

George Leon Kabarity

**EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA
DIDÁCTICA EN LAS PRÁCTICAS**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Dirigido por el Dr./Dr.^a Miguel Antonio
Pastor Pérez**

Doble Máster en Filosofía y Cultura Moderna y en
Profesorado de Enseñanza Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional
y Enseñanza de Idiomas



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Sevilla

2021

Resumen. En este trabajo de evaluación de la experiencia didáctica de impartición de la filosofía de Descartes en las prácticas como profesor en un instituto público, se va a efectuar un análisis del punto de partida que tuvo la docencia, ya fuera institucional o personal, para luego evaluar qué aspectos de dicha actividad han fallado y en qué han fallado, para finalmente, proponer algunas mejoras para la planificación de futuras experiencias educativas. En este sentido, la estructura del trabajo constará de tres partes bien delimitadas y contará con una conclusión final.

Palabras clave. Adolescencia, profesor, Programación Didáctica, metodología, Descartes, contexto, inteligencia, Bachillerato.

Abstract. This project will consist of the assessment of the educational experience in explaining Descartes philosophy as a public High School teacher. We will undertake an analysis of the starting point of the educational labor, either institutional or personal and related to the teacher himself. Afterwards, we will consider what features have failed and the reasons for such a failure. And finally, we will propose some ameliorations for the planning of future experiences. Thus, this assignment will be sectioned into three clearly differentiated parts and will end with a final conclusion.

Key words. Teenage, teacher, Educational Program, methodology, Descartes, context, intelligence, Bachelor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
1. PROYECTO DE DOCENCIA INICIAL.....	7
1.1. Bases filosóficas, jurídicas y científicas.....	7
1.1.1. Una reflexión filosófica sobre la naturaleza de la enseñanza.....	7
1.1.1.1. Alumno, ¿pasivo?.....	7
1.1.1.2. Sumisión, ¿intelectual?.....	8
1.1.1.3. Un conocimiento, ¿completo?.....	9
1.1.2. Los problemas jurídicos de la «educación en valores».....	11
1.1.3. El peculiar carácter de la etapa adolescente.....	13
1.1.3.1. Adolescencia y pubertad.....	13
1.1.3.2. La adolescencia y las actividades de riesgo.....	16
1.1.3.3. La identidad, el autoconcepto y la autoestima.....	19
1.1.3.4. Los adolescentes con sus iguales.....	22
1.1.3.5. Los adolescentes y el razonamiento moral.....	24
1.2. Contexto y carácter del Centro.....	25
1.3. Análisis y comentario de la Programación Didáctica.....	26
1.3.1. Criterios de evaluación y evaluación de competencias.....	31
1.3.2. La metodología didáctica y el papel del profesor.....	32
1.3.3. Atención a la diversidad e inteligencias múltiples.....	35
1.4. Justificación del enfoque en Segundo de Bachillerato.....	38
1.5. Características del alumnado y circunstancias.....	39
1.6. Bases metodológicas.....	40
1.6.1. Modelo basado en la transmisión.....	40
1.6.2. Sin trabajos en grupo.....	42
1.6.3. Sin pruebas iniciales de diagnóstico.....	42
1.6.4. Exámenes y motivación.....	43
1.7. Mapa de contenidos del temario a impartir.....	45
2. RESULTADOS DE LA DOCENCIA.....	47
2.1. Causas de los aspectos defectuosos de la docencia.....	47
2.1.1. Bagaje deficiente.....	47
2.1.2. Participación insuficiente.....	49

2.1.2.1.	Falta de interés por la asignatura.....	49
2.1.2.2.	Poco esfuerzo en casa.....	50
2.1.2.3.	Falta de comprensión del temario y/o del lenguaje.....	50
2.1.2.4.	Timidez y autoestima: el sesgo de género.....	52
2.1.3.	Insuficientes horas a la semana.....	55
2.2.	Resultados	57
2.2.1.	Resultados académicos.....	57
2.2.2.	Resultados de otra índole.....	60
2.2.2.1.	Interpretación.....	61
3.	PROPUESTA DE MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.....	63
3.1.	Un modelo híbrido.....	64
3.1.1.	Aprendizaje significativo por recepción y por descubrimiento.....	64
3.1.2.	La importancia de la actividad práctica.....	65
3.1.3.	Test de diagnóstico inicial.....	66
3.1.4.	Recopilación.....	67
3.1.5.	Mapa de contenidos reformado.....	69
3.2.	Otras mejoras convenientes.....	71
3.2.1.	Una impartición con perspectiva de género.....	71
3.2.2.	Cuestiones relativas a la explicación del temario.....	73
	CONCLUSIONES.....	75
	BIBLIOGRAFÍA EMPLEADA.....	77

INTRODUCCIÓN

La experiencia educativa desde siempre ha sido muy intrincada, porque en ella intervienen dos elementos cuya complejidad es indudable: el maestro y el alumno, el que enseña y el que aprende, el docente y el discente. La índole y la calidad de esta relación dependerá de una infinidad de factores tal que resulta imposible tenerlas todas en cuenta en el diseño de una actividad docente. No solo por el bagaje vital, espiritual, emocional, familiar y existencial que cada una de las partes lleva detrás, sino también por un montón de variables externas e independientes de la acción de las partes pero que las determina, y que apela al contexto. Además, dicho contexto se abre continuamente a los imprevistos y a los contratiempos de última hora.

Hecho este breve diagnóstico de todo lo que interviene en un proceso de enseñanza-aprendizaje, parece un milagro el hecho de que un alumno se sienta cultivado por el saber que custodia su maestro o profesor y aprenda de él. Y, de hecho, es un milagro que esto suceda, sobre todo hoy en día en nuestro país. Los informes PISA dan de sobra estadísticas que demuestra que los alumnos españoles están por la cola de Europa en lo que se refiere a conocimientos matemáticos y lingüísticos. Y esto sucede porque se olvida que, en toda relación docente-discente, hay un elemento imprescindible sin el cual dicha relación no pasaría de ser una mera responsabilidad paternalista por la que el profesor es una especie de niñoero que tiene solo la misión de entretener y de procurar la seguridad de los hijos de otras personas mientras éstas se centran en sus asuntos. Ese elemento es la voluntad de aprender, sin la cual, la voluntad de enseñar es impotente. Sin embargo, esta incómoda verdad en una época tan hedonista y poco dada al esfuerzo como ésta parece condenada a ser barrida por debajo de la alfombra para ser olvidada. Aprender cuesta trabajo. No se aprende nada con cierta enjundia el primer día. Aprender, en definitiva, conlleva tiempo y sacrificio, y el saber no siempre es alcanzado aun cuando creamos haberlo hecho.

Dicho esto, este trabajo tiene la misión de evaluar la experiencia docente que he tenido como profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la impartición de la filosofía de Descartes para Segundo de Bachillerato. Efectuaré dicha evaluación teniendo como partida lo que hemos indicado en el párrafo anterior y lo que se deduce de él: que la culpa de que un alumno no aprenda nada, ni se interese por la asignatura y suspenda no es ella toda del profesor. Éste tiene parte de responsabilidad,

sin duda. Sin embargo, por mucho que el objeto de su voluntad sea enseñar, esa voluntad será improductiva e impotente si, a su vez, el alumno no quiere aprender, es decir, si no quiere ser *estudiante*. Porque, últimamente, en la educación pública sobran alumnos y faltan estudiantes.

El docente, en este caso yo, llevará a cabo en este trabajo una labor de análisis de la experiencia educativa para cumplir con su parte del trato. Para ello, el trabajo constará de tres partes bien diferenciadas:

La primera parte, la más extensa, irá destinada a un estudio, yendo de lo más general a lo más concreto, de las circunstancias en las que se desarrollará la impartición de la filosofía de Descartes. De este modo, se comenzará analizando las bases filosóficas, jurídicas y científicas de cualquier experiencia docente, haciendo frente, en el apartado de dedicado a las bases jurídicas, a una principal aporía de la enseñanza, a saber, la de si el profesor debe ser instructor o debe ser *educador*, es decir, si debe limitarse a enseñar un contenido científico o si debe inmiscuirse en la enseñanza de ciertos valores. Luego seguirá un análisis del contexto del centro en el que se dará clase y de la Programación Didáctica del Departamento en el que se encuentra la asignatura de Historia de la Filosofía. Finalmente, se plantearán las bases metodológicas de la actividad docente, que fueron diseñadas personalmente, en función de una cierta interpretación de todos los elementos anteriores, por el profesor.

La segunda parte irá dedicada a un análisis de los elementos que han fallado en la experiencia docente y de las razones de dichos fracasos, para indagar cuáles apelan a la responsabilidad del profesor y cuáles no.

La tercera parte – la menos extensa – constará de una propuesta de mejora de los aspectos defectuosos, que se encarnará en la exposición de un modelo híbrido de enseñanza con una serie de elementos esenciales modificados, y contará con una justificación del diseño de las mejoras introducidas.

1. PROYECTO ACADÉMICO INICIAL

1.1. Bases filosóficas, jurídicas y científicas

En este apartado, vamos a exponer los fundamentos a partir de los cuales hemos articulado nuestro proyecto de enseñanza en las prácticas. Vamos a ir de lo más general y abstracto a lo más concreto. Por eso, comenzaremos planteando una reflexión filosófica acerca de lo que significa enseñar y aprender, y lo haremos en diálogo con las pedagogías de corte rousseauiano que, a día de hoy, gozan de una gran popularidad y de un prestigio extendido. En segundo lugar, recurriremos al orden jurídico español (al Espíritu Objetivo hablando hegelianamente) para ver qué nos puede decir para que nos orientemos ante la posibilidad de, no solo instruir, sino también de educar. Es importante efectuar una distinción clara entre la instrucción y la educación, dado que educar nos remite a una noción fundamental: la de los valores, es decir, la de los fines que son vistos como buenos en la vida y en busca de los cuales articulamos nuestras acciones. En tercer lugar, llevaremos a cabo una exposición acerca de los aspectos aportados por las neurociencias, la psicología evolutiva, las ciencias cognitivas y la sociología de la educación sobre la adolescencia que nos pueden ayudar a organizar un proyecto de sesiones de clase.

1.1.1. Una reflexión filosófica sobre la naturaleza de la enseñanza

Se parte de la premisa de que no está completamente en manos de un docente el que sus alumnos alcancen cierto nivel de rendimiento académico. Las nuevas pedagogías consideran que la distinción propia de la enseñanza tradicional en jerarquías entre un profesor que es activo y que custodia el saber y un alumno que es pasivo y que tiene que acceder a dicho saber sería *antidemocrático*, porque originaría una situación de sumisión intelectual. Sin embargo, respecto a este diagnóstico, podemos señalar lo siguiente:

1.1.1.1. Alumno, ¿pasivo?

En primer lugar, intentaremos justificar que la asunción de que en la pedagogía tradicional el alumno permanecía pasivo presenta cierto carácter falaz. Aristóteles señaló que «existe un intelecto que es capaz de llegar a ser todas las cosas y otro capaz de hacerlas todas», y compara a este último, como *disposición habitual*, con la luz, que, iluminando, hace de los colores en potencia colores en acto (*De Anima* 430a). La

sensibilidad nos ofrece la inmediatez de lo que la cosa *es*. Sin embargo, muchas de las cosas que se nos presentan a la sensibilidad no son *todavía* (o no son *ya*) como *quieren ser*, es decir, son todavía en potencia. Así, la naturaleza del niño está en el ser hombre, aunque todavía no es estrictamente hombre. Del mismo modo, la naturaleza de la flor es el ser fruto, aunque todavía no lo sea.

Por eso, para conocer, el intelecto debe llevar a cabo la actividad de la abstracción en virtud de la cual el alma reproduce lo que la cosa es. El alma reproduce lo que de inteligible tiene el objeto, y lo único que no puede comprender es esa porción de no-ser, de ininteligibilidad, que hay en la cosa. Por lo tanto, vemos que el alumno nunca permanece pasivo. Quizás sí permanece pasiva su sensibilidad, aunque podríamos no estar tan seguros de ello, porque también podemos decir que hay que *saber mirar*. En todo caso, la sensibilidad no conoce, no entiende. Aprender (conocer algo nuevo) sí es una actividad, que tiene su principio en quien aprende. En una clase, el alumno es quien aprende, no el profesor. Así, necesariamente, quien conoce es activo, porque pone en marcha una serie de habilidades y operaciones intelectuales y lógicas por las que busca entender las cosas y asimilarlas de modo tal que se produzca un *aprendizaje significativo* (Novak, 1998). De este modo, decir que tradicionalmente el discente permanece pasivo supondría, a nuestro modo de ver, no haber entendido realmente la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Al aprender, el discente nunca permanece pasivo.*

1.1.1.2. Sumisión, ¿intelectual?

En segundo lugar, cuando hablamos de sumisión, hablamos de la subordinación de la voluntad de una persona a la voluntad de otra. La voluntad, por su propia naturaleza, es una cuestión subjetiva: cada persona tiene *su* propia voluntad. Todo lo que pase de eso no deja de ser una mistificación vacía. Hablar, por tanto, de sumisión intelectual al referirnos al panorama en el que un docente sabe y un discente no sabe e intenta saber, es confundir los planos. ¿Por qué? Porque cuando se trata del conocimiento y no de la voluntad, el horizonte deja de ser la subjetividad y pasa a ser el objeto externo que está allí fuera y que hay que conocer. En este sentido, el docente no es más que el intermediario entre el estudiante y la cosa a conocer. El profesor es un guía que ha tratado más sofisticadamente y con más dedicación cierta materia que le corresponde enseñar. Si hablar de sumisión sería decir que mi voluntad se impone a la voluntad de otro, hablar de sumisión intelectual lleva a decir que mi saber como docente se impone al saber de mi alumno. Pero es que no hay nada así como *mi saber*. O es *el*

saber o no es nada. El saber es un patrimonio compartido. El saber teórico no es como el saber de la muerte, la cual en cada caso es *mi* muerte. Por eso, el saber de mi muerte es genuino: no pone ante la ignorancia, sino ante la nada. Pero en el ámbito académico, todo lo que yo sé, *se sabe*, es impersonal. Porque el énfasis recae en lo sabido, que es algo externo y objetivo.

El docente es guía en el conocimiento de algo que está fuera de su voluntad: el profesor enseña las cosas tal y como son o, al menos, eso intenta. Por eso, su conocimiento no es perfecto, pero en todo caso, sabe más que los discentes, por razón de las circunstancias. *Hablar de sumisión intelectual es contradictorio.*

1.1.1.3. Un conocimiento, ¿completo?

En tercer lugar, un autor como Finkel (2008, 79ss) cree que la *paradoja del polemista* nos pone ante una problemática que aqueja a la pedagogía tradicional: *el sabio sabe lo que sabe, o bien porque se lo dijo otro sabio, o bien porque se lo dijo un dios. Si se lo dijo un sabio, éste a su vez lo sabe porque o se lo dijo otro sabio o bien un dios, y así sucesivamente hasta concluir que solo pudo ser un dios el que dio al hombre el primer saber.* Como esto nos pondría en una tesitura religiosa, no puede ser aceptado científicamente. Por lo tanto, habría que reconocer que en realidad es el hombre el que con sus propias capacidades puede procurarse el saber. Sin embargo, todo este razonamiento, legítimo en principio, descansa en un supuesto que no puede ser demostrado: que el conocimiento que sería transmitido por un sabio a otro sabio es perfecto. Evidentemente, el principio de la permanente perfectibilidad del conocimiento es suprimido, quitando legitimidad a toda pretensión de progreso que estos pedagogos quieren abanderar. O si no, ¿por qué acaso han tenido que ser ellos los que hayan introducido la innovación, si alguien de hace mil años podía llegar a sus mismas conclusiones?

Los que ven en la paradoja del polemista una demostración de que hay que superar la pedagogía tradicional entienden que el conocimiento sería algo completo y perfecto ya dado en última instancia por un dios que nunca puede errar. Pero, ¿quién puede demostrar que el conocimiento que un sabio le transmite a otro es perfecto y completo? Eso sería fanatismo. ¿O acaso pretenden hacernos entender que ese conocimiento perfecto puede ser adquirido por un solo individuo con sus solas capacidades intelectuales? Si es esto último, hay dos alternativas: o bien, ese individuo cuenta con un coeficiente intelectual jamás visto hasta ahora, o bien ha adquirido *la verdad* por una experiencia mística. Lo primero no sería razonable admitirlo, y lo

segundo es incompatible con una postura que por atea rechaza la solución del conocimiento brindado por un dios.

Por todo eso, lo más lógico es aceptar que el conocimiento que otros me transmiten y que yo aprendo y asimilo no es completo y perfecto y que me corresponde a mí, ahora sí, con mis capacidades de innovación, tratar de mejorarlo. El saber es algo que se va haciendo poco a poco, precisamente porque mi acceso al objeto de conocimiento no está dado por completo de una vez para siempre. Siempre queda un resquicio de ignorancia que a las siguientes generaciones les corresponde esclarecer y superar.

El conocimiento que el docente transmite al discente nunca es perfecto ni completo.

Entendemos que la cultura consiste en *el cultivo de lo recibido*, que solo puede ser identificado con la tradición a costa de un entorpecimiento de la labor de la educación. Esto es así porque la tradición tiene una fuerza o cariz especial que hace que ante ella sólo quepan dos alternativas: o el inmovilismo a ultranza, lo cual se opone al progreso y lleva al estancamiento rancio, o la ruptura radical. Gadamer (1999) dice en *Verdad y método* que el Romanticismo no difiere esencialmente de la Ilustración porque descansa en la misma distinción entre la tradición y la razón, solo que propone una vuelta a la primera y un rechazo de la ruptura. El esquema seguía siendo el mismo. Pues bien, consideramos que Finkel no sostiene un paradigma sustancialmente diferente al de sus oponentes, porque cuando habla de la *paradoja del polemista*, en realidad está planteando ese conocimiento transmitido en términos de tradición, lo que es lo mismo que en términos de un absoluto completo que no puede cambiarse ni mejorarse. El rechazo de la paradoja del polemista solo puede conducir, y además en virtud de la misma naturaleza del planteamiento de la paradoja, a la solución cartesiana: la que consiste en romper con lo anterior en la ilusión de que uno, sin tener que recurrir a la autoridad, puede procurarse el conocimiento por sí mismo. Pero entonces, planteamos esta pregunta retórica: ¿ese conocimiento adquirido sin auxilio de la autoridad, es completo o está abierto a ser perfeccionado por las generaciones subsiguientes? Sería necio y egocéntrico aceptar lo primero, y aceptar lo segundo solo tiene sentido si se reconoce la relevancia de la transmisión.

Nosotros, por tanto, defendemos que hay que procurar una solución de continuidad que escape a las tóxicas contraposiciones entre el mantenimiento férreo de la tradición y la ruptura violenta e improductiva con ella. Y es que la tradición es un

concepto que implica muchos riesgos. El conocimiento es un contenido con pretensión de verdad que busca ser progresivamente perfeccionado y mejorado. Solo así podemos evitar hablar igualmente de una transmisión de lo férreamente idéntico y de, en contraposición, un rechazo de esa transmisión. Lo transmitido debe por el alumno ser asimilado correctamente para que él se encuentre en disposición de innovar y progresar. Mi labor como docente, por tanto, se basará en un equilibrio entre la transmisión y la apertura a la indagación autónoma por parte de mis alumnos. De hecho, solo así tiene sentido hablar transmisión. Todo lo demás sería adoctrinamiento. *El conocimiento que el docente transmite al discente nunca es perfecto ni completo.*

1.1.2. Los problemas jurídicos de la «educación en valores»

Una de las premisas de la nueva pedagogía es que al docente le corresponde educar en valores. En el fondo, aquí subyace una desconfianza (no entramos a juzgar si justificada o no) hacia la capacidad de los padres de educar correctamente a sus hijos para ser buenas personas y buenos ciudadanos. El papel que la familia juega en una sociedad es, sin duda, capital. Es en la familia donde un individuo entra por primera vez en contacto con la fuerza de la coerción y de la amenaza ante los comportamientos inadecuados. Muchas son las cárceles que un Estado ahorra por la labor de unos padres que educan a sus hijos en lo que es correcto y en lo que no. Sin embargo, cuando los nuevos pedagogos de corte rousseauiano hacen tanto hincapié en la necesidad de una educación en valores en los colegios y los institutos, pretenden ir hacia algo más íntimo. Cuando hablan de educar en valores, no se refieren en realidad a cursos donde a los alumnos se les enseña simplemente la Ley y las normas mínimas de convivencia en un Estado de Derecho, lo cual está completamente justificado.

Los valores son aquellos rasgos a los que uno encuentra valor en la vida. Este valor, en la mayoría de las ocasiones, y por su misma lógica, hace referencia a ámbitos trascendentales, los cuales, necesariamente, han de abrirse a la religión. Lo que uno considera valioso en su vida va muy íntimamente ligado con aquello que percibe como absoluto, a saber, Dios. Por lo tanto, que un funcionario público eduque en valores solo significa que se entromete en un ámbito íntimo de la persona, lo cual es inaceptable en una sociedad laica como la que intentamos construir. Que dicha educación en valores no se realice en los valores de ninguna religión en particular no quiere decir que no haya una intromisión en el fuero interno de las personas por parte del poder público. Además, ello iría contra el artículo 27.3 de la vigente Constitución Española que dice: «Los

poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

Por otro lado, nada nos garantiza que el Estado quiera lo mejor para la integridad de las personas a las que, por medios de docentes de la enseñanza pública, *educa en valores*. Desde el derecho romano disponemos de la categoría jurídica de *patria potestad*, por la que los padres tienen ciertos derechos y deberes sobre aquellos de sus hijos que aún no están emancipados. Se supone que, en la mayoría de los casos, los padres sí quieren lo mejor para sus hijos y, por tanto, a ellos les corresponde eso que llaman *educar en valores*. Ello no quiere decir que esa patria potestad no sea retirada cuando el niño está siendo vejado o maltratado, por supuesto. Y es que la patria potestad no significa que los hijos sean propiedad de sus padres. La propiedad es un ámbito exclusivamente de derechos: con mi propiedad puedo hacer lo que quiera, siempre y cuando no vulnere los derechos de los otros. Con respecto a mis hijos, tengo el derecho a educarlos en mis convicciones, pero también el deber de hacerlo sin que ello sea incompatible con la vida cívica, así como el deber de protegerlos, de asistirlos y de velar por ellos.

El *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico* define *patria potestad* como «Potestad ejercida por los padres *en beneficio*¹ de sus hijos no emancipados, de acuerdo con su personalidad y con respeto a su integridad física y psicológica». En el Código Civil español en vigor actualmente (establecido por Real Decreto de 24 de julio de 1889), no se define estrictamente la expresión, pero se establece que se ejerce como una función que comprende tanto deberes como facultades (a saber, «velar por ellos, tenerlos en su compañía, educarlos y procurarles una formación integral»). Por otro lado, en el Convenio Europeo de Derechos Humanos, en el artículo 2 del protocolo 1, titulado “Derecho a la instrucción” se establece lo siguiente: «El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas». Hay que señalar que los tratados internacionales que suscribe España, por los que acepta aplicar esta legislación, tienen mayor rango que la legislación de carácter nacional. Por lo tanto, los padres tienen el derecho a y la responsabilidad de educar a sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones morales y religiosas, si atendemos estrictamente al derecho objetivo aplicado en el Estado español, al que estamos sujetos. El Estado, por otro lado, tiene la obligación de procurar

¹ Cursiva mía, para enfatizar.

el derecho de los niños a la instrucción. Educación e instrucción no son lo mismo. La educación sí hace referencia al ámbito de los valores, y, por tanto, quienes deberán transmitirlos serán los padres.

1.1.3. El peculiar carácter de la etapa adolescente

Uno de los factores que hace que ser profesor de Educación Secundaria Obligatoria e incluso de Bachillerato sea un auténtico reto lo constituye el destinatario de la enseñanza: individuos que comienzan a experimentar una serie de cambios profundos a nivel psicológico y fisiológico por los cuales dejan atrás su niñez, pero, durante unos años, no entran todavía en la etapa adulta. Esto hace que esas edades que transcurren desde los 11-12 años a los 17-18 años sean realmente complicadas, no solo para el menor, sino para los padres y, cómo no, para los docentes. Por eso, un profesor de ESO y de Bachillerato que busque elaborar un proyecto de enseñanza debe tener necesariamente en cuenta estas variables, y abordarlas tanto en su nivel fisiológico como psicológico como también social. Una vez que los individuos entran en Bachillerato, es cierto que normalmente han atravesado ya la etapa más traumática y crítica de la pubertad. Sin embargo, cada persona es diferente, y hay quienes entran (a cualquier nivel) en la última fase de la etapa más tarde que otros. Además, una adolescencia mal gestionada por el entorno puede provocar una serie de atascos en la configuración de la personalidad que comenzarán a manifestarse con toda su fuerza precisamente en el Bachillerato.

Por estas razones, en este apartado emprenderemos un análisis de los elementos más importantes a tener en cuenta a la hora de abordar el trato con adolescentes. Estos aspectos irán desde la distinción misma entre adolescencia y pubertad y el carácter social de la primera hasta la percepción de la realidad del púber, pasando por la evolución hacia la adultez.

1.1.3.1. Adolescencia y pubertad

En primer lugar, debemos diferenciar entre la pubertad y la adolescencia, para cuidarnos sobre todo precisamente de atribuir a la primera lo que simplemente es propio de la segunda. Y es que la adolescencia tiene un componente social y convencional del que carece la pubertad como conjuntos de fenómenos fisiológicos de carácter natural que se produce en una franja de edad concreta. Este es el motivo por el que, aun en el caso de un alumno de Bachillerato que haya concluido la pubertad, este siga siendo un adolescente y probablemente no deje de serlo hasta diez años después. Según Palacios y

Oliva (1999, 436): «Llamamos *pubertad* al conjunto de cambios físicos que a lo largo de la segunda década de la vida transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto con capacidad de reproducción. Llamamos *adolescencia* a un periodo psicosociológico que se prolonga varios años más y que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez».

El calificativo *psicosociológico* es esencial en esta caracterización, porque nos pone ante una realidad innegable: que la relación entre los procesos psicológicos y los sociales es tan intrincada y sumamente compleja que a veces incluso es imposible distinguirlos. Por otro lado, para complicar más el asunto, los cambios en los procesos psicológicos también son provocados en ocasiones por la segregación de hormonas que acontece a nivel fisiológico. Por lo tanto, tenemos aquí tres planos diferentes pero que se entrelazan: el físico, el psíquico y el social.

La adolescencia, en realidad, es un fenómeno reciente, porque el concepto nació para designar una franja de edad en la que el individuo ya no era niño pero tampoco era adulto. Lo propio del adolescente ya no es jugar, pero tampoco trabajar y ganarse la vida. Lo que hace el adolescente, entonces, es algo muy concreto: estudiar. Por eso, el concepto surgió a raíz de la Revolución Industrial, cuando las familias de las clases burguesas y acomodadas mandaban, ante las futuras exigencias de conocimientos técnicos y científicos del negocio, a los hijos a estudiar y a formarse mientras eran mantenidos por los padres. Anteriormente, eso no solía suceder, ya que el niño, una vez atravesado el rito de paso, se hacía directamente hombre o mujer adultos y se tenía que dedicar a lo propio de la edad madura: el trabajo para ganar el sustento o, en el caso exclusivo de las mujeres, el embarazo y la cría de los hijos.

Cuando la adolescencia no existía como noción, el inicio de la pubertad indicaba el tránsito a la adultez de tal modo que, por ejemplo, las niñas que experimentaran su primera menstruación (menarquia) pasaban a ser mujeres directamente y, por lo tanto, tenían que hacer las tareas propias de las mujeres: desposarse, procrear y criar a la prole y trabajar fuera de casa en el caso en que fuera necesario. Sin embargo, hoy día, al ser nosotros herederos de la Revolución Industrial, el inicio de la pubertad significa algo diferente: supone el inicio en una etapa vital donde el individuo, de algún modo, se libera de las cadenas a las que su dependencia infantil le ataba, y también se halla todavía liberado de las cadenas de la responsabilidad y de la exigencia de la vida adulta. Hay razones de tipo fisiológico que fomentan esta consideración social, porque no es que los padres no deseen que los adolescentes no les obedezcan, sino que los mismos

adolescentes son más rebeldes por razones de psicología evolutiva, lo que hace que, de algún modo, la sociedad contemple con más tolerancia los desvaríos de los chavales situados en estas edades.

Este comportamiento por parte de la sociedad, lógicamente, supone riesgos enormes para el correcto desarrollo personal de los adolescentes, porque llega a tolerar, mirando a otro lado, incluso el consumo ilegal de alcohol y de tabaco, las relaciones sexuales inmaduras y de riesgo y actos de vandalismo callejero. Pero, además, la normalización social de actos que podrían encontrar explicación en la pubertad como fenómeno fisiológico y la identificación de pubertad con adolescencia hacen que muchas veces esas conductas impropias sigan siendo toleradas en edades donde la pubertad ha sido dejada atrás pero en las que se sigue siendo adolescente (recordemos que la adolescencia es un fenómeno que apela a la convención). Esto afecta de lleno a los alumnos de Bachillerato e incluso a los universitarios.

Además, como los deseos de emancipación definitiva que caracterizan a la pubertad han sido sistemáticamente reprimidos en un sistema educativo que los obliga a estar escolarizados hasta los 16 años, una vez que los alumnos ingresan en una etapa donde disfrutan de una mayor libertad personal (tal y como sucede en Bachillerato y en la Universidad), dan rienda suelta a esos impulsos, que tendrían, biológicamente hablando, que estar superados. Por eso, es generalizada la impresión de que antes las personas maduraban teniendo menos edad. Ello se ve claramente en el aumento progresivo de la edad media a la que se tiene el primer hijo. Muchas veces se atribuye esta demora al incremento del número de años que se dedica a estudiar y a la formación, y las malas condiciones económicas que impiden emanciparse y formar una familia desde temprano. El primer motivo no haría más que darnos la razón, porque responde a una realidad en la que, durante unos años, al chaval se le da la oportunidad de experimentarse a sí mismo con libertad y sin sujeciones en un área vital donde no está en juego el propio sustento. En cuanto al segundo motivo, es absurdo que sirva de justificación, dado que antes las personas vivían aún peor y los matrimonios traían hijos en unas condiciones de todavía más incertidumbre con respecto al futuro que hoy².

² Hay quienes dicen que lo que caracteriza a ese mundo globalizado es la incertidumbre. En realidad, la incertidumbre es algo propio de una época en la que no siempre estaba garantizado el sustento, en la que las probabilidades del estallido de una guerra eran muy reales, y en la que por algún motivo ciertas personas morían de formas extrañas, cuando todavía no se sabía qué eran las bacterias y los virus. Evidentemente, hoy día, al menos en Occidente, no vivimos en general en una tesitura de incertidumbre constante con respecto al futuro en lo relativo a la comida, al agua y a la paz, y de la capacidad humana de responder ante imprevistos de envergadura sideral, como la pandemia por Covid-19, ha dado prueba la

No estamos adentrándonos en consideraciones de tipo moral en lo relativo a la vida de los adolescentes de niveles postobligatorios. Solo queremos constatar que la confusión entre adolescencia y pubertad hace que se normalice en la primera acciones y conductas que son solo propias de y que se deben en realidad a la primera. Esto hace que, aunque ejerzamos la docencia en Bachillerato, es decir en un curso propio de una edad en la que los alumnos ya están terminando su pubertad, el conocimiento de los procesos puberales nos resulte de la máxima importancia, porque de ellos surgen los comportamientos y de actitudes que luego la sociedad canaliza en lo que llama adolescencia, que a su vez extiende convencionalmente mucho más allá de la pubertad.

1.1.3.2. La adolescencia y las actividades de riesgo

Al consistir la adolescencia en una interpretación social de los fenómenos propios de la pubertad, no podemos obviar que las manifestaciones sociales o psicológicas de esos procesos no pueden ser ni totalmente achacados a la condición puberal ni totalmente achacados a la condición adolescente. Hay, como dijimos, un entrelazamiento entre las dos categorías que hace que distinguirlas sea complicado. Esto, sin embargo, no nos impide hablar de los rasgos generales de la adolescencia.

Los procesos físicos en los que consiste la pubertad son iniciados por una serie de mecanismos hormonales puestos en marcha por el hipotálamo. Este órgano manda señales a la glándula pituitaria ordenándole que secrete hormonas gonadotróficas en grandes cantidades que estimulen la formación de las gónadas sexuales, a saber, los testículos en los varones y los ovarios en las mujeres, que pasarán así a generar las hormonas sexuales. Estas hormonas, de las cuales la testosterona es preponderante en los hombres y la progesterona y los estrógenos son predominantes en las mujeres, son las que provocan los cambios físicos por los que la niña pasa a ser mujer y el niño pasa a ser hombre (Palacios y Oliva, 1999, 442).

Estos fenómenos tienen claros efectos psicológicos y cognitivos, que entroncan su raíz en razones evolutivas y que a su vez influyen en la percepción que la sociedad tiene de los adolescentes. Esta percepción, nuevamente a su vez, se refleja en la percepción que los adolescentes tienen de sí mismos, lo que hace que estos modulen su comportamiento. Uno de los cambios más importantes a nivel cognitivo supone la capacidad de pensar sobre los propios pensamientos y sobre los pensamientos de los demás. Pero esta capacidad, manejada todavía por una mente inmadura, hace que el

elaboración exprés de vacunas en poco más de un año, un hito de la medicina, de la microbiología y de la genética.

chaval corra el riesgo de llegar a confundir sus propios estados psíquicos con los estados psíquicos de los demás, de modo tal que desarrolle lo que David Elkind denominaba *audiencia imaginaria*. Ésta consiste en la creencia ficticia de que los demás están tan preocupados por sus asuntos como él mismo, y lleva a la persona a desarrollar comportamientos egocéntricos y exhibicionistas de excesiva preocupación por la apariencia. La audiencia imaginaria se produce porque «donde el adolescente joven tiene dificultad es en reconocer el carácter meramente subjetivo de su propia construcción mental» (Elkind, 1985, 222, traducción nuestra).

Además, un adolescente tiene probabilidad de caer en lo que Elkind también llamaba *fábulas personales*, que consisten en la inclinación que tienen los individuos de estas edades a pensar que las reglas que rigen las vidas de los otros no les afecta a ellos (Palacios y Oliva, 1999, 449). Creen que las amenazas que se cumplen con otras personas en razón de sus comportamientos irresponsables o arriesgados jamás van a realizarse en ellos cuando hagan esas mismas cosas. Donde, quizás, más se traducen los riesgos de esta percepción distorsionada e igualmente egocéntrica de la realidad es en el ámbito de las relaciones sexuales inmaduras. El riesgo de embarazo es muy real, e incluso es posible que el adolescente en cuestión haya tenido contacto con alguien de su edad que, por haber mantenido relaciones sin protección, se haya quedado embarazada o haya dejado embarazada a una persona. Sin embargo, en virtud de la fábula personal, el púber creará que ese riesgo jamás podrá correrlo él aunque haga lo mismo que la otra persona que sí sufrió consecuencias. Esto se aplica de forma especial a las chicas, porque su, en general, precocidad con respecto a los varones en la maduración sexual hace que se inclinen a relacionarse con varones mayores que ellas y que las induzcan a embarcarse en situaciones de mayor riesgo. En los casos en los que una chica madura incluso antes que sus amigas, esa chica sentirá aburrimiento hacia los ocios infantiles de su grupo y se sentirá todavía más impulsada al trato con chavales mayores.

A esto, además, se suma el hecho de que, en la pubertad, hay una descompensación entre el circuito mesolímbico y la corteza prefrontal, lo que hace que los chavales se involucren más en actividades de riesgo sin calcular los efectos adversos que podrían conllevar. La corteza prefrontal es aquella parte del cerebro en la que tienen lugar los procesos psíquicos que nos diferencian de los animales. Estos procesos los constituyen el razonamiento lógico, el cálculo de las consecuencias de las acciones, la planificación del futuro, el control de los impulsos, etc. La clave es que inhibe los comportamientos instintivos a los que evolutivamente estamos empujados. Por su parte,

el circuito mesolímbico es una parte del sistema nervioso que se sobreactiva con el placer y que está relacionada con la recompensa. El circuito mesolímbico y la corteza prefrontal están conectadas. En teoría, en un proceso de desarrollo normal, el chaval tiene la misma capacidad, en virtud de la corteza prefrontal, que un adulto para razonar lógicamente, aunque disponga de menos conocimientos. Por eso, es partir de la pubertad donde el individuo de verdad puede razonar y aprender ciencias que apelan al análisis y a la resolución de problemas. Sin embargo, en esa etapa, la corteza prefrontal no controla todavía de forma suficiente el sistema mesolímbico, lo que da lugar a una independencia de éste último con respecto a la primero. Esto provoca que, aunque el adolescente sea capaz de pensar y de calcular las consecuencias de los actos de riesgo que lleva a cabo, ante una situación estimulante que le brinde placer no pueda controlar sus impulsos y se deje llevar por la búsqueda de la satisfacción.

Evidentemente, hay una serie de razones evolutivas que explican este fenómeno. La inmadurez del control de la corteza prefrontal sobre el sistema mesolímbico posibilita el arrojarse hacia situaciones arriesgadas y peligrosas pero necesarias para la emancipación con respecto a los padres y la formación de un nuevo núcleo en el cual procrear. Un control prematuro sobre el sistema mesolímbico habría llevado a la humanidad a la extinción. No obstante, podemos señalar que, hoy día, los riesgos de semejante descontrol no son en nada comparables a los existentes anteriormente. Es por eso por lo que a algunos individuos que han tenido en casa quizás una educación muy comedida que les cortaba las alas a la hora de querer volar o que simplemente tienen un temperamento muy tranquilo y de madurez precoz o incluso temeroso, les sirva precisamente como motivación para la búsqueda de la propia emancipación un razonamiento lógico por el cual puedan concluir que casi nunca van a correr realmente situaciones de riesgo de muerte. La medicina ha avanzado mucho, en Occidente no hay riesgos inminentes de guerra y, en caso de falta de recursos, siempre hay asociaciones dispuestas a ayudar a los necesitados. Con esto no quiero decir que hoy día, a partir de la emancipación de la casa de los padres, no se corran riesgos de pasar necesidad; simplemente que, como ya indicaba Maslow con su famosa pirámide de las necesidades, nuestras necesidades se van haciendo cada vez más complejas y elaboradas, pero a costa de ir despegándose del nivel básico de los instintos. Este razonamiento viene secundado por el hecho de que los aventureros que hacen *puénting* o los chavales que asisten a fiestas ilegales de descontrol pero siguen viviendo y gastando el dinero de sus padres no están realmente emancipados, pese a que obedecen a sus instintos. Hoy día, por

emancipación entendemos algo mucho más profundo que el seguimiento de un impulso instintivo: planificamos nuestra emancipación, lo ejecutamos racionalmente, y, además, muchas veces con ayuda incluso de nuestros padres. Con esto, lo que queremos decir es que muchas veces la apelación a los instintos ya no sirve hoy día para explicar muchas acciones vitales que antes sí se explicaban por ella.

1.1.3.3. La identidad, el autoconcepto y la autoestima

La adolescencia es, por otro lado, la etapa donde se conforma la propia identidad. El *Diccionario de Psicología* de Umberto Galimberti (2002) define la identidad personal en psicología como «el sentido del propio ser continuo a lo largo del tiempo y diferente, como entidad, de todos los demás». Añade que la psicología aceptó la concepción empirista de la identidad propia de Locke y de Hume, según la cual la identidad no era una sustancia a la que nos referiríamos como *yo*, sino como la relación más o menos permanente entre las diferentes impresiones y entre el futuro y el pasado. Por eso, continúa el diccionario, «la identidad no es un dato sino una construcción de la memoria», eso sí, que tiene cierta continuidad. La identidad me conforma a largo plazo pese a los avatares pasajeros de la fortuna. Erikson planteó un itinerario en el que un individuo va pasando por diferentes etapas en la conformación de la identidad y dijo que el desarrollo del yo en muchos sentidos puede identificarse con el crecimiento del sentido de la identidad.

El atributo clave para hablar de identidad es la continuidad. El logro de la identidad es el principal reto al que se enfrentan los adolescentes. Para J. Marcia, la conformación de la identidad tiene cuatro estatus cada uno de los cuales surge de una combinación de dos variables, referentes a la toma de compromisos y a las crisis de identidad. De este modo, propuso las siguientes posibilidades (Marcia, 1966, 553):

- Cuando hay una toma de compromiso personal o ideológico y cuando se ha pasado por una crisis de identidad, estamos ante una *identidad de logro*.
- Cuando hay una toma de compromiso pero no se ha pasado por una crisis de identidad, estamos ante una *identidad hipotecada*.
- Cuando se ha pasado por una crisis de identidad pero no hay una toma de compromiso estamos ante una *moratoria (moratorium)*.
- Cuando ni se ha pasado por una crisis de identidad ni hay una toma de compromiso, estamos ante una *identidad difusa (identity diffusion)*.

En el momento en el que el individuo comienza la adolescencia, es decir, cuando todavía es niño, está en el periodo de la identidad difusa: su identidad no ha sido puesta

en cuestión (no se ha enfrentado a situaciones nuevas en las que pueda explorar posibilidades desconocidas hasta entonces para él ni, en el caso de que lo haya hecho, era capaz de explorar esas posibilidades) y tampoco ha tenido, por lo tanto, que comprometerse con nada. Sin embargo, una vez en la adolescencia, la identidad pasa al estatus de la moratoria, en la que explora su identidad y se explora a sí mismo en diferentes situaciones, es decir, en la que su identidad entra en crisis, pero sin tomar compromiso alguno con ninguna imagen del mundo ni con ninguna vocación. Quizás este estadio es el que más identificamos con el adolescente: experimenta, toma decisiones diferentes cada vez y prueba, pero no elige todavía cuáles de esas posibilidades son adecuadas o correctas para él. En esta época, por ejemplo, todavía no hay una claridad meridiana en la convicción sobre lo que está bien y lo que está mal, aunque el desarrollo del razonamiento moral ya está en marcha y avanza a pasos agigantados. Sin embargo, la inmadurez da lugar a una confusión por la cual los adolescentes se dejan llevar por ideales que luego no tratan de materializar, lo que se traduce en la llamada *hipocresía aparente* (Elkind), que más tarde explicaremos, cuando hablemos más en profundidad del desarrollo moral.

El paso normal siguiente sería la adquisición de una *identidad de logro*, que consiste en que el individuo ha atravesado una crisis y por fin se ha comprometido de forma auténtica y madura con un proyecto vital, vocacional o ideológico que ha visto que es el que mejores resultados le ha proporcionado. Ahora bien, señala Marcia, hay casos intermedios y transitorios o bien permanentes, en virtud de diferentes factores, por los que un individuo no ha atravesado una crisis pero aun así adopta compromisos generalmente de forma heterónoma, es decir, porque son las convenciones sociales o los adultos los que le han empujado a tomar ese camino: entonces hablamos una *identidad hipotecada*. El individuo le debe su identidad a una instancia externa que desde fuera le marcado el camino a seguir. Hay personas que pasan por esta etapa solo en la adolescencia y otras que permanecen en ella durante gran parte de su vida.

Para Sánchez Quejía (2009, 286), la identidad es «un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial», lo que explica que en su conformación intervengan el ambiente, los valores preponderantes de una sociedad o cultura y otras personas de proximidad cercana al individuo. Sin embargo, hay que saber distinguirla del *autoconcepto* que, en cuando conocimiento elaborado de uno mismo, depende en su mayor medida de los procesos de cambios a nivel de la cognición. La conformación del autoconcepto descansa, en un primer momento, de la adquisición por parte del adolescente del

pensamiento formal que le permite abstraer características de él mismo que antes en su niñez no veía más que como formando un todo indiferenciado. Al comienzo de la adolescencia, es capaz de ver facetas de sí mismo por separado, lo que no impide que, por el poco desarrollo de esa capacidad de pensamiento formal, no pueda todavía detectar las incoherencias entre esas facetas de sí. Sin embargo, en una segunda etapa, sí es capaz de captar las contradicciones en sí mismo, lo que genera una serie de tensiones y sufrimientos emocionales que no había experimentado antes. Este fenómeno va acompañado de la inserción del adolescente en cada vez más diversos contextos sociales, cada uno de los cuales requerirá de él diferentes actitudes, compromisos y valores que él percibirá como contradictorios. Sin embargo, esto no acaba aquí, dado que la continuación del proceso de sofisticación del pensamiento formal hace que el adolescente pueda volver a operar sobre esos aspectos diferentes y abstraer de ellos lo común de modo tal que conforme un autoconcepto diversificado, pero también integrado y armónico (Sánchez Quejía, 2009, 286).

Ahora bien, el autoconcepto lleva consigo un componente valorativo, que denominamos *autoestima*. La autoestima suele bajar al inicio de la adolescencia, aunque luego, una vez conformada su identidad, vuelve a subir en su nuevo rol social (Sánchez Quejía, 2009: 288). Pese a que podemos hablar de una autoestima global, hay que tener en cuenta que, en cada una de las facetas de la vida, el individuo tiene una autoestima diferente. Poniendo un ejemplo, según mi autoconcepto y el componente valorativo que éste encierra, se me da mal estudiar, pero sin embargo soy muy bueno hablando en público. Lógicamente, esta situación no me puede afectar de igual manera si valoro más el estudio que la oratoria que si valoro más la oratoria que el estudio. Por eso, la autoestima global depende a su vez del valor que demos a cada una de esas facetas de la vida.

Sin embargo, muchas veces la valoración de esas facetas viene fuertemente condicionada por la sociedad y por el sistema educativo. Si la LOMCE plantea que Matemáticas y Lengua Española son materias troncales y Música (estamos hablando concretamente del cuarto curso de la ESO), por ejemplo, es específica, ello da el mensaje de que lógicamente esta última asignatura no tiene tanto valor como las dos primeras. Lo mismo sucede con Educación Física, asignatura específica con menor carga lectiva y que la LOMCE estableció que no entraba dentro de la evaluación final de la Educación Secundaria Obligatoria (art. 29.1). Con esto no se niega que, efectivamente, las materias de Matemáticas y de Lengua Castellana tengan una especial

relevancia, pero hay alumnos a los que se les da mucho mejor el deporte y, con ello, Educación Física, que cualquier otra actividad, lo cual, muchas veces no les saca del ostracismo al que se condena a los *malos estudiantes*. El papel que juega la familia que para que un alumno así confíe en sus posibilidades y no deje que su autoestima se deje influenciar por las convenciones sociales y el marco educativo legal es vital. En este proyecto, de hecho, queremos romper una lanza a favor de la especialización temprana por la cual cada alumno desde pequeño va enfocándose en lo que mejor se le puede dar. Es un reto muy difícil y tendría una serie de riesgos sociológicos nada desdeñables, pero constituiría la mejor salida a la alta tasa de abandono escolar y de bajo rendimiento. Evidentemente, el planteamiento de este reto iría cogido directamente de la mano de una toma en cuenta de la existencia de inteligencias múltiples.

1.1.3.4. Los adolescentes con sus iguales

La adolescencia es una etapa donde lo que significa la amistad cambia radicalmente. Los amigos pasan de ser esencialmente aquellos con los que se juega a ser aquellos con los que se charla, se conversa y se comparte experiencias y sentimientos íntimos. Esto se deja notar mucho más en las chicas que en los chicos (Quejía 2007: 51). Uno de los roles nuevos cuya experimentación interviene en la conformación del autoconcepto es el de amigo en este nuevo sentido. Por eso, para Sánchez Quejía (2007: 48), el término que más nos sirve para caracterizar la modalidad de esta relación con los iguales con los que se comparte casi todo es el de *autorrevelación*.

En general, es importante tener en cuenta que esta autorrevelación no se produce de forma unidireccional y aislada, es decir, no es un miembro de la pareja de amigos quien expone al otro información personal sin más, sino que para que se dé esa autorrevelación, el receptor debe responder positivamente a las revelaciones del amigo. Las interacciones sociales cotidianas promueven sentimientos de intimidad cuando las personas expresan sus emociones y preocupaciones a otros mientras sienten que estos otros les entienden, comprenden y apoyan.

Por eso, las relaciones son horizontales. Los vínculos con los amigos dependen en gran medida de lo que los individuos viven en el entorno familiar. Aquellos que gocen de seguridad y de confianza en sus familias tendrán más probabilidades de desarrollar luego amistades duraderas donde los conflictos sean resueltos. Precisamente, la capacidad para resolver conflictos es una de las nuevas facetas que los adolescentes exploran en estas edades: experimentan la necesidad de ceder para no perder y para asegurar la continuidad de la relación. Estas habilidades, además, influirán

positivamente en el momento en que los individuos emprendan cada uno por su lado un proyecto familiar. La relación con los amigos en la adolescencia es el preámbulo de la vida matrimonial o en pareja, en la que se exigen valores como la confianza en el otro, la comprensión, la disposición a abrirse y la proporción de seguridad (Sánchez Quejía 2009: 294). El apego, durante los primeros treinta años de vida de una persona, sigue este itinerario: del apego a los padres al apego a los amigos, al apego a la pareja. Esto implica que, si el apego de la primera etapa no obtuvo una respuesta satisfactoria por parte de los padres, es probable que la persona afectada tenga problemas de apego durante toda su vida.

La relación con los amigos o el grupo de amigos durante la adolescencia tiene una serie de características que la definen bien. En primer lugar, podemos hablar de la *selección activa*, por la cual, según Quejía – citando a Kandel – el adolescente prefiere juntarse con aquellos que tengan gustos más parecidos a los suyos y que se parezcan a él en los aspectos que él considera más importantes. De nuevo, podemos ver cómo podría producirse que un chaval que ve que un talento suyo es despreciado o ninguneado por su familia o por sus profesores pero que él valora mucho, acabe metiéndose en un grupo o pandilla en el que sí siente que se le da a ese talento o a ese modo de ser la importancia y el valor debidos. Sin embargo, esto conlleva una serie de riesgos, porque la entrada en un grupo nos abre a la siguiente categoría: la de *homofilia conductual*, que se refiere a la tendencia o incluso la exigencia, mediante la presión, de que todos los miembros del grupo compartan las mismas actitudes, los mismos comportamientos, el mismo lenguaje y la misma vestimenta. Hay casos en los que una determinada pandilla hace del vandalismo su seña de identidad. El individuo que ha entrado allí para sentirse valorado temerá mucho perder esa condición y aceptará, aunque por su educación sepa que no debe hacerlo, involucrarse en esas actuaciones delictivas que podrían luego acarrearle problemas legales.

Sin embargo, ante esta situación crítica, el adolescente podría reaccionar de manera distinta, por medio de lo que se llama *deselección*, que consiste en el acto de salir de un grupo cuando se ve que ya no se está a gusto en él o cuando se ve que sus intereses y su estilo no coinciden con los propios (Sánchez Quejía 2007: 177). También hay fenómeno típico que se ha dado en llamar la *sobreestimación de semejanzas*, que hace referencia a una tendencia en los adolescentes a pensar que los amigos son más parecidos a ellos de lo que realmente son. Esto les lleva a atribuirles ciertas conductas que, por presión, ha adquirido también el adolescente, como por ejemplo la

drogadicción. Sin embargo, se puede dar a veces que el grupo no suponga otra cosa que un medio adecuado para que sea el adolescente el que se drogue con más facilidad. En este caso, no estamos ante la homofilia conductual, sino simplemente ante un autoengaño perpetrado por el adolescente por el que piensa que es un componente más de un grupo de personas que se comportan como él.

1.1.3.5. Los adolescentes y el razonamiento moral

El razonamiento moral es una de las capacidades que los adolescentes van adquiriendo a lo largo de su crecimiento. Normalmente, para explicar este desarrollo se suele exponer la teoría de Kohlberg, según la cual podemos hablar de varios niveles de razonamiento moral. La primera es la que él llamaba *preconvencional* y que es propia de los niños hasta los nueve años (Palomo, 1989). También recibe el nombre de etapa egocéntrica. Los niños, en este nivel, no definen lo que está bien o mal en función de si lo dice la norma o no, es decir, no se define lo bueno en función de la obediencia a una norma y la intención de obedecerla, sino en función del castigo o no castigo por una acción concreta. Se comportan de una determinada manera no porque la norma lo diga sino porque así evitan el castigo.

Sin embargo, cuando se entra en la adolescencia, normalmente se ingresa en el nivel convencional. Los individuos en este nivel entienden que la obediencia a las reglas es el requisito necesario para conseguir aprobación social y la opinión positiva de los demás hacia su persona. En este nivel, la expectativa que el grupo social tiene del adolescente ejerce un papel fundamental, lo que muchas veces lleva al desengaño y a la desmotivación en los casos en los que el adolescente percibe que, aun cumpliendo las normas, jamás es capaz de conseguir la aprobación de los demás. Sin embargo, con el paso del tiempo, los adolescentes entraran en una fase más sofisticada de este nivel por el que se considera que se respeta la ley y el orden para mantener el orden de la comunidad. Por lo general el individuo presenta un razonamiento más elaborado y complejo, porque comienza a tener nociones sobre lo que significa el bien común y el valor que tiene y que nos hace querer defenderlo y mantenerlo. Hay que tener en cuenta que este nivel surge en una época en la que el adolescente también va adquiriendo la capacidad para abstraer valores y conceptos universales como el de justicia y el de bien.

Sin embargo, hay todavía un nivel más complejo (y al que ni siquiera todos los adultos acceden) de ideas morales elevadas a las cuales subordinar otras reglas que apelan a órdenes normativos de menor rango para el sujeto. Esto solo comenzará a pasar cuando el individuo acceda a lo que Kohlberg llamó nivel *posconvencional*. En este

nivel, «los comportamientos se van a juzgar a partir de principios o derechos humanos universales que están por encima de las normas sociales» (Palacios, Marchesi y Coll, 1999: 488). El individuo trasciende la sociedad para instalarse en un marco normativo absoluto que va más allá de toda convención social y de todo mantenimiento del orden.

Esta evolución en niveles se refiere únicamente al razonamiento moral. Sin embargo, siendo la adolescencia una etapa en la que se da un desarrollo de este tipo de razonamiento, las estadísticas nos dicen que es justamente en esta fase vital en la que los individuos llevan a cabo más actitudes antisociales, violentas o delictivas. ¿Cómo se explica esto? Pues sabiendo que hay, inicialmente, una desconexión entre el razonamiento moral y el comportamiento moral, desconexión que se debe a la inmadurez cognitiva y al egocentrismo que deriva de ella, y que se traduce en fenómenos ya explicados como la audiencia imaginaria y la fábula personal. Esta última consistía en la creencia de que las leyes naturales que se cumplen con los demás no se cumplirán conmigo. Es como si, de algún, yo y mis acciones quedáramos fuera de la cadena causal mecánica de las leyes físicas y biológicas. Pues muy bien, ahora Elkind nos habla de otro fenómeno análogo al de la fábula personal: la *hipocresía aparente*, que consiste en la creencia inmadura de que se está exento del cumplimiento de las leyes morales que uno mismo defiende y promulga. Esto se produce porque el adolescente, pese a tener en su cabeza los ideales en abstracto por los que incluso lucha, no tiene la madurez suficiente para traducirlos en acciones concretas (Palacios, Marchesi y Coll, 1999: 491). Esto se ve claramente en los casos en los que un chaval se une a una manifestación por la paz en la que adopta comportamientos violentos.

1.2. Contexto y carácter del Centro

El IES Atenea es un centro de enseñanza ubicado en la zona nordeste de la localidad de Mairena del Aljarafe. De acuerdo, con el Proyecto de Centro, este municipio ha experimentado una evolución por la que la actividad económica desarrollada en él ha dejado de ser predominantemente agropecuaria para pasar a pertenecer en su mayor parte al sector servicios. Eso no ha impedido que la base económica de la zona la siga constituyendo el sector agrario basado en el cultivo del olivo.

La mayoría de los habitantes de la localidad trabaja en el sector servicios, si bien en el sector secundario (industria o transformación de materias primas y construcción)

desarrolla sus actividades laborales una parte importante de la población. Por otro lado, también hay que señalar que, con el inicio de la gran crisis económica en la que llevamos inmersos desde 2008, la tasa de paro en la localidad ha aumentado en un 20 %, lo que se ha dejado notar en una disminución notable del poder adquisitivo de las familias que mandan a sus hijos a este centro. Este factor es importante, porque esa situación de precariedad incide en los hijos de varias maneras:

- 1) En primer lugar, provoca en los padres que están desempleados un estrés y una ansiedad por encontrar por encontrar empleo que repercuten directamente en los hijos, que ven cómo el estado de ánimo de sus padres es frágil e inestable.
- 2) En segundo lugar, la sensación continua de carencia de recursos económicos por la cual sea una preocupación constante de la familia la comida de cada día hace que los niños no vean todas sus necesidades emocionales satisfechas y encuentren poca motivación para estudiar y para formarse. Esto tiene sentido sobre todo cuando hablamos de adolescentes, es decir, de individuos con una edad en la que poco a poco empiezan a ser conscientes de la realidad material de la que la fantasía infantil les resguardaba. A un adolescente es mucho más difícil camuflarle que la verdadera razón de la falta de lujos y de posesiones es la pobreza y el paro. Esto, además, se hace especialmente duro para estos chavales, que entran en una edad en la que quieren encajar con sus compañeros dentro de grupos que, como señas de identidad, a veces imponen el consumo de ciertos productos de ropa u de ocios que la familia del chaval no puede permitirse.
- 3) En tercer lugar, porque en la tesitura de continua incertidumbre con respecto a encontrar un empleo en que se encuentran los padres en paro, es complicado que los padres tengan la motivación suficiente para dedicarles a los ojos todo el tiempo que necesitan.

Con todos estos efectos deben lidiar los docentes del IES Atenea. Además, relacionado con esto, deben tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos que estudian en el centro. Según el Proyecto de Centro: «El nivel social y cultural perteneciente a las familias de nuestro entorno es también bastante heterogéneo, al igual que la población que lo constituye» (9). Por eso, hay un amplio margen que se mueve entre dos extremos: una serie de familias que proceden de sectores sociales muy bajos y otras que provienen de sectores muy altos. El 70 % procede de un estrato medio-alto,

mientras que el 30 % de sectores medios-bajos. El Proyecto de Centro dice además que una pequeña minoría podría encajar dentro de una situación desestructurada o marginal. En este último estrato sociocultural hallaríamos normalmente a las familias con padres que solo tienen estudios primarios y que, por tanto, no acceden a los recursos culturales e informativos necesarios para el fomento en casa de la formación. Los alumnos que proceden de estos segmentos suelen visitar con muy poca frecuencia las bibliotecas y dedicar muy poco tiempo a actividades culturales, de modo tal que en su lugar lo que hacen sobre todo es dedicarse a actividades deportiva al aire libre (sobre todo fútbol) y a ver la televisión. En estos sectores es donde se da mayor absentismo escolar y mayor tasa de abandono.

El Proyecto también señala que la población inmigrante ha tenido poca incidencia de momento. Sin embargo, he podido comprobar que la presencia de inmigración no es en absoluto inusual, sobre todo en los cursos más tempranos (Primero y Segundo de la ESO), en los que había entre cuatro y cinco inmigrantes de media en clases de quince alumnos. Por eso, el Proyecto matiza: «Al ser poco numerosa y no presentar problemáticas relevantes, el proceso de adaptación e integración en el ambiente escolar, se ha producido con normalidad» (10).

En todo caso, Mairena del Aljarafe es una localidad en la que hay mucha variedad idiosincrásica y de niveles socio-económicos. Por un lado, tenemos los barrios de Ciudad Aljarafe y de Los Alcores, tradicionalmente obreros y donde la precariedad económica es algo estructural. Por otro lado, está el Casco Antiguo, donde habitan núcleos familiares de clase media. Entre el Casco Antiguo y el IES Atenea está situado Ciudad Expo, que es de clase media y media-alta. Y entre Ciudad Expo y Gelves está Simón Verde, que es una urbanización de clase media-alta y alta. Al Atenea acuden alumnos de todas estas zonas, lo que da lugar a una gran disparidad de niveles socio-económicos entre los estudiantes.

Además, acuden alumnos de otros pueblos de la zona de influencia educativa del centro, como por ejemplo Almensilla y Palomares, e incluso de Sevilla capital y de su área metropolitana. Como, además, sus Ciclos Formativos forman parte del Distrito Único Andaluz, en este nivel reciben estudiantes de toda Andalucía para estudiar módulos concretos. Esta diversidad tiene un claro efecto sobre los procesos educativos.

Por otro lado, el centro promueve una actitud próxima y cordial por parte de los docentes para fomentar el interés de los alumnos en el aprendizaje. Esto he podido comprobarlo en los casos en los que estado presente. Es un objetivo estructural del

centro la promoción de actitudes positivas hacia el conocimiento, el aprendizaje y la formación, y para eso tratar de fomentar el uso de la biblioteca, que está siempre disponible a los alumnos, y la lectura. Para a partir de Tercero de ESO existe una instalación llamada Aula Materia, que consiste en espacios donde los alumnos pueden acceder a información de la que no pueden disponer en sus entornos familiares.

Otra acción que demuestra que se fomenta la lectura consiste en la organización de un Día del Libro. Como docente en prácticas, he podido experimentarlo directamente. Aunque normalmente esa conmemoración tiene lugar el 23 de abril, este año ha tenido lugar el miércoles 14 de abril. La actividad destinada para ese día consistió en, al principio de cada hora, leer en clase un breve texto propuesto en relación con la pandemia de Covid-19 para comentarlo colectivamente. Ese día aproveché la temática de esos textos para articular en torno a ellos la clase de Valores Éticos que impartiría en Primero y en Segundo de ESO.

En cuanto a la relación entre el Centro y las familias, según el Proyecto «la gran mayoría considera que la enseñanza que están recibiendo sus hijos/as es buena o muy buena» (10). Este hecho fomenta la confianza mutua entre padres y profesores, que permanecen en contacto continuo por medio de diversas vías, como la vía telefónica o el Programa de Gestión Papás, por el cual los padres pueden disponer de forma instantánea de la información relativa a las notas de los alumnos y sus ausencias. Por otro lado, a través del correo electrónico, los padres reciben información relativa a la gestión del centro. Se promueve en todo caso una relación directa y personal entre profesores y padres con el objetivo de coincidir en un plan único de educación.

El IES Atenea tiene más o menos 900 alumnos, lo que lo sitúa entre los centros educativos de Mairena del Aljarafe con mayor número de estudiantes. Esos alumnos están distribuidos entre las diferentes titulaciones que ofrece el centro.

- Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en Cocina y Restauración.
- Ciclos Formativos de Grado Medio en Instalaciones Eléctricas y Automáticas, en Cocina y Gastronomía y Ciclo de Panadería, y en Repostería y Pastelería.
- Ciclos Formativos de Grado Superior en Sistemas Electrotécnicos y Automáticos, en Dirección en Cocina, y en Dirección en Servicios de Restauración.

- Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en la que hay tres clases (A, B y C) por cada curso.

Bachillerato, en las siguientes modalidades: Ciencias, Ciencias Sociales y Humanidades. Es de notar que no ofrece la modalidad de Artes.

1.3. Análisis y comentario de la Programación Didáctica

Vamos a proceder a analizar la Programación Didáctica de la asignatura de Historia de la Filosofía de Segundo de Bachillerato, que pertenece al Departamento de Filosofía del IES Atenea.

La programación cuenta con once apartados, que se enumeran a continuación:

0. Justificación normativa.
1. Introducción a la materia.
2. Objetivos.
3. Los contenidos y su distribución temporal.
4. Los criterios de evaluación.
5. Contribución de la materia a las competencias clave.
6. La forma en que se incorporan los contenidos de carácter transversal.
7. La metodología a aplicar.
8. Los procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación, en consonancia con las orientaciones metodológicas.
9. Medidas de atención a la diversidad.
10. Materiales y recursos didácticos.
11. Actividades complementarias y extraescolares relacionadas con el currículo que se propone realizar el departamento.

Como se puede observar, comienza teniendo en consideración el marco más general en que el hay que desarrollar la docencia: las leyes y las normativas educativas. La de mayor rango es la LOMCE (2013), que es una modificación de la LOE (2006), pero se tienen en cuenta además el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato; el Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 28-06-2016); y la

«Orden por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía, se regula la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado».

En el apartado 1 se exponen las razones por las que Historia de la Filosofía, asignatura troncal y obligatoria en el Segundo curso de Bachillerato para todas las modalidades, es una materia importante y con la que toda persona culta debe estar familiarizada. En el apartado 2 se pretende exponer los objetivos de la docencia en esa asignatura, siempre en referencia a lo que dice el ordenamiento jurídico por medio de las leyes educativas. Por eso, se señala que el desarrollo de la docencia debe tener como una de sus metas básicas que los alumnos adquieran una serie de conocimientos y habilidades cada uno de los cuales se refiere a una de las competencias recogidas en la Orden ECD/65/2015 del 21 de enero: competencia social y ciudadana, competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, competencia para aprender a aprender, competencia en comunicación lingüística, competencia digital, competencia y expresiones culturales, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia en conciencia y expresiones culturales. Los objetivos de una asignatura como Historia de la Filosofía han de incluir, según la Programación Didáctica en cuestión, la capacidad de leer y de comprender críticamente textos de índole filosófica, histórica o humanística y de saber compararlos de forma eficaz, la capacidad de valorar y de juzgar las propias opiniones y las opuestas, la de exponer de forma satisfactoria e inteligente las teorías filosóficas de cada autor, y de saber ubicarlo en su debido contexto, el cobro de consciencia del papel que tiene la racionalidad en la regulación de los comportamientos humanos, la comprensión y el sentido de los diferentes métodos de aprendizaje y la elaboración de un método propio y personal para la adquisición y la comprensión de conocimientos filosóficos, etc.

La programación divide la materia en cuatro bloques esenciales, siguiendo lo establecido en el Decreto 110/2016 del 14 de junio, aunque también se añade un bloque preliminar que trata de contenidos que son comunes y transversales, más enfocados en la adquisición de las competencias ya mencionadas. Los bloques son los siguientes:

1. Contenidos comunes transversales, en la que se valoran habilidades y destrezas que no son exclusivamente de la materia de Historia de la Filosofía, como el comentario de textos, el rigor en la expresión, la capacidad de expresar el propio pensamiento, e incluso la utilización de medios digitales y de las tecnologías de la información como canales de esa expresión.

2. El origen de la filosofía. La filosofía antigua.
3. La filosofía medieval.
4. La filosofía moderna.
5. La filosofía contemporánea.

Al segundo bloque pertenecen los temas de *Los orígenes de la filosofía occidental* y *Platón*. Al tercero pertenece el tema *Filosofía y religión. Tomás de Aquino*. Al cuarto, *El origen de la Modernidad, El racionalismo: Descartes y Kant*. Al quinto y último bloque pertenecen los temas o unidades de *Nietzsche* y *Ortega y Gasset*. Esta planificación está pensada para una total de 50 horas. No obstante, como se verá, esta planificación no ha sido seguida de forma rigurosa, sobre todo por falta de tiempo, por deficiencias en la comprensión de los alumnos que necesitaba ser compensadas con horas adicionales, y por ciertos imprevistos relacionados con las bajas docentes. La prueba es que he impartido a Aristóteles, la filosofía medieval y a Descartes en el Tercer Trimestre, y que ni siquiera hemos llegado al bloque de Filosofía Contemporánea.

1.3.1. Criterios de evaluación y evaluación de competencias

A continuación, se enumeran y explican en la Programación los criterios de evaluación de cada unidad, y se señala que para ello se tendrá muy en cuenta la mejora en las competencias adscritas a los objetivos y mencionadas anteriormente. De hecho, por este motivo, el siguiente apartado está titulado, como hemos visto, “Contribución de la materia a las competencias clave”. Aquí se definen las competencias como «las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada materia con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos». Esto quiere decir que, en una educación por competencia, se pone mucho énfasis en la faceta práctica de los conocimientos teóricos, es decir, en la aplicación de los conocimientos para la resolución de los problemas de tanta envergadura que caracterizan a la vida y el mundo actuales. La finalidad de la adquisición de competencias clave en Bachillerato es la realización y el desarrollo personales, la capacidad de ejercer una ciudadanía activa, la inclusión social, la incorporación a la vida adulta y a la vida laboral y la capacidad de convertir el aprendizaje en una cuestión que perdure durante toda la vida. Aprender es algo que no se termina. Se trata de que los alumnos sean conscientes de que el aprender es algo a lo que hay que estar abierto durante todo el tiempo que dure la propia vida de uno.

Según la Programación Didáctica, el aprendizaje por competencias se caracteriza

por su transversalidad y su integración, por su dinamismo, por su carácter funcional y por fomentar el trabajo competencial y la participación y la colaboración. Que es transversal e integrador quiere decir que no se cierne a una asignatura concreta, sino que este tipo de aprendizaje penetra todas las materias para procurar una formación integral del alumno. A este carácter, por tanto, vienen ligados su carácter dinámico y funcional. El dinamismo se refiere a que ese aprendizaje es continuo y se adapta a cada una de las etapas de la vida escolar. Por eso, cuando los alumnos llegan a Segundo de Bachillerato, este curso no es sino un paso más en el aprendizaje por competencias que comenzaron hace años. Su funcionalidad se refiere a que busca que los alumnos se conviertan en personas funcionales, es decir, de provecho para la solución de problemas y de contratiempos mediante la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos. Y, para lograr esto, uno de los rasgos del aprendizaje por competencias consiste en su articulación en trabajos competenciales que se basan en «en el diseño de tareas motivadoras para el alumnado que partan de situaciones-problema reales y se adapten a los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno y alumna, y que favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo, haciendo uso de métodos, recursos y materiales didácticos diversos». Esto hace que sea imprescindible no solo la adquisición y el aprendizaje de un *saber-qué*, sino también del *saber-cómo*. Ha de aprenderse no solo la información, sino también la forma en la que aplicar prácticamente dicha información. Por último, para tener éxito en la implantación del aprendizaje por competencias, es necesaria la participación y la colaboración de toda la comunidad educativa.

1.3.2. La metodología didáctica y el papel del profesor

Ahora vamos a abordar los apartados de la Programación en los que se habla de la metodología didáctica, que la misma programación define de la siguiente manera: «el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados potenciando el desarrollo de las competencias clave desde una perspectiva transversal». A continuación, se añade que el diseño de dicha metodología descansará sobre sobre el predominio de la actividad y de la participación activa del alumnado, que les permita desarrollar la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico y racional. Otra de las bases del diseño residirá en la importancia del trabajo tanto individual como

cooperativo, en la importancia de la lectura y en las referencias a la vida cotidiana. También, se intentará explicitar las referencias recíprocas y las relaciones entre los diferentes contenidos.

De nuevo, una vez más, sale a relucir el énfasis especial en el aprendizaje por competencias, tal y como lo hemos caracterizado anteriormente, cuando señala que «la orientación de la práctica educativa de la materia se abordará desde situaciones-problema de progresiva complejidad, desde planteamientos más descriptivos hasta actividades y tareas que demanden análisis y valoraciones de carácter más global, partiendo de la propia experiencia de los distintos alumnos y alumnas y mediante la realización de debates y visitas a lugares de especial interés». El aprendizaje teórico tiene un claro cariz práctico y se orienta a la solución de problemas que vayan surgiendo en el seno de una sociedad global. Y como el otro elemento esencial del fenómeno de la globalización lo constituyen las nuevas tecnologías, se señala seguidamente que las tecnologías de la información y de la comunicación (las TIC) serán empleadas con asiduidad y frecuencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Y es que al final todo el diseño de esta metodología descansa sobre una concepción concreta de lo que significa ser profesor, y que la programación expresa de la siguiente manera: «La metodología debe partir de la perspectiva del profesorado como orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado». El docente ya no es eminentemente un intermediario entre el alumno y el conocimiento que está fuera del alumno y al que éste debe acceder con esfuerzo, sino que es un medio más bien para que el alumno aprenda por sí sólo, que aprenda por sí solo, además, aquellas cosas que son útiles para la resolución de problemas (a fin de cuentas, en eso reside el aprendizaje por competencias). Por eso, una de las funciones principales del profesor ya no es, en realidad, el dominio del conocimiento que pretende transmitir, sino motivar al alumnado a aprender y despertar su curiosidad: «Uno de los elementos fundamentales en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento de su papel, más activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje, y, a tal fin, el profesorado ha de ser capaz de generar en él la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, las destrezas y las actitudes y valores presentes en las competencias».

Sobra decir que esta concepción es deudora en gran medida de Rousseau y de su gran tratado (aunque algunos hayan dado en llamarlo panfleto) sobre la educación:

Emilio. El ginebrino en esta obra, hacia la segunda etapa de la vida de Emilio, dice que el papel del pedagogo es poner al alcance del niño los medios que le permitan a él aprender o adquirir por sí solo los conocimientos que para él por naturaleza resultan útiles a su edad. Hablar de conocimientos útiles nos lleva necesariamente a hablar de conocimientos inútiles:

De los conocimientos que están a nuestro alcance, unos serán falsos, otros inútiles, otros sirven para alimentar el orgullo de quien los posee. El pequeño número de los que realmente contribuyen a nuestro bienestar es el único digno de búsqueda por parte de un hombre prudente, y, por tanto, de un niño al que se quiere hacer tal. No se trata de saber, sino sólo de saber lo que es útil (Rousseau, 2020: 258).

El niño sentirá curiosidad por lo que a su edad es natural que le resulte útil. Así, el papel del pedagogo se reduce a la canalización de esa curiosidad que lleve al infante a conclusiones verdaderas y a la eliminación en él de aquellas curiosidades por conocimientos que no le sirven para nada (como, por ejemplo, para un niño pequeño, la curiosidad por saber *de dónde salen los bebés*). Por eso, más tarde, aconseja a los educadores:

En primer lugar, pensad que raramente os toca proponerle lo que debe aprender; es a él a quien corresponde desearlo, buscarlo, hallarlo; a vosotros, ponerlo a su alcance, hacer nacer con habilidad ese deseo y proporcionarle los medios de satisfacerlo. De ahí se sigue que vuestras preguntas deben ser siempre poco frecuentes, pero muy escogidas, y que, como él tendrá muchas más que haceros que vosotros a él, siempre estaréis menos en descubierto y más a menudo en el caso de decirle: *¿Para qué es útil saber lo que me preguntáis?* (2020: 280).

Dado que el aprendizaje por competencias introduce de forma potente e indudable el componente de la utilidad pragmática (porque podríamos también hablar de una utilidad no pragmática, es decir, de una utilidad que no trata con cosas y con problemas inmediatos), un sistema educativo que descansa sobre las bases de la pedagogía rousseauiana, por su misma tendencia, acabará por menospreciar todas aquellas materias que no desarrollan competencias que tenga inmediata influencia en el mundo de las resoluciones técnicas. Aunque se comprenda o incluya la competencia social y ciudadana, o la competencia lingüística, el objetivo de la posesión de estas competencias es la resolución de problemas que buscan desentenderse de las inquietudes profundas y trascendentales del ser humano. Por eso, una asignatura que desarrolla tantas competencias básicas como es la de Filosofía va perdiendo terreno y,

con ello, horas lectivas en los institutos.

Esta nueva concepción de la educación viene también ligada, como hemos señalado ya, de una transmutación del rol del profesor, que pasa a ser una especie de Sócrates que en el *Menón* consigue que el esclavo descubra con su propio intelecto el Teorema de Pitágoras. El docente, desde la pedagogía de Rousseau, se ha convertido en un gestor de curiosidades o, también podríamos decir, en un *coach* de motivación. Si el docente dirige correctamente la curiosidad de los alumnos, habrá alcanzado el éxito: «Al principio los niños solo son revoltosos; luego son curiosos, y esa curiosidad bien dirigida es el móvil de la edad a que hemos llegado» (2020: 259).

1.3.3. Atención a la diversidad e inteligencias múltiples

Otro elemento que merece atención de la Programación Didáctica es el apartado de Atención a la Diversidad. Y es que uno de los objetivos de una actividad docente exitosa consiste en responder de forma eficaz al hecho de que cada alumno cuenta con unas capacidades, unos ritmos y unos estilos de aprendizaje, una situación socioeconómica, cultural y lingüística, unas motivaciones y un estado de salud diferentes.

Por eso, la primera medida de atención a la diversidad que la Programación Didáctica quiere impulsar consiste en la realización de «actividades y tareas en las que el alumnado pondrá en práctica un amplio repertorio de procesos cognitivos, evitando que las situaciones de aprendizaje se centren, tan solo, en el desarrollo de algunos de ellos, permitiendo un ajuste de estas propuestas a los diferentes estilos de aprendizaje». La segunda medida sería la realización de actividades en equipo en espacios que favorezcan la cooperación, la colaboración y la ayuda mutua entre iguales, ayuda que además contribuiría al desarrollo de destrezas tales como la comprensión, la empatía y la resolución de conflictos.

En todo caso, no se descarta la implementación por parte del profesor de actuaciones personalizadas en la medida de lo posible adaptadas a la circunstancia de cada alumno. Se contempla la posibilidad de personalizar estrategias en las que se planifiquen refuerzos que ayuden a los alumnos con necesidades especiales. Para el caso que nos concierne, a saber, Segundo de Bachillerato, la Programación tiene en cuenta el capítulo VI del Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 28-06-2016), el cual indica que «Al comienzo del curso o cuando el alumnado se incorpore al

mismo, se informará al alumnado y a sus padres, madres o personas que ejerzan su tutela legal, de las medidas y programas para la atención a la diversidad establecidos por el centro e, individualmente, de aquellos que se hayan diseñado para el alumnado que lo precise, facilitando la información necesaria para que puedan apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas» (art. 22.5).

Para poder conocer qué alumnos tienen necesidades específicas y qué alumnos cuentan también con altas capacidades, se recomienda la realización de tests de diagnóstico inicial o de evaluaciones iniciales, en la que poder valorar las competencias que el alumno tiene adquiridas.

El gran objetivo de las medidas de atención a la diversidad, dice la Programación Didáctica, consiste en «garantizar el derecho de todo el alumnado a alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional en función de sus características y posibilidades, para aprender a ser competente y vivir en una sociedad diversa en continuo proceso de cambio, con objeto de facilitar que todo el alumnado alcance la correspondiente titulación».

No obstante, consideramos que entre uno de los factores que implican diversidad está la diferencia entre los tipos de inteligencia predominantes en cada alumno. No va a estudiar igual una asignatura como Filosofía alguien que tenga mucha inteligencia kinestésica que alguien que tenga altos niveles de inteligencia matemática. Tener en cuenta este factor implica ser cuidadoso con las formas de presentar la materia y los métodos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El planteamiento de teorías como la de las Inteligencias Múltiples de Gardner o como la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (Martín y Navarro, 2011: 75, 79) parten de la premisa de que hay una serie de inteligencias que unos poseen y que otros no poseen. En este sentido, si consideramos que la inteligencia es una potencialidad, hay personas que tienen más facilidad para desarrollar un tipo de inteligencia que otras. Si no fuera así, no tendría sentido impulsar la incorporación de estas teorías en la elaboración de las Programaciones Didácticas o la implantación por parte de la legislación estatal y autonómica de la *evaluación por competencias*. Si todos tuvieran, por ejemplo, la capacidad de desarrollar a igual ritmo la inteligencia lógico-matemática, no habría necesidad de potenciar otras inteligencias para descubrir capacidades hasta entonces ocultas en otros alumnos. Pero es que a veces tener en consideración estos talentos naturales o inteligencias distintos en cada uno ayudaría a plantear las asignaturas de una forma más eficiente, y desde luego permitiría evaluarlas

de forma más justa. En este sentido, es cierto que en una asignatura como Matemáticas lo que se evalúa principalmente es la competencia lógico-matemática. Quizás habría que introducir asignaturas que trabajasen otros tipos de inteligencia, incluida la inteligencia emocional planteada por Goleman (2011). Una asignatura como Educación Física, donde se evalúa la inteligencia kinestésica, debería dejar de considerarse una asignatura *de segundo plano* para recibir, por parte del profesorado primariamente, una valoración acorde a su importancia. Y es que, gracias a asignaturas como Música o Educación Física, ciertos alumnos y sus profesores y padres han descubierto que poseen enormes talentos musicales y deportivos.

En una asignatura como Filosofía, que es la que nos concierne, trabajar con las inteligencias múltiples y la evaluación de competencias es algo incluso más sencillo, porque la filosofía no tiene un objeto concreto. En este sentido, la naturaleza misma de una materia como ésta permite valorar la inteligencia lógico-matemática (por ejemplo, en el rigor de los razonamientos y la búsqueda de soluciones a profundas aporías filosóficas), la inteligencia lingüística (en las capacidades de expresar y exponer oralmente o por escrito los conocimientos y las propias ideas), la inteligencia espacial (por ejemplo, a la hora de pintar obras con un trasfondo filosófico o incluso de recrear en forma de cómic por ejemplo el famoso *Mito de la Caverna* de Platón), la inteligencia musical (la filosofía y la música siempre han estado muy unidas, porque la música expresa verdades sobre las cosas y la filosofía también busca algo parecido), la inteligencia interpersonal (en la capacidad para trabajar en grupo, para entender las ideas de otros y para la búsqueda de la verdad en común con los compañeros en un diálogo), la inteligencia intrapersonal (se trata de una inteligencia fundamental para cualquier disciplina, ya que permite un conocimiento rico de las propias capacidades y de las propias formas de pensar y de ver la vida). Quizás la evaluación de la inteligencia kinestésica sea de más difícil implementación en una asignatura como Historia de la Filosofía. Por su parte, la Inteligencia Emocional sí se antoja fundamental, porque la filosofía normalmente se abre a temas controvertidos con fuerte carga emocional, y las discusiones filosóficas suelen darse con personas que en cuestiones muy profundas difieren de nosotros. Ante esto, es muy importante saber gestionar las propias emociones en el diálogo, tratar de situarse en el debate en una perspectiva objetiva y fría y no sentir indignación ante puntos de vista diferentes.

1.4. Justificación del enfoque en Segundo de Bachillerato

En esta primera parte, estamos yendo de lo más general a lo más concreto. Por eso, empezamos haciendo una exposición de las bases filosóficas, jurídicas y científicas de mi docencia, para pasar luego a un análisis del Plan de Centro y del contexto del IES Atenea, y luego al análisis de la Programación Didáctica del departamento. El tratamiento de estos puntos tiene como misión expresar desde dónde partía en la confección de mi proyecto como docente. Es decir, para elaborar un proyecto para enseñar, debo tener en cuenta cuál es mi punto de salida. Por eso, comencé de lo más general y lo que, de algún modo, apela a todo proceso de enseñanza-aprendizaje, se tratase del nivel que se tratase. Por eso, efectué una justificación filosófica de lo que entendía que significaba enseñar, luego un análisis jurídico de lo que debe ser enseñar y luego los datos que nos da la ciencia sobre los agentes del aprendizaje: los alumnos, concretamente, adolescentes. Luego, nos metimos en Centro, y después en el departamento en concreto al que pertenece la asignatura en la que impartí docencia.

Sin embargo, llegados a este punto, debo hacer referencia concretamente al curso al que me voy a referir. Ese curso es Segundo de Bachillerato. Se me podría reprochar no enfocar este TFM en mi experiencia en la ESO, es decir, en cursos de alumnos más pequeños y de los que se podría sacar mucha más enjundia. Al fin y al cabo, los estudiantes del segundo curso de Bachillerato están a las vísperas de entrar en la Universidad y muestran una cierta madurez de la que carecen los adolescentes de los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. La justificación de nuestra decisión es totalmente prosaica y circunstancial: la Historia de la Filosofía de Segundo de Bachillerato era la única asignatura a la que podía optar que gozaba de cierta continuidad semana a semana. El tutor también impartía las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y de Valores Éticos en todos los cursos de la ESO, en Primero y en Segundo de Bachillerato, pero los horarios lectivos de estas materias eran de una hora a la semana, lo que imposibilitaba la confección de un proyecto que contase con un número de horas suficiente, a saber, de 13 horas, de las que podamos sacar suficiente información que nos conduzcan a conclusiones realistas.

Por otro lado, se nos podría plantear la cuestión, si vamos a hablar de Segundo de Bachillerato, de por qué nos hemos detenido tanto en los cambios fisiológicos y psicológicos de la pubertad. Ciertamente, los estudiantes de Bachillerato (16-18 años) están ya en la tardoadolescencia y, normalmente, han dejado atrás la etapa más crítica de la pubertad. La razón fue introducida anteriormente: el surgimiento de la noción de

adolescencia ha hecho que ciertas conductas que se deben a la pubertad como proceso físico se prolonguen en su aceptación social hasta incluso bastantes años después de acabada la pubertad. Y si los seres humanos no son solo naturaleza, sino también cultura y educación, una parte importante de lo que hacemos se debe a lo que se espera que hagamos. Un estudiante de Bachillerato sigue siendo un adolescente.

1.5. Características del alumnado y circunstancias

El grupo de Segundo Bachillerato Letras estaba compuesto, según constaba en la lista, de 27 alumnos, de los cuales, al parecer, se ausentaban de forma continua (por razones desconocidas) 4 personas. Por lo tanto, podemos hablar de un grupo compuesto de forma efectiva por 23 alumnos. Esto hacía de él un grupo numeroso. En su inmensa mayoría, un 78,26 %, cursaban la modalidad de Ciencias Sociales mientras que solo el 21,73 % restante cursaba la modalidad de Humanidades. En cuanto a la distribución de género, un 60,86 % de los alumnos se autopercebían como chicas, el 26,08 % se autopercebían como hombres y el 13,04 % prefería no decirlo en la encuesta (que era, por supuesto, privada, personal y anónima). En todo caso, nadie nos planteó problemas para llamarle por el nombre de pila que aparecía en la lista, y el tutor no indicó nada sobre problemas de identidad de género relativos a ningún estudiante.

Según otra encuesta que realizamos un 43,47 % señaló que iba a cumplir los 18 años después a partir de julio de 2021 (en ese mes inclusive). Un 47,82 % dijo que lo cumplió o lo cumpliría en algún punto ente el 1 de enero de 2021 y el 30 de junio de 2021. El 8,6 % restante señaló que había cumplido 18 años ya en el año anterior 2020. De esta encuesta podemos sacar las siguientes implicaciones:

- Que al menos 10 personas iban a concluir Segundo de Bachillerato e incluso realizar la PEvAU en la convocatoria de junio siendo menores de edad.
- Que al menos 2 personas que estaban presentes en Segundo de Bachillerato habían repetido algún curso hasta ahora. Según me pudo confesar él mismo, uno de los dos alumnos que entra en este grupo estaba convencido de que iba a tener que repetir Segundo de Bachillerato. Por su rendimiento en los exámenes que hemos podido evaluar, no parecía una expectativa demasiado descabellada.

En lo referente al número de alumnos que decían a día 9 de abril (primera semana de las prácticas) que tenían planificado hacer la asignatura de Historia de la Filosofía en la PEvAU, solo el 4,3 % (a saber, una persona) expresó que estaría

interesado en ello. Este resultado podía parecer desesperanzador, pero, ciertamente, no se podía esperar más dado el sistema de calificaciones en la PEvAU. La nota final para solicitar ingresos en las titulaciones se compone de los siguientes elementos:

- Hasta 6 puntos como máximo por las calificaciones obtenidas en el Bachillerato (la nota media de los dos cursos).
- Hasta 4 puntos como máximo por la media de las calificaciones de las pruebas que forman parte de la Fase General, la cual se compone de Historia de España, Lengua Castellana, Inglés y una asignatura a elegir.
- Por otro lado, según las ponderaciones, en la Fase Específica se pueden escoger las asignaturas que más ponderen para el acceso en la titulación, con lo cual se puede sumar un máximo de 4 puntos.

Es cierto que, en la Fase General, los alumnos todavía podrían escoger Historia de la Filosofía, pero en la Fase Específica es difícil que lo hagan si no van a estudiar expresamente una carrera como Filosofía. Y es que, según la encuesta que realicé el día 9 de abril:

- Un 65,21 % (15 personas) quería estudiar carreras en la Universidad de Sevilla encuadradas dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Un 13,04 % (3 personas) quería estudiar grados relacionados con la educación (ciencias de la educación y pedagogía).
- Un 4,34 % (1 persona) quería estudiar Psicología.
- Un 4,34 % (1 persona) quería estudiar Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Pablo de Olavide.
- Un 4,34 % (1 persona) quería estudiar el grado en Filosofía.
- Un 4,34 % (1 persona) no sabía qué quería estudiar todavía.
- Un 4,34 % (1 persona) no quería estudiar después de terminar la etapa.

1.6. Bases metodológicas

Mi planificación va a girar alrededor de las siguientes premisas:

1.6.1. Modelo basado en la transmisión

Se empleará un modelo basado en la transmisión, pero no solo en la transmisión de lo que yo como docente conozco, sino también de lo que los autores de los manuales y las lecturas que les mande leer conocen. Como docente, no dejo de ser guía en el

conocimiento de algo que está fuera de mi voluntad. De Alba y Porlán (2017: 24, 25) definen este modelo de la siguiente manera:

Consiste en la transmisión directa del contenido a los estudiantes. Todo el protagonismo corresponde al docente que, como experto en el conocimiento que se pretende enseñar, intenta hacerlo llegar a los estudiantes a través de la explicación. El papel de estos se limita a intentar captar la información emitida del modo más fiel posible. [...] Desde un punto de vista psicológico, se asume que el conocimiento es algo externo al que aprende y que puede ser adquirido gracias al proceso de transmisión.

Algo característico del modelo basado en la transmisión según estos autores es la jerarquía entre el profesor y el alumno. No obstante, creemos haber demostrado en el apartado de *Bases filosóficas* el carácter falaz de esta concepción. En todo caso, asumimos este modelo para nuestra actividad docente siempre y cuando nos quedemos con lo fundamental: que distinguimos entre un profesor que sabe y un alumno que no sabe; eso es algo que hay que constatar, es decir, es una evidencia, a menos que:

- El hombre sea algo acabado, como los demás animales, y le baste con el instinto y no necesite de técnica.
- Se crea en la inmortalidad del alma y su existencia en un plano donde ha podido conocer, lo cual no es demostrable, sino un dogma de fe, un *artículo de fe* que diría Kant.
- Se crea que un Dios ha puesto en nosotros en el momento de nuestro nacimiento una serie de ideas que, por tanto, no necesitamos recurrir a la experiencia empírica para conocerlas, lo cual también es un dogma de fe.

Cuando se dice que un modelo basado en la transmisión fomenta una relación jerárquica entre docente y discente de modo tal que el discente pasa a estar sometido al docente y pierde su libertad, se cierran los ojos a la realidad de que solo el conocimiento hace libres. Aunque consideremos después de todo que la relación entre un maestro y un aprendiz es una relación de sumisión del segundo con respecto al primero, se tratará de una relación (siempre y cuando el maestro tenga buenas intenciones) que busca la liberación del aprendiz de los prejuicios, de las ideas imperfectas y de los engaños que la sociedad y el poder precisamente imponen. Allí reside la fina línea entre la educación y el adoctrinamiento: la instrucción busca liberar al individuo de la manipulación, el adoctrinamiento desea hacer de él un elemento servil de lo que quiere el poder. Por eso, una pedagogía que busque hacer libres a las personas no puede desear liberar a los alumnos del yugo de la disciplina, sino darles las herramientas y los conocimientos

necesarios para que sean capaces de captar cuándo se les intenta engañar con falacias y simplificaciones.

La libertad es una herramienta que permite elegir valores, y los valores se encarnan en proyectos de vida. Enseñar a ser libres consistiría en introducir valores en la educación que, como docentes, no nos correspondería introducir. No estamos, como profesores, para imponer proyectos de vida: hacerlo daría lugar a una todavía mayor tesitura de sometimiento. No estamos para – como diría Rousseau – obligar a nadie a ser libre, sino para ponerlo en una situación donde pueda ejercer esa libertad de la forma más digna y perfecta posible, a saber, a sabiendas de las consecuencias de los propios actos. Porque solo la verdad hace libres (alusión a Jn 8, 32). Nuestro papel es enseñarles para que, en disposición de conocimientos sobre la realidad sobre la que pueden actuar libremente, puedan elegir consciente y competentemente los valores que rijan su vida y su propio proyecto de vida. Por eso, consideramos que el modelo basado en la transmisión es el más adecuado.

1.6.2. Sin trabajos en grupo

No habrá trabajos en grupo, porque entendemos que, en este tipo de trabajos, en edades todavía inmaduras, se produce un fenómeno típico en el que el alumno con mayor rendimiento o más preocupado por las calificaciones tiene no solo que cargar con la desventaja de otros miembros a los que la asignatura no se les da muy bien, sino también que compensar la dejadez y la pasividad de aquellos miembros que no les preocupa rendir académicamente. Por tanto, la opción de los trabajos en grupo casi nunca es justa, y solo sirve para penalizar la excelencia y para, o bien desmotivar al que tiene talento, o bien estresarlo en vano.

He mencionado aquí la palabra *desmotivar*. Ya veremos por qué hablar de *motivación* es arriesgado, pero, en todo caso, no negaré que las ganas que tiene un alumno (tenga talento o no) para trabajar y para rendir es un tesoro para todo docente que no debe bajo ningún concepto dejar que se dañe. Sería conveniente compatibilizar la filosofía de no dejar ningún niño atrás con la de no cortar las alas al que tiene dones con los que pueden hacer un gran bien por este país.

1.6.3. Sin pruebas iniciales de diagnóstico

No habrá pruebas iniciales de diagnóstico para conocer las ideas previas de los

alumnos sobre la materia. Hay varios aspectos que motivan esta decisión. Una de ellos es que estamos hablando de grupos numerosos, y cada uno de los alumnos tendrá unas creencias concretas y diferentes del tema en cuestión. Tenerlas en cuenta a todas a la hora de impartir el temario no haría sino complicar la planificación. Muchas veces, además, podría producirse el hecho de que las ideas a tener en consideración por el docente ni siquiera fueran de los alumnos, sino simplemente de su entorno, de sus padres o hermanos mayores o de las redes sociales. Quizás, esto, con la filosofía de Descartes, no sería muy aplicable, pero desde luego sí lo sería en los temas de democracia y derechos humanos, tan dados a las consignas y a los tópicos fáciles.

Alguien podría intentar refutarme apuntando que debería tener en consideración solo las opiniones en las que más alumnos coinciden. Para ello, no veo necesidad de realizar una prueba inicial: será suficiente con consultar la materia impartida a ese grupo al respecto a docentes que le dieron clase al grupo durante cursos anteriores. Quizás yo como docente sí deba tener muy consideración el ambiente general que se respira en las redes sociales. Eso ayuda a ponerse en lugar de los alumnos y ver cuáles son las cosas y las anécdotas que circulan con asiduidad. Haré de los ejemplos, de la vida cotidiana y relativos a las redes, algo esencial a mis explicaciones. En todo caso, esta conexión con el mundo virtual no supondrá nada nuevo para mí, que consulto con frecuencia las redes sociales y conozco los *trending topics*.

Por otro lado, alguien podría llevar la contraria a mi argumento que hace referencia a la numerosidad de los alumnos alegando que las pruebas pueden ser realizadas en grupos. Dudo de la efectividad de este procedimiento, ya que me cabe esperar que en la mayoría de los grupos se impondrán las creencias previas únicamente de quien tiene más don del habla o más autoridad.

1.6.4. Exámenes y motivación

Hemos dicho anteriormente que el profesor es la guía en el conocimiento de algo que está fuera de su voluntad. Es curioso observar que, en *Emilio*, la labor del pedagogo también consiste en hacer de guía del niño con el nombre homónimo. La diferencia radica en que el pedagogo rousseauiano, llegado el discípulo a la edad adecuada, guía de tal forma que sea el propio Emilio el que llegue a sus propias conclusiones. El problema de un paradigma así es que ese conocimiento es pobre e incompleto. Dice Rousseau que hay que enseñar al niño lo que al niño le interesa conforme a su edad. El pedagogo, es cierto, puede crear o eliminar ese interés, pero en todo caso, se parte de la

premisa de que el niño debe aprender solo si está motivado para ello. Por supuesto que la coerción o la amenaza de castigo o de suspenso deben quedar fuera.

En la segunda etapa, la niñez, a Emilio se le debe educar como un objeto físico en relación con otros objetos. Por eso, lo que le pase por su mal comportamiento debe ser sentido por él como la consecuencia natural que como objeto sufre. Amenazarlo con castigos solo lo empujaría a desarrollar desde más temprano la habilidad en mentir y en fingir buen comportamiento más que en portarse realmente bien. En cambio, en la tercera etapa, la pubertad, no se habla realmente de cómo moldear el comportamiento de Emilio. Pero sí se mantiene que el interés debe presidir todo el aprendizaje, y que todo lo que se salga de eso no es más que vanidad y apariencias. Teniendo en cuenta todo esto, cabría preguntarle a Rousseau: ¿un suspenso es un castigo infligido tras una amenaza o es una consecuencia *natural* al modo rousseauiano?

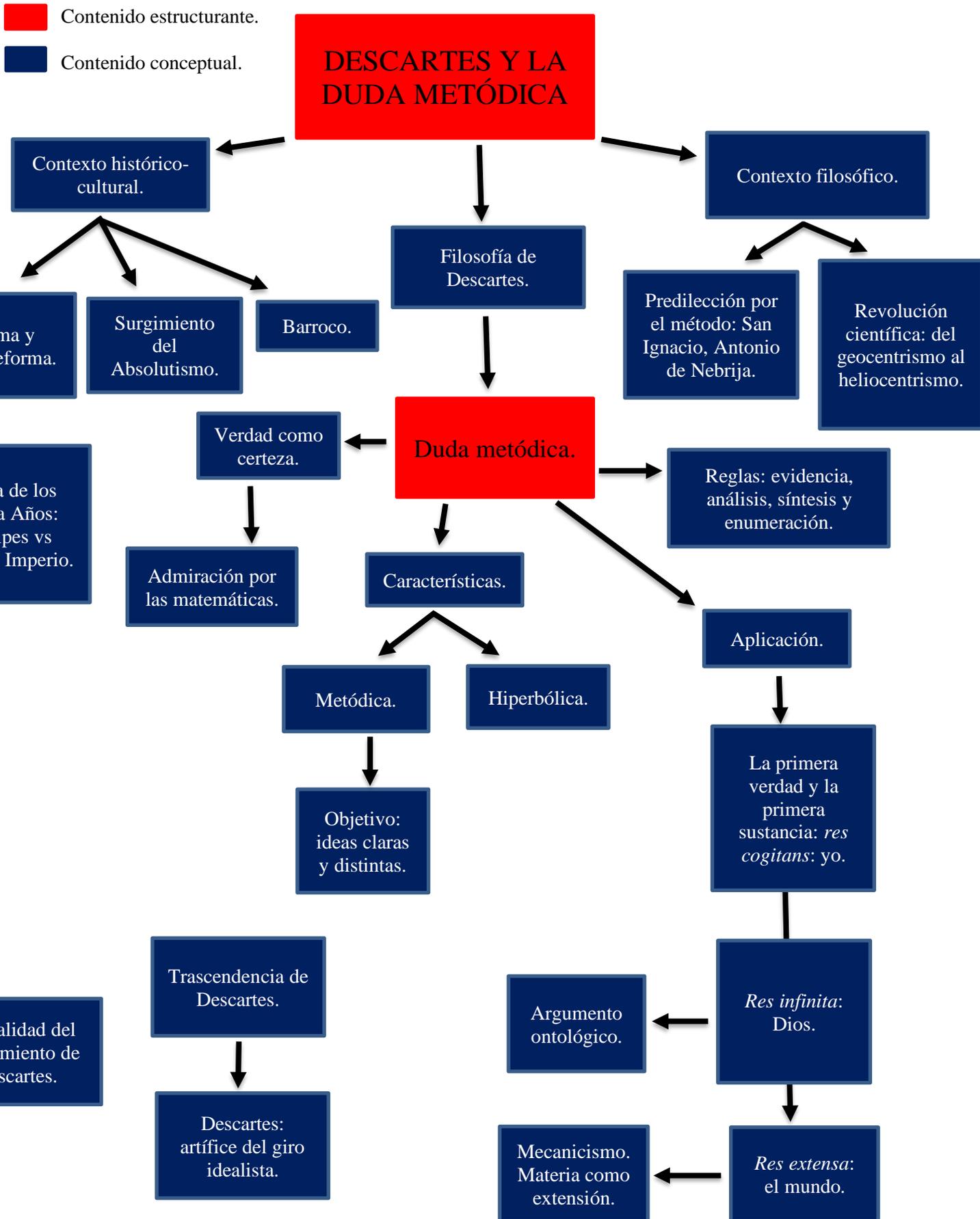
Desde que estamos en el instituto, los profesores nos intentan convencer de que no son ellos quienes nos suspenden, sino nosotros los que suspendemos. Si no estudio para el examen, suspendo: el profesor no tiene culpa ninguna. El docente intenta convencernos de que, cuando suspende, no es un sujeto moral con responsabilidad, sino un simple agente de la naturaleza que actúa de una manera determinista, como si no tuviera libertad para suspendernos o no. Sin embargo, por alguna razón u otra, la mayoría de los alumnos no nos mostrábamos conformes con esa excusa: por supuesto que el profesor tenía libertad para no hacernos ir a septiembre y si quisiera nos aprobaría. Éramos muy inmaduros todavía para ser conscientes de lo que implica la profesionalidad y el código deontológico.

Dicho todo esto, aun dándole la razón a Rousseau, ¿cómo solventar el problema de la evaluación? ¿Hay manera de convencer de que el suspenso no es objeto de amenaza? Un buen rousseauiano, simplemente, eliminaría toda suerte de examinación y de evaluación. Pero, entonces, ¿queda alguna forma de motivar a un alumno a aprender algo que en lo más íntimo de su ser siente que no necesita aprender? Sería improbable que quedara alguna. Pero no por ello diríamos que hay reestablecer la amenaza: amenazar con suspender es lo más necio que puedo hacer como docente. En este sentido, hay que darle la razón a Rousseau, aunque él se estuviera refiriendo más bien a la etapa de la niñez: hay que presentar a los alumnos que el suspenso no es producto de una voluntad libre que podía haber elegido lo contrario, sino una consecuencia natural inevitable en razón de las leyes de las cosas. Hay una parte en la niñez en la que Rousseau propone a Emilio una carrera junto con su amigo. En la meta

ponía un pastelito; el primero que llegaba a la meta, a saber, al pastelito, se lo quedaba. Algo sí debe conseguirse con la docencia. Y eso se consigue siendo, en los momentos debidos, frío, impasible y dado al trato impersonal. Hay que estar, por supuesto, siempre abierto a las revisiones, porque como seres humanos podemos equivocarnos, y debemos ser conscientes de que escuchar a los alumnos puede ayudar a un profesor a ser más justo; pero deberá este, en el momento de la evaluación, romper la cercanía, para que el alumno lo vea como un simple eslabón de un procedimiento que no depende del docente en cuestión.

1.7. Mapa de contenidos del temario a impartir

En la página siguiente, se propone un mapa de contenidos cuyos contenidos estructurantes son Descartes y la duda metódica. Dicho mapa intenta cubrir todos y cada uno de los aspectos de la filosofía del francés, dentro de lo que cabe en un nivel como Segundo de Bachillerato. Distinguiremos entre dos tipos de contenido: el ya mencionado contenido estructurante, que será aquel alrededor del cual se articula el resto del temario y que engloba la idea central de la unidad, y el contenido conceptual, que consistirá en un desarrollo en conceptos de las ideas que implican los contenidos estructurantes. El objetivo es que mi labor docente de explicación y de impartición incluya todos estos contenidos.



2. RESULTADOS DE LA DOCENCIA

Los resultados con Segundo de Bachillerato fueron defectuosos y poco alentadores. En el apartado anterior hemos enumerado una serie de causas o de factores que hacían de la impartición de docencia, a este grupo en concreto, algo particular. Sin embargo, por parte del profesor hubo un error de cálculo por el que se infraestimó la incidencia de dichos factores. A continuación, vamos a ir desgranando una a una las causas por las que los resultados de la docencia en el grupo no fueron los esperados, e iremos analizándolos para ver si **son responsabilidad del profesor o no**. Si no lo son, no tiene sentido que se plantee un proyecto nuevo y mejorado para impartir docencia.

2.1. Causas de los aspectos defectuosos de la docencia

2.1.1. Bagaje deficiente

Antes hemos remarcado la necesidad de tener en consideración el hecho de que estos alumnos llegaban al curso más alto de la primera etapa de los niveles postobligatorios con carencias importantes que se debían a las condiciones atípicas en las que se desarrolló Primero de Bachillerato, a saber, la irrupción de una pandemia sin precedentes en el mundo actual. Sin embargo, se ha diagnosticado y constatado una ignorancia manifiesta y evidente en materias en las que unos alumnos de Letras deben estar ciertamente versados hasta cierto nivel. Esta ignorancia no ha sido concluida en virtud de los resultados de los exámenes y de las pruebas de evaluación, aunque sin duda ha influido decisivamente en la obtención de malos resultados en dichas pruebas.

En las calificaciones nos detendremos más tarde. Ahora nos interesa analizar los campos en los que las carencias de los estudiantes eran realmente alarmantes. Podríamos decir que se traducían en una falta de cultura general, pero el problema de semejante expresión (la de *cultura general*) es que posee un significado demasiado etéreo y poco preciso. Cada cual, es lógico, entiende por cultura general lo que él entiende como básico cuyo conocimiento es imprescindible para el desenvolvimiento satisfactorio en la vida cotidiana. Y esta consideración de lo que es básico viene casi siempre condicionado por lo que la persona ha estudiado en la universidad o por lo que la persona ha necesitado saber y dominar para poder ganarse la vida de forma adecuada. Por eso, queremos rehuir de la afirmación de que los alumnos de Segundo de

Bachillerato carecían de cultura general.

Más bien, lo que ocurría es que no disponían de conocimientos de los que tenían que disponer para ir pasando de curso. Estas deficiencias podían ser notificadas en los exámenes y en los trabajos (siendo motivo expreso de suspenso) y eran, a grandes rasgos, las siguientes:

- Incapacidad para situar nombres propios en su adecuado contexto histórico. Aunque no se sepa con claridad cuándo y dónde nació y vivió Descartes, decir que planteó sus tesis antes de Cristo indica una pobreza cultural y lingüística inadmisibles para un sistema educativo. Un alumno que profiera o deje caer una afirmación así no debe llegar a Segundo de Bachillerato, y mucho menos debe acceder a la Universidad, mientras no remiende esta deficiencia. Es especialmente grave que curse la modalidad de Humanidades. Quizás la autoridad educativa debería considerar la necesidad de ampliar el currículum de la asignatura de Historia para que abarque otras épocas históricas y no solo la historia contemporánea. En todo caso, ese alumno ha estado estudiando Historia del Arte, asignatura en la que se ve claramente que en el siglo I a.C. no existía Francia como tal y que sería altamente improbable que surgiera en esa época un individuo llamado *Descartes*.

También se ha dado un caso en el que un estudiante consideró que Descartes se escribe *Decart*, pensando quizás que era español y que, como tal, su nombre se escribía igual que como se pronunciaba.

- Incapacidad para situar ciertos hechos históricos básicos en su contexto. No sabían decir qué acontecimiento esencial tuvo lugar en 1789, pese a que la Revolución Francesa sí se estudia en Historia del Mundo Contemporáneo. También hubo quien declaró con convencimiento que la Guerra del Peloponeso tuvo lugar justo antes de la Guerra de los Treinta Años.
- Incapacidad para diferenciar religiones, de modo tal que varios estudiantes afirmaron en un trabajo que Lutero era musulmán y que por eso se enfrentó a la Iglesia Católica.

También se detectaron numerosas deficiencias no relativas tanto al contenido sino a la forma:

- Los errores de expresión, no ya en exámenes, donde la carencia de tiempo juega sus cartas, sino en trabajos, eran muy comunes. De un total de 16 trabajos para evaluar la parte de Descartes, 13 tenían al menos un error de expresión o

gramatical. De ese mismo total, 10 tenían más de cinco errores de expresión, y 5 tenían más de diez. Se diagnosticó una especial dificultad para expresar las propias ideas, algo extraño en un sistema educativo que pretende implantar y hegemonizar el aprendizaje por competencias, las cuales incluyen la competencia lingüística.

- También se apreció una dificultad notable en cuestiones ortográficas. Del total de 16 trabajos, 11 tenían al menos una falta de ortografía, y 8 tenían más siete faltas de ortografía. Casi todas eran relativas a las tildes.

2.1.2. Participación insuficiente

También fue digna de notar la poca participación de la clase en las explicaciones. Esa poca participación pudo deberse a una serie de factores, que se enumeran a continuación:

- Una falta de interés por la asignatura, quizás fomentada por la figura misma del profesor, a saber, de mí. Quizás el docente no ha sabido seducir a los alumnos ni motivarlos, tal y como se exige desde la práctica pedagógica actual, para la cual el profesor deja de ser principalmente el custodio del conocimiento para convertirse en un seductor capaz de despertar el interés y la pasión de sus alumnos.
- Un escaso trabajo de asimilación y de reflexión en casa sobre el contenido impartido en clase, una asimilación que en condiciones normales daría lugar a multitud de interrogantes sobre el temario que serían planteados en la siguiente sesión.
- Falta de comprensión del temario y/o del lenguaje empelado por el profesor, que, en ocasiones, pudo llegar a ser demasiado técnico.
- La timidez para intervenir en clase por parte de quien puede aportar cosas interesantes. Aquí es donde la responsabilidad del profesor es más manifiesta. El docente debe ser capaz de transmitir confianza a quien puede y a quien tiene potencial para desarrollarlo al máximo.

2.1.2.1. Falta de interés por la asignatura

En cuanto al primer factor, remarcaremos que la práctica pedagógica tal y como la plantea por ejemplo Finkel (2008), arrebatada a los estudiantes el carácter de la proactividad para convertirlos meramente en reactivos. **Ese carácter proactivo pasa a**

residir en el docente que, además de dedicar años al estudio de la materia a impartir, debe saber cómo presentarla a un público que ahora se convierte en cliente y no en discípulo. Lo que subyace debajo de este fenómeno es la revolución silenciosa por la cual el conocimiento por sí mismo ha perdido atractivo. El conocimiento y el saber ya no son por sí mismos atractivos ni despiertan el entusiasmo de quienes querrían acceder a ellos. El carácter seductor queda a merced de quien no es más que un medio para acceder al conocimiento, de modo tal que el docente debe presentarse a sí mismo como se presenta un producto en el mercado que busca satisfacer necesidades y brindar placer. Estamos, por tanto, ante la mentalidad capitalista trasladada al aula. Por eso, lo único que sale perdiendo en la nueva relación entre docente y discente es el saber, y el estudiante pasa a ser cliente.

2.1.2.2. Poco esfuerzo en casa

En el segundo factor es donde quizás el profesor menos responsabilidad tiene, porque el trabajo diario de reflexión y de repaso del temario depende de que el alumno no caiga en la pereza y en la dejadez. No obstante, para un autor como Finkel sí es responsabilidad del docente, porque indica que uno de los objetivos de éste es que los alumnos sigan pensando y discutiendo fuera de clase e incluso entre ellos lo explicado en clase: «Una profesora haría bien aspirando a mantener a sus estudiantes discutiendo todavía la *Ilíada* [el ejemplo expuesto era relativo a esa obra] mientras esperan con sus amigos en la parada del autobús» (2008: 101). Por lo tanto, que los alumnos no encuentren motivación para sentarse en su casa a releer, tratar de comprender y estudiar sus apuntes en lugar de chatear por el teléfono con la chica o el chico que les gusta o de salir a jugar al fútbol es una conducta indeseada que ha de achacarse al profesor. Sería por esa falta de tiempo dedicado al temario en casa por lo que a los alumnos no se les plantean dudas sobre él. Por eso, una clase poco participativa, también en este aspecto, es responsabilidad del profesor. En este sentido, este segundo factor tiene su origen en el primero. Los alumnos no dedican tiempo al estudio porque no encuentran divertida o entretenida la asignatura. Ello, sumado al convencimiento de que, por cualquier maniobra terminarán aprobando la asignatura, hace que el interés del estudiante por estudiar se reduzca al mínimo. Pero eso es culpa del profesor.

2.1.2.3. Falta de comprensión del temario y/o del lenguaje

El tercer factor nos remite a un círculo muy complejo donde es difícil diferenciar hasta dónde debe llegar la dificultad impuesta por el profesor y hasta dónde debe el alumno esforzarse por comprender. Sin duda, un buen profesor hará lo posible para

fomentar la comprensión del temario, porque su objetivo es que los estudiantes aprendan. Pero todo aprendizaje tiene un componente de dificultad que tiene que sortear el destinatario del conocimiento. Lo mismo sucede cuando nos adentramos en una obra como cualquiera de las tres Críticas de Kant. Este filósofo se maneja con un repertorio de conceptos específicos con un significado concreto que puede dar lugar a engaños si pensamos que tienen el mismo significado que tienen en el lenguaje cotidiano: *Juicio*, *Autonomía*, *Razón*, *finalidad*, etc. Siempre se nos plantea, a la hora de examinar si hemos sido capaces de entender su pensamiento: **¿hasta qué punto la dificultad de entenderlo radica en su propio estilo de escritura y no simplemente en nuestra incapacidad para asimilar y comprender de forma correcta el significado de los conceptos que emplea?** Sin embargo, después de pelearse con los textos una y otra vez, siempre parece que adviene una especie de iluminación por la que, de repente, los textos de Kant se vuelven claros y comprensibles, aunque permanezcan difíciles.

Lo mismo sucede con un estudiante que trata de entender lo que dice su profesor. La cantidad de variables que intervienen en la correcta comprensión son incontables: la capacidad del mismo profesor para expresarse clara y satisfactoriamente y su estilo, el bagaje conceptual y lingüístico del alumno, el cual, a su vez, depende de su inteligencia, del volumen de lecturas acumuladas y su nivel de vocabulario, e incluso su nivel de dominio de la lengua española en caso de ser extranjero, etc.

Un psicólogo como **Vygotsky** planteó una solución a esta brecha entre el profesor y el alumno aportando el concepto de **Zona de Desarrollo Próximo**. Este psicólogo se encuadra dentro de la **perspectiva histórico-cultural del constructivismo social**. **El constructivismo social es una escuela que entiende que el aprendizaje es un proceso social por el que una persona construye en sí misma lo que obtiene en su interacción con los demás**. Por eso, considera, en la vertiente encarnada por Vygotski, que hay dos planos: un plano interpsicológico, por el que tenemos que hacer las cosas con ayuda de los otros, y un sucesivo **plano intrapsicológico**, por el que aprendemos a hacer esas cosas por nosotros mismos (Vygotski, 1981: 168). Este paso del primer plano al segundo recibió del ruso la denominación de **interiorización**. **Este proceso de interiorización no consiste realmente en una transferencia del contenido aprendido intacto al interior, sino en la reelaboración por parte del sujeto de eso que ha aprendido**.

En este punto se puede introducirse la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y su diferenciación con la Zona de Desarrollo Real (ZDR). En realidad, tal y como hemos planteado la diferenciación, está mal hecha, porque, precisamente, la ZDP

consiste ella misma en esa diferenciación: «No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro más capaz» (Vytotski, 1979: 133). Por tanto, podemos decir que el aprendizaje consiste en aquel proceso por el que un contenido situado en la ZDP acaba penetrando, aunque trasmutado, en la ZDR.

Por eso, el profesor no debe situarse ni dentro de la ZDR, porque entonces enseñaría al alumno lo que éste ya sabe, ni fuera de la ZDP, porque entonces no estaría dentro del marco potencial de aprendizaje del alumno. Por eso, el docente debe procurar que lo que enseñe entre de algún modo en contacto con lo que ya el alumno sabe.

Una de las premisas o de los requisitos de la teoría de Vygotski es que tanto el profesor como el alumnado deben tener un papel activo, de tal modo que si, alguna de las partes falla en su cometido, el proceso de aprendizaje no podrá ser acometido con éxito. De ahí que, si la teoría del ruso es correcta, es altamente improbable que el aprendizaje tenga éxito con un alumnado pasivo o con un profesor que dimite de su proactividad. Tener esto en cuenta es necesario porque la misión de este apartado es ver cuáles de los factores que han conducido a un fracaso de la experiencia educativa se deben al docente y cuáles no.

2.1.2.4. Timidez y autoestima: el sesgo de género

El cuarto factor indudablemente encuentra su origen en el docente, aunque también se reconoce que despertar la confianza en las personas en sus propias capacidades es un arte que se adquiere con la experiencia y con el tiempo. Solo tiene sentido hablar de ese factor cuando el alumno tiene un dominio o un interés adecuados de la materia que le permitiría intervenir de forma productiva en la clase, ya sea posando preguntas con enjundia o ya sea aportando visiones personales que ayudan a los demás compañeros a afinar su comprensión del temario. Sin embargo, si el profesor no es capaz de inspirar en esas personas la confianza necesaria para no dudar de que sus intervenciones serán valiosas, las participaciones se reducirán considerablemente.

Lo que ocurre es que también hay que saber jugar con la constatación de las cosas que se hacen mal. Hay que cuidarse de que las críticas no sean percibidas como ataques directos a la persona y también de que no sean percibidas como críticas destructivas, porque muchas veces este tipo de críticas reduce la autoestima del estudiante e inhibe su atrevimiento y su extroversión. Ya hemos visto que la autoestima es un elemento que depende de una forma mayúscula de la valoración que hacen los

demás de uno mismo y lo que uno hace. Atacar la de una persona que se ha atrevido a hablar y a intentar hacer su aportación aumenta su temor a que una nueva intervención valorada negativa o despectivamente por el profesor vuelva a poner en jaque a su autoestima, por lo que la única opción se vuelve no participar.

Sin embargo, este juego también es muy complejo, porque las percepciones subjetivas, muchas veces condicionadas por experiencias y esquemas previos, juegan un papel preeminente. Aunque el docente esté convencido de que realiza la corrección con un ánimo constructivo, incluso elogiando el atrevimiento y ensalzando los aspectos positivos de su intervención, puede que el estudiante, por cierto sesgo, solo se enfoque en la crítica y que, además, la perciba como un ataque personal a su inteligencia o a su trabajo y esfuerzo.

Además, hay probabilidad de que nos embarquemos en un círculo vicioso, por el cual, el temor a perder autoestima por culpa de una crítica que el alumno percibe como dirigida a su propia inteligencia hace que se sienta cobarde, lo cual también mina su autoestima autoestima. En realidad, este círculo vicioso podría volverse un círculo virtuoso si impulsara al alumno, para superar sus complejos de cobardía, a intervenir una y otra vez y a seguir intentando hacer aportaciones valiosas, en un afán por demostrar a la sociedad que puede levantarse una y otra vez pese a todos los palos que reciba. En realidad, esta sería la situación ideal, en la que tiene más fuerza el temor a parecer cobarde que el temor a parecer tonto. Sin embargo, para que esta situación ideal se produzca, hacen falta muchos condicionantes relacionados con la educación. Y es que aquí se nos cuele, una vez más, el sesgo de género. Los varones, en general, están más adiestrados que las mujeres a sentir animadversión y repugnancia hacia la propia cobardía. A las mujeres, en cambio, se las adiestra desde pequeñas a aceptar, pasivamente, las circunstancias que sobrevienen e incluso a aceptar los estigmas que desde pequeñas les impone la sociedad. Por eso, un hombre cobarde está mucho peor visto que una mujer cobarde, hasta tal punto que a veces parece que la cobardía y el poco atrevimiento son aspectos que definen a la mujer. Es posible que a las chicas les importe mucho no ser percibidas como indigentes mentales, y perciban las críticas hacia ellas como ataques a su inteligencia. Sin embargo, piensan que se adecuan mejor a su rol social cuando no hacen frente al estereotipo de la cobardía femenina. No reaccionan contra ese estereotipo de género y no perciben su autoestima como atacada por ello. Prefieren sentirse cobardes a sentirse estúpidas, porque saben que la cobardía y la pasividad ante un profesor que pone las cosas difíciles están más aceptadas entre las

mujeres que entre los hombres.

También es posible que haya, además, que tener consideración lo que Ken Bain (2007: 82) llama *vulnerabilidad del estereotipo*, para los casos en los que las mujeres sí son atrevidas en un principio. Bain entiende que en la sociedad existe un sesgo machista (y también racial) que a estos colectivos (las mujeres o, en su caso, los individuos de color) pone en una tesitura de mucha presión. Muchas de estas personas se perciben en igual capacidad para hacer lo mismo que hacen los blancos o los hombres. Sin embargo, también perciben que la sociedad los considera incapaces, por lo que sienten el deseo de demostrarle que esa consideración es solo un prejuicio. Ello los lleva a preocuparse de forma exagerada de tener éxito y a no permitirse error, porque no conseguirlo confirmaría a los demás en sus propios prejuicios. Esto los pone en una situación de ansiedad que hace que se distraigan y que baje su rendimiento, lo que, trágicamente, confirma los estereotipos. Se trata de un círculo que se retroalimenta. A ello Bain propone la alternativa de mostrar a estos estudiantes una gran confianza en su capacidad, de tener expectativas altas de ellos que los convenzan de que son partícipes de algo grande, y de enfocar el aprendizaje como una cuestión de desarrollo integral tanto personal como intelectual.

Por estas razones, nos parece que no era casualidad que las intervenciones en Segundo de Bachillerato fueran considerablemente más numerosas entre los varones que entre las chicas. Según una estadística aproximada, durante mi experiencia como docente en ese curso los alumnos participaban más o menos un 75 % más que las alumnas en número de intervenciones. Eso sí, las mejores notas las obtenían siempre las alumnas. También se nos podría plantear cómo compatibilizar este dato estadístico con los datos de la encuesta sobre la autopercepción, pero dedicarnos a esto excedería los límites de este trabajo. En todo caso, concluiremos este subapartado diciendo:

- a) Que el docente debe tener en cuenta el sesgo de género a la hora de valorar y de calificar las intervenciones de los alumnos, porque los hombres y las mujeres parten, en general, de situaciones diferentes. Esto, evidentemente, puede suponer un obstáculo demoledor para la imparcialidad y la objetividad, porque tampoco podría estar uno tan seguro de que sería justo valorar menos las intervenciones de los hombres que las de las mujeres. De todos modos, en lo referente a la clase de Segundo de Bachillerato en cuestión, no se ha presentado la aporía de la objetividad con mucha fuerza, dado que, pese a que participaban menos, las

chicas sacaban en general mejores notas que los chicos, y además el único sobresaliente que he puesto durante mi estancia fue un 10 que sacó una alumna.

- b) Que el profesor tiene un papel especialmente relevante en lo que se refiere a despertar la autoconfianza en los alumnos y, sobre todo, en aquellos que sufren de estereotipos que pongan en peligro su desarrollo académico y personal.

2.1.3. Insuficientes horas a la semana

La carga lectiva de la asignatura de Historia de la Filosofía, como asignatura específica (Decreto 110/2016 de 14 de junio), era de dos horas a la semana. El citado Decreto nos recuerda, por otro lado, que: «La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece en su artículo 6 bis.2.a) que corresponderá al Gobierno determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales, determinar los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas y determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes». El Anexo IV: Horario Lectivo Semanal del Bachillerato establece que la carga lectiva semanal de Historia de la Filosofía es solo de dos horas, en contraposición a asignaturas troncales generales como Historia de España, que tienen tres horas a la semana, o asignaturas troncales de opción como Geografía, que cuenta con cuatro horas.

Esta disminución de la carga lectiva de Historia de la Filosofía se ha manifestado negativamente en los siguientes aspectos:

- En primer lugar, ha ido acompañada de una disminución del volumen del Currículo y de los contenidos que entran en la PEVAU de modo tal que el contenido de la asignatura ha quedado reducido a unos niveles insuficientes. Además, el profesor tiene que lidiar con la limitación de tiempo que le confiere la posesión de solo dos horas a la semana, de modo tal que, para impartir un autor como Descartes, explicar el contexto histórico-cultural y el filosófico ya toma de por sí una semana.
- En segundo lugar, semejante carga lectiva tiene un efecto no siempre tenido en consideración. Dado que los alumnos se las ven con la asignatura solo dos veces

a la semana, sucede a menudo que, a la semana siguiente, dado el gran intervalo de tiempo transcurrido entre una clase y otra, ya han perdido o se han olvidado de las nociones básicas explicadas en la clase anterior. Es cierto que los estudiantes pueden y deben llevar las asignaturas al día y no dejar una materia como ésta intacta durante tres o cuatro días. No obstante, para asuntos ciertamente complejos y difíciles, que no cabe abordar en una sola hora pero que además no cabe entender si no es con teniendo una cosmovisión entera de la cuestión, esta baja carga lectiva resulta letal. Por ejemplo, el Argumento Ontológico de San Anselmo es muy complicado de entender para un alumno que se inicia en el estudio de la filosofía. Normalmente, no basta una clase para explicarlo correctamente, y se hace necesaria una hora adicional. Sin embargo, cuando un día atienden a la explicación de dicho argumento, aunque sin entenderlo del todo, y no vuelven a retomar esa explicación hasta cuatro días más tarde, lo explicado en la primera clase se les olvida, lo que obliga al docente a empezar de nuevo.

- En tercer lugar, no podemos ignorar un factor subjetivo que, no por escurridizo e indemostrable, podamos rechazar como irrelevante. El hecho de que una asignatura cuente solo con dos horas a la semana transmite un mensaje subliminal a los estudiantes que la cursan: el de que es una materia de segunda categoría que permanece en un nivel inferior al de las *asignaturas serias* tales como Matemáticas, Historia de España y Geografía. Esta percepción por parte de los estudiantes de la poca valoración que la sociedad brinda a la Historia de la Filosofía, como *asignatura inútil y enrevesada*, puede provocar en ellos una pérdida del interés e, incluso (lo que es más peligroso) la convicción de que, aunque no estudien, van a aprobar la asignatura al final del curso de todas maneras. Este riesgo se debe a que impera el convencimiento de que, en una asignatura tan irrelevante que solo tenga dos horas a la semana, los tutores de los grupos no van a permitir que en la sesión de evaluación el docente de esa asignatura suspenda al que tiene todas las demás asignaturas aprobadas. A fin de cuentas, ¿qué profesor puede ser tan ruin y cínico como para suspender una asignatura insignificante como la suya e impedirle que haga la PEvAU en junio a quien tiene todas las demás materias superadas? Esto ha ocurrido multitud de ocasiones, lo que materializa el relajamiento de algunos alumnos a los que no les preocupa la nota. Como, además, los que estudian Humanidades no tienen sus

aspiraciones puestas en carreras con notas de corte muy elevadas, este riesgo se multiplica con respecto a la modalidad de Ciencias, donde se suele mostrar mayor ambición.

Todas estas son dificultades que se derivan de la disminución de la carga lectiva de Historia de la Filosofía. Sin embargo, el docente en este sentido no es responsable, al menos directamente, como sí lo es en otros aspectos enumerados anteriormente.

2.2. *Resultados*

2.2.1. *Resultados académicos*

Todos estos factores que han hecho de la experiencia docente algo con muchos defectos se traducen, al fin y al cabo, en los resultados académicos. En las notas de los trabajos y los exámenes pasa como con el juicio reflexionante teleológico en Kant: no se sabe dónde acaba la responsabilidad del profesor y dónde empieza la de los alumnos, y viceversa, del mismo modo que no se sabe dónde acaban las leyes físicas y mecánicas como medios y dónde empieza la intención final que subordina a sí misma esos medios, ni tampoco podemos conocer el fundamento trascendente y suprasensible que nos permita explicar de qué modo esos medios se subordinan a ese fin que no podemos intuir fenoménicamente (KU § 78). Jerga kantiana aparte, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se da la apasionante paradoja de que los dos términos de dicho proceso (alumnado y profesor) pueden ser al mismo tiempo intención del fin y medios para intención ajena. Cuando el alumno quiere aprobar, el profesor pasa a ser un medio para el aprobado. Entonces, se trata de hacer reaccionar al profesor del modo como al alumno le conviene. Y viceversa, cuando el profesor quiere que sus alumnos aprueben, el alumno pasa a ser un medio para el aprobado. Entonces, se trata por parte del docente de hacer reaccionar al alumnado de forma satisfactoria en las actividades a evaluar. No en otra cosa consiste la motivación, la cual consiste en *darle al otro motivos para hacer lo que yo quiero*.

Sin embargo, el concepto de motivación lleva intrínseca la concepción del otro como objeto que reacciona ante un estímulo. El peor enemigo del ejercicio de motivar al otro es el libre albedrío del otro, porque le permite trascender el estímulo y así tomar una decisión en una dirección diferente a la que yo quiero en él. Y es que, cuando motivo al otro, se trata de *mi* libre albedrío, no de la del otro. Por tanto, motivar tiene

como objetivo poner ante el otro aquello que constituya para él un estímulo y que haga que reaccione de una forma inevitable y predeterminada en la dirección que a mí, como motivador, me interesa. Esta operación, al mismo tiempo, al tratar de quitar la libertad al otro de responder de una forma indeterminada, necesariamente le quita la responsabilidad de lo que hace. Arrebatarle la libertad al otro al que intento motivar para hacer lo que yo quiero que haga implica liberarlo del yugo de la responsabilidad por sus propios actos. Por eso los alumnos suelen hacer trampas en lo que se refiere a la evaluación: cuando el profesor les ha puesto buena nota, es porque ellos han sabido motivarle habilidosamente para ello (a saber, haciendo un buen examen). Sin embargo, cuando el profesor los suspende, de repente se gana por parte de los alumnos la consideración de sujeto moral responsable del mal infligido. Si pone buena calificación, el docente nunca tiene buenas intenciones. Si pone mala calificación, siempre tiene malas intenciones.

Pero lo peor de todo es que los alumnos, al final, no tienen por qué estar equivocados: ¿qué nos demuestra que el profesor que suspende a un alumno no lo hace con la intención de dañar a ese alumno?

Lo mismo ocurre en la dirección contraria: ¿hasta dónde puede estar seguro el profesor que no consigue que sus alumnos participen y rindan de que es responsabilidad suya el que no rindan y que por tanto no es buen motivador y no es esa pasividad del alumnado más bien el producto de una mala intención contra el profesor? ¿Dónde acaba su responsabilidad (su incapacidad de motivar) y dónde empieza la responsabilidad de los discentes? Se puede, para terminar de rematar la complejidad del asunto, que todos tenemos parte de reactivos y parte de proactivos, todos somos responsables y medios al mismo tiempo.

Por estas razones, evaluar por los resultados académicos de los alumnos la calidad del trabajo del docente es algo que conlleva riesgos innegables. No obstante, ello no nos exime de exponer a continuación un estudio estadístico sobre el rendimiento de los alumnos de Historia de la Filosofía de Segundo de Bachillerato Letras. Ha habido tres ejercicios a evaluar: dos exámenes y un trabajo. El primer examen tuvo lugar el lunes 10 de mayo, y era sobre la filosofía de Aristóteles³. Las calificaciones, en general, fueron bastante mediocres. De un total de 18 exámenes, solo hubo uno que obtuvo la

³ Este TFM se enfoca en la impartición de la filosofía de Descartes. Sin embargo, durante los dos primeros días de prácticas estuve impartiendo la ética de Aristóteles, en continuación con lo que el profesor llevaba tiempo explicando desde antes de mi llegada.

calificación de Sobresaliente, eso sí, con un 10. Un 27,77 % de los alumnos (5 individuos) obtuvo un Notable, de los cuales el que tuvo la nota más alta sacó un 8. Un 38,88 % (7 alumnos) obtuvo un Aprobado y el 27,77 % restante suspendió. Dos suspensos se produjeron con una nota especialmente baja: en un caso fue un 1,8 y en otro un 2,55. Un 88,88 % de los alumnos (todos menos 2) se había equivocado en al menos una pregunta en el ejercicio tipo-test. No hubo ningún estudiante que dejara alguna pregunta de este tipo en blanco. El ejercicio en el que más se perdieron puntos fue en el de la pregunta larga, que trataba precisamente de la ética de Aristóteles que yo había impartido. Cada alumno perdió de media un 61 % de los 3 puntos a los que podía optar como máximo. Solo hubo 4 alumnos (un 22,22 %) que obtuvieron los 3 puntos íntegros en ese ejercicio. Lo que más penalizó fue la ausencia de contenido sustancioso, de modo tal que la mayoría de las respuestas no hacían más que divagar sobre una materia que no dominaban realmente. Hubo 3 alumnos (un 16,66 %) que no sacó nada de puntuación en ese ejercicio. Por otro lado, un 72,22 % de los estudiantes sacó mayor nota en el examen de la que dijo que esperaba obtener.

El siguiente examen fue un examen de recuperación, para alumnos que tuvieran alguna evaluación suspensa. Pese a que yo corregí los exámenes, no entraba sustancialmente nada que hubiera impartido yo, así que no es necesario dedicarle un estudio estadístico. Sí nos interesa más el ejercicio de comentario de texto de Descartes que les mandé entregarme en un PDF al correo el martes día 25 de mayo antes de las 23:59. Las instrucciones eran precisas: el número de palabras debía situarse en un intervalo entre 600 y 700 palabras y el tipo de letra debía ser Times New Roman 12.

Las calificaciones no permitían sacar conclusiones positivas. De los 16 trabajos que recibí, no hubo ninguno que recibiera una calificación de Sobresaliente. La nota más elevada fue un 8,5. Un 31,25 % obtuvo un Notable, mientras que un 37,5 % obtuvo un Aprobado. Cuatro personas (un 25 %) suspendieron, de las cuales dos sacaron un 0. El motivo de una nota tan baja como esta última era, simplemente, la imposibilidad de calificar el trabajo. En un caso, el archivo no podía abrirlo, y en el mismo día le comuniqué al alumno que me lo volviera a enviar para que pudiera verlo, sin respuesta. En otro, el alumno no llegó ni a las 300 palabras y lo poco que había escrito no decía realmente nada que no pudiera haber sacado directamente de los apuntes. Por otro lado, fue sorprendente el nivel de incultura general impropio de un grupo de personas que en unos meses entrará en la Universidad, y especialmente grave en estudiantes que cursan la modalidad de Humanidades y que estudian asignaturas tales como Historia del Arte o

Geografía.

2.2.2. Resultados de otra índole

También tenemos que adjuntar el estudio estadístico relativo a las expectativas de futuro y las intenciones de los alumnos en comparación con el principio de mi experiencia docente. En el apartado 1.5. (Características del alumnado y circunstancias), expusimos los datos estadísticos relativos a dos categorías: cuántas personas querían presentarse en la PEvAU por Historia de la Filosofía, y cuáles eran los objetivos de los alumnos tras terminar y graduarse en Bachillerato. Vamos ahora a presentar los resultados estadísticos de la misma encuesta solo que realizada al final de mi docencia, a saber, el día 24 de mayo.

El número de individuos de la población estadística en esta ocasión (23 alumnos) era el mismo que en la primera encuesta⁴. En cuanto a los que querían presentarse a Historia de la Filosofía en las Pruebas de Acceso a la Universidad, el número siguió siendo de 1, la misma persona que al principio.

En relación a los planes después de terminar la etapa:

- Un 30,43 % de los alumnos (7 personas) quería estudiar carreras en la Universidad de Sevilla encuadradas dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Un 17,39 % (4 alumnos) quería estudiar grados relacionados con la educación (ciencias de la educación y pedagogía).
- Un 4,34 % (1 persona) quería estudiar Psicología.
- Un 4,34 % (1 alumno) quería estudiar Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Pablo de Olavide.
- Un 4,34 % (1 alumno) quería estudiar el grado en Filosofía.
- Un 13,04 % (3 alumnos) no sabía qué quería estudiar todavía.
- Un 8,69 % (2 alumnos) quería dejar de estudiar cuando terminara Bachillerato.
- Un 4,34 % (1 alumno) quería estudiar alguna filología, preferiblemente Filología Hispánica.
- Un 13,04 % (3 alumnos) quería estudiar algún Módulo de Formación Profesional.

⁴ Por eso, la encuesta fue llevada a cabo el lunes 24 y no el último día, el 28, dado el riesgo de que en esta última sesión no asistieran todos los alumnos del grupo. Hubo que aprovechar el lunes 24 la presencia de los 23 estudiantes.

2.2.2.1. Interpretación

Esto quiere decir que:

- Ha bajado un 53,33 % el número de alumnos que quería estudiar carreras en la Universidad de Sevilla encuadradas dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Ha aumentado un 33,33 % el número de alumnos que quería estudiar grados relacionados con la educación (ciencias de la educación y pedagogía).
- El número de los que querían estudiar Psicología, los que querían estudiar Filosofía y los que querían estudiar Ciencias de la Actividad Física y del Deporte se ha mantenido estable.
- Ha aumentado un 300 % el número de alumnos no sabía qué estudiar tras terminar la etapa.
- Ha aumentado en 100 % el número de alumnos que no quería estudiar después de terminar Bachillerato.
- Han surgido dos nuevas opciones que antes no estaban presentes en la primera encuesta: la Filología Hispánica y el Módulo de Formación Profesional.

No podemos sacar conclusiones precipitadas de estos datos, si bien es sorprendente que en más de un caso haya aumentado la incertidumbre con respecto a proyectos para el futuro. También es digno de resaltar que haya habido personas con la valentía suficiente para plantearse el estudio de un Módulo en una época donde la carrera universitaria se contempla como la única opción válida. En este sentido, era interesante hacer una encuesta sobre el nivel de aceptación que los padres dirigían a las decisiones de los hijos. Esta encuesta, realizada el mismo día, pedía que se evaluara del 1 al 5 el nivel de aceptación de la decisión⁵ que los alumnos habían tomado, y se ofreció la posibilidad de rellenar *No procede*, en el caso de que sus padres no estuvieran enterados todavía. Los resultados fueron los siguientes:

- De los 7 alumnos que querían estudiar carreras en la Universidad de Sevilla encuadradas dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 100 % dijo que los padres estaban encantados con su decisión.
- De los 4 alumnos que querían estudiar grados relacionados con la educación (ciencias de la educación y pedagogía), el 50 % dijo que los padres aceptaban la decisión, y el otro 50 % que estaban encantados con ella.

⁵ 1=ninguna aceptación, rechazo frontal a la decisión. 2=poco entusiasmo. 3=indiferentes hacia la decisión. 4=aceptación. 5=encantados con la decisión.

- La persona que quería estudiar Psicología señaló que los padres se mostraban indiferentes hacia la decisión.
- La persona que quería estudiar Ciencias de la Actividad Física y del Deporte señaló que los padres estaban encantados.
- La persona que quería estudiar Filosofía también señaló que sus padres estaban encantados con su decisión.
- Para el alumno que no sabía qué estudiar, la encuesta no procedía.
- De los 2 alumnos que no querían estudiar nada después de Bachillerato, el 50 % señaló que sus padres mostraron poco entusiasmo y el otro 50 % que mostraron un rechazo total.
- El alumno que quería estudiar Filología señaló que sus padres habían aceptado su decisión.
- De los 3 alumnos que querían hacer un módulo, uno señaló relleno la casilla de *No procede*, otro señaló que los padres se oponían frontalmente y el tercero que sus padres estaban encantados.

Ese *No procede* pudo deberse a dos motivos:

- O bien el alumno tomó esa decisión esa misma mañana, con lo cual no tuvo tiempo para comunicársela a los padres.
- O bien, no quería que los padres supieran nada por medio al rechazo a su decisión.

En general, sin embargo, se puede ver que en el 52,17 % de los casos, los padres se mostraban encantados con las decisiones de sus hijos. Sorprende especialmente que forme parte de este porcentaje el alumno que quiere estudiar Filosofía, dado que es una carrera que no goza de muy buena fama, dado que hay una convención social que considera que es una carrera con pocas salidas y con pocas oportunidades de prosperidad. También es interesante notar que un alumno que quiere estudiar un Módulo señalara que sus padres estaban encantados con su decisión.

Quizás hubiera sido adecuado realizar otra encuesta sobre la importancia que conceden al dinero en sus vidas, pero no ha sido posible.

3. PROPUESTA DE MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

Después de haber expuesto las bases y el desarrollo del proyecto inicial del ejercicio de docencia, y después de ver los resultados y las causas de los resultados de dicho ejercicio en los alumnos y en su rendimiento, esta tercera parte del trabajo irá destinada a proponer un modelo de docencia que trate de superar todas esas dificultades. Será, quizás, el capítulo más breve de los tres porque no se tratará de empezar desde cero, sino, teniendo en consideración las cosas que hemos hecho bien, introducir una serie de aspectos que mejoren los resultados del ejercicio de la docencia. En el anterior capítulo hemos analizado las causas de los malos resultados para ver si dependían del profesor o no.

Los aspectos que sí dependían del ejercicio del docente solo pueden hacer referencia a las bases metodológicas, que se articulaban en torno a los siguientes principios: un modelo basado en la transmisión, la ausencia de trabajos en grupo, la ausencia de pruebas de diagnóstico iniciales y la realización de exámenes. Estas bases fueron planteadas y justificadas con anterioridad al ejercicio de la labor docente, y fundamentaban el proyecto con antelación a su materialización. Sin embargo, la puesta en práctica de estos principios, por una serie de razones ya expuestas, no han dado los resultados esperados. De esas causas, algunas entroncaban en factores que escapaban al ámbito de actuación del profesor. De otras, no obstante, el docente es directamente responsable.

En esta propuesta de mejora, se van a mantener intactas las bases filosóficas, científicas y jurídicas, porque nos parece que están suficientemente justificadas y, en todo caso, el error no puede residir en ellas mismas sino en la aplicación o en la interpretación que se hace de ellas. Por otro lado, ni el Contexto del Centro ni el contexto del aula y ni la Programación Didáctica del departamento pueden ser modificados a corto plazo. Hay que contar con ellos. Por lo tanto, solo queda trabajar en las bases metodológicas que, ya hemos indicado, dependen por entero del profesor y de su criterio. En las bases metodológicas cobran vigencia las interpretaciones que se hacen de todos los demás tipos de contexto o de las bases científicas, jurídicas y filosóficas.

3.1. *Un modelo híbrido*

El modelo de aprendizaje por transmisión, como lo justificamos anteriormente, conllevaba una serie de aspectos docentes consecuentes: de ese modo, se rechazó la realización de pruebas iniciales de diagnósticos y la realización de trabajos en grupo donde los iguales colaboren entre sí y se ayuden unos a otros y, sin embargo, se apostó por la realización de exámenes en los que se evaluara de forma escrita el nivel de asimilación del contenido. En el fondo, aunque se admitía cierta importancia de que el profesor tuviera en cuenta lo que el alumnado ya sabía, ello no era esencial, y subyacía la consideración de los alumnos como una suerte de páginas en blanco dispuestas a absorber todo lo que el docente pusiera ante ellos. Esto, sin embargo, provocó un decaimiento del nivel de interés en los estudiantes, lo que a su vez provocaban que no hicieran en casa lo que es esencial para la asimilación de algo totalmente nuevo: estudiar. Y, al no estudiar en casa, ni comprendían lo que el docente quería decir ni les surgían preguntas, lo cual acrecentaba su interés, y así en círculo vicioso pernicioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1.1. *Aprendizaje significativo por recepción y por descubrimiento*

Por eso, consideramos necesario, introducir ciertas reformas en la materialización del modelo basado en la transmisión que impidan un distanciamiento radical e insalvable entre los conocimientos que el proceso expone y enseña y los alumnos. De este modo, queremos, rehuendo de optar por un modelo en su pureza, presentar y reivindicar un modelo híbrido, que podría funcionar en el futuro, entre el modelo basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes y el modelo basado en la teoría y su aplicación práctica (De Alba y Porlán 2017, pp. 25, 26). Dicho modelo permitiría combinar la presencia jerárquica del profesor en la clase y la actuación del docente sobre las ideas previas de los estudiantes, intentando posibilitar un equilibrio entre un aprendizaje significativo por recepción (Ausubel, 1963) y un aprendizaje significativo por descubrimiento.

Que sea significativo quiere decir que buscamos que la materia aprendida descansa en relaciones sustantivas con los contenidos previos de las mentes de los estudiantes. De este modo, se acabaría la consideración de los discentes como *tabula rasa*, y sus contenidos previos habrían de ser más tenidos en cuenta. Por otro lado, que

intentemos conciliar el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento quiere decir que tratamos de buscar un equilibrio entre un modelo donde el alumno recibe la «materia prima» cognoscitiva que le proporciona el profesor en las exposiciones teóricas, como una suerte de conocimiento base del que el alumno tiene que disponer para dar pasos siguientes, y otro modelo en el que, llegado un estadio concreto, el alumno puede, a partir de esa «materia prima», ir indagando consecuencias ulteriores de lo que ha aprendido por recepción.

En realidad, esta sucesión de modelos responde a una experiencia que siempre terminamos teniendo, sobre todo cuando estudiamos filosofía y autores tremendamente complejos. En primer lugar, necesitamos disponer de ciertos conocimientos que no podemos indagar por nosotros mismos, porque no tenemos las herramientas para hacerlo, sino, a lo sumo, asimilarlas. Asimilar algo implica tenerlo en cuenta en los aprendizajes siguientes. Por ello son necesarias las monografías y los manuales: brindan un primer contacto con el objeto a conocer.

Solo una vez en disposición de esas líneas básicas y primarias, podemos adentrarnos en las consecuencias cognoscitivas de la materia, llegando incluso a descubrir cosas nuevas de las que ni siquiera el docente se había percatado hasta ahora.

3.1.2. La importancia de la actividad práctica

Ahora bien, ¿cuál sería el terreno idóneo para que el alumno lleve a cabo el proceso de indagación-descubrimiento de una forma más autónoma y menos dependiente del profesor? La actividad práctica, donde se le da al estudiante la oportunidad de aplicar de forma práctica sus conocimientos para que, en ese choque con la variada casuística de las cosas (de lo objetivo), descubra propiedades e implicaciones en el conocimiento de que dispone de las que antes ni siquiera se había percatado ni él ni ni siquiera el docente. Por eso, la actividad práctica supone incluso para el profesor una posibilidad de aprendizaje y de descubrimiento.

En el caso concreto de la filosofía de Descartes, dicha práctica consistiría en un taller de análisis colectivo de las proyecciones de su pensamiento en la actualidad. Sería una actividad práctica guiada por el profesor, aunque, por su interés, suscitaría la intervención de muchos alumnos. Y es que, de algún modo, a día de hoy, seguimos sosteniendo el dualismo cartesiano en su radicalidad cuando, por ejemplo, entendemos como algo posible el hecho de que el género o la autopercepción de género de una persona no coincida en absoluto con su sexo biológico, el cual se convierte, así, en la

expresión de una *equivocación de la naturaleza*. La consideración de una divergencia o independencia total entre cuerpo y alma, que tantos dolores de cabeza le costó a Descartes, sigue vigente hoy día más que nunca, cuando se comprende que es posible que no estemos contentos con nuestro propio cuerpo y, por tanto, que recurramos a implantes y cirugías estéticas. El culto al cuerpo que se experimenta hoy día, que se traduce en el afán constante de modificarlo de tal forma que nos sintamos identificados con él, es deudor, precisamente del dualismo cartesiano.

Pues bien, todos estos posibles temas del taller atraen la máxima atención en unas edades donde los individuos pasan por la fase decisiva de la configuración de su propia identidad y en la que, por la voluntad de encajar socialmente y por los cambios que suceden a nivel fisiológico y corporal, sienten la mayor angustia por la imagen que dan de sí mismos a los demás. Además, hay que recordar que, como ya hemos subrayado en el apartado relativo a las bases científicas de la docencia a adolescentes, a partir de los 12-13 años, los chavales, aunque con menos conocimiento que un adulto, tienen la misma capacidad analítica para pensar y filosofar sobre cuestiones profundas como los adultos. Esto hace que la realización de actividades prácticas de la índole expuesta sea de lo más recomendable para recolectar la curiosidad y regenerar la atención de los estudiantes. Además, constituirían una oportunidad fantástica para rematar y perfeccionar la asimilación del pensamiento de Descartes, porque conocemos mejor las cosas en tanto que descubrimos sus consecuencias o sus efectos en cuestiones que nos atañen en nuestra vida cotidiana.

Por todo esto, sostenemos que no buscamos adscribirnos exclusivamente a un modelo en su pureza, sino tratar de hallar un equilibrio que responda a la inmensa complejidad de lo que significa aprender.

3.1.3. Test de diagnóstico inicial

Para que el profesor consiga en los alumnos un aprendizaje significativo, es esencial que se encuentre en disposición de las ideas previas de los estudiantes, porque de otra manera no sería posible un entrelazamiento entre lo nuevo que se aprende y lo que ya se sabía. Pero para ello, el profesor, después de todo, debería realizar una prueba inicial de diagnóstico, pese a que la justificación de todos los riesgos expuestos anteriormente que tendría la realización de semejante práctica parezca concluyente. En todo caso, sería una prueba individual por escrito, en la que cada alumno estará libre de las influencias de los que siempre llevan más la iniciativa. Es muy posible que, en un

grupo grande, como era el caso de la clase de Segundo de Bachillerato, haya gran disparidad en los conocimientos previos, pero, en este sentido, habría que ser pragmáticos y tener mayor consideración por aquellas concepciones en las que más alumnos coinciden. Sin embargo, esto generaría un dilema, porque en muchas ocasiones significaría dejar en la estacada a quien tiene una preconcepción diferente y que, por tanto, aprende significativamente de otra manera. La alternativa sería que el profesor mantuviera hacia ese alumno una atención personalizada, pero, como se puede prever, no hay fórmula secreta que determine el nivel de atención suficiente que necesita cada estudiante.

En todo caso, las pruebas iniciales tendrán para el docente un carácter orientativo, y el criterio que el profesor ha adquirido en la materia en virtud de su estudio de la misma prima siempre. Y es que en muchas ocasiones, el profesor conoce lo que los alumnos saben y no saben mucho mejor incluso que los mismos alumnos. Y es que, en toda relación entre docente y discente, el docente conoce la distancia que hay entre el no saber (en el que está instalado el alumno) y el saber mejor que el discente. En otras palabras, forma parte insoslayable del saber el conocer la distancia entre el saber y el no saber. Como el alumno no sabe, desconoce esa distancia y, por tanto, puede llegar a creer que sabe cuando en realidad no sabe nada.

Y es que, en cierto modo, las pruebas iniciales de diagnóstico se plantean como un ejercicio por el que, más que entrar en contacto con las ideas previas de los alumnos, los profesores entran en contacto con lo que sus alumnos no saben en virtud del conocimiento de lo que ya saben. Este saber del no saber de los alumnos es el que le permite elaborar y exponer aquellos argumentos por los que las concepciones previas de los alumnos, en un acto de reflexión, se derrumban. No obstante, para ser capaz de captar ese no saber, es necesaria una perspicacia y una inteligencia que cabe dudar incluso que la procure la misma vocación docente. Por eso, sacar buen rendimiento de las pruebas iniciales es tan complejo. Sería necio plantear fórmulas mágicas. Como con todo arte, la docencia es una actividad que se perfecciona con la práctica y con el tiempo y por las cuales el docente saca sus propias técnicas, que solo funcionan con él en cuestión.

3.1.4. Recopilación

Por lo tanto, recopilando, el modelo que queremos proponer se basa en el siguiente itinerario:

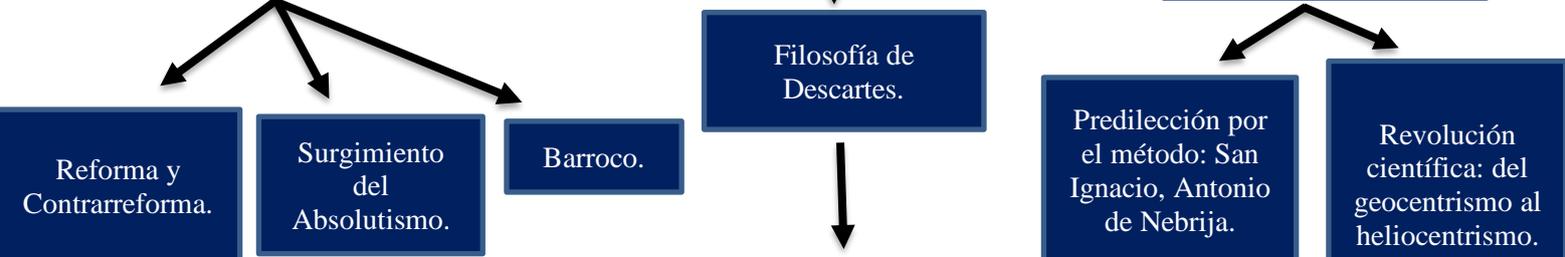
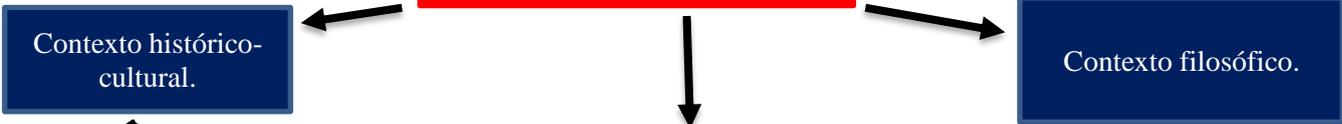
1. El docente debe entrar en contacto con las ideas previas de sus alumnos. Ello se hará de una forma más general (en el test de diagnóstico inicial) y de una forma más particular (en las ideas de los alumnos en cada sesión particular). Esta fase sirve, 1) primero, para que el profesor pueda saber la manera de explicar la teoría de tal modo que se dé un aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje basado en una relación sustantiva de lo aprendido con lo ya asumido previamente, y para que pueda detectar los prejuicios que pueden entorpecer dicho aprendizaje; 2) segundo, para que los mismos alumnos, mediante la explicitación de sus ideas previas, tomen conciencia de cuáles son sus prejuicios y cuáles podrían entorpecer el proceso de conocimiento. Y es que, esto de la enseñanza es cosa tanto de los alumnos como del profesor, y el alumno también debe poner de su parte.
2. A continuación, el docente deberá proceder a una explicación teórica de los contenidos que él sabe y posee y que intenta transmitir a sus alumnos. Para mayor efectividad, sus explicaciones han de hacer referencia constante a ejemplos de la vida cotidiana. Ello aumentaría la probabilidad de conseguir un aprendizaje significativo y, además, ayudaría a mantener despierta la atención de los alumnos. Es cierto que un profesor no es plenamente responsable de la motivación de los discentes para aprender, pero todo lo que haga que contribuya a mantenerla será bienvenido. En esta fase de exposición teórica, el objetivo será procurar un *aprendizaje significativo por recepción*. La autoridad del docente sigue vigente.
3. Las últimas sesiones serán dedicadas a actividades prácticas de análisis de la proyección del pensamiento de Descartes en la actualidad. Será ésta la ocasión para conseguir un aprendizaje significativo *por descubrimiento*. A diferencia del primer tipo de aprendizaje, aquí aprenderán tanto los alumnos como el profesor, el cual, por lo demás, pasará a ocupar la posición de un *primus inter pares*, al que le corresponde solo orientar en virtud de una mayor familiaridad con la materia. En absoluto tratará ahora ya de transmitir conocimiento, en un sentido vertical, sino sólo fomentar que los alumnos, ayudándose de lo que ya saben, hagan descubrimientos por sí mismos.

3.1.5. Mapa de contenidos reformado

Teniendo en cuenta estas correcciones, se plantea, en la página siguiente, otro mapa de contenidos que asuma esas reformas y que, por lo tanto, presentará un cambio esencial. Se introducirá en él una actividad práctica, a desarrollar durante los últimos días de la docencia una vez que el grueso del temario ha sido explicado.

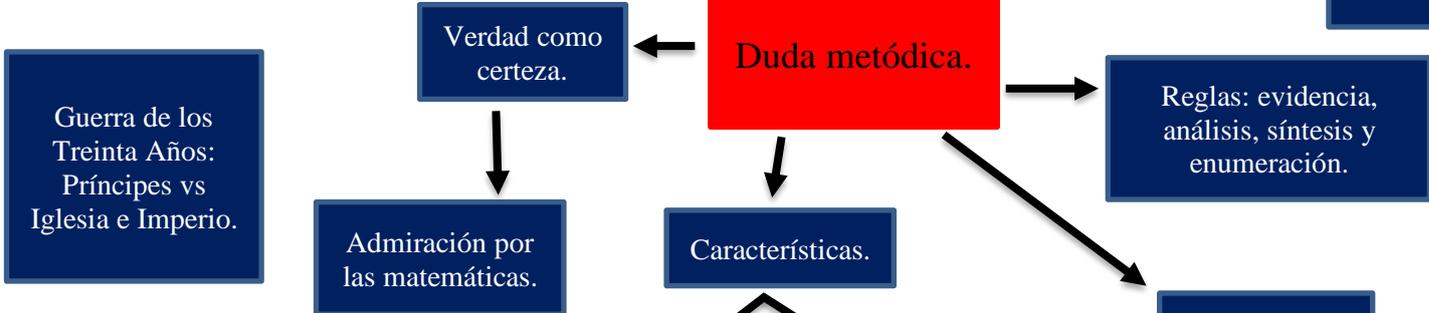
- Contenido estructurante.
- Contenido conceptual.
- Actividad práctica.

DESCARTES Y LA DUDA METÓDICA



Filosofía de Descartes.

Duda metódica.



Guerra de los Treinta Años: Príncipes vs Iglesia e Imperio.

Admiración por las matemáticas.

Características.



Objetivo: ideas claras y distintas.

Aplicación.

La primera verdad y la primera sustancia: *res cogitans*: yo.

Res infinita: Dios.

Argumento ontológico.

Res extensa: el mundo.

Mecanicismo. Materia como extensión.

Trascendencia de Descartes.

Descartes: artífice del giro idealista.

Actualidad del pensamiento de Descartes.

Lectura y comentario de textos en clase.

3.2. *Otras mejoras convenientes*

3.2.1. *Una impartición con perspectiva de género*

Hemos incidido varias veces en que uno de los aspectos en los que se manifestó la poca productividad de mi docencia fue en la poca participación general de la clase, y que esta poca participación podía verse fomentada por dos factores principales: la poca comprensión del temario y, en el caso de las chicas especialmente, el sesgo de género por el que está mejor visto socialmente que las mujeres sean poco atrevidas que en el caso de los hombres. Es plausible que haya motivos biológicos y evolutivos de semejante comportamiento, pero dado que hemos avanzado hasta tal punto que podríamos decir que nos hemos despegado en cierta medida de la naturaleza, y dado que estos comportamientos tienen sentido evolutivamente solo en un ambiente donde la supervivencia de la progenie está en continuo peligro (cosa que hoy día, en Occidente, no sucede por fortuna), entonces estamos en condiciones de superar todos esos prejuicios y conductas asignadas de forma segregadora a cada género para lograr una igualdad más real. Podría ser posible, incluso, que en las mujeres haya cierta predisposición biológica, por su menor fuerza física con respecto al hombre, de buscar la protección y de evitar los retos que ponen en peligro la propia vida (dado que de la vida de la mujer depende la procreación de los hijos) y que en los hombres, por el contrario, haya una mayor inclinación a arriesgar la propia vida para proteger a la prole. Biológicamente hablando, el hombre vale mucho menos que la mujer, porque una misma mujer puede ser fecundada por varios hombres para perpetuar la especie y puede estar continuamente embarazada. Mientras que el varón tiene el objetivo de fecundar la hembra en los breves intervalos de tiempo que eso ocupa, las mujeres tenían que estar resguardadas durante nueve meses, y también en el tiempo posterior al nacimiento, porque la leche materna era esencial. La criatura dependía en extremo de la protección de sus semejantes y de la alimentación de la leche materna debido a su infradesarrollo. Cuando el ser humano se volvió bípedo, la pelvis de la mujer se contrajo, lo que obligó a que la cabeza del niño nacido fuera más pequeña y menos desarrollada. Por eso, evolutivamente, el ser humano tiene la cabeza demasiado pequeña en relación con su cuerpo.

Ahora bien, todas estas determinaciones biológicas sirven para explicar el origen de una serie de convenciones que dividían las tareas entre los dos sexos y que llegaron a

ser verdaderamente opresivas en una época en la que las necesidades primarias estaban satisfechas. Eso sin olvidar que en numerosas ocasiones de la historia las mujeres han tenido que participar en las actividades económicas que generaban recursos para la familia, unas actividades, por cierto, cuyo peligro para la vida de la mujer no era en absoluto desdeñable.

La Pirámide de Maslow está diseñada siguiendo la premisa de que, cuando las necesidades de un cierto nivel están cubiertas, el hombre genera y empieza a experimentar otro tipo de necesidades. Esta teoría parte del hecho, bien estudiado por la ciencia de la economía, de que las necesidades se crean, no están ahí desde siempre. Hemos llegado a un estadio de la historia (decimos esto sin caer en el vicio del que adolece el hombre-masa orteguiano, por el que «la civilización se le antoja selva») en el que vivimos una vida más completa y de algún modo superior a la de tiempos pasados. No debemos olvidar que esta mejora ha costado mucho esfuerzo y sacrificios enormes. No obstante, si hablamos de la *vulnerabilidad del estereotipo* como algo a superar es porque, efectivamente, lo que antes era necesario, hoy se ha vuelto obsoleto. Un estereotipo es una concepción de las cosas cuyo tiempo ha muerto y que, por lo tanto, ya no sirve para encarar la realidad.

En esta dirección debe orientarse nuestra labor docente, que ha de tener también como una de sus directrices fundamentales un ejercicio de especial motivación hacia las mujeres que tienen que enfrentarse a los prejuicios de una sociedad heteropatriarcal que en muchas ocasiones les corta las alas. No obstante, estas actuaciones deben ser cuidadosas, porque las mujeres podrían notar un trato especial hacia ellas que, contrariamente al efecto deseado, terminen por confirmar en ellas el prejuicio de que son más débiles intelectualmente que sus compañeros y que, por tanto, necesitan una suerte de ayuda especial, como si fueran discapacitadas mentales. Y es que ese es uno de los grandes peligros de las políticas de género. Decir que las mujeres han sido las eternas víctimas las hace perder responsabilidad sobre los rumbos de su vida, lo cual se traduce, como la responsabilidad es la condición de la libertad, en una pérdida de la libertad por parte de ellas. Y no conviene, en absoluto, en una sociedad feminista que busca por fin emancipar a las mujeres, que no sean libres para encarar y superar sus circunstancias. Y esto se evita siendo muy cuidadoso en la afirmación de que han sido víctimas de un sistema que las excluye. Porque la condición de víctima es muy cómoda y, si lo pensamos bien, ninguna de las mujeres que ha hecho grandes gestas y sacrificios por la liberación de las mujeres se han acomodado en la condición de víctima. La

consideración es valiosa para cuestiones de análisis sociológico e histórico, pero, malempleada políticamente, podría generar un sistema realmente reaccionario, donde los oprimidos terminen instalados de forma permanente en el colectivo de *las víctimas de la historia*. La sociedad se dividiría en víctimas y verdugos, en una maniobra del poder que busca dividir a la sociedad para manipularla más fácilmente.

Asimismo, un docente que haga mal uso de esta categoría sociológica podría condenar a sus alumnas al estancamiento perpetuo, lo cual sería contraproducente. Un profesor que diera constantemente a sus estudiantes mujeres el mensaje de que siempre han estado oprimidas puede aumentar en ellas una ansiedad por superar ese estado que se traduciría en un menor rendimiento, en la bajada de la autoestima y, por tanto, finalmente, en el inmovilismo y la resignación. Un docente, por tanto, debe ser sutil en su misión de motivación y debe siempre y en todo lugar rehuir de las etiquetas que fragmentan las comunidades en colectivos.

En todo caso, estas directrices se plantean para un nivel más general que el de la clase de Segundo de Bachillerato en el IES Atenea, en el que, en general, aunque las mujeres participaran menos, obtenían mejores calificaciones.

3.2.2. *Cuestiones relativas a la explicación del temario*

En último lugar, hay que mejorar dos aspectos de la docencia que han dificultado sobremanera la comprensión del temario y que, por tanto, han sido la causa de una menor participación, lo que a su vez se tradujo en un distanciamiento, lo que a su vez se tradujo en una menor comprensión, y así sucesivamente. Estos aspectos son relativos al lenguaje y dan lugar a sus correspondientes correcciones, que se enumeran a continuación:

- Bajar el nivel del vocabulario empleado para las explicaciones, que a veces adolecían de un exceso de tecnicismos con los que los estudiantes no estaban en absoluto familiarizados o con términos o conceptos cuyo significado en filosofía es diferente del que poseen en la vida cotidiana. En el caso de los tecnicismos, eran, como se puede suponer, casi todos relativos al ámbito de la filosofía. Se ha llevado a cabo un recuento de aquellos términos que los alumnos no podían comprender en su significación correctamente: intelecto, mundo, pensar, sustancia, realismo, verdad, evidencia. Uno de los motivos de estas carencias fue, como se señaló anteriormente, la base deficiente que traían del atípico curso

de Primero de Bachillerato, marcado por la pandemia y por una disminución del número de clases y del temario. Conceptos que debían ser aprendidos en la asignatura de Filosofía del primer curso de Bachillerato estaban ausentes en su repertorio léxico, dando lugar, no ya solo a errores de comprensión, sino a dificultades en la expresión en el planteamiento de dudas y en los exámenes.

- Evitar la dispersión en las explicaciones, por la que diferentes datos ciertamente inconexos se juntaban en un mismo tramo de la exposición del temario. Esto me hacía saltar de un lado a otro sin ser capaz de proporcionar o de hacer manifiesto el sentido unitario de lo impartido. Esto dificultaba la comprensión por parte de los estudiantes y, aunque dicha dispersión suele ser cuestión relativa al estilo de cada persona, eso no me obsta como docente a tratar de disminuirla y de superarla, y confío en que el tiempo me dará las oportunidades para que pueda disponer de lo único por lo que se puede dejar atrás este defecto: la práctica.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos seguido una estructura compuesta de tres partes cada una de las cuales responde a las siguientes preguntas respectivamente: *¿qué quise hacer?*, *¿qué he obtenido?* y *¿qué tengo que mejorar?*. En este caso no hay, como en el kantiano, una pregunta final que las englobe a todas, quizás porque jamás cabe en educación hacer una pregunta final, ni mucho menos hacer *la* pregunta correcta. Lo que hay son siempre propuestas, ejecuciones y evaluaciones de la labor docente, pero jamás llegaremos a definir qué ha de hacer el buen profesor en términos universales. Por eso, se remarca que lo que en este TFM ha sido desarrollado, aunque sirva de orientación para el ejercicio de otros profesores, a nadie le resultará más útil ni más orientativo que a mí. Es posible que, después de todo, en educación jamás podamos ser enanos subidos a hombros de gigantes, ya que en ningún caso hay gigantes en educación.

Sin embargo, no queremos recurrir en exceso a la metáfora en un trabajo académico. Lo esencial es que a la primera pregunta se ha respondido con un análisis del punto del que como docente parto. *¿De dónde parto?* En primer lugar, de una cosmovisión global y general – a saber, filosófica – de lo que es la educación y la enseñanza. Luego, de un marco jurídico al cual tengo que aferrarme para no caer en la ilicitud y el cual me indica (aunque la interpretación de la ley siempre quede en última instancia en manos de los jueces) que mi labor debe reducirse a **enseñar un contenido neutro y objetivo y que debe evitar enseñar lo que es bueno y es malo, lo que es valioso y lo que no vale, a unos alumnos a los que solo el conocimiento de lo verdadero les podrá orientar correctamente en la elección de lo valioso en sus vidas.** En tercer lugar, debo partir de un marco científico (concretamente relativo a la psicología evolutiva y la sociología de la educación) que me proporciona datos sobre los destinatarios de la enseñanza. *¿Qué cosas esenciales podemos saber de esos destinatarios (concretamente, los alumnos de Segundo de Bachillerato)?* A grandes rasgos, que, pese a que estén acabando la pubertad, están en la mitad de su adolescencia (dado que ya dijimos que la adolescencia es una categoría psicosociológica y expusimos las razones por las que hoy día las personas acaban la adolescencia más tarde que nunca), que **esa condición psicosociológica en la que consiste la adolescencia hace que ciertas acciones en los adolescentes estén socialmente aceptadas aunque en otro tiempo fueran consideradas como impropias de una edad que se adentra en la tercera década de la vida, y que están configurando su propia identidad y sienten interés por temas trascendentales** y

profundos como la sexualidad, la muerte, la corporalidad y el sufrimiento.

En cuarto lugar, en un nivel más concreto, parto del contexto social y demográfico del centro en cuestión en el que llevo a cabo mis prácticas. En quinto lugar, de la Programación Didáctica del departamento al que pertenece la asignatura a impartir, y en la que viene definido, entre otras cosas, el modo como la legislación sobre educación determina la labor educativa de los profesores. En sexto lugar, debo tener en consideración el grupo en cuestión al que voy a impartir docencia, sus características, su historia, sus circunstancias y su coyuntura.

En último lugar, mi actividad de enseñanza debe ajustarse a una serie de bases metodológicas que yo mismo, teniendo en consideración todos los marcos anteriores, he diseñado y tratado de justificar con la mayor eficacia posible. El núcleo de la actividad didáctica tal y como quise plantearla era el modelo basado en la transmisión, que implicaba una serie de elementos subsidiarios que fueran consecuencia de ese modelo.

La segunda parte del trabajo ha ido encaminada a evaluar lo que se ha obtenido con una actuación basada en todos estos factores, lo que se ha traducido en un diagnóstico de lo que ha fallado y en un análisis de las causas de esos fallos. A continuación, se llevó a cabo una exposición de los resultados a los que esos fallos han conducido y se ha articulado también un apartado dedicado a los resultados académicos, es decir, aquellos relativos a las calificaciones en las notas y en exámenes. Uno de los propósitos centrales de esta segunda parte era comprobar qué aspectos del fracaso eran directamente achacables a la labor del profesor, y se llegó a la conclusión de que solo se podía responsabilizar al docente, al menos a corto plazo, de las bases metodológicas.

De este modo, en la tercera parte se diseña una serie de bases metodológicas nuevas que permitan superar las deficiencias de la anterior. Hemos propuesto, entre otras cosas, un modelo híbrido entre el basado en la transmisión y el basado en la reelaboración de las ideas por parte de los estudiantes. También introducimos una serie de mejoras relativas al desarrollo mismo de la explicación, como la disminución de la dispersión y del empleo de los tecnicismos.

BIBLIOGRAFÍA EMPLEADA

- ARISTÓTELES (2014): *Acerca del alma*. Madrid: Gredos.
- AUSUBEL, D. (1963): *The psychology of meaningful verbal learning*. USA: Grune & Stratton Inc.
- BAIN, K. (2007): *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona: Publidisa.
- ELKIND, D. (1985): “Egocentrism redux”. *Developmental review* 5.
- DESCARTES, R. (1974): *Discurso del método*. Barcelona: Bruguera.
- DESCARTES, R. (1977): *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Madrid: Alfaguara.
- FINKEL, D. (2008): *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia.
- GADAMER, H.G. (1999): *Verdad y método I*, Salamanca: Sígueme.
- GALIMBERTI, U. (2002): *Diccionario de Psicología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GOLEMAN, D. (2011): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- KANT, I. (2018): *Crítica del Juicio*. Madrid: Tecnos.
- MARCIA, J. (1966): “Development and validation of ego-identity status”. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 3, no. 5, 551-558.
- MARTÍN, C., NAVARRO, J.I. (2011): *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid: Pirámide.
- NOVAK, J. (1998): *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. USA: Routledge.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A., COLL, C. (1999): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 1: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- PALOMO, A.M. (1989): “Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 4, 79-90.
- PLATÓN: *Obras* (1966). Madrid: Aguilar.
- ROUSSEAU, J.J. (2020): *Emilio*. Madrid: Alianza Editorial.
- SÁNCHEZ, I. (2007): *Análisis longitudinal de las relaciones con los iguales durante la adolescencia. Antecedentes familiares e influencia sobre el ajuste*.

Sevilla: Tesis Doctoral Universidad de Sevilla.

- VYGOTSKI, L. S. (1991). Genesis of the higher mental functions. En Light, P., Sheldon, S., Woodhead, M. (Eds.): *Child development in social context, Vol. 2. Learning to think*. USA: Routledge.
- VYGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ANEXO I (apuntes de Descartes)

1. DESCARTES: CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL

El siglo XVII, en el que vivió Descartes, viene profundamente marcado por las guerras de religión que tuvieron lugar entre 1618 y 1648. La Guerra de los Treinta Años, que ocupó este espacio, enfrentó a los países protestantes junto con Francia a los países católicos. Los grandes combatientes por el lado católico fueron el Sacro Imperio Romano Germánico y la España de los Austrias.

1.1. Características de la reforma luterana

Europa se hallaba dividida religiosamente. Sin embargo, para entender bien este conflicto hay que remontarse un siglo atrás. En octubre de 1517, aparecieron clavadas en la puerta de la Iglesia de Wittenberg las famosas *Noventa y cinco tesis* de Lutero argumentando **contra la venta de indulgencias**. La compra de indulgencias consistía en la compra del perdón de los pecados, que proporcionaba Dios por medio de la Iglesia Católica.

1.2. Reacción católica y Concilio de Trento

El emperador Carlos V convocó la **Dieta de Worms** en 1521 para pedir al fraile que se retractara, pero éste se negó y buscó la protección de Federico de Sajonia. A partir de esos años, numerosos príncipes alemanes o flamencos fueron adoptando el luteranismo. Mientras, en esos mismos años, Enrique VIII de Inglaterra se separó de Roma creando la Iglesia Anglicana.

Carlos, como gran defensor de la unidad católica, no pudo permitir semejante fragmentación y combatió para preservar la autoridad del Papa. A pesar de algunas victorias iniciales (Batalla de Mühlberg de 1547), el emperador no pudo solventar el problema, y en 1555 se firmó la Paz de Augsburgo, por la cual cada príncipe tendría derecho a elegir la religión oficial de sus territorios.

Por otro lado, comenzó en 1545 el **Concilio de Trento**, que buscó elaborar un Catecismo que reafirmara los aspectos esenciales de la tradición frente a la Reforma. Es por eso que a la reacción católica se la llama generalmente *Contrarreforma*.

1.3. La Guerra de los Treinta Años

A comienzos del siglo XVII, comienza en Centroeuropa una revuelta que se acaba saldando en una larga guerra: la **Guerra de los Treinta Años**. Fue un conflicto que enfrentó, como decíamos, a protestantes y católicos, y concluyó con la Paz de Westfalia, que supuso un paso más en la libertad de los príncipes con respecto a la Paz de 1555: ahora se reconocía el principio de que los intereses y la religión de cada Estado o principado tendría siempre que **prevalecer** frente a los Intereses del Imperio Romano Germánico.

Se suele calificar a este conflicto de “guerra de religión”, pero una mayor atención a la historia nos hace saber que no fue tal. La **religión** no fue más que un **elemento o instrumento político de cohesión** que los príncipes utilizaron para hacer frente a las injerencias políticas del Imperio. De hecho, algunos historiados ven en este hecho la explicación del motivo por el que el protestantismo se extendió con tanta facilidad por el centro y el norte de Europa.

1.4. El origen del absolutismo

Por otro lado, hay que señalar que el ambiente de caos y brutalidad inédita que se experimentó en Europa en esos terribles años aceleraron el proceso hacia una **concentración** cada vez más absoluta de poder en manos de los monarcas. Asistimos pues al origen de las **monarquías absolutas**, cuya existencia descansaba en la premisa de que un poder fuerte y despótico podía hacer frente a la barbarie y la guerra imponiendo el orden y la disciplina. Podemos decir que el gran teórico de esta forma política, aparte de Bodino y de los teóricos del poder por derecho divino como Bossuet y Filmer, fue **Thomas Hobbes**, quien vio que era el **miedo** el gran motor que impulsaba a los hombres a delegar su poder en un soberano absoluto que monopolizara la potestad de hacer frente a los enemigos.

1.5. El Barroco

En términos artísticos, estamos asistiendo al arte **barroco**, caracterizado por el predominio del **movimiento** y de lo dinámico, por la búsqueda de la **emotividad y la expresión de sentimientos** por medio de un manejo particular de los colores y de la luz, y por un juego constante con las luces y las sombras (**claroscuro**) cuyo máximo exponente sería el **tenebrismo** de Caravaggio.

2. DESCARTES: CONTEXTO FILOSÓFICO

2.1. La predilección por el método

Descartes fue educado en el colegio **jesuita** de La Flèche. Este dato resulta fundamental para entender luego el afán de fundar un método infalible para llegar a verdades absolutas. Hay que recordar que el fundador de la Compañía de Jesús, San Ignacio de Loyola, había escrito en 1548 una obra llamada *Ejercicios Espirituales*. En este escrito, este santo no había hecho otra cosa que plantear, precisamente... un **método para el alma**. La predilección por el método, por tanto, estaba presente en el ambiente en el que Descartes se había educado en sus primeros años, y sin duda había influido en él. De todos modos, dicha predilección no era algo exclusivo de la orden jesuita, sino que estaba en el aire desde el comienzo de la Modernidad. Si algo caracteriza a la Modernidad es el gusto por los métodos, porque se piensa que sólo por ellos, siguiéndolos con paciencia y sin saltarse sus pasos, se podía llegar a resultados satisfactorios. Varios años antes que San Ignacio, Antonio de Nebrija, por ejemplo, había escrito en 1492 (fecha emblemática por todo lo que en ella aconteció) la *Gramática de la Lengua Castellana*.

Por tanto, Descartes es deudor, en realidad, de un modelo de conocimiento donde el **camino** realizado para llegar a él cobra preponderancia. Asistimos, así, por ejemplo, a la época del **método científico**, que da validez a las conclusiones alcanzadas; y en todas las disciplinas la precipitación y el prejuicio pasan a ser enemigos declarados. La **razón** debe ser el instrumento fundamental que tamiza toda la tradición, y se rechaza de entrada toda autoridad. Toda la verdad queda, así, depositada en el **seguimiento de un método racional** que tiene sus principales baluartes en la **paciencia** y el **rigor lógico** del itinerario. Dicha actitud se ve reflejada perfectamente en el siguiente fragmento del *Discurso del Método*:

«Pero, como un hombre que camina solo y a oscuras, resolví avanzar tan lentamente y con tanta circunspección en todas las cosas que, por más que avanzase poco, me guardase al menos de caer. Ni siquiera quise empezar a rechazar bruscamente y por completo ninguna de las opiniones que se habían podido infiltrar en mi creencia sin haber sido introducidas en ella por la razón, sin antes haber empleado el tiempo suficiente para formarme el proyecto de la obra que emprendía y buscar el verdadero método para llegar al conocimiento de todas las cosas de que mi espíritu fuese capaz » (1974: 87)

2.2. El ánimo de romper con el pasado

Con todo esto, vemos que, si Antonio de Nebrija proporcionó un método para el habla y San Ignacio para el alma, Descartes proporcionaría con su *Discurso del Método* (1637) un método para la ciencia o para el saber filosófico. Lo cierto es que no deja de ser curioso el hecho de que estemos hablando de un “contexto filosófico” de Descartes cuando, precisamente, lo que quiere Descartes es romper con todo contexto y empezar de cero. La clave de su método es **poner en suspenso** la veracidad de todo lo recibido hasta entonces para no aceptar otra cosa que lo que admita la razón.

3. LA DUDA METÓDICA

3.1. Un discurso en primera persona

Si nos familiarizamos con el *Discurso del Método*, veremos que Descartes siempre habla de “yo”. Deja clara dicha actitud ya desde el momento en que dice: “Por esa razón, *mi* propósito no es enseñar aquí el método que cada uno ha de seguir para conducir bien su propia razón, sino tan sólo permitir ver qué manera he tratado de conducir *la mía*” (1974: 62, cursivas mías). En este sentido, la obra adquiere un tono de **autobiografía** no sólo intelectual, sino incluso vital en ocasiones, cuando habla de experiencias vividas, como cuando relata:

«Por todo lo dicho, así que la edad me permitió salir de la sujeción de mis preceptores, abandoné por completo la sujeción de mis preceptores, abandoné por completo el estudio de las letras y, decidido a no buscar otra ciencia que aquella que pudiese encontrar en mí mismo o en el gran libro del mundo, dediqué el resto de mi juventud a viajar, a ver cortes y ejércitos, a frecuentar la sociedad de personas de diversos humores y condiciones, a recoger diversas experiencias, a ponerme a mí mismo a prueba en las circunstancias que la fortuna me proporcionaba, y a reflexionar en toda ocasión sobre las cosas que se me presentaban de tal manera que pudiese sacar de ellas algún provecho» (1974: 73)

No faltan nunca referencias a la **localización geográfica** ni, mucho menos, a la situación bélica en que se hallaba sumida Europa por aquel entonces. No es separable la biografía de Descartes de su filosofía.

3.2. El gélido invierno cartesiano

Por otro lado, hablando no sólo metafóricamente, Descartes es una persona que tiene mucho frío. El sinsentido de las barbaridades que vive y los conflictos para ver quién está en posesión de la verdad religiosa le hacen sentir un desamparo sólo atenuado por el calor de una estufa:

«... el comienzo del invierno me hizo detener en un lugar en el que, no encontrando conversación alguna que distrajesse mi atención, y no teniendo, por fortuna, ninguna preocupación ni pasión que me perturbase mi ánimo, me pasaba el día entero encerrado a solas, al lado de una estufa, con todo el tiempo libre necesario para entregarme a mis pensamientos... »

(1974: 77, 78)

3.3. La infalibilidad de las matemáticas

En todo el desarrollo de Descartes queda patente la **admiración** que éste profesa hacia las **matemáticas**. Él las ha estudiado y las conoce bien, tanto en su rama aritmética (que trata la sucesión temporal) como en la geométrica (que trata la simultaneidad espacial). Veremos que el método sigue y toma sus categorías y pasos de operaciones típicamente matemáticas como el análisis o la síntesis. Ve en las matemáticas ese **garante de verdad** que ve que falta en todas esas opiniones más o menos oscuras y confusas que le precedieron durante toda la Edad Media.

Lo que nuestro filósofo hace en realidad no es otra cosa que **matematizar** el saber. Descartes no dijo que sólo las matemáticas son llevadas a la verdad. Más bien, dijo que sólo el **método matemático**, aplicado a cualquier situación, sirve para alcanzar conclusiones verdaderas. No es lo mismo lo uno que lo otro. De hecho, la duda metódica no es una operación matemática, pero sí adopta el método de las matemáticas y eso, según Descartes, la hace infalible.

3.4. Naturaleza de la duda metódica

El objetivo de Descartes es encontrar ideas **claras y distintas**. Esta doble caracterización es fundamental, y no se puede hablar de este filósofo francés sin hacer referencia a ella. La meta es hallar una serie de verdades acerca de las cuales no quepa la menor duda, para, sobre ellas, construir el resto del edificio del saber.

- Para ello, tiene que comenzar poniendo en suspenso absolutamente todo, excepto lo que él llama la *moral provisional*, a saber, una serie de directrices morales imprescindibles para la convivencia (a Descartes, por otro lado, no le interesaba tener que enfrentarse a la censura de la época). En este sentido, esta duda que duda de todo es una duda exagerada y, por tanto, **hiperbólica**.
- Pero es que, además, al tener dicha duda un objetivo, no tiene sentido pararse en ella y terminar. La duda hiperbólica se plantea con la esperanza de poder superarla y así alcanzar una verdad indudable. Por eso, esa duda es **metódica**, porque no es más que un paso hacia la superación de sí misma.

3.5. La verdad como certeza

Para Descartes, la verdad viene a identificarse con la *certeza*, con aquello acerca de lo cual no pueda haber la menor duda. En este sentido, lo verdadero es lo **evidente**, y lo contrario a lo verdadero es lo hipotético o lo conjetural.

Evidente es todo aquello que se le presenta al intelecto o al espíritu de una forma **inmediata e intuitiva**, o lo que es lo mismo – utilizando términos ya empleados – lo que se presenta *clara y distintamente al entendimiento*. Sólo es cierto lo que nos resulta evidente.

3.6. Las reglas de la duda metódica

1. **Regla de la evidencia:** “no aceptar nunca como verdadera ninguna cosa que no conociese con evidencia que lo era; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que aquello que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu que no tuviese ocasión alguna de ponerlo en duda”. Esta regla es la que se suele encuadrar en la etapa de la *intuición intelectual*, porque al final lo evidente es lo que nuestro intelecto *intuye*, lo que aprehende de forma inmediata.
2. **Regla del análisis:** “dividir cada una de las dificultades que examinase, en tantas partes como fuera posible y como requiriese su mejor solución”, es decir, dividir cada problema en problemas tan pequeños y tan **simples** como sea posible. Es como desgajar un problema de matemáticas en cuestiones más simples para poder trabajar mejor con ellas.
3. **Regla de la síntesis:** “conducir por orden mis pensamientos, comenzando por los objetos más sencillos y más fáciles de conocer, para ascender poco a poco, como por grados, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que se preceden naturalmente”, es decir, **reconducir lo simple hasta lo complejo** de forma **ordenada**.
4. **Regla de la enumeración:** llevar a cabo una **revisión final y global** para asegurarse de que el procedimiento ha sido correcto en todo momento y de que no se ha obviado u omitido nada.

4. LA APLICACIÓN DEL MÉTODO

4.1. Concepto de sustancia

Para empezar, hay que aclarar que Descartes entiende como sustancia “aquello que se basta a sí mismo para existir”, es decir, aquello que no necesita de otra cosa para ser. Como veremos, esta noción de sustancia en el sentido en que la usa el francés genera una serie de insuficiencias o de dificultades que serán solventadas por el gran panteísta de la Modernidad: Benedicto Espinosa (1632-1677). Será Espinosa quien, en su *Ética demostrada según el orden geométrico*, saque todas las consecuencias inherentes a la noción cartesiana de sustancia, y lo hará además siguiendo un método matemático: el de la estructura de la geometría de Euclides.

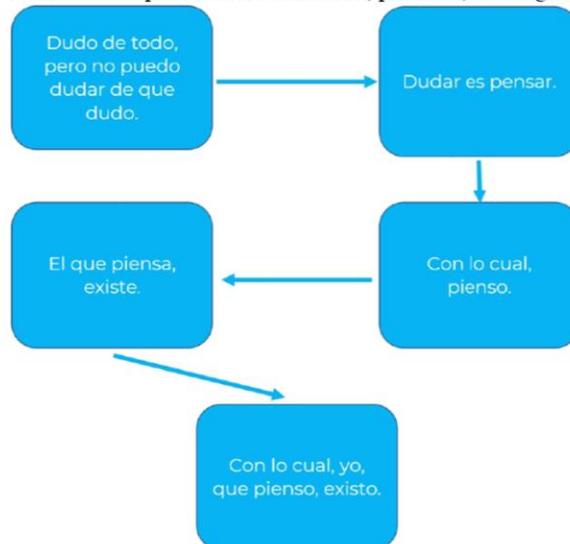
4.2. La verdad primera y la primera sustancia

Comenzamos, pues, a aplicar las reglas, y empezamos por la de la *evidencia*. Empiezo por rechazar como falso todo aquello sobre lo cual pudiera siquiera imaginar la menor duda.

1. En primer lugar, **dudo de los datos de mis sentidos**, que me pueden engañar. Incluso puedo dudar de mis razonamientos, en los que no pocas veces me equivoco.
2. En segundo lugar, puedo **dudar de si estoy despierto o dormido**. Es fácil confundir el estado de vigilia y el estado de sueño, porque los contenidos del espíritu que se me aparecen en uno se me pueden aparecer en otro. Es posible que todo esto no sea más que un sueño profundo y que nada de lo que viva sea real sino mera ilusión.
3. Puedo dudar además de si hay un **genio maligno** que me intenta engañar haciéndome creer como verdadero lo que no es verdad.

Superación de la duda metódica: *«Pero inmediatamente advertí que, mientras quería pensar así que todo era falso, era preciso, necesariamente, que yo, que lo pensaba, fuese alguna cosa, y, observando que esta verdad, “yo pienso, luego yo existo” era tan firme y segura que las suposiciones más extravagantes de los escépticos no eran capaces de hacerla tambalearse, pensé que podía admitirla sin escrúpulo como el primer principio de la filosofía que buscaba»*
(1974: 120, 121)

Puedo dudar de que tenga cuerpo, dado que es concebible que este cuerpo mío no exista realmente. Puedo plantearme que el mundo exterior no existe. Pero mientras piense para dudar de todo eso, siempre tendré que decir que ese pensar existe. Y ese pensar es SIEMPRE *mi* pensar. El razonamiento, por tanto, es el siguiente:



Así tenemos definidas la **primera verdad**: “**pienso, luego existo**” (en latín: *cogito, ergo sum*), y la primera sustancia: la **sustancia pensante** o *res cogitans*. La existencia de la sustancia pensante es indudable, por tanto cierta, por tanto verdadera. **Yo soy una sustancia pensante** y, al ser sustancia, me basto, en tanto que soy mero pensar, para existir.

4.3. La sustancia infinita: Dios

Continuando con el itinerario pensante, Descartes reflexionó sobre el hecho de que dudaba. Sabía que dudar era cosa propia de un **ser finito** que no lo sabía todo. Viendo “claramente que era una mayor perfección conocer que dudar” se resolvió a investigar “de dónde había aprendido a pensar en **alguna cosa más perfecta que yo**”. Él se sabía finito, pero tenía la idea de algo infinito, podía pensar en semejante infinitud. Entonces, viendo que lo finito no puede darse a sí mismo lo infinito, concluyó que eso infinito le tuvo que ser dado por algo externo también infinito. Entonces le resultó **evidente la existencia de un ser perfecto**. De este modo queda **demostrada la existencia de Dios**, al que llama **sustancia infinita** o *res infinita*.

Pero también demuestra la existencia de Dios manejando una versión del **argumento ontológico** de San Anselmo: del mismo modo que no puede pensar en un triángulo cuyos tres ángulos no sean iguales a dos rectos (en la idea de triángulo está contenido el que sus tres ángulos suman 180 grados), tampoco puede pensar en ese ser perfecto sin que en su esencia venga incluida su existencia. En pocas palabras, por tener en la mente la esencia de Dios, Dios existe. En la esencia de Dios viene contenida su existencia. Dios es un ser necesario.

4.4. La sustancia extensa: el mundo

El siguiente paso es demostrar que el mundo externo existe. Nosotros tenemos en nuestra mente ideas sobre el mundo externo. Ahora bien, como dijimos, si podemos dudar, eso quiere decir que no somos perfectos ni infinitos. Pero si es así, entonces cabría la posibilidad de dudar de que las ideas que tenemos no se correspondan con el mundo real. Muchas veces tenemos ideas confusas sobre las cosas y en otras muchas no sabemos realmente si una idea viene de un sueño o de la realidad. ¿Acaso ese mundo externo al que referimos las ideas de cosas finitas que tenemos en nuestra mente no es más que una ilusión? ¿Cómo sabemos que el mundo exterior existe? A esto Descartes responde que Dios garantiza la concordancia preponderante entre lo que pensamos que es el mundo real y el mundo real:

[...] porque no sería posible que Dios, que es enteramente perfecto y veraz, las hubiese puesto [a las ideas], sin eso [sin ningún fundamento de verdad], en nosotros; y así como nuestros razonamientos no son nunca tan evidentes ni tan enteros durante el sueño como durante la vigilia, aun cuando a veces nuestras imaginaciones sean entonces tanto o más vivas y expresas, la razón nos dice también que, no pudiendo ser verdaderos todos nuestros pensamientos, porque nosotros no somos totalmente perfectos, aquello que tienen de verdad habrá de encontrarse infaliblemente más bien en los que tenemos estando despiertos que en los que tenemos en nuestros sueños (1974: 132)

De este modo, es **Dios** quien **garantiza que el mundo que creemos real es el mundo real**, porque **Dios no puede querer engañarnos** como el genio maligno. De este modo, queda demostrada la existencia del mundo, lo que él llama **sustancia extensa** o *res extensa*.

4.5. Consecuencias mecanicistas de la filosofía de Descartes

El calificativo de *extensa* dice mucho, porque para Descartes *lo claro y distinto* del mundo es **que se extiende**. Lo que captamos clara y distintamente del mundo es su extensión, su **espacialidad**. Pero esto quiere decir que para Descartes el mundo es **exclusivamente material**, porque sólo lo material se extiende.

En cambio, el **pensamiento** es lo contrario a la materia porque no se extiende, es decir, no ocupa lugar, es inextenso. Lo que es lo mismo que decir que el pensamiento es **reflexivo**, es decir, que vuelve sobre sí mismo.

Entonces aquí tenemos el férreo **dualismo** cartesiano:

- Por un lado, tenemos el pensamiento, que es **principio de actividad** capaz de auto-determinarse: en otras palabras, el pensamiento se basta a sí mismo y no depende de ninguna otra cosa. El pensamiento es activo, lo que quiere decir que es principio de movimiento.
- Por otro lado, tenemos el mundo, que es exclusivamente material, sin ningún espacio vacío, y que se rige sólo por **leyes mecánicas**. Todo en el mundo material es **pasivo**, es decir, recibe su movimiento de otra cosa, y es inerte.

Los animales, por ejemplo, en tanto que forman parte del mundo, son meros autómatas materiales. Pero también **nuestro cuerpo** – de cuya existencia Descartes también llegó a dudar en la duda metódica – son parte de la sustancia extensa. Y es que, primordialmente, no somos nuestro cuerpo ni nuestra alma junto con nuestro cuerpo, sino exclusivamente nuestro pensar.

4.6. La glándula pineal

Ahora bien, esta concepción plantea un problema muy complicado. Es evidente que nuestro cuerpo forma parte de nuestra realidad. También es evidente que las actividades de nuestro pensar influyen en e interactúan con el cuerpo. ¿Cómo es posible que dos sustancias pertenecientes cada una a órdenes totalmente diferentes puedan estar conectadas? Debe haber una especie de unión entre cuerpo y alma que solvente dicha aporía. Descartes sitúa dicho punto de **conexión** en la **glándula pineal**, por medio del cual el alma gobierna y manda sobre el cuerpo. Ubicada en el centro del cerebro humano, se encargaría de proyectar las órdenes del espíritu sobre el cuerpo.

ANEXO II (ejercicio de comentario de texto)

EJERCICIO DESCARTES 2º BACHILLERATO

Profesor: George Leon Kabarity

Instrucciones: en un margen de entre 1.000 y 1.300 palabras, se pide lo siguiente:

- 1) Con respecto al siguiente texto, exponer todos aquellos aspectos de la filosofía de Descartes abarcada en clase y en los apuntes que pienses que son útiles para la comprensión de este fragmento.

«Pero inmediatamente advertí que, mientras quería pensar así que todo era falso, era preciso, necesariamente, que yo, que lo pensaba, fuese alguna cosa, y, observando que esta verdad, **“yo pienso, luego yo existo”** era tan firme y segura que las suposiciones más extravagantes de los escépticos no eran capaces de hacerla tambalearse, pensé que podía admitirla sin escrúpulo como el primer principio de la filosofía que buscaba».

- 2) Enumerar y exponer los aspectos en los que la filosofía de Descartes coincide con la de Parménides y con la de Platón.

El trabajo deberá estar escrito en letra Times New Roman tamaño 12, con interlineado 1,5. Será entregado al siguiente correo EN FORMATO PDF: georgeleonk@hotmail.es

El nombre del documento PDF del trabajo debe ser, únicamente, el nombre completo del alumno.

El plazo de entrega es hasta el lunes 24 de mayo a las 23:59.

El límite de palabras de 1.300 podrá superarse en casos concretos si no es por mucho margen. Digamos que, por excederos en 100 palabras, no pasa nada.

Se valorará positivamente lo siguiente:

- Que el alumno muestre una asimilación crítica de los contenidos, que le permita analizar con eficacia los aspectos más relevantes de la filosofía de Descartes.
- Que el alumno no trate de rellenar espacio divagando en asuntos triviales que hasta un niño de diez años puede llegar a saber y comprender. Se exige cierta madurez mental. El año que viene seréis universitarios.