'alumnat implica aprendre habilitats discursives i d'organització del treball molt útils per a l'aprenentatge. Si, a més, els demanem elaborar un vídeo com a producte final, el procés haurà enriquit exponencialment la formació de l'alumnat.

Exemples d'activitats filosòfiques al voltant de Youtube poden ser moltes, entre d'altres, aprofitar els *tags* que centren sèries de vídeos sobre un tema determinat, com el de *50 coses sobre mi*,²⁰ que consisteix a donar informació sobre la personalitat del youtuber aportant coses que li agraden i el defineixen. Aquesta activitat, acompanyada d'una reflexió filosòfica sobre la identitat pot portar a elaborar un vídeo per part de l'alumnat amb les reflexions de classe sobre els elements que constitueixen la seua identitat.²¹

També es poden seleccionar els vídeos per temes i aportar-los com a exemple introductori de temes d'interès filosòfic, com ara l'eixida de l'armari d'algun youtuber²² per introduir el tema de l'orientació sexual i la llibertat o de la privacitat o caràcter públic de determinats aspectes de la vida personal. El compromís polític via ONG també pot motivar la reflexió sobre la participació social i el concepte de política que fem servir.²³ Iniciatives d'aquest estil ja han començat a florir, com és la campanya de la Diputació de Granada "Youtubers por la igualdad",²⁴ on el propi alumnat es converteix en youtuber per tal de conscienciar en la igualtat.

Els vídeos poden tenir caràcter motivador i introductori, però en altres casos també poden aportar un contingut que haurem d'analitzar i acompanyar amb altres mitjans, com textos o il·lustracions. També es poden utilitzar com a projecte de treball en el context d'un projecte cooperatiu que haja de culminar

²⁰ Un dels youtubers més famosos, ElRubius, ha fet el vídeo sobre aquest tag: <https://www.youtube.com/watch?v=Ob7O7P3VNZ8>

²¹ Una mostra del treball amb aquests tags, el podeu trobar en aquests vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=UUDHRhOhXVg&t=146s&list=PLFFsN0Wusa5qAjsZWopEAj8zxuuZXhdTC&index=31> i https://www.youtube.com/watch?v=TsO_DzNpbXI&list=PLFFsN0Wusa5qAjsZWopEAj8zxuuZXhdTC&index=30

²² Yellow Melow és una de les que ha explicat la seua orientació sexual en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=voZYi8AA4-s&list=PLFFsN0Wusa5qAjsZWopEAj8zxuuZXhdTC&index=12>

²³ Un bon exemple són Yellow Mellow i Cadepe en la seua campanya per salvar l'Àrtic: <https://www.youtube.com/watch?v=AjIc0gHavyw>

²⁴ Diputació de Granada: *Youtubers por la igualdad*: <https://www.youtube.com/watch?v=mnbfDL14cmk&index=23&list=PLFFsN0Wusa5qAjsZWopEAj8zxuuZXhdTC>

amb l'elaboració d'un vídeo final de la unitat que recapitule i expose els conceptes treballats.

L'aforisme i el pensament concís; Twitter

Twitter, o qualsevol plataforma de microblogging ens ofereix unes possibilitats filosòfiques ben interessants. Començant per la informació que posa al nostre abast en forma d'articles, vídeos o informacions enllaçades i que poden ser repiulades, comentades o seleccionades amb agraments, i que ja significa un primer graó de treball que obri el ventall de coneixement de l'alumnat.

Però a més, aquesta plataforma posa al nostre abast la possibilitat de redactar breus reflexions condensades en 140 caràcters i que recorden els aforismes tradicionals del pensament filosòfic. Tenim la tendència a creure que l'alumnat ha de redactar llargues redaccions ben argumentades, però oblidem que la concisió i la síntesi és una activitat que captura el pensament i l'obliga a clarificar-se. Per això les activitats en Twitter no abasten totes les activitats filosòfiques, però sí que cobreixen un aspecte important de l'activitat filosòfica que, a més, pot complementar-se amb altres plataformes com el web o el blog.

Però quines són les característiques específiques de Twitter pel que fa a l'aprofitament educatiu i la vitalitat filosòfica? Doncs podríem afirmar que el Twitter és una ferramenta més democràtica que les anteriors conegudes, perquè posa a l'abast de qualsevol la possibilitat d'accedir al coneixement i de generar-lo (FAINHOLC 2012). A més a més, és de fàcil utilització, flexible perquè permet diferents activitats digitals (escriure, enllaçar, comentar, repetir...), gratuït i sociable, ja que afavoreix el contacte entre usuaris interessats en temes semblants. Per últim afavoreix una escriptura sintètica i, per tant, un pensament directe i clar.

Amb aquest material, quines activitats filosòfiques podem fer a Twitter? Doncs podem realitzar les següents activitats filosòfiques: lectura comprensiva de textos clàssics i moderns breus, la traducció, amb paraules pròpies, de breus escrits aforístics clàssics, l'elaboració d'escrits aforístics originals sobre temes filosòfics, l'aclariment de significats de conceptes filosòfics i l'habilitat de respondre breument a problemes o qüestions filosòfiques. Totes aquestes activitats fan de Twitter una eina didàctica molt poderosa i atractiva que he desenvolupat més detalladament en altre lloc (SENABRE 2014C).

El diàleg socràtic a la xarxa; Facebook

Facebook és la xarxa social per excel·lència del segle XXI. Quan parlem de xarxes socials pensem en Facebook, que representa el més roí i el millor de la

interactivitat digital, representa la censura, el control de la privacitat, la burla i l'escarni, però també el diàleg, la discussió i l'aportació d'informació desconeguda. La possibilitat d'inserir text, imatge, vídeo, enllaços i altres referències al si d'un diàleg interactiu permet potenciar el caràcter educatiu d'aquesta conversa digital.

La base de la xarxa social és que permet la discussió sobre un tema concret que proposa algun dels membres de la xarxa, en realitat és una gran àgora virtual, només que privatitzada i en mans de capital privat. Però hi ha altres plataformes que permeten aquest diàleg sense abocar-se en mans de Zuckerberg, per exemple la plataforma Buddypress²⁵ o Diàspora,²⁶ que permeten crear xarxes socials més segures i desinteressades amb aplicacions similars a les de Facebook.

Si ens centrem en Facebook ara és pel seu caràcter popular i perquè és dels més utilitzats a l'actualitat, però la major part de les consideracions filosòfiques que fem són aplicables a xarxes similars.

Facebook permet llegir, redactar textos llargs, inserir imatges i vídeos i comentar els textos d'altres membres. Iniciar discussions sobre una notícia d'interès, comentar vídeos de youtubers, enllaçar imatges suggeridores i comentar-les. Totes aquestes activitats es poden fer a aquesta xarxa, tot afegint una projecció pública que obliga a l'alumnat a tenir més cura del que redacten o aporten i que, a més, aporten a la filosofia la projecció pública que necessita per fer-se visible a la societat.

L'era de la instantaneïtat capturada; Instagram i Snapchat

Entre les plataformes i *apps* de major ús entre els adolescents, Instagram i Snapchat ocupen el primer lloc en popularitat i, sobretot, són les que els inicien en les xarxes socials en els primers anys de la pubertat. A més, aquestes xarxes són eminentment visuals, treballen amb fotos i vídeos i per això el seu grau d'emocionalitat és immediat i impactant, mentre que el seu nivell d'abstracció és molt pobre. Tot i això, justament pel seu arrelament en una quotidianitat molt poc elaborada, representa una via d'accés privilegiada a la consciència moral entre els 11 i els 13 anys. Justament per aquestes característiques proposo el treball amb aquestes plataformes en els primers cursos de la secundària i dirigit a les assignatures ètiques.

²⁵ La possibilitat d'instal·lar Buddypress en català la teniu ací: <http://ca.buddypress.org/home/>

²⁶ La podeu trobar ací <https://joindiaspora.com/>

Però abans de llançar-nos al treball a l'aula, hem de reflexionar un poc sobre les característiques morals que han introduït xarxes socials com les que comentem en la manera de viure les normes morals. En un article aparegut a la revista *L'Espill* (SENABRE 2014B) comente les modificacions que les xarxes socials han causat sobre la consciència moral. És evident que produeixen un distanciament emocional, també que impliquen una sensació d'invisibilitat i d'omnipotència, si bé hem de tenir en compte el caràcter nou i poc experimentat dels nous dispositius, amb poca experiència d'ús i dels seus efectes. Aquestes característiques exigeixen un tractament educatiu adequat, que ha de passar per una conscienciació moral sobre els efectes reals dels actes virtuals a través d'una sensibilització moral. Però aquesta sensibilització no és un fenomen que s'aconsegueix de manera teòrica, sinó que és necessari un període d'instrucció i pràctica, amb errors i encerts, que ens assenyalen el camí més correcte. L'únic camí per trencar aquest cercle viciós és el de fomentar altres usos més gratificants que acaben imposant-se als usos negatius. En aquest sentit, només un treball educatiu que sensibilitze, exercite i consciencie sobre els efectes reals de l'ús dels terminals digitals; només des d'una educació emocional que s'amplie a l'espai virtual i que ajude a reconèixer el patiment propi i l'aliè, i només des d'una moralitat que efectue una actualització dels principis ètics clàssics que s'han d'aplicar als nous contextos, serà possible la creació d'un espai social apropiat i favorable a la convivència i la ciutadania. Només des de l'experimentació, la sensibilització i l'empatia moral serem capaços d'albirar els efectes que la facilitat d'utilització de les noves tecnologies implica.

D'acord amb aquesta visió, la clau del treball amb les plataformes visuals com Instagram consistirà a educar l'emocionalitat, convertint les emocions, imprecises, espontànies, incontrolades, en sentiments més reconeguts, més treballats i volguts per a, després, anar més enllà, i fer amb els sentiments una reflexió moral, que acompanye el seu creixement moral.

L'aplicació pràctica consistirà a fomentar l'ús de la fotografia com a mitjà d'expressió i clarificació de sentiments bàsics, tant negatius com positius. Es pot començar per emocions negatives com l'odi, la humiliació o el rebuig i acompanyar-les amb l'ús dels filtres que aquestes plataformes ofereixen i que l'alumnat utilitza quotidianament. La utilització de filtres i emoticones ha de ser clarament negativa de rebuig a aquest tipus d'emocions i té com a objectiu reconèixer les emocions negatives i utilitzar els recursos de les plataformes digitals per alguna cosa més que la distracció o diversió. Un segon pas consistirà a fer fotos sobre sentiments bàsics relacionats amb la convivència i la valoració moral, com l'amistat, l'amor, la cura dels altres, el respecte, la igualtat, etc. En aquest cas les emoticones i filtres hauran de ser d'alegria i goig i han de mostrar el camí d'una utilització saludable de les xarxes socials. Els resultats d'aquesta

experiència poden consultar-se al blog²⁷ del departament de Filosofia de l'IES de Foios.

L'Acadèmia digital, les plataformes educatives; Moodle, Edmodo, Tiching

A més d'aquest programari que hem comentat i que no és específicament educatiu, sinó que té una utilitat generalista i serveix per comunicar-se, divertir-se, informar-se, etc., disposem d'unes plataformes que ens permeten interactuar de manera privada amb una comunitat que prèviament hem creat i amb la qual mantenim una relació educativa. Plataformes com Moodle,²⁸ Edmodo²⁹ o Tiching³⁰ ens ofereixen uns entorns educatius amb moltes potencialitats educatives i d'aprenentatge i amb unes aplicacions molt intuïtives i de fàcil utilització. Permeten penjar materials diversos, enllaçar referències d'interès, intercanviar informació, elaborar qüestionaris i activitats, mantenir converses, obrir temes de debat, comentar imatges i vídeo, etc. En tots els casos la filosofia de l'educació que subjau és la de compartir el saber i col·laborar en la seua creació. Des d'un punt de mira constructivista, és parteix de la idea que el saber ha de ser construït per cadascú de nosaltres si volem comprendre'l i fer-lo nostre, i que només amb la interacció i l'aprenentatge en comú s'aconsegueix aquest objectiu.

La gamificació o ludificació en l'ensenyament filosòfic

La gamificació o ludificació és una proposta pedagògica que proposa utilitzar les característiques del joc en l'educació, de tal manera que la seqüència d'activitats didàctiques adquireix una estructura de joc, amb les recompenses, un objectiu final i el caràcter lúdic. Es tracta d'un projecte educatiu que estructura un curs o una unitat entorn d'una situació hipotètica, que pot ser real o històrica o fantàstica, i entorn d'ella s'articulen les activitats com a elements d'un viatge o aventura conjunta. Aquest tipus de projectes poden basar-se en jocs d'ordinador coneguts, com el *Clash of clans* en el cas de David Medina (2015) o qualsevol altre, però també en situacions històriques imaginades com la *Yincana filosòfica*³¹ que proposà l'Equipo Tablentos³² en el II Congrés internacional

²⁷ Blog del departament de Filosofia de l'IES de Foios: <https://departamentdeFilosofia.wordpress.com/>

²⁸ Podeu afegir-vos a la comunitat Moodle: <https://moodle.org/?lang=ca>

²⁹ Si voleu participar i utilitzar Edmodo: <https://www.edmodo.com/?language=es>

³⁰ Per unir-se a Tiching: <http://es.tiching.com/>

³¹ Recursos del Equipo Tablentos: <http://tablentos.wixsite.com/yincanaFilosofia>

³² Equipo Tablentos: <http://www.tablentos.net/>

d'innovació educativa en Filosofia celebrat a València el 2016. A més d'aquestes propostes, l'Equipo Tablentos proporciona a la seua web *apps* educatives i ferramentes TIC per a una utilització filosòfica i aporta idees molt suggeridores sobre el desenvolupament didàctic de temes filosòfics clàssics, però enfocats amb una visió actualitzada i tamisada pel filtre de la digitalització. És una mostra més de com el treball en el context digital aconsegueix fer de la filosofia una activitat més pròxima a l'alumnat i més implicada en el context social en què viuen. Una activitat senzilla i propera, lluny de l'elitisme i l'erudició que tradicionalment s'ha apropiat de la filosofia. Sense excloure la filosofia acadèmica, es necessita aquesta projecció pública d'una activitat crítica i aplicada.

CONCLUSIONS

Amb tot el que hem dit volem deixar clar que la innovació en la didàctica de la filosofia té en les tecnologies de la informació i la comunicació un recurs inestimable per a reviscolar l'ensenyament filosòfic i fer-lo atractiu i pròxim al jovent, però no és l'únic. És evident que tenim al nostre abast molts més elements d'atracció que parteixen dels esquemes de referència de l'alumnat, però en aquest cas ens hem centrat en les TIC perquè pensem que són vivencialment molt importants per a l'alumnat i socialment molt presents al conjunt de la societat. A més a més, predomina una visió negativa d'aquestes eines de comunicació, sobretot de les xarxes socials, que ens fa normalment oblidar-ne els aspectes positius i que tenen un fort component didàctic espontani que nosaltres ens hem proposat utilitzar i convertir-los en recurs didàctic formal. D'aquesta manera aconseguim fer present la filosofia al món vital més immediat de l'alumnat i, a més, acompanyar l'aprenentatge digital dels joves, que passa d'aquesta manera d'una utilització informal i inconscient, a un ús més organitzat i conscient. L'objectiu és empoderar l'alumnat amb les eines digitals i els referents filosòfics de tal manera que puguen construir-se una personalitat crítica i autònoma i adquirir una ciutadania plena i activa. En aquest sentit, afirmem que la didàctica de la filosofia i les TIC es retroalimenten saludablement, amb interaccions positives que n'estimulen el creixement, l'anàlisi i l'autocomprensió.

A més, les ferramentes TIC ajuden a treballar de manera col·laborativa i interconnectada si s'utilitzen adequadament, tot fugint d'una concepció repetitiva i de transmissió de l'educació. Integrar les TIC a l'aula implica un canvi metodològic que ja hem explicat i que veiem potenciat amb les noves aplicacions de xarxes socials, blogs i microblogs, i també per les plataformes educatives. L'aposta per la construcció d'un pensament en comú, elaborat en conjunt

i de manera col·laborativa és una característica fonamental d'aquesta educació filosòfica digital, i una de les més interessants transformacions que ha provocat la xarxa. Sens dubte és una aposta que modifica el resultat i que transcendeix a la vida social que li dona caliu.

El caràcter flexible i obert a la crítica d'aquesta activitat educativa porta a un replantejament d'idees que fa de l'educació filosòfica digital una activitat inacabada i en contínua construcció. El saber ha perdut el seu caràcter de poder, i es democratitza, i de retruc democratitza l'educació i empodera l'alumnat amb un pensament que parla el seu llenguatge però l'enriqueix amb el patrimoni clàssic. Al món digital és difícil fugir de les crítiques i la necessitat de resposta i replantejament esdevé un repte inevitable.

Per últim hem de recordar que el treball amb mitjans TIC necessita estimular les sinèrgies, les interaccions i la utilització combinada dels diferents mitjans. No tot serveix per a tot, però sempre podem trobar una aplicació que ens permeta treballar millor l'habilitat o el referent filosòfic que volem introduir. Les diferents plataformes i *apps* tenen un efecte multiplicador, difusor del treball, i utilitzar webs i blogs en connexió o blogs i xarxes socials o microblogs permet retroalimentar el treball. Les combinacions són múltiples i no totes estan explorades, i la tria que hem de fer servir en cada cas s'ha de fer en funció del tema que volem treballar, l'edat de l'alumnat al qual va dirigit i les preferències personals del professorat i l'alumnat. D'aquesta manera, si utilitzem els millors recursos per a cada tipus d'activitat, potenciarem la nostra faena educativa i aconseguirem una major satisfacció amb els resultats obtinguts.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z. 2005, *Identitat*, València: PUV.
- BONALS, J. 2000, *El trabajo en pequeños grupos en el aula*, Barcelona: Graó.
- CARR, N. 2011, *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?*, Madrid: Taurus.
- CASTELLS, M. 2001, *Galaxia internet*, Barcelona: Plaza & Janés.
- CASTORIADIS, C. 2006, *Lo que hace a Grecia. 1. De Homero a Heráclito*, México: FCE.
- CIFUENTES, L. i GUTIÉRREZ, J. M. (coord.) 2010A, *Didáctica de la filosofía I*, Barcelona: Graó.
- CIFUENTES, L. i GUTIÉRREZ, J. M. (coord.) 2010B, *Didáctica de la filosofía II*, Barcelona: Graó.
- CIFUENTES, L. i GUTIÉRREZ, J. M. (coord.) 2010C, *Didáctica de la filosofía III*, Barcelona: Graó.
- CRUZ, M. 2004, *La tarea de pensar*, Barcelona: Tusquets.
- CRUZ, M. 2016, “Saber y ser sabido”, *El País*, 8/12/16.
- ECHVERRÍA, J. 1999, *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*, Barcelona: Destino.
- EMBOLIC, GRUP 1995, *Cinema i Filosofia. Com ensenyar Filosofia amb l'ajut del cinema*, Barcelona: La Magrana.
- FAINHOLC, B. 2012, “Un análisis contemporáneo del TWITTER”, *Quaderns digitals*, 73 (http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11239).
- FERRES, J. 2000, *Educar en una cultura del espectáculo*, Barcelona: Paidós.
- GARCÉS, M. 2015, *Filosofía inacabada*, Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- GARCÍA, F. 2006, *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- GÓMEZ, M. A. 2016, “Debates históricos y filosóficos en la enseñanza de los temas socialmente controvertidos”, *Praxis y saber*, 7 (13).
- HERCH, R. et al. 1997, *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Barcelona: Narcea.
- IZUZQUIZA, I. 1982, *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*, Madrid: Anaya.
- LLEDÓ, E. 1991, *El silencio de la escritura*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- MARINA, J. A. i BERNABEU, R. 2007, *Competencia social y ciudadana*, Madrid: Alianza.
- MARTENS, E. 1991, *Introducció a la didàctica de la Filosofia*, València: Universitat de València.

- MEDINA, D. 2015, "Artarse y yo", *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 281-282: 79-85.
- MIDGLEY, M. 2002, *Delfines, sexo y utopías. Doce ensayos para sacar la filosofía a la calle*, Madrid: FCE.
- MORALES, L. i BEDETTI, M. 2013, "Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente", *Praxis y saber*, 4 (7).
- MUÑOZ, J. 2013, *Filosofía y resistencia. Intervenciones*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- PONS, A. 2013, *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*, Madrid: Siglo XXI España.
- SACRISTÁN, J. (coord.) 2011, *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- SACRISTÁN, J. i PÉREZ, A. 2005, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- SARBACH, A. 2005, ¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación, Barcelona, tesis doctoral presentada en la Universitat de Barcelona: <http://www.tdx.cat/handle/10803/1352;jsessionid=091D30E2B86B96C33104D087D3EF178F> (revisat 15/01/17).
- SARBACH, A. 2007, *Filosofar con jóvenes*, Barcelona: Ed. Lulú.
- SARSANEDAS, A. 2003, *Filosofía i internet*, tesina de graduació, consultada en línea el 30/01/17 en <http://www.infoFilosofia.info/webFilosofia/>
- SENABRE, E. 2007, "Introduir la Filosofia des de la televisió", *Quaderns de filosofia i ciència*, 37: 101-8).
- SENABRE, E. 2008, "Televisió i pensament", *L'Espill*, 29: 133-42).
- SENABRE, E. 2010, *Televisió i Filosofia*, València: Ed. Denes.
- SENABRE, E. 2014A, "Filosofía a la xarxa o la interactivitat saludable", en *Actes del XX Congrés Valencià de Filosofia*, Societat de Filosofia del País Valencià, València, 52-68.
- SENABRE, E. 2014B, "Ètica de l'smartphone", *L'Espill*, 46: 33-41.
- SENABRE, E. 2014C, "Twitter i l'aforisme filosòfic", *Quaderns digitals*, 78, juny, http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11375
- SEVILLA, S. 2004, "Cambios de perspectiva en la filosofía de hoy", *Revista Pasajes*, 16: 33-44.
- VAELLO, J. 2007, *Cómo dar clase a los que no quieren*, Madrid: Santillana.
- YUS, R. 1997, *Hacia una educación global desde la transversalidad*, Madrid: Anaya.

Ressenyés

CRITCHLEY, Simon 2016, *Bowie*, Mèxic D.F.-Madrid: Sexto Piso [Col. Realidades, amb il·lustracions d'Eric Hanson], trad. de l'anglès d'Inga Pellisa. ISBN 978-84-16677-05-4, 120 pàgines

Tema i variacions, mode especialment musical i pictòric, també escultòric; no sé si té tanta importància en l'àmbit filosòfic. Segona variació, doncs —i última—.

La primera vegada hi havia efectivament una raó (*Quaderns de filosofia*, III (1): 135-9), aquesta volta es tractaria més bé d'una excusa. Si aquestes paraules són publicades, el consell de redacció de la revista s'haurà mostrat massa benèvol al permetre'm una nova oportunitat i que una ressenya d'un llibre, aparentment tan aliè al món de la filosofia, pugui convertir-se en nota de reflexió, o de discussió —encara que només ho siga amb mi mateix—. A mena de filiació, acabava aquell text citant Chateaubriand, amb tot el sentit —encara que hi havia, especialment, la voluntat d'expressar uns sentiments, pel propi Koen que va perdre el major dels seus fills fa un temps i per algú, Bowie, que des de la seua actitud poètica, polèmica i inconformista ens ha fet mirar la vida —i potser també la mort— d'una altra manera—. Allò era, alhora, un subterfugi per tal de “justificar” el fet de no pertànyer a cap institució acadèmica; si aneu als crèdits d'aquesta publicació, veureu que me'n faig càrrec de la part formal.

Per autor interposat, voldria començar amb una altra cita del mateix escriptor, que trobem als seus *Viatges a Itàlia*: “Cadascun dels homes, escriu Chateaubriand, és portador en si mateix d'un món que es compon de tot allò que ha vist i estimat, i on hi entra sense treva, al temps que recorre i li sembla habitar un món estranger” (LÉVI-STRAUSS, C. 1955, *Tristes tropiques*, París: Librairie Plon [Pocket, núm. 3009, 1984, Col. Terre Humaine/Poche, 44; les traduccions són nostres]). Començàvem la primera ressenya apuntant el “caràcter” filosòfic del llibre de Simon Critchley, entre d'altres raons, en el fet de la seua labor d'ensenyant a la New School for Social Research de Nova York, escola on va ser professor Lévi-Strauss entre 1941 i 1946, coincidència que ens dona peu a buscar —i fins i tot a forçar— certes “correspondències”, a la manera baudeleriana, amb la intenció d'aventurar-nos i recórrer un món, almenys per a nosaltres, desconegut —per bé que només ho sembla—. La invitació d'aquesta

institució novaioquesa, l'endemà de l'armistici, dins d'un pla de salvament elaborat per la Fundació Rockefeller, i gràcies a l'interès pels seus treballs etnogràfics de la part de Robert H. Lowie i A. Métraux, va permetre a Lévi-Strauss d'escapar a l'amenaça que significava l'ocupació alemanya. Les seues pròpies paraules són suficientment explícites: “je me sentais déjà gibier [carn de cacera] de camp de concentration” (*Ibid.*, 18). L'etnògraf, amb molta sort i gràcies a antics coneguts, va finalment poder salpar cap a La Martinica des del port de Marsella en el petit vaixell de vapor *Capitaine-Paul-Lemerle*, amb tres-cents cinquanta persones a bord, i que només disposava de dos cabines i set lliteres; ens interessa sobretot el fet que també hi viatjava André Breton, amb el qual iniciarà una llarga amistat i un intercanvi epistolar, continuat amb converses, sobre la naturalesa de l'obra d'art i sobre les relacions entre bellesa estètica i originalitat absoluta, “enganyant l'avorriment i la incomoditat” de la llarga travessia.

La següent “correspondència” ens duu a una de les darreres publicacions del nostre “sorprement —en aquest context— personatge convidat”: LÉVI-STRAUSS, C. 1993, *Regarder Écouter Lire*, París: Librairie Plon. En aquest llibre l'autor dona a conèixer, després de tants anys i de trobar-la per casualitat, la primera nota entregada a Breton i que aquest degué tornar-li; i també la resposta, fins a aquell moment inèdita. El diàleg gira al voltant del “principi fonamental del caràcter irreductiblement irracional i espontani de la creació artística” (*Ibid.*, 140) i —com no podia ser d'una altra forma— del surrealisme. Ací és on entra de nou en joc Bowie, en el rastre d'una “bellesa convulsiva”, del “gaudi”, d'una “necessitat general de coneixement”, d'un nou corrent que, creiem, comença definitivament a fluir des de la figura de Rimbaud. Aquesta llarga citació de la resposta de Breton podria ajudar-nos a comprendre l'impuls primer de les composicions —musicals, literàries, dramàtiques, plàstiques...— de Bowie: “És necessari un alleujament de la responsabilitat psicològica per tal d'obtenir l'actitud inicial de la qual tot dependrà, d'acord, però una responsabilitat psicològica i moral que va més enllà: identificació progressiva del jo conscient amb el conjunt de les seues concrecions (molt ben mal dit) considerat com el teatre on està cridat a produir-se i reproduir-se, tendència a la síntesi del principi de plaer i del principi de realitat (perdó de quedar-me encara a la vora del meu pensament sobre aquest tema); acord a qualsevol preu del comportament extra-artístic i de l'obra...” (*Ibid.*, 146; les expressions entre parèntesis són del mateix Breton).

Com a segon apuntament del “caràcter” filosòfic de *Bowie*, de Simon Critchley, Nova York: OR Books, 2014, l'edició original en la llengua d'aquest llibre, argüem l'afegit del traductor al francès: “philosophie intime”, afegit no considerat en la versió castellana, com no ho és, evidentment, en la publicació

primera. Llibertat del traductor? Interessos editorials? Podríem fer un treball comparatiu entre les dues edicions, castellana i francesa, així com analitzar de quina manera diversa ens hem acostat a cadascun dels llibres... Ja apuntàvem que cada llibre, —jo aniria més lluny— cada exemplar d'un llibre, és un món des de l'instant en què algú se n'apropia i el llig. A tots els efectes, comprar un llibre a la botiga del complex de cines parisenc MK2 —ja n'explicàvem les circumstàncies en l'altra ressenya— no és el mateix que comprar-lo a Oldies, una tenda de discos nous i d'ocasió, i d'altres coses, del carrer de la Mare de Déu de Gràcia a València, un carreró que dóna a l'avinguda de l'Oest —i no volem dir amb això que una cosa siga millor que l'altra; Oldies va obrir molt abans que l'MK2, allà per l'any 1978, fins i tot abans, segons un dels seus propietaris, l'any 1976—; l'MK2 del Quai de Seine va obrir en 1996, tot i que Marin Karmitz, el seu propietari, a banda de ser productor d'algunes pel·lícules importants de directors com Chabrol, Malle, Godard, Resnais, va començar a obrir sales de cinema en 1974 —aleshores es deien "14-Juillet"—. Com diem, és important el lloc i les raons de l'edició d'un llibre, en quin moment i de quina manera arriba a les nostres mans... De fet, acabe d'anar a buscar-lo —havia començat aquesta nota sense tindre el llibre a les mans, segur només d'on l'havia descobert fa alguns mesos, i allí tornava ara i adés per tal d'assegurar-me que encara hi era a l'aparador, alimentant un desig que m'ajudava a embastar mentalment aquesta redacció—. De nou, *coup de théâtre*: el llibre no és "el mateix". Les edicions, el copyright i el lloc de publicació sí que ho són, el títol original, en canvi, no. Ara es diu *On Bowie*, i si ens fíem de la traducció s'han afegit quatre nous capítols: "Decir no y querer decir sí", "¿Dónde cojones se ha metido el lunes?", "Lázaro, Newton, Graco" i "Sheila, saluda"; també una darrera pàgina d'agraïments —un costum nord-americà— i una sèrie de dibuixos que crec que no aporten gran cosa ni a les paraules de l'autor ni als fragments de les lletres de Bowie, amb l'excepció del retrat de Critchley que il·lustra la nota biogràfica. Definitivament, la mort de David Jones, l'escenificació de la mort (?) de Bowie, haurà fet canviar moltes coses. És interessant la reflexió final de Simon Critchley en un dels nous capítols, el qui duu per títol "Lázaro, Newton, Graco": "Tal vegada Bowie ens està dient que ell també habita aquell espai entre la vida i la mort [el del tríptic de personatges que componen el títol], que la seua obra s'ha mogut sense repòs entre aquests dos regnes, entre aquests dos mons, sense pertànyer plenament a cap d'ells. Bowie està mort i no mort. I potser sempre ho va estar..." (la traducció del castellà és nostra).

Insistirem sobre les diferències entre les dues versions del llibre que coneixem, des de la imatge triada per a la coberta, una fotografia d'un *Bowie-Young American* de 1976, de Steve Schapiro, significativa d'un canvi de vida en un nou país, per a l'edició francesa, a la foto dels Michael Ochs Archives

de 1973 del *Bowie-Ziggy Stardust* per al llibre hispano-mexicà, coincidint amb l'eixida de l'àlbum *Aladdin Sane* i la primera gira als EUA en el moment de major reconeixement popular de l'artista. Diferències des de la pròpia coberta, amb una lectura fàcil i una sèrie de rangs ben estructurats en la primera, i un sol element de lectura fàcil en la segona, el títol, quedant en la penombra tant el nom de l'autor com el del traductor. Diferències de tamany: 12,5 x 19 cm, el primer, 15 x 23 cm, el segon. Paper més clar un i massa groguenc l'altre; una composició de textos dinàmica que utilitza una lletra Garamond neutra i efectiva l'un, i una composició un tant inflada, amb una tipografia un punt barroca en els detalls, l'altre. Però sobre tot la diferència enorme dels logotips de les edicions: el venedor de diaris oferint-los al carrer amb una estètica de finals del XIX de La Découverte i el “cinètic” de Philharmonie de París, d'un, i l'esquemàtic personatge suïcida, de l'altre, llançant-se del sisè pis (Sexto Piso) d'un edifici violeta amb aires de gratacel, subratllat pel nom de la col·lecció, “Realidades” —una declaració d'intencions? Se'm fa difícil entendre-ho—. Demanem ajuda a Levi-Strauss: “Els homes parlen o han parlat milers de llengües mútuament inintel·ligibles, però podem traduir-les perquè posseeixen totes un vocabulari que remet a una experiència universal (malgrat el retall diferent que en fan cadascuna d'elles)” (1993, 90). Guardem el concepte “retall”, això ens explicaria moltes coses.

Ja que hem tornat a l'etnòleg francès, tornem de nou a les “correspondències”, a Baudelaire, als poetes en sentit ampli. Lévi-Strauss ens en recupera un al llibre que venim de citar: Michel-Paul-Guy de Chabanon (1730-1792), un pensador gairebé oblidat, violinista i compositor alhora que filòsof, autor, entre d'altres obres, de *De la Musique considérée en elle-même et dans ses rapports avec la parole, les langues, la poésie et le théâtre*, París: Pissot, 1785 i de *l'Éloge de M. Rameau*, París: Lambert, 1764; del qual ens diu que “fent una passada més, Chabanon —que sentia interès per les aranyes i tocava el violí davant d'elles per tal de saber a quin gènere de música es mostraven sensibles— proposa una imatge molt bella que atorga a la noció de correspondència tota la seua amplitud. La filosofia de l'art, diu, tindrà per missió aquella més elevada d'advertir cada sentit, considerat en particular, d'allò que els altres li fan notar: ‘És d'aquesta manera que l'aranya, situada en el centre de la seua tela, correspon amb tots els fils, viu d'alguna forma en cadascun d'ells, i podria (si, com els nostres sentits, estiguessin animats) transmetre a l'un, la percepció que els altres li haguessin donada” (1993, 93). Sabem qui acompanyava Ziggy Stardust en la seua ascensió i caiguda: *The Spiders From Mars*; la imatge de l'aranya tornarà amb “Glass Spider”, omplint fins i tot l'escenari dels concerts. De Chabanon ens interessa també la idea que la música actua directament, i única, sobre els nostres sentits —inclús en el cant vocal, on es produeix “un

encantament anterior al de l'expressió" (*Ibid.*, 92)—, reconfortant-nos en allò que expressàvem en l'altra ressenya, "fent palès el poder dels sons, el seu difícil control, o una certa raó desbordada". Encara en paraules del filòsof del segle XVIII: "deixant la ment en suspens, i en la inquietud de la significació".

Chabanon, segons Lévi-Strauss, acabà per convèncer-se amb els seus assaigs al violí que les aranyes i —i això m'interessa personalment perquè treballa sobre la "forma" d'aquests animals aquàtics— "certs peixos menuts que viuen en el fang" (*Ibid.*, 104) són sensibles a la música. Hem tornat, potser amb molta sort —caldria agrair-ho a l'autor de *Tristos tròpics*—, a la "poesia", a les fonts del surrealisme, i considerant les circumstàncies, crec que no podem defugir una última consideració sobre la mort. La vida viscuda per Bowie només pot haver-lo dut a l'infern, a aquell mateix *enfer* on Rimbaud, en l'última pàgina, en una frase solta entre dos punts i apart, ens diu: "Il faut être absolument moderne". I desaparèixer.

ANTONI DOMÈNECH