

Oscar Brenifier



**EL DIÁLOGO
EN CLASE**

EL DIÁLOGO en clase consiste en practicar con una clase el difícil ejercicio de expresar y trabajar con nuestras ideas; se trata de comenzar un taller en el que los alumnos puedan ejercitarse en el cuestionamiento, la crítica y la argumentación razonada.

Igual que en otros tipos de enseñanza -con los que estos talleres se complementan perfectamente-, el debate debe ser dirigido por el profesor según un modelo flexible e imaginativo. En caso contrario, corremos el riesgo de que el debate se convierta en una mera yuxtaposición de opiniones personales, en las que no se produzca ningún trabajo colectivo que las problematice.

Óscar Brenifier nos propone en esta obra las CINCO formas principales de diálogo en clase que él practica desde hace muchos años:

1. El arte de preguntarse unos a otros
2. Aprendemos a leer un texto
3. La corrección mutua
4. Preguntémosle a la pregunta
5. Cuéntanos una historia

Estos talleres pueden adaptarse a distintos objetivos y contextos escolares en los que la dinámica del debate sea lo más apropiado (Tutorías de la ESO, asignatura de “Sociedad, Cultura y Religión”, Aulas de Mayores, Cursos de Verano, Educación de adultos, Animación Sociocultural,...), estando especialmente indicados para la enseñanza la filosofía –y de la ética-, aunque también pueden extenderse a todas aquellas situaciones en las que el profesor desee poner en práctica una forma diferente de impartir su materia.

El autor nos ofrece numerosos esquemas, múltiples ejercicios y una selección de las principales dificultades sobre este otro instrumento pedagógico que es la discusión.

Oscar Brenifier es licenciado en Biología (Universidad de Ottawa) y Doctor en Filosofía (París IV - Sorbonne). Durante muchos años, en Francia, igual que en el resto del mundo, ha estado trabajando en el concepto de ‘práctica filosófica’, tanto desde un punto de vista teórico como práctico. Él es uno de los principales promotores del proyecto de filosofía en la ciudad, organizando talleres de filosofía para niños y para adultos, cafés filosóficos, trabajando como asesor filosófico, etc. Ha publicado cerca de treinta libros en este campo, incluyendo la colección *SuperPreguntas*, que ha sido traducida a más de veinticinco idiomas. En 1995 fundó el Institut de Pratiques Philosophiques (Instituto de Prácticas Filosóficas) para formar filósofos prácticos y para organizar talleres de filosofía en distintos lugares: colegios, centros culturales, centros de mayores, prisiones, centros sociales, etc. Es uno de los autores del informe de la UNESCO: “Filosofía, una escuela de libertad”.

El diálogo en clase

Oscar Brenifier

Traducción, introducción y notas
de Gabriel Arnaiz

El mismo autor ha publicado...

- *Colección aprender a filosofar (Ediciones Laberinto, 2006)*
Títulos: Libertad y necesidad; Arte y belleza; Trabajo y técnica; Sociedad y Estado; Tiempo, existencia y muerte; Conciencia, inconsciencia y sujeto; Razón y sentidos; *Opinión, conocimiento y verdad*
- *Colección SúperPreguntas (Edebé, 2007)*
Títulos: ¿Qué es el bien y el mal?; ¿Qué es la vida?; ¿Qué son los sentimientos?; ¿Qué es la convivencia?; ¿Qué es la libertad?; ¿Qué soy yo?; ¿Qué es el saber?; ¿Qué son la belleza y el arte?; ¿Qué es la felicidad?
- *Ediciones SM: El sentido de la vida (2012); El amor y la amistad (2010); Ni sí ni no. Un libro para entender los grandes contrarios del pensamiento (2008).*
- *Proteus editorial (2009): La felicidad según Ninon; La verdad según Ninon.*

Agradezco a Isabelle Millon su preciosa ayuda,
su relectura, sus correcciones y sus sugerencias.

Índice

1. El debate y su relación con el conocimiento

El debate como instrumento pedagógico

La lección
La inmersión total
Magia o prestidigitación
¿Para qué sirve debatir?
Espíritu y materia

La construcción del conocimiento

¿Sofisma?
El conocimiento como práctica
La dimensión singular del conocimiento
Perder el tiempo
¡Todo esto ya ha sido dicho!
¡Viva el error!

Limpio y sucio

Reivindicar el trabajo “en sucio”
Trabajar el “borrador”
Laboratorio permanente
Derecho a equivocarse
El peso de las expectativas

Capacidad crítica y ciudadanía

La tentación estoica
El crisol del conocimiento
La función de la ignorancia
Intersticios de respiración
Solo contra todos

2. Animar un debate en clase

Introducción práctica

La función del profesor
Funcionamiento del taller

El arte de preguntarse unos a otros

Aprendemos a leer un texto

Cuéntanos una historia

Preguntémosle a la pregunta

La corrección mutua

Dificultades metodológicas

Los alumnos no hablan
El debate de opiniones
No avanzamos
El miedo a la ignorancia

Obstáculos y estrategias de solución

1. El debate y su relación con el conocimiento

El debate como instrumento pedagógico

En el mundo de la enseñanza, si es que acaso es posible establecer tal generalización, el debate¹ tiene en general bastante mala prensa. Desde la educación infantil hasta la universidad, aún hoy muchos profesores rechazan -o incluso directamente les repugna- concebir y fundamentalmente utilizar este tipo de práctica como forma de enseñanza. Y ello a pesar de las múltiples innovaciones pedagógicas que, desde hace ya bastantes años, vienen proponiendo diversas estrategias encaminadas a permitir todo aquello que favorezca la expresión oral del alumno: “¿Qué hay de nuevo?”² en educación primaria, “debate argumentado³” en educación secundaria, “métodos activos” para la enseñanza de las ciencias en el bachillerato, por citar sólo algunos ejemplos. A medida que ascendemos en el nivel escolar, este fenómeno de rechazo parece exacerbarse. Hasta tal

¹ (N. del T.) El autor utiliza indistintamente a lo largo de todo el libro los términos “discusión” y “debate”, puesto que en francés ambas palabras se emplean prácticamente como sinónimos. Nosotros, debido a las connotaciones negativas que en nuestra lengua posee la palabra “discusión” en contextos coloquiales, con un significado cercano a veces a la “disputa” y a la “riña”, hemos privilegiado en nuestra traducción el término “debate”.

² (N. del T.) “¿Qué hay de nuevo?” (*Quoi de neuf*) es una técnica que surge de la pedagogía de Freinet y que designa “un tipo de ejercicio, muy conocido por los maestros de primaria, que consiste en hacer que los alumnos hablen por turnos, con el fin de que cuenten a sus compañeros lo que les ha sucedido ese día o lo que más les preocupa, sin más limitación que la de hablar cada uno por turnos y expresarse claramente, para poder ser comprendidos por el resto de sus compañeros. El objetivo de esta modalidad es, por una parte, existencial: permite que los alumnos puedan compartir con sus compañeros sus experiencias, los sucesos con los que se enfrentan, las preocupaciones que les angustian. Debemos tener presente que para algunos niños, este tiempo dedicado al debate en clase será el único momento en el que ellos puedan tranquilamente compartir sus alegrías y sus problemas, así como socializar su propia existencia. Por otro lado, es un momento dedicado a la expresión verbal: encontrar las palabras adecuadas y articular las frases para expresar eso que tanto desean decir, para explayarse en la narración, sin preocuparse por aquello que es necesariamente justo, bueno o verdadero, únicamente para ser entendido por los otros”, dice el propio Brenifier en un artículo publicado en su página web, en la sección de “filosofía con niños”, en el que explica las diferentes modalidades de debate con niños y titulado “Condition de la discussion philosophique en classe”, pág. 3. (ver <http://www.brenifier-philosopher.fr.st/>)

³ (N. del T.) El “debate argumentado” (*debat argumentatif*) es una técnica “utilizada frecuentemente en los países anglosajones, aunque su influencia empieza a sentirse también en Francia. Se corresponde con la antigua retórica, ese arte de la discusión que antiguamente se consideraba como el preámbulo esencial de la filosofía. Consiste, ante todo, en aprender a argumentar en favor de una tesis particular para defenderla frente a otra tesis. Para ello, será necesario aprender previamente las distintas formas de argumentación, formas cuya utilización habrá que demostrar, e incluso que identificar. Aunque también puede aprenderse de manera más intuitiva e informal. Es necesario que el alumno sepa distanciarse de sí mismo, puesto que en este ejercicio no se trata de defender siempre la tesis que más nos agrade o con la que estemos más de acuerdo *a priori*. Este tipo de ejercicio es difícil que sea aplicado en educación primaria, es más propio de la educación secundaria, y suele estar reservado a los cursos de nivel 3.”. (Brenifier, Oscar, “Condition de la discussion philosophique en classe”, pág. 5., disponible en <http://www.brenifier-philosopher.fr.st/>)

punto que, en el ámbito universitario, en un gran número de supuestos “seminarios”, no existe ninguna posibilidad de discusión, y frente a lo que en realidad nos encontramos es ante una clase en su sentido más tradicional. ¿Qué profesor de Magisterio no se ha quejado por tener ciertas dificultades a la hora de iniciar un debate con sus alumnos? No olvidemos que serán precisamente ellos quienes a su vez tengan que dirigir una discusión con sus futuros alumnos. Por lo tanto, es muy difícil que un alumno poco diestro en la discusión pueda convertirse de la noche a la mañana en un profesor perfectamente capacitado para animar⁴ un debate.

La lección

La tradición francesa de enseñanza se basa fundamentalmente en la lección. Este término proviene del latín *lectio*, que significa lectura. Por consiguiente, cuando hablamos de “dar una lección” –término que en lengua inglesa se utiliza para designar un “curso” o una “conferencia”- nos estamos refiriendo en realidad a la atención que se presta a un texto escrito con anterioridad, a un trabajo ya concluido. Se asiste a una clase de manera similar a la que se lee un libro: se presenta una obra terminada, normalmente escrita por un profesor o por otro autor. Evidentemente, el trabajo oral presenta más vacilaciones y tanteos que la obra escrita, puesto que su autor todavía sigue buscando la palabra adecuada, aún está transformando sus ideas, mientras que la obra escrita se encuentra para siempre petrificada. Y ésta no es una diferencia baladí, pues modifica sustancialmente el ritmo. Aquellos que para expresarse en público redactan un texto con antelación conocen muy bien este problema: al leerlo en voz alta, el orador tiende con facilidad a leer demasiado deprisa. Por múltiples razones: la mente no está funcionando con tanta rapidez, no hay nada que reflexionar, puesto que todas las palabras están ya escritas, salvo concentrarse enormemente en la propia tarea de lectura, como lo haría un actor. Hay que decir, que en líneas generales, el profesorado muestra, desgraciadamente, poca inclinación a trabajar este aspecto, pues se encuentra demasiado ocupado en mostrar su faceta más “seria”, limitando así los modos de sus intervenciones. Otra razón de esta aceleración se encuentra en esa impresión de ausencia de trabajo intelectual que produce la lectura de un texto, generando cierta ansiedad en el ponente y precipitando unas palabras sobre las otras, como si así fuésemos a insuflar más sustancia al texto, o como si fuese necesario pasarlo por alto, por considerarlo demasiado insustancial.

A parte del ritmo, la atmósfera tampoco es la misma. ¿Por qué se suele desaconsejar, en la medida de lo posible, que se entregue con antelación el texto de una conferencia cuando ésta va a ser leída? Una incómoda distancia, que a veces se vuelve un poco opresiva, suele instalarse entre el orador y su público, entre la persona que sabe y la masa opaca de los que escuchan. Esa ausencia de complicidad y esa distancia es aún más crítica que la que suele acompañar la lectura de un libro, porque al leer, el lector puede interrumpir su

⁴ (N. del T.) El autor utiliza con frecuencia la expresión “animer un débat”, que nosotros hemos traducido por “animar un debate”, y el concepto de “animateur” (animador) para la persona que lo dirige, reflejando así el espíritu de la comunidad francófona de filósofos prácticos, que prefiere esta opción a la de los filósofos anglosajones, que han optado por el verbo “facilitate” (facilitar) para la acción y por el término de “facilitator” (facilitador) para la persona.

lectura para reflexionar un momento, volver hacia atrás, o saltarse algunos párrafos, mientras que la conferencia o la clase magistral nos impone una secuencia específica, un tono determinado y un ritmo particular. El oyente puede tolerarlo e incluso puede habituarse, o todo lo contrario. ¿Quién no ha asistido alguna vez a esas clases en un anfiteatro donde, en lugar de estar atentos y de comprender lo que nos están exponiendo, decidimos tomar apuntes de forma mecánica y postergar para un momento ulterior -real o mítico- la ingestión -y la digestión- de la información suministrada y de los procesos mentales implicados?

O dicho de otra forma: no hay nada neutro en la transmisión del conocimiento. Más allá del contenido que queramos transmitir, más allá del esfuerzo de comunicación y de nuestra intención original, se nos presenta una *forma* que tiene su propia realidad, una realidad que posee una naturaleza particular y unas consecuencias específicas. Ciertas formas serán mejores, preferibles o más eficaces que otras, en función del tipo de oyentes o del tipo de lectores. Algunos asimilan con más facilidad aquello que se les presenta de manera intensiva, más condensada, mientras que otros prefieren que les expliquen las cosas de manera extensiva, con más detalle. La capacidad de concentración del momento, la duración en el tiempo, el poder de memorización, la importancia relativa entre el trabajo de clase y el trabajo personal, demasiados parámetros que cambian en función de los alumnos, demasiados factores que dificultan que el profesor pueda satisfacer a todo el mundo. Y eso sin contar con las capacidades y la particular forma de enseñar del profesor. De la misma forma que es impensable que un alumno cambie radicalmente su manera de actuar, es casi imposible pedirle a un profesor que actúe de una modo que le resulte completamente extraño. La capacidad de distanciarse de uno mismo sigue siendo uno de los desafíos principales de la pedagogía, tanto para el alumno como para el profesor.

La inmersión total

Esto nos aproxima precisamente a lo que constituye el interés principal del debate como instrumento de enseñanza: el *desgarro*⁵. Preguntémosnos por un momento cuál es el elemento central sobre el que pivota la mayor dificultad con la que se encuentra la pedagogía hoy en día. Parece innegable decir que es precisamente en este desgarramiento, en esta capacidad más o menos grande del alumno de sumergirse en un mundo que no es propiamente el suyo donde se encuentra tal dificultad. Esta capacidad más o menos grande que tiene el profesor de invitar a sus alumnos a zambullirse en un mundo que no es definitivamente el suyo. Ya se trate de la lengua o de las matemáticas, las dos materias que suelen traumatizar con más frecuencia a los alumnos desde sus primeros años de escolarización, el problema que nos encontramos es esencialmente el mismo. ¿Cómo conseguir que cada alumno asimile determinados conocimientos y adquiera determinadas capacidades? Algunos

⁵ (N. del T.) Traducimos “arrachement” (literalmente, acto de arrancar, extracción) como desgarramiento o desgarro, intentando reflejar esa connotación de proceso doloroso que implica ese acto de “arrancar” al alumno de su medio natural, la feliz ignorancia, como una tierna planta, haciéndole que se sienta como un “desarraigado”

alumnos parecen asimilar los conocimientos de la manera más natural del mundo, otros, por el contrario, no hacen más que golpearse una y otra vez contra un universo radicalmente extraño para ellos. Si los primeros aprenden, independientemente de lo que haga su profesor⁶, y casi sin su ayuda, e incluso a veces a pesar de él⁷ mismo, los segundos se encuentran totalmente desvalidos, pues dependen por completo de sus propias competencias y de sus habilidades personales. Son estos últimos alumnos los que, a pesar de sí mismos, más se pueden beneficiar del instrumento del “debate”, incluso si su profesor no se siente especialmente atraído por este tipo de alumnado. Otros profesores, sin embargo, ya sea por inclinación personal o por otro tipo de razones, se volcarán más fácilmente sobre esos alumnos con dificultades que sobre los otros, lo que plantearía otro tipo de problemas.

Si damos por supuesto que toda asignatura, toda competencia y todo conocimiento constituyen una especie de universo en sí mismo, un ambiente particular y hasta un determinado lenguaje en el que el alumno debe ser iniciado -lo que presupone un cierto desgarramiento por su parte-, habrá que hacerse cargo de esta dimensión de desgarramiento, cuya faceta psicológica e intelectual no hay por qué minimizar ni ocultar. Ahora bien, si penetrar en esta *terra incognita* plantea problemas a los alumnos, ¿qué puede hacer el profesor? Siguiendo el modo más corriente de aprendizaje de una lengua extranjera, puede proponer “la inmersión completa”, esa conocida concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras que consiste en introducir al alumno en un ambiente totalmente saturado y donde todo el mundo habla únicamente la lengua que se desea aprender. Frente a la adversidad, el alumno no tiene más remedio que aprender, extrayendo de sí mismo los recursos psicológicos e intelectuales necesarios para este aprendizaje forzado. No cabe la posibilidad de una retirada, pues no existe ninguna forma de escapar al contexto: durante un periodo determinado, el alumno está obligado a adaptarse para poder sobrevivir. Cuando utilizamos este tipo de recurso estamos jugando, en el plano pedagógico, a una especie de “doble o nada”: al poner a prueba al alumno de un modo tan brutal, puede que éste movilice las fuerzas necesarias, aproveche la experiencia que se le brinda y salga airoso de la situación. Aunque también puede suceder que, al encontrarse el alumno tan duramente confrontado con sus propios recursos, esta situación le genere una fortísima

⁶ (N. del T.) El autor utiliza a lo largo de todo el libro el término “enseignant” para referirse a la figura de esa persona que imparte un determinado tipo de conocimiento, es decir, a todos aquellos que enseñan, independientemente del ámbito, modo o sector de la enseñanza en el que se encuentren, sea ésta formal o informal, pública o privada, desde la educación infantil hasta la universidad. Como en español la palabra “enseñante” no suele ser utilizada, nos hemos decantado por el término de “profesor” (en lugar de otras opciones como “docente”, pues nos parece un término excesivamente burocrático), pero recordamos al lector que Brenifier se está refiriendo en todo momento a un “enseñante”, sea éste un maestro, un profesor, un doctor, un tutor, un animador sociocultural, un tallerista, etc.

⁷ (N. del T.) El autor utiliza constantemente a lo largo del libro (y en general en toda su obra) el género masculino para referirse a la figura del profesor o del alumno, aunque, por supuesto, estos significantes posean un referente tanto masculino como femenino. Esta opción lingüística *políticamente incorrecta* del autor es un ejemplo paradigmático de su manera peculiar de oponerse al pensamiento establecido, a la opinión común, una forma más de demostrar *prácticamente* su independencia de criterio, y que refleja la peculiar idiosincrasia de este *enfant terrible* de la filosofía francesa.

reacción de aversión y de rechazo irreversible. Mecanismo de protección que indudablemente reforzará las resistencias hacia la materia en cuestión.

No debemos olvidar la dimensión de dolor que necesariamente está asociada con las dificultades que produce “penetrar lo impenetrable”, dolor que es más fácil de esquivar si directamente se evita esta asignatura, en lugar de dominar la situación y enfrentarse a la dura prueba. Cuantos menos recursos posea el alumno, menos capaz será de superar esta falta de recursos. La naturaleza no presta más que a los ricos.

Aunque pueda parecer extraño, la inmersión total es la forma más natural de enseñanza: la forma más rudimentaria de intento de desgarramiento. Después de todo, el mundo nos es impuesto sin preámbulos de ningún tipo ni folleto explicativo; se nos ofrece a nosotros en toda su brutalidad, y podemos ser golpeados, y hasta traumatizados por su implacable necesidad. La necesidad, no lo olvidemos, es un principio de la realidad. Tampoco debemos subestimar el grado de tragedia en el que vive un alumno que se enfrenta con la escuela. Si algunos alumnos son capaces de percibir con facilidad su dimensión irrisoria, otros no serán capaces de reír hasta el día en el que, reducidos a la impotencia, puedan burlarse tranquilamente frente a eso que ellos quisieron decretar como imposible y absurdo. En consecuencia, frente a la implacable y brutal necesidad, frente a su realismo, puede –o debe– instalarse el artificio, un artificio que, como todas las artimañas, no es algo natural, excepto en tanto que artificio. Como todos los “trucos”, el del profesor sirve para producir un efecto. Pero si algunos “trucos” tienen la necesidad de esconderse para producir su efecto –así lo exige, por ejemplo, el arte del mago, el artificio del profesor, sus triquiñuelas y estratagemas, sirven para todo lo contrario, teóricamente, para desvelar lo que aparece velado y que, en un principio, no podemos contemplar con claridad.

Magia o prestidigitación

Por diversas razones, ciertas prácticas de la enseñanza tienen más similitud con el arte de la magia que con el la pedagogía. En efecto, ¿acaso existe algo más “artificial” que una clase magistral o una conferencia? Nos encontramos ante un trabajo completamente terminado, *limpio*, del que han desaparecido todos los tachones y no queda ningún rastro de los “borradores” que lo precedieron. El resultado, sin duda, es muy hermoso, el conjunto es sobrecogedor, pero impresiona más de lo necesario. Sea cuál sea la materia tratada, se oculta celosamente el proceso de fabricación, impidiéndose a toda costa que cualquier observador externo pueda ver cómo ha surgido en realidad la obra en cuestión. ¿Cómo “ha fabricado” el profesor su clase? ¿La ha concebido él mismo? ¿Qué parte de la clase pertenece al ámbito de lo artístico? ¿Qué parte pertenece a los conocimientos adquiridos? ¿Es el profesor consciente de su trabajo? ¿Está dispuesto a desvelar sus “trucos”, a poner sobre el tapete todas sus cartas? A nadie le gusta tener que mostrar su trabajo *en sucio*, sus errores y sus tachaduras. La escuela nos enseña a disimularlos muy bien, a no mostrar únicamente más que el trabajo *en limpio*, bien escrito y subrayado. Un trabajo en proceso de realización no es un trabajo

completo, por supuesto. Sin embargo, ¿no es ésta quizás la auténtica realidad del trabajo? ¿Acaso el taller del pintor es menos real, en el plano artístico, que el museo? El museo es más estético, más “limpio” y más “ordenado”, pero ¿es verdaderamente más educativo que el taller? ¿Es menos real la génesis de una obra pictórica que el cuadro ya terminado?

Encontramos otra dificultad en la mala prensa que suele tener el mismo concepto de “problema”: el problema en tanto que problema. “No hay ningún problema” dice el profesor con sus palabras, con sus acciones, con sus silencios. Sin embargo, el alumno sí que tiene un problema. A veces el peor de todos: cuando no comprende algo y ni siquiera es capaz de explicar la naturaleza de su problema. Si lo supiese, el problema comenzaría a desaparecer. Por el momento, no siente más que un intenso dolor que concreta con la frase “no me gusta esta materia”, o incluso con la de “no me gusta este profesor”. Este típico reflejo no es más que un mecanismo para defender la integridad de su ser: como “el otro” le inflige un dolor, es lógico y normal que este “otro” sea percibido como un enemigo. Cuanto menos capaz sea el alumno de expresar su problema, más grande será el dolor y, por tanto, más aguda será la reacción, ya sea a través de la confrontación o mediante su ausencia.

Frente a esto, ¿para qué sirve, pues, debatir? Debatir sirve sobre todo para *problematizar*⁸. Problematizar no significa inventar un problema, sino articular

⁸ (N.T.) El autor utiliza con frecuencia verbos como “problematizar”, “conceptualizar”, “dialectizar”, que nosotros hemos traducido tal cual, con el deseo de que en nuestra lengua se consoliden también dentro del “vocabulario filosófico español” este tipo de prácticas o de métodos específicamente filosóficos. La “**conceptualización**” tiene mucha importancia en la práctica filosófica de Brenifier. Hace referencia al proceso por el que el sujeto *descubre* los conceptos que subyacen a su pregunta, a su problema, para posteriormente analizarlo, y poder así discriminar cuáles son sus antinomias en juego, y las consecuencias (*enjeux*) que se derivan de ello. Para comprender la relación entre la problemática, la conceptualización, y la dialéctica, citaremos un párrafo algo extenso del artículo “La problematique”, donde el autor dice que: “la formulación de una problemática no es únicamente una operación de negación. No expresa simplemente la duda o la ansiedad. Es también un acto de creación: de creación de conceptos. En efecto, ¿cómo problematizar sin generar un concepto? Esto parece casi imposible. Toda problemática privada del surgimiento de un concepto no será más que la articulación de una duda o de una suspensión del juicio, lo que en sí mismo no es totalmente inútil, pero no es más que la primera etapa del proceso. [...] Pondremos un ejemplo. Según el siguiente enunciado: el ser humano es libre de actuar como él desee. Supongamos ahora que yo quisiera problematizar esta proposición. Una simple duda se expresaría así: ¿es el ser humano verdaderamente libre de actuar como él desea? Insuficiente [...] Pero para ir más lejos en este proceso, será necesario que hagamos que emerjan los conceptos. Veamos algunos ejemplos. La consciencia: ¿puedo yo ser consciente de mis deseos? El condicionamiento: ¿pueden los deseos ser el producto de un condicionamiento? La voluntad: ¿la voluntad debe ceder el paso al deseo? [...] Dicho de otra forma, para cuestionar nuestra proposición, debemos introducir nuevos conceptos que nos servirán de instrumento de investigación y de verificación. Podremos incluso adelantar una hipótesis de que la problematización es la puesta a prueba de una proposición y de un nuevo concepto, o incluso el novedoso esclarecimiento que produce un nuevo concepto sobre una proposición dada. A través de este método de la negación, o de la interrogación, que invita de todas formas a la crítica, se instaura un proceso dialéctico” (pág. 4). Como podemos comprobar, el método de Óscar posee esa sistematicidad que genera el hecho de que los diferentes conceptos implicados en su práctica están relacionados entre sí formando una especie de malla conceptual. Para más información, puede consultarse los tres artículos que Óscar ha publicado en su página web, y que se titulan: “Conceptualisation”, “Dialectique” y “La problematique”.

un problema que ya existe, articulación que no implica necesariamente que el problema se tenga que resolver, sino sólo que por lo menos pueda ser abordado. Un problema no tiene por qué ser necesariamente resuelto, lo importante es que exista. Un problema existe fundamentalmente para percibirlo, para contemplarlo, para manipularlo, para convertirlo en algo sustancial. La pintura siempre será un problema para el pintor, del mismo modo que las matemáticas lo son para el matemático, o la filosofía para el filósofo. La ilusión más catastrófica es aquella que permite creer que el profesor es una especie de mago, en el sentido tradicional del término, es decir, que posee poderes particulares, en lugar de mostrar que es un ilusionista, alguien que simplemente sabe utilizar ciertos “trucos”, puesto que sabe cómo se entrelazan y organizan.

Para hacer todo esto, es necesario antes que nada que reivindicemos el concepto de problema. “¡No hay ningún problema!”, “¡yo no tengo ningún problema!”: el orgullo o la excesiva preocupación por nuestra tranquilidad nos obligan a renegar de la idea misma de problema. El problema se convierte entonces en aquello que nos impide actuar, es un obstáculo, un freno, un impedimento. ¿Y si justamente en este efecto aparentemente perverso se encontrase su sustancia y su interés? ¿Acaso no estamos generalmente tentados a reducir el aprendizaje de una materia a un conjunto de datos, a diversas operaciones de distinto tipo, a ciertos elementos pedagógicos cuantificables, verificables y susceptibles de ser calificados con una nota? Sin embargo, ¿dónde se encuentra el “espíritu de la materia”⁹, la “sustancia” de la asignatura? Por supuesto, ese *espíritu* se filtra a través de las diferentes actividades propuestas, pero ¿por qué habría que abandonarlo a su suerte, a ser un mero factor aleatorio, accidental y secundario, que no constituye ni siquiera una preocupación por sí mismo? Y más aún cuando no todos los alumnos poseen este conocimiento intuitivo. Si ciertos alumnos están preparados para “recibir la materia” por razones y circunstancias que no son competencia del profesor, otros alumnos, esos que tropiezan con la extrañeza de este nuevo enfoque, entran precisamente en su campo de acción. Por ello, es necesario que la asignatura sea todavía un problema para el profesor que la imparte, que no la considere ya como algo que hay que ordenar cuidadosamente en el estante de los artículos domésticos. Un orden efímero que el alumno con dificultades vendrá a desordenar.

Las dificultades que el alumno tiene con la materia¹⁰ poseen un objetivo muy preciso, el de repensar la asignatura, su naturaleza, su eficacia, su verdad

⁹ (N. del T.) Con la expresión “l’esprit de la matière”, el autor crea un dicotómico juego de palabras con el que hace referencia a la esencia de la asignatura, a su sustancia, a lo verdaderamente importante, más allá del contenido positivo de la misma. El papel de los opuestos, de las antinomias (limpio/sucio, espíritu/materia, etc.), es muy importante en la obra y en el pensamiento de Brenifier, no es sólo una opción meramente estilística, como lo atestiguan los artículos que ha dedicado a este tema: “Philosopher a travers les antinomies”, *Diotime-L’Agora* n° 18, *Revue Internationale de Didactique de la Philosophie*, junio de 2003, encontrable en www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/diotime18.pdf, en donde establece las 36 antinomias a las que se pueden *reducir* los dilemas personales y existenciales, y “Initiation à la lecture philosophique, à travers trente-six antinomies et triptyques conceptuels”, donde amplía el artículo anterior

y su interés. Si todo funciona correctamente, las dificultades se convierten en simples trabas de las que hay que desembarazarse lo más rápidamente posible para poder seguir avanzando. La programación se convierte de esta forma en la coartada por excelencia, el refugio de nuestros temores e inseguridades. “Tenemos tantas cosas que aprender”, “no tenemos tiempo de estudiar ese *espíritu de la materia*”, “tenemos que concentrarnos sobre la “materia” que vamos a dar”. Olvidamos demasiado pronto la lección de los antiguos, y nos encontramos con una “materia sin alma”, una materia *desalmada* que ha sido reducida exclusivamente a los resultados; aprendizaje ciertamente útil, pero también excesivamente reduccionista.

¿Para qué sirve debatir?

Entonces, ¿para qué sirve debatir en clase? En primer lugar, debatir en clase sirve para plantear el problema en tanto que problema. Por diferentes razones, que presentamos a continuación en un orden sin ninguna intención jerárquica, estos diferentes puntos se encuentran demasiado implicados unos con otros.

- ✓ En primer lugar, porque, como ya hemos indicado antes, el problema es la sustancia misma de las cosas, el espíritu, la esencia y la vida de una asignatura, por muy imperceptible que ésta sea. Así, al trabajar “en caliente” los problemas que encuentre a lo largo del curso, el profesor trabaja también su propia práctica de la materia.
- ✓ En segundo lugar, porque se trabaja en relación a la materia, lo que podría denominarse como “apropiación”, que no es un simple apéndice, mínimo y secundario. Si no se relaciona con la asignatura, no habrá ni siquiera materia, sino únicamente operaciones puntuales en las que el aprendizaje no se producirá, ni podrá transponerse ni proyectarse, o lo hará sólo de milagro.
- ✓ En tercer lugar, porque se toma conciencia de manera clara de las dificultades con las que los alumnos suelen tropezar durante el proceso de aprendizaje. El profesor descubrirá que aquello que no era más que una sombra vaga se convertirá en algo más preciso, aquello que no era más que una intuición se conceptualizará. Será testigo de los ensayos y de los fracasos de sus alumnos, que le explicarán mejor que cualquier análisis o estudio teórico los puntos neurálgicos del aprendizaje.
- ✓ En cuarto lugar, el profesor podrá trabajar en directo sobre las dificultades de sus alumnos, lo que le brindará simultáneamente la oportunidad de abordarlas y de profundizar en su comprensión.

¹⁰ (N. del T.) El autor utiliza el vocablo “*matière*” para referirse a la asignatura específica que un profesor determinado imparte, al “*área*” donde se encuadran sus conocimientos. Nosotros, en la medida de lo posible, hemos respetado su elección, aunque también, aunque en menor medida, hemos traducido el término cuando así lo hemos creído conveniente por la palabra “*asignatura*”.

- ✓ En quinto lugar, a través de este proceso, el alumno tomará conciencia de la naturaleza de sus dificultades, comprenderá mejor el contenido de la materia y penetrará mucho antes en su sustancia.

Debemos recordar que en el transcurso de este proceso, el profesor se pone a prueba tanto como el alumno. Se enfrentará a sí mismo a través de su asignatura, materia a la que periódicamente deberá insuflar nueva vida, según su estilo propio. En realidad, es una perspectiva agotadora. Para lograrlo, el profesor debe abstenerse de utilizar permanentemente respuestas consabidas, incluso aunque puedan llegar a ser útiles como instrumentos provisionales. En el transcurso del debate, es preferible no escatimar medios y estar preparado para internarse por los múltiples caminos que nos irán apareciendo, ya sean éstos rocosos o llenos de fango, que sin duda los habrá. Habrá que aprender a perder el tiempo, a saber perder el tiempo, porque el arte de pasear necesita de talento, talento que no se otorga de oficio a todo el mundo, aunque cada uno pueda comenzar a adquirirlo, si percibe al menos su necesidad.

Espíritu y materia

Debemos precisar que el debate no es el único instrumento que permite alcanzar lo que acabamos de describir. Toda enseñanza, y sobre todo, toda práctica participa a su manera de este proceso. Porque si la palabra sigue siendo a pesar de todo una manifestación importante, incluso privilegiada, del espíritu, si la palabra revela un determinado estado del *ser*¹¹, la palabra no es el ser. Existe un determinado tipo de prácticas que escapan a la palabra, como el deporte o la pintura, aunque no llegan a excluirla del todo. La palabra sirve sobre todo para revelar los tabúes, para hacerlos explícitos, para hacerlos visibles. Nos encontramos con que la palabra es capaz de producir un desdoblamiento del *ser*, permite que el *ser* sea visible a sí mismo. Es así como la palabra es una parte constitutiva del ser, aunque a pesar de su esencia, no sea el ser.

Cuando hablamos de esta manera, parece que estamos filosofando. ¿debe toda discusión, en consecuencia, ser filosófica, con todas las complicaciones que esto implica? Este enfoque particular no es del parecer de todo el mundo. Más de un profesor expresará ciertas reticencias sobre una materia específica, la filosofía, que parece que a veces quisiera imponer una especie de hegemonía intelectual sobre todo lo que ella toca. E incluso esta opción plantea un número determinado de dificultades, con respecto a la erudición específica y a la formación de cada uno. Quizás lo que debamos hacer sea dejar de preocuparnos por el término filosofía, concepto lastrado con demasiadas connotaciones y con implicaciones a veces demasiado reduccionistas. Tomemos conciencia simplemente de lo que tenemos delante de nosotros, intentemos comprender su sentido, su legitimidad, su funcionamiento,

¹¹ (N. del T.) El autor utiliza aquí, y en otros lugares, el término *l'être*, (el ser), que nosotros íbamos a traducir por el término más psicológico de "yo" (pues en este contexto "el ser" se asemeja al término *self* -el yo, sí mismo, el sujeto- de los anglosajones: aquella instancia responsable de la actuación del sujeto, y que abarca tanto los elementos "conscientes" como los "inconscientes"). Posteriormente, y después de hablarlo con el autor, hemos decidido mantener el término "ser" en lugar del término "yo", para reflejar más fielmente el pensamiento del autor.

intentemos dar cuenta de ello y hacer perceptible “el espíritu que anima la materia”. Invitemos al alumno a convertir su aprendizaje en un objeto de reflexión. Arriesguémonos a penetrar en el misterio del pensamiento singular y aprovechémonos de sus intuiciones y de sus patologías para delimitar mejor la sustancia de lo que está en juego, tanto en el ámbito del conocimiento como en el del aprendizaje.

La construcción del conocimiento

¿Sofisma?

¿Acaso no es una expresión surgida de la sofística pedagógica moderna eso de la “construcción colectiva del conocimiento”? ¿Expresión corriente de “pedagogismo”? ¿Acaso no es el profesor el único que posee el conocimiento? ¿No es el profesor quien debe comunicar los conocimientos a sus alumnos y que estos ignoran? ¿Qué tipo de conocimiento van a construir juntos? ¿De qué tipo de “construcción” se trata, puesto que el profesor debe dominar previamente dicho conocimiento para poder ser profesor? ¿No se estará abusando de los términos para recaer en la pura demagogia?

La primera pregunta, como ya hemos comentado anteriormente, consiste en establecer si el conocimiento es o no una materia sólida y neutra, con una forma canónica, objetiva y universal. Es cierto que en el momento de un examen, por ejemplo, en el bachillerato o en la selectividad, el profesor que corrige debe utilizar unos criterios equivalentes -e inclusive semejantes- para juzgar a unos y a otros, sin los cuales se arriesga a convertir su evaluación en un listado de circunstancias y de particularidades individuales. La preocupación por el anonimato del candidato sirve precisamente para proteger a los alumnos y a los profesores de este tipo de corrección “a la carta”. El problema consiste en determinar si realmente merece la pena extender al conjunto de la escuela o de la clase la obsesión por la igualdad y la neutralidad que prevalece en este tipo de ejercicios. Por nuestra parte, comentaremos simplemente que si la justicia es una institución útil y necesaria, no por ello debe fundamentar el conjunto de las relaciones de los miembros de una sociedad determinada. La justicia debe intervenir en determinados casos límite, como instrumento sancionador, y en algunos actos fundacionales, en donde el compromiso formal y la dimensión contractual deban ser articulados de forma precisa. Su fuerza y su límite residen al mismo tiempo en su neutralidad. Desempeña una función crucial, lo que le permite resolver adecuadamente los litigios en los que toma parte, pero no podemos olvidar que funciona utilizando el recurso externo de la fuerza, sin que los problemas sean abordados y resueltos desde instancias internas. En los conflictos entre individuos, la justicia interviene como último recurso, cuando las soluciones de tipo moral y consuetudinario han dejado ya de funcionar. La universalidad sirve entonces para paliar las carencias de la singularidad y de la multiplicidad.

El conocimiento como práctica

En nuestra vida cotidiana, el conocimiento se concibe ante todo como una práctica, una puesta en acción, e incluso como una creación. No es la sanción ni la evaluación la que dirige –o debe dirigir- el baile, incluso si el espectro de la verificación sigue presente como horizonte ineludible y útil. Asimismo, sigue siendo decisivo el hecho de poder considerar la asignatura estudiada con plena libertad, sin que constantemente, y por diversas razones,

penda sobre nosotros la espada de Damocles de la sanción, torciendo así nuestra suerte. Por una parte, la tuerce porque esta perspectiva reduce la asignatura a un resultado específico. Por otra parte, a través de esta preocupación permanente por la calificación, se induce el “síndrome del buen alumno”, ése que principalmente busca complacer a su profesor para conseguir el resultado anhelado. Por otra parte, introduce una tensión con consecuencias nefastas, incrementando las dificultades de tipo intelectual en un marco suficientemente cargado de ansiedad. Al igual que las desviaciones producidas por el principio de la competencia, sea cual sea el dominio en el que nos encontremos, un tipo de enseñanza basado fundamentalmente en los resultados específicos y en la sanción de una presencia exterior, engendrará necesariamente reacciones de naturaleza utilitarista, en las que el individuo y la subjetividad cognitiva pasarán a un segundo plano. Incluso aunque la materia estudiada sea de naturaleza abstracta y teórica, ésta también pasará a ocupar un segundo plano, porque la prioridad se encuentra de manera incontestable en los resultados.

La práctica del conocimiento, la práctica de la enseñanza o la práctica del aprendizaje del conocimiento, como toda práctica, es por definición algo específico y personal. Un profesor de educación física que, en el momento de enseñar su materia, apenas se preocupe por conocer, comprender y abordar las capacidades individuales de sus alumnos, a pesar de que este enfoque pueda agradar a algunas personas, no estará enseñando en realidad. Vivirá entre fantasmas de medallas olímpicas, y la presencia permanente del “alumno perfecto” que está preparando no conseguirá otra cosa más que perjudicar su enseñanza, obstruyendo su visión e inhibiendo su comportamiento. Los alumnos de carne y hueso que encuentre todos los días y sus diferentes mediocridades le recordarán constantemente ese alumno que hubiera deseado tener, ese alumno anhelado –incluso mitificado o sacralizado–, dotado de las mejores cualidades, fantasma o nostalgia que nutrirá su amargura y su rencor. Con respecto al hecho de si nuestra sociedad alienta -o disuade- a los jóvenes a convertirse en atletas, esta preocupación es totalmente legítima, aunque consideramos que, en cierta medida, debería estar ausente de la enseñanza de la educación física. Lo importante aquí consiste en no confundir las actividades entre sí, en no mezclar los diferentes ámbitos, sin negar la proximidad de sus diversos vínculos: aunque la política y la educación puedan ponerse de acuerdo, no tienen por qué llevarse bien de forma obligatoria.

Desarrollemos el argumento un poco más: afirmamos que una práctica determinada no requiere necesariamente de un conocimiento teórico. Es perfectamente posible practicar determinada actividad sin saber, sin conocer. Por la misma razón por la que también es posible tocar un instrumento musical sin saber nada de solfeo o sin tener ningún conocimiento formal de música. Lo que no quiere decir, en ningún caso, -tranquilizamos inmediatamente a los profesores de música inquietados por nuestra afirmación- que haya que abandonar la enseñanza del solfeo, o que haya que reducir su importancia, sino simplemente que debemos entender en su justa medida un aspecto técnico que muchas veces sirve de biombo, de chivo expiatorio, o incluso de obstáculo a la enseñanza de la música. Aunque muy pocas veces se puede prescindir de un cierto formalismo, en música como en cualquier otra materia,

siempre existe el peligro de que el profesor se obsesione con esta parte y confunda también al alumno con el aspecto más árido de su materia, aspecto que rápidamente se convertirá en el más amargo de esta enseñanza. Es preciso que reconozcamos que, a pesar de todo, esta dimensión tan árida, tan abstracta y tan poco inmediata de una asignatura golpea de lleno en el mismo núcleo de la materia. Pues, ¿qué sería de la música sin su dimensión matemática, sin el ritmo y sin las notas? Igualmente nos preguntamos si el ritmo y las notas son suficientes para componer música. ¿Qué sería de la música si suprimiésemos ese eco que brota de los pliegues más profundos del espíritu humano?

La dimensión singular del conocimiento

Nadie puede negar la dimensión personal y experimental de la música, así como de la literatura. Sin embargo, encontramos en esta dimensión un problema capital, y es la naturaleza *singular* que presentan nuestras vivencias. Ahora bien, en principio esta singularidad es propia del profesor, puesto que él es quien marca el compás y establece el tono de la melodía. Nos encontramos ante una vida particular, con todas sus idiosincrasias. Y si bien es cierto que algunos alumnos suelen amoldarse a esta circunstancia, otros se quedan al margen. El profesor no debe jamás olvidar que él es el sujeto de una relación muy personal con su materia, pues ha sido él quien la ha elegido entre otras posibles. Ha sido él quien ha decidido consagrarle su existencia, ya sea por elección personal o por necesidad. Sin embargo, no debería considerar ser el único que detente el acceso a la universalidad de esta materia; pues no tiene por qué ser él quien tenga la última palabra sobre la cuestión. No lo olvidemos: su relación con la materia es muy particular, sus gustos son muy peculiares. Indudablemente, él está mejor preparado que sus alumnos, pues ha adquirido una mejor comprensión de la materia. Pero él se mueve por una especificidad que no puede ser automáticamente trasladada, que no puede pretender una ósmosis inmediata y legítima. Por ejemplo: el apasionado profesor de literatura que intenta contagiar su entusiasmo a sus alumnos y que observa cómo sus esfuerzos se estrellan una y otra vez contra un muro, suele caer en la tentación de quejarse de ser un incomprendido y de que sus alumnos son unos sacrílegos que no respetan nada, lamentándose a menudo de la incultura de una época y de un lugar. *O tempora o mores*. El comentario, por supuesto, no es nada nuevo. Puede aparecer, entonces, la tentación de refugiarse en la propia dignidad, de sentirse incluso hasta orgulloso por la incompreensión del auditorio, de refugiarse en una buena conciencia, maldiciendo la indiferencia y la incultura general del momento. Pero este profesor, ¿acaso no se encuentra también él prisionero de su época y de sus propias inclinaciones?

Es en este momento cuando se nos presenta el espectro del relativismo, de la indiferencia y de la ausencia de valores. La demagogia que nuestro especialista denuncia es en general una presa fácil, es cierto, pero ni más ni menos que eso que denominamos como “buena conciencia”. Afortunadamente, aún podemos distinguir el conocimiento de la ignorancia. Pero el conocimiento no puede ser percibido ni adquirido al margen de toda subjetividad, más allá de todo presupuesto conceptual, sin que tomemos partido por alguna cosa. De todas formas, ¿cómo deberíamos proceder, si no tenemos en cuenta la

situación de la que parten nuestros alumnos, su manera de ser, sus ventajas y sus carencias? ¿Cómo evitar el “efecto Pigmalión”¹²? El peligro del narcisismo que privilegia exclusivamente al “buen alumno”, ése que trata de complacernos a toda costa, ése que sabe cómo complacernos. ¿Cuál es la motivación personal de este “buen alumno”? ¿es auténtica su conducta?, ¿actúa movido por una verdadera motivación personal o su comportamiento es más bien el producto del mimetismo de un histrión? Todo depende de lo que nosotros esperemos, de cuáles sean nuestras expectativas. La pregunta es importante. Quizá sea el momento de clarificar nuestras expectativas y explicitar nuestras motivaciones personales.

Perder el tiempo

“¡Es que todo esto es tan lento!”, exclamarán algunos. ¿Vemos ahora la importancia de “perder el tiempo”? ¿Es posible que ésta cualidad, la de aprender a perder el tiempo, sea una competencia que debemos adquirir, una herramienta pedagógica de gran utilidad que nunca nadie nos enseñó en nuestros años de formación? Se nos ha educado para que “no perdamos el tiempo”, pues hay que avanzar continuamente con el fin de satisfacer las exigencias de la programación, con el fin de cumplir los objetivos pedagógicos que nos hemos marcado. Por eso, solemos despreciar los *intersticios*, esos momentos de respiración sin los cuales nada puede crecer. Deseamos que las cosas sean compactas, completamente llenas, sin espacios vacíos, pues “tenemos tantas cosas que decir..., tantas cosas que ver...”. Y para conseguirlo, hablamos, explicamos, escribimos, leemos y cuando formulamos alguna pregunta, si las respuestas no son las que nosotros esperábamos, directamente las despreciamos, por no concordar con lo que habíamos concebido previamente. Nuestra competencia nos pierde: todo debe estar perfectamente construido, todo debe estar absolutamente blindado, incluso con respecto a nuestros mejores sentimientos, en los que tampoco hay espacio para lo extraño y lo incongruente. Por el contrario, esa extrañeza y esa incongruencia constituyen el día a día de esos energúmenos a los que nos enfrentamos todos los días. Generalmente, el profesor es demasiado serio: desemboca, de forma natural y con bastante complacencia, en un fácil y sufrido estoicismo que, sin embargo, le exige demasiado esfuerzo, tanto en el plano intelectual como en el psicológico. No nos sorprende, pues, que sea a través de este mecanismo psicológico como consiga aceptar su estatus infravalorado, su función subestimada y sus esfuerzos insuficientemente recompensados.

Demasiado trabajo puede ahogar el pensamiento, demasiada preparación puede ahogar la enseñanza. Debemos aprender a convertirnos en personas más perezosas. Cuanto menos comprenden los alumnos, cuanto menos se implican en clase, cuanto menos trabajo realizan, cuanto menos aceptan el enfrentamiento cuerpo a cuerpo, más se prepara el profesor, y más

¹² (N. del T.) Se llama “efecto Pigmalión” al proceso mediante el cuál un profesor intenta “modelar” a un alumno a su imagen y semejanza, y/o actúa según una determinada idea previa de cómo debe ser ese “alumno modelo”. El concepto hace referencia a la leyenda de Pigmalión, que más tarde utilizó G. Bernard Shaw para inspirarse en una célebre obra de teatro, y que posteriormente fue adaptada varias veces al cine, entre otros por George Cukor, en 1964 con el título de *My Fair Lady*.

explica, y más habla, y cuantas más cosas prepara, explica y habla nuestro profesor, más se va frustrando. A menos que decida no enfadarse, o no abandonar, ni física ni moralmente. Aunque obstinarse en continuar con esta opción es como pretender seguir andando por un camino sin salida, una perspectiva en el fondo impracticable, puesto que los recursos personales que se le están exigiendo son demasiados. Con la única excepción de que enseñe en clases cuidadosamente seleccionadas, y ni siquiera entonces podrá estar seguro del todo. Entonces, ¿por qué cargar con un lastre imposible?

¿Exageramos demasiado?, ¿dramatizamos excesivamente la situación? Sin duda, pero como en todo drama que se precie, pretendemos poner de relieve aquello que pasa desapercibido con frecuencia o que podría pasar desapercibido, lo que no se ha dicho un número suficiente de veces o nunca se ha dicho, o lo que claramente se ha impedido que se diga... “¡No hace falta exagerar!”, se nos objetará. ¿De dónde proviene esta máxima? ¿Cómo podremos enseñar si no se nos permite mostrar lo que ocurre sin exageración? ¿Cómo podremos conseguir que nuestra materia tenga sentido si no podemos destacar las problemáticas que están en juego? ¿Cómo avivar “esa chispa” sin la cuál no podemos realizar nada, excepto con aquellos alumnos que, por casualidad, son capaces de percibir de forma natural dichas problemáticas?

¡Todo esto ya ha sido dicho!

Llegados a este punto, algún portavoz de la institución educativa deseará intervenir, pues no puede consentir este tipo de manifestaciones sin que haga nada al respecto. “Todo lo que usted dice ya está escrito en los libros, afirmará él, lo que usted nos está proponiendo lo sabíamos ya previamente, todo esto *ya* ha sido dicho mucho antes por otras personas”. Ciertamente, todo esto *ya* ha sido dicho, todo esto *ya* ha sido escrito antes, y ahí se encuentra el *quid* de la cuestión. Si todo esto *ya* ha sido dicho y escrito hace tanto tiempo, entonces, ¿por qué nada de esto se pone en práctica, o sólo muy poco, o con mucha dificultad? Porque la palabra –con ese poder de desdoblamiento-, por muy verdadera que sea en general, es terriblemente mentirosa. Porque la palabra, para no ser negada, no es más que un eco del *ser*. Porque ningún decreto puede reemplazar ni puede inducir de forma inmediata el inicio de cualquier tipo de práctica. Como muy bien sabe cualquier padre –o por lo menos, debería saberlo-, aunque las palabras pueden ser grabadas y reproducidas, son fundamentalmente los actos y la manera de comportarse lo que suele copiarse. En esta constatación implacable se encuentra la realidad del profesor: los problemas de nuestros niños, de nuestros alumnos, no son más que el reflejo o la caricatura de los nuestros, una caricatura demasiado fidedigna. Las dificultades de la enseñanza no son más que el reflejo imparcial y la caricatura de una sociedad, cuyos gruesos y groseros trazos son muy visibles. Ahora bien, nuestra sociedad, como toda sociedad, desea por encima de todo, protegerse de sí misma a través de máximas, preceptos y recetas; instrumentos con los que espera obtener una “buena conciencia”.

“¡La labor del profesor no consiste en cambiar el mundo!”, se nos objetará. Puede que sí, puede que no... En todo caso, su tarea consiste en cambiar al alumno, para despojarle de sí mismo, de su pesadez, de sus

rigideces, de sus carencias y, accidentalmente, de sus ignorancias. Todo esto no puede conseguirlo el profesor si no es capaz de enfrentar al alumno consigo mismo, si no se enfrenta él mismo con este alumno, si no se enfrenta a sí mismo. Ésta es la auténtica razón por la que la producción del conocimiento no puede ser más que una tarea colectiva. No podemos generar ningún tipo de saber o de conocimiento sin los individuos específicos, que son los verdaderos sujetos y los objetos del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los alumnos no representan un mero factor externo, puesto que ellos constituyen la verdadera materia viva. No son los obstáculos del camino, sino la condición misma y su contenido. Y si esta idea que les estamos mostrando ahora les parece una perogrullada, nosotros nos preguntamos entonces por qué la mayoría de las clases no se conciben de esta forma. Es verdad que la materia que hay que enseñar no está desprovista de existencia propia: el peligro se encuentra siempre en desnaturalizar sus exigencias y ocultar sus problemas, por un exceso de celo pedagógico. La demagogia existe, tanto en la escuela como en otros lugares. A veces, algunos manifiestan cierto desaliento porque consideran que se está intentando convertir la escuela en una guardería: “¡Es mucho mejor que la calle!”. La “escuela mínima”, término que no remite a un edificio ni a una estructura administrativa, aparece citado por algunos autores. Pero evitemos ese juego impotente que consiste en esforzarse para que discutan las posturas extremas, debate que en ningún caso permite que pueda instalarse una visión más dialéctica. Admitamos simplemente que nuestro interlocutor, el alumno, forma parte también del discurso. La lentitud del proceso, los mecanismos que frenan la velocidad del discurso y los engranajes ocultos constituyen también una parte muy importante del ejercicio, facilitando el aprendizaje mediante la ralentización del proceso. ¡No hay nada más difícil que hablar sin saber a quién se está dirigiendo uno! ¡Nada más doloroso y frustrante que dirigirse a ninguna persona en concreto, a nadie real! Y todo para golpearse periódicamente la cabeza contra la dura realidad. ¡Cuántas intuiciones sobre la enseñanza de nuestra materia nos puede proporcionar el alumno lambda o epsilon¹³, ése que nunca tiene nada que decir, ése al que no soportamos tener que corregirle los trabajos! Con la única condición de saber leer, con la única condición de tener ganas de leer.

¡Viva el error!

Debemos animar un debate con el mismo espíritu con el que se va de pesca. Cuando vamos a pescar, nuestro objetivo es el de poder cocinar una fritura específica, y para ello nos pertrechamos con los aparejos que consideramos más apropiados, cargamos con los cebos que mejor conocemos y nos apostamos en los mejores lugares, esos que disfrutan de un entorno privilegiado. Pero es necesario *saber esperar*, hay que aprender a valorar los

¹³ (N. del T.) Con el término “alumno lambda y epsilon”, el autor hace referencia a las especies más ínfimas y degradadas de “seres humanos” que se aparecen en la novela *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley. En esta anti-utopía que transcurre en un futuro no tan lejano, existen cuatro castas diferentes de humanos que se “crean” exclusivamente en el laboratorio, los alfa, los beta, los delta y los epsilon, siendo éstos últimos los que poseen un menor grado de inteligencia y los que desempeñan los peores trabajos.

silencios y el vacío, a no molestarse porque los anzuelos se queden enganchados en las branquias, porque los cebos desaparezcan en el agua o porque las capturas sean decepcionantes. La pesca tiene que ser un placer en sí misma, hay que concebirla como un fin y no como un medio: si permitimos que la frustración se instale en nosotros, será mejor que vayamos a comprar el pescado a la pescadería. Debemos animar un debate de la misma manera con la que vamos al campo: a nadie se le ocurriría tirar de las plantas para hacerlas crecer. Lo más importante, pues, es que nos preocupemos de que los brotes más tiernos tengan suficiente alimento y que los mimemos mucho, a pesar de que algunos retoños sean unos ingratos y nos parezcan muy poco prometedores. A menudo aparecen algunas sorpresas, pues constantemente nos surgen muchos imponderables que nos arrancan nuestras certidumbres.

No tengamos miedo del error, no temamos perder el tiempo. La mortalidad y la finitud son parte de nuestro destino como seres humanos, no sabríamos como prescindir de ellos sin caer en la desmesura, en el pecado de *hybris*¹⁴. Aunque “saber es poder”, es inútil pretender que este poder sea omnipotente, pues no sabría cómo cultivar la ilusión de instaurar una monarquía absoluta. Su debilidad se encuentra en su ceguera, en su incapacidad para hablar y escuchar a sus oyentes. Si debe imponerse por la fuerza, su fuerza se convierte en su debilidad: no sabe más que dar órdenes a los débiles y a los sicofantes. Si tiene que hacerse respetar, si debe imponer su autoridad, no podrá conseguirlo más que frente a unos interlocutores verdaderos, aunque a primera vista puedan parecernos bastante miserables. Nuestra tarea principal consiste en no excluirles. Debemos conseguir que hablen. Debemos escucharles.

¹⁴ (N. del T.) *hybris* es un término griego que se utiliza para designar el exceso y la desmesura que el ser humano debe evitar para no ofender a los dioses ni perjudicarse a sí mismo. La educación (*paideia*) griega en su conjunto –y la filosofía como parte indisociable de ella- es un esfuerzo colectivo por controlar y superar esa *hybris*. El poema de la *Iliada*, de Homero, describe a la perfección la cólera de Aquiles, quien por no saber dominarla, sufrió el castigo de los dioses.

Limpio y sucio

No se trata de oponer el taller a la clase magistral, ni de reemplazar el uno por el otro. Cualquier profesor de física o de química sabe a qué nos estamos refiriendo. El problema verdaderamente lo encontramos en esas asignaturas “no científicas” que, por diversas razones, suelen ignorar esta doble naturaleza del conocimiento, lo que, por otra parte, pone de manifiesto profundos problemas epistemológicos. Empezando por la filosofía, que intenta incluso prescindir de la misma noción de *práctica*¹⁵. Su propio pasado y sus orígenes deberían ser motivos más que suficientes para reconsiderar este rechazo, deberían servir para contrarrestar este desprecio; pero no parece que le importe mucho: se mantiene estoicamente como una materia eminentemente teórica y escolar. La asignatura de lengua conoce incoherencias parecidas, pues aunque trata sobre literatura, no invita a sus alumnos a que se aventuren a crearla ellos mismos: ¡tenemos que ver toda la programación! Tanto es así que este aspecto de la materia estudiada suele ser ocultado, negando su dimensión incoativa y fragmentaria. Las cosas se saben o no se saben: el proceso de fabricación apenas interesa. La génesis no se encuentra en la programación. El “borrador”, el trabajo en sucio, no posee ningún derecho de ciudadanía. Una forma de pensamiento que no se entregue “en limpio” no es un pensamiento digno de tal nombre, la reflexión en proceso de gestación no presenta ningún interés.

Reivindicar el *trabajo en sucio*

Se trata, entonces, - y ya iba siendo hora- de reivindicar el “trabajo en sucio” (ese laborioso proceso de creación de una obra concreta) porque es mucho más real que “el trabajo en limpio”. En caso contrario, el alumno creerá que la sustancia del conocimiento la constituyen todos esos elementos que suelen estar presentes en un trabajo por escrito *en limpio*: la división en partes, las frases encuadradas, los subrayados, etc. El *borrador* nos muestra claramente del funcionamiento intelectual del alumno, y es en ese funcionamiento donde se encuentra lo esencial de la enseñanza. Este funcionamiento específico es también el que nos encontramos en la discusión, pudiendo ser suscitado por el profesor en clase. Sin embargo, el borrador

¹⁵ (N. del T.) El concepto de *práctica filosófica* es de capital importancia para el autor. Los cafés filosóficos, los diversos talleres (*ateliers*) filosóficos que Brenifier dirige y la orientación filosófica (*consultation*) tal como él la concibe estarían englobados dentro de este término. (Para más información, léase la sección de su página web personal denominada “pratiques philosophiques”: <http://www.brenifier-philosopher.fr.st/>) ¿Por qué se privilegia la palabra “práctica”, que funciona como sustantivo y ocupa el lugar principal, frente al término filosofía, que aquí funciona como adjetivo y desempeña, por lo tanto, un rol secundario? De este modo, el autor pretende desmarcarse de la perspectiva academicista, eminentemente doxográfica, y resaltar el componente *real*, de actuación, que implican estos novedosos enfoques. No es una filosofía teórica, ni una filosofía práctica, como pueden serlo la ética, la filosofía política, la estética, etc., sino un conjunto de prácticas, de actuaciones, de actividades, con auténtico contenido filosófico. Este hincapié en la praxis frente a la Filosofía se encuentra en consonancia con la concepción agenbachiana de la *Philosophische Praxis* (praxis filosófica o práctica filosófica) y con las traducciones del término en el ámbito anglosajón, *Philosophical practice*, para la disciplina y, *practitioner*, para esta nueva profesión.

representa para el profesor una dificultad añadida para la que no está preparado. Los mecanismos intelectuales del alumno a veces se encuentran a kilómetros de distancia de lo que se espera y exige de él. ¿Qué hacer entonces? Se nos plantea un problema: ¿cómo no perder nuestras energías en estas acrobacias, mientras simplificamos el ejercicio hasta el punto de no poder reconocer ningún rastro de los objetivos y de las exigencias previstas? Esto ya nos ha sucedido otras veces. Si es posible que perdamos nuestras energías trivializando el ejercicio, también es posible que las perdamos si imponemos unos formalismos exentos de vida. De esta manera, los trabajos de los alumnos apenas mostraran los restos lejanos de los elementos del curso, vestigios de lo que en algún mítico momento fue un pensamiento coherente, pero que en este mundo terrenal se nos aparecen como fragmentos de una extraña maquinaria esparcidos sobre un terreno sin cultivar, baldío. Aquí y allá, pueden observarse algunos ensamblajes aislados que manifiestan una cierta comprensión de la materia, pero, de manera general, el observador experimentado reconocerá la disparidad, el desfase y hasta el abismo entre dos funcionamientos o culturas diferentes que se ignoran por completo.

El *borrador* encarna un verdadero intento de un cuerpo a cuerpo antes de la representación, representación que adopta la forma de una lata de comida en conserva, en donde lo que priman son los aditivos, los colorantes y los conservantes de todo tipo. El *borrador* es el lugar donde se rompen las probetas, donde se permiten los accidentes, donde se amontonan los imprevistos de todas clases. Y no debemos olvidar que si el *trabajo en sucio* no encuentra un lugar propicio donde poder darse, surgirá en medio del trabajo *en limpio*, de manera todavía más confusa, amalgamado con restos de otras formas, provocando un caos indescriptible en el que el profesor todavía tendrá más dificultades para encontrar algo, en ese caos inmenso que le desesperará, como tantas veces le suele ocurrir.

Trabajar el *borrador*

Existen bastantes formas de trabajar el *borrador*, es decir, el trabajo *en sucio*. En este libro, propondremos diversos esquemas de discusión a través de los cuáles será posible construir un pensamiento partiendo de la espontaneidad del alumno, de sus intuiciones y de sus dificultades.

Sin embargo, existen también otros medios de conseguir este objetivo: entre otros, se encuentra, el recurso a la escritura. Por ejemplo, a través de pequeños ejercicios, más o menos elaborados, que nos permitan constatar, por un lado, dónde se encuentran nuestros alumnos y poder así seguir la pista de sus progresos con el fin de modificar el curso de nuestra enseñanza, y por otro lado, concentrar nuestras explicaciones en aquellos aspectos donde los alumnos más lo necesiten. Pero para lograr esta difícil tarea, debemos considerar el ejercicio escrito no como un modo de evaluar y sancionar al alumno, sino como un instrumento de trabajo que le permitirá pensar y analizar. No hay más que observar su comportamiento después de haber entregado un trabajo escrito: sólo les preocupa la calificación que han obtenido. Fenómeno, por otra parte, que con frecuencia lamentan los profesores. Pero, ¿quién ha condicionado este reflejo en los alumnos? Reconozcamos que no parece que

sea una característica innata. Es verdad que el profesor no es el único responsable del *modus operandi* de sus alumnos: demasiados años transcurridos en clase desde la más tierna infancia, una sociedad que funciona según un esquema fijo, una institución escolar lastrada con demasiados tics y demasiadas taras que continúan reproduciéndose sin encontrar la más mínima resistencia. Pero más allá del peso de la fatalidad y del sentimiento de impotencia que parezca inducirse, es posible, sin embargo, intervenir de algún modo para modificar el curso de los acontecimientos. En la medida en que se produzca una toma de conciencia que nos permita identificar nuestra parte de responsabilidad individual, podemos observar estos reflejos condicionados que también son los nuestros. Demasiados mecanismos con los que colaboramos en la perpetuación de esos esquemas que, sin embargo, somos los primeros en criticar.

Por ello, estos ejercicios no deberían ser evaluados con una nota específica. Tenemos que encontrar otros medios para motivar a nuestros alumnos, siendo conscientes de que, de todas formas, el profesor no es un taumaturgo. Una técnica eficaz podría ser, por ejemplo, la de integrar estos pequeños ejercicios en la dinámica cotidiana de la clase. Al principio de la sesión, para saber que es lo que los alumnos recuerdan de la clase anterior, para verificar si han realizado algunas lecturas en casa, o incluso para ir preparando el terreno en función de la cuestión que vayamos a tratar ese día, o para saber cómo poder abordarla mejor. Al final de la lección, para comprobar qué es lo que han comprendido y asimilado adecuadamente. En mitad de una lección, para recapitular antes de continuar con la materia, para crear una ruptura y diversificar el proceso, y mantener así la atención de los alumnos, siempre tan voluble. Tales prácticas servirán como medios de control continuo y permitirán un trabajo más preciso, más cercano a la realidad. El único obstáculo con el que nos encontraremos a menudo se encuentra en la idea de que todo esto representa una verdadera pérdida de tiempo. Tiempo perdido en el que no se adelanta materia, tiempo perdido con respecto a la programación: tantas “cosas” que no podrán ser dichas... Con excesiva frecuencia, el profesor, para satisfacer las expectativas de su conciencia, cree tener ante todo el deber de “decir muchas cosas”, cosas de las que a toda costa debe desembarazarse, en lugar de asegurarse de que el verdadero *espíritu de la materia* que imparte se instale de forma efectiva en el “tierno espíritu” de sus alumnos.

Cualquier profesor sabe perfectamente que, a lo largo de un curso escolar, un buen número de los “golpes” se dan al vacío. A veces es bastante duro constatar cómo en nuestros alumnos no permanece aparentemente nada de lo que se ha desarrollado en clase. Aparentemente, porque no siempre es fácil discernir qué es lo que sucede en la mente de un alumno, y porque, en los procesos de aprendizaje, el progreso no funciona exclusivamente de manera lineal y progresiva, sino más bien mediante capas superpuestas o estratos, y a través de cristalizaciones repentinas, lo que implica también la existencia de estancamientos y de saltos imprevistos. Esos momentos en los que nada parece suceder son tan productivos y necesarios como los otros, aunque sean mucho más frustrantes, puesto que nada los distingue formalmente de una situación de bloqueo o incomprensión.

Laboratorio permanente

Sin embargo, este conocimiento empírico de la enseñanza jamás reemplazará las numerosas teorías sobre los modelos de aprendizaje y las formas de conocimiento. Un conocimiento que teóricamente debería servir al profesor para reconocer un determinado número de síntomas, para prever los diferentes obstáculos que se le irán presentando, que deberían incitarle a desarrollar una panoplia de “trucos” técnicos y de competencias pedagógicas que hagan su práctica más eficaz y, al mismo tiempo, le faciliten la vida. Pero casi nada o muy poco de su formación anterior le motiva para encaminarse por esta vía. Son muy escasos el número de profesores -y de formadores de profesores- que comienzan con este género de consideraciones. En este campo, todavía se prefieren las teorías “prefabricadas” a esas caprichosas acumulaciones de diversas estrategias y técnicas que cuidadosamente atesora a lo largo de los años el profesor experimentado. Es cierto que nada le impide rendir cuentas de su práctica, pero la ruptura entre la teoría y la práctica en gran medida ya se ha consumado en el ámbito de la pedagogía. La práctica oscila entre dos opciones: o se decanta hacia una teorización rígida *a priori*, que niega sus errores y sus límites, o hacia una orientación puramente empírica que no se replantea ningún otro objetivo, o se los replantea a pesar de ella misma, de forma intuitiva o inconsciente.

Por estas razones, es muy interesante que la práctica de la enseñanza se transforme en un laboratorio permanente, algo que únicamente será posible si concurren dos condiciones. En primer lugar, que el profesor se encuentre siempre “al acecho” para verificar la eficacia de sus medios técnicos. En segundo lugar, que no dude en teorizar sus experiencias, sus errores y sus éxitos. Ello implica que el profesor no debe minimizar el valor de las diversas intuiciones y ensayos que, de forma natural, siembran su cotidianidad. O dicho de otra forma, se trata de no menospreciar el trabajo previo, ese trabajo “en sucio” que constituye su labor diaria, incluso si éste nos parece pequeño o mediocre frente a las grandes teorías oficiales, éstas que encontramos en los libros. Porque este menosprecio, aparte de las consecuencias inmediatas que recaen sobre el profesor (reducido a buscar en una mirada exterior la valoración de su trabajo), posee también consecuencias inmediatas sobre el alumno: el menosprecio de sus intuiciones, de sus errores, de sus dificultades. O dicho de otra forma: no somos capaces de aprovecharnos de lo que nos sucede todos los días. Ahora bien, es precisamente esta valoración del *borrador* el elemento que nos puede proporcionar la verdadera riqueza del debate en clase.

Sin esta idea de que hay que utilizar todos los medios a nuestra disposición, no puede entenderse cuál podría ser nuestro interés por esforzarnos en que nuestros alumnos hablen en clase, excepto para comprobar qué es lo que han aprendido, concepción, por otra parte, bastante reduccionista de esta práctica.

Derecho a equivocarse

Para que se produzca este verdadero giro copernicano de la concepción de la enseñanza, tanto de la visión de lo que es una clase como de las acciones que deben desarrollarse en ella, es necesario, en primer lugar, que se rompa ese hilo invisible que mantiene suspendida encima de nuestras cabezas una eterna espada de Damocles, bastante fantasmagórica y virtual. O como dirían los chinos, un tigre de papel. El peso terrible de una axiología tan oficial como no escrita, escala de valores más pesada aún que la moral que descansa sobre el bien y el mal: una moral de lo verdadero y de lo falso. “No tenemos derecho a equivocarnos”. Bajo este reluciente imperativo categórico, se agazapa una terrible responsabilidad que transforma irremediamente a su víctima en culpable. Rígido obstáculo que engendra un estado de sitio permanente: ¿cómo atrevernos a embarcarnos en alguna cosa, si el enemigo ha entrado ya en las murallas de la ciudad? ¿Tenemos tiempo para debatir, alguna libertad para deliberar, cuando nos amenaza el espectro de una fecha crucial? Debemos ocuparnos de lo más urgente. Pero imaginemos por un instante, más allá de nuestra clase de este curso, esa forma de pensamiento “de cortos vuelos” que nuestros alumnos sufren tras doce años de tratamiento de este tipo. ¿Qué podemos esperar de ellos? Indudablemente, nosotros también hemos pasado por esa experiencia. Pero, ¿estamos obligados a reproducir eternamente y de idéntica forma aquello que nosotros tuvimos que padecer? ¿Acaso estamos obligados a vivir siempre así, eternamente agobiados por ese ritmo extenuante? Aunque el estrés en un determinado momento puede ser un elemento motivador, su presencia continua puede también inducir la fatiga del combatiente y el abandono psíquico de quien ya no puede continuar más, pues se ha convertido en un autómatas que sólo ejecuta movimientos mecánicos. Estará en clase, simulará que está escuchando, tomará sus apuntes o quizás no, entregará o no sus deberes, comprenderá en mayor o menor medida lo que está sucediendo en clase, pero carecerá de esa imprescindible “chispa” de vitalidad. Además, el alumno no es la única persona que corre el riesgo de convertirse en un muerto viviente: el profesor también puede sumergirse en esta vida fantasmagórica que se reduce a unos gestos, a un funcionamiento gobernado por la costumbre o por el mimetismo. No podemos olvidar que él no ha vivido solamente doce años en esta “máquina exprimidora”, sino cuatro veces más. Aunque se haya convertido en profesor, -por haber demostrado tener más resistencia o mayor capacidad de adaptación al sistema-, el tiempo y la acumulación de acontecimientos se encargarán de agotar su energía vital.

Por consiguiente, el *borrador* no es una hoja de papel que tengamos que ocultar o desprendernos de ella, sino el lugar por excelencia de la vida, la zona franca donde todo está permitido, con la única condición de que estemos dispuestos a *jugar el juego*¹⁶. El *trabajo en sucio* es una especie de “espacio

¹⁶ (N. del T.) Brenifier concibe el ejercicio esencialmente como un juego, pero, eso sí, un *juego muy serio*. Esta concepción de la práctica filosófica como un *juego* es muy importante, pues permite que el alumno pueda *distanciarse* de su propio discurso -y de sí mismo-, para poder así, a través de la palabra, *analizar* (*problematizar, conceptualizar, dialectizar*) su propio discurso, detectar los *pre-supuestos* que subyacen, reconocer sus *antinomias*, y *contemplar* la

protegido”: el espacio de las tachaduras, el momento de garabatear, el lugar de las ideas dispersas y de los ensayos infructuosos; ese lugar donde no estamos obligados a vestirnos con el traje de domingo, esas ropas tan exquisitas que, sin embargo, nos impiden tanto jugar como trabajar.

El peso de las expectativas

Es impresionante observar, cuando entablamos una discusión con una clase, hasta qué punto es crucial el miedo de las expectativas depositadas en nosotros, sean éstas reales o imaginarias. Ya se trate de los “buenos alumnos” o de los “malos”, la inhibición es idéntica, aunque con formas aparentemente diferentes. *Buenos alumnos* que intentan ofrecernos lo que se espera de ellos, sin atreverse a expresar lo que verdaderamente piensan. Juego de telepatía o de adivinanza que nos plantea el problema de si el profesor no ha mostrado algún indicio de lo que él espera, o si no espera nada en concreto. Hasta tal punto que los alumnos pueden sentirse completamente desorientados o desestabilizados. *Malos alumnos* convencidos de que no tienen nada que decir, que han interiorizado el juicio de valor que pesa sobre ellos: se han distanciado demasiado de la materia y ahora ya no piensan nada. Sin darse cuenta, por otra parte, de que ese “no tener nada que decir” es una tarea imposible. Atreverse a expresar públicamente aquello que a uno se le va ocurriendo con la finalidad de examinar su naturaleza y su potencial es un riesgo peligroso, y en algunos casos una hazaña imposible de afrontar. Han pasado demasiados años en los que nadie les permitió hablar, únicamente para “dar la respuesta correcta”, esa respuesta precisa y esperada que generalmente concebían como algo extraño a sí mismos. Por ello, cuando, de repente, alguien les propone la posibilidad de otro tipo de respuesta, muestran cierta desconfianza. El miedo al ridículo, el temor de cambiar de una postura tan confortable como incómoda. El *borrador* es sucio, indecente u obsceno: es mejor no escribir nada. De lo contrario, habrá que aceptar que toda expresión, todo tipo de escritura no es más que una forma de arriesgarse, desprovista de cualquier certeza. Y eso no es nada fácil.

verdad de éste, y por lo tanto, de sí mismo. Es decir, el autor concibe el ejercicio filosófico como una forma de *desdoblamiento* o *alienación* del discurso del sujeto y de su propio *ser*, de su propio yo. Por su parte, Óscar, en un artículo publicado en su web personal (<http://www.brenifier-philosopher.fr.st/>) y titulado “La pratique du debat philosophique” (La práctica del debate filosófico), nos dice: “*La dimensión del juego*. Esta alienación, la pérdida de sí mismo en el otro que se exige a través del ejercicio, con sus numerosas pruebas, pone de manifiesto al mismo tiempo la dificultad del diálogo, la confusión de nuestro pensamiento y la rigidez intelectual vinculada con esta confusión. La dificultad de filosofar se manifestará con frecuencia mediante estos tres síntomas, en diversas proporciones.” (pág. 3).

Capacidad crítica y ciudadanía

La visión que hemos descrito hasta el momento nos impulsa a comentar otra vertiente de la enseñanza que se ha retomado después de algunos años de travesía en el desierto: la dimensión ciudadana. Sin embargo, nos gustaría señalar una tentación bastante frecuente en este campo que consiste en reducir toda enseñanza a la educación cívica. Por un lado, se considera la educación simplemente como el medio para aprender un número determinado de conocimientos sobre el funcionamiento de la sociedad y de sus instituciones. Por otra parte, se reduce ésta a un conjunto de preceptos que, a pesar de su interés relativo, corren el riesgo de encorsetar una enseñanza que, por el contrario, debería ser problematizada. Por último, y no por ello menos importante, la puesta en práctica de esta educación ciudadana ha sido más bien algo marginal, aunque diversas iniciativas innovadoras dentro del ámbito de la educación ponen de manifiesto la presencia de una cierta concienciación en este sentido.

Expresada de forma sucinta, nuestra tesis defiende la idea de que lo esencial de la educación cívica se encuentra en el espíritu crítico. Quizás sea necesario revisar este concepto de “espíritu crítico”, capaz de acomodarse a todo tipo de situaciones. El sentido etimológico de criticar significaba inicialmente en griego “pasar por la criba, cernir”; más tarde, fue usado en sentido figurado para significar “discernir, juzgar”. Es decir, no se puede criticar alguna cosa si no la pasamos previamente por el “cedazo” de la razón, esto es, si no la discernimos, si no la juzgamos. En consecuencia, sin conocimiento, la crítica no puede significar nada, puesto que no tenemos nada que criticar. Criticar implica en primer lugar conocer, además de comprender, ya que si no comprendemos algo, ¿cómo vamos a poderlo cribar, cómo podremos criticarlo? Aprendizaje de la discriminación que conduce al acto de comprender como al de criticar. Capacidad de entender los procedimientos y los conceptos en lo que pueden y no pueden hacer, de aprehender su utilización y su no utilización. Dimensión doble del conocimiento, positiva y negativa, que se olvida con demasiada frecuencia. Al estar excesivamente preocupado por el contenido positivo de su asignatura y por los conocimientos que desea transmitir, el profesor suele olvidar trabajar más sobre el límite, incluso sobre lo absurdo de lo que está enseñando.

La tentación estoica

Puede incluso que el profesor tenga alguna dificultad con el contenido positivo de su asignatura, con sus exigencias materiales o formales, dificultad que teme y que también le obsesiona. Esta obsesión inducida le impide contemplar su materia con la suficiente libertad de maniobra. Una rigidez más o menos grande invade su trabajo en el aula, rigidez que se manifiesta, por ejemplo, a través de un respeto desmesurado por los autores, por los procedimientos, por los conceptos o por las ideas que debe transmitir. Y, por supuesto, esta libertad de la que se priva no sería capaz de concedérsela a sus alumnos. La actitud estoica tiende a reproducirse de forma natural, a imponerse sobre todo lo que le rodea. Las resistencias del entorno apenas le conmueven,

porque la actitud estoica es ante todo un mecanismo de imposición de determinadas formas, imposición que, por definición, no debe preocuparse lo más mínimo por las resistencias que se produzcan. En caso de dificultad, insistiremos, perseveraremos, continuaremos golpeando con el martillo hasta que el clavo se hunda por completo. Si golpeamos con fuerza suficiente y durante el tiempo necesario, nuestro mensaje debería ser asimilado. En caso contrario, el alumno tiene realmente un problema. Como indicamos anteriormente, este tipo de actitud garantiza la adquisición de una “buena conciencia” por parte del profesor, aunque en el plano emocional sea impracticable a largo plazo.

Admitimos, sin embargo, que a veces esta actitud puede resultar bastante útil. En principio, el procedimiento por repetición no debería asustarnos: sería ilusorio creer que es suficiente con explicar las cosas una sola y única vez para que puedan ser entendidas claramente por nuestros alumnos. Además, cuanto más importante sea un concepto, un esquema o un problema, más veces será necesario que se repita, sin que la obligatoriedad de esta insistencia y de esta repetición a lo largo del curso tenga por qué amedrentar al profesor, sin que deba entristecerse permanentemente por la ineptitud, la holgazanería, la sordera o la ignorancia de sus alumnos. Incluso en el ejército -que no es precisamente el mejor lugar donde se presente la excelencia pedagógica-, todo buen oficial sabe que el hecho de dar una orden representa únicamente el diez por ciento de su trabajo, mientras que asegurarse de su adecuada comprensión y de su posterior ejecución constituye el noventa por ciento restante. Teóricamente, esta competencia -o sabiduría- es la que distingue al profesor experimentado de aquél otro que acaba de abandonar el pupitre del alumno. Este último no ha terminado apenas de asimilar los conocimientos indispensables para desempeñar su función adecuadamente, y aún conserva fuertemente inscritos en su memoria la incertidumbre y la ansiedad que experimentaba frente a las dificultades de las asignaturas. Sería excesivo exigirle que conservara una cierta distancia con respecto a la materia que de repente tiene que enseñar, después de todos esos años transcurridos dudando, tropezando, suspendiendo, y fracasando con esos elementos que ahora representan, por razones emocionales, el componente principal de la materia que imparte. El profesor experimentado es capaz en principio de contemplar la faceta cómica de este recorrido de combatiente. Su recuerdo es menos vívido: no son más que un ramillete de anécdotas, recuerdos de juventud que relata con una sonrisa en los labios, pues ya no está obsesionado por el concepto de dificultad.

A menos que, buen alumno hasta los tuétanos, nostálgico a ultranza, en busca de una identidad perdida, o ahogado por el rencor de un nivel académico jamás obtenido, recuerdo melancólico o amargo de una carrera “abortada” o “fracasada”, intente escenificar sus carencias en un lugar totalmente inapropiado. Ambición absurda y desgraciadamente destructora en la que tanto sus alumnos como él sufrirán las nefastas consecuencias. Ni el colegio ni el instituto son la universidad, por lo que resulta casi una indecencia aprovecharse de esa situación privilegiada de poder que circunstancialmente se le concede al profesor para revivir los fantasmas y las ambiciones insatisfechas. Además, como ya indicamos anteriormente, este tipo de

conducta aberrante sólo puede desencadenar consecuencias catastróficas para el profesor. El profesor de universidad tampoco enseña en realidad si solamente pretende, como único proyecto pedagógico, probarse alguna cosa a sí mismo o a sus colegas.

El crisol del conocimiento

Con el deseo de finalizar estos últimos comentarios y de introducir una pequeña transición, enunciaremos la siguiente proposición, corolario válido tanto para el profesor como para el alumno: no hay conocimiento digno de este nombre si no conlleva una cierta dimensión crítica. El conocimiento verdadero necesariamente implica capacidad crítica. Sin embargo, rectificamos de antemano una lectura refleja que probablemente se produzca frente a esta idea: “¡Es necesario conocer y comprender alguna cosa para poder criticarla, como usted mismo ha indicado un poco más arriba!” Ciertamente, es imposible que se pueda criticar alguna cosa sin conocerla previamente, de la misma forma que es necesario el conocimiento para que se produzca la crítica, pero ahora no es el momento de iniciar un debate sobre quién fue primero, si la gallina o el huevo. Porque la verdadera cuestión no se encuentra en si uno fue después o antes que el otro, sino del uno con el otro, el uno en el otro y viceversa. La crítica representa el crisol del conocimiento como el conocimiento representa el crisol de la crítica. La cuestión radica en la capacidad de análisis. Ahora bien, esta capacidad no se podrá potenciar si somos nosotros quienes pensamos en lugar de nuestros alumnos, sino invitándoles a pensar por sí mismos. Por consiguiente, la crítica forma parte de la esencia del proceso de aprendizaje. Vayamos un poco más lejos, pues es la identidad del alumno la que está en cuestión. ¿Quién es él? ¿Qué se le pide? Dos preguntas íntimamente ligadas.

Ciertamente, la ignorancia no permite analizar, pues no existe entonces ninguna posibilidad de comparación, comparación esencial a la crítica. Sin embargo, como ya hemos visto, la relación inicial que el alumno adquiere con la asignatura puede servir de punto de partida en este campo. Así, la ignorancia, que jamás es inocente, puede utilizarse para este fin. Además, no se puede prescindir de la ignorancia en tanto que exigencia de pensamiento. Incluso debería fomentarse para que fuésemos más conscientes de ella. Del mismo modo que el conocimiento, la ignorancia es el fundamento del espíritu crítico. La base del espíritu crítico puede ser concebido como una ignorancia que es consciente de su estatus de ignorancia. La ignorancia implica el asombro, la sorpresa, la interrogación. Es un estado de la mente que crea una petición, una llamada al pensamiento. Para conseguir esto, es necesario que esta ignorancia no se considere como un reproche, es necesario que uno no sienta vergüenza de ella. En el ámbito educativo, el reproche de la ignorancia es uno de los más absurdos e inhibidores. Es justamente este tipo de temor, propio de la opinión más banal, el que impide que el alumno se atreva a entrar de lleno e implicarse activamente en el debate, pero también es el camino idóneo para entrar en conflicto con el profesor, porque no se vislumbra ningún otro medio para la autoafirmación. El conflicto, manifiesto o latente, se convierte así en la única salida que posibilita que el alumno pueda construir su propia identidad, por muy artificiosa o destructora que ésta sea.

La función de la ignorancia

Así, este enfrentamiento con la ignorancia que debe soportar el profesor tiene que ser real. Toda excusa falsa será rápidamente descubierta por sus alumnos, aunque siempre existirá una parte de mentira: ¿cómo podemos creer en la ignorancia de la persona que se supone que sabe? Del mismo modo que en el teatro o en el cine, es relativamente fácil “seguir el juego” si representamos bien nuestro papel, si el actor se distancia lo suficiente de sí mismo como para hacer creíble su personaje. ¿Aceptaría el profesor situarse en ese lugar donde su materia no significa nada, allí donde ya ni siquiera existe, allí donde es reducida a su expresión más simple? ¿No tendría miedo de escuchar esa primera palabra, primera más bien que primitiva o primaria, para acompañarla tal como es? Palabra fundadora y crítica, en la medida en que sepamos mover los hilos, en la medida en la que aceptemos “seguir el juego”. O dicho de otra forma, ¿puede aceptar el profesor no hacer las cosas en lugar del alumno? ¿Sabrá estimular el análisis del alumno y favorecer su desarrollo en lugar de proponer el suyo propio?

Indudablemente, este método es un proceso lento, balbuciente y lleno de baches, pero no podemos pretender otra cosa si de lo que se trata es de potenciar el pensamiento y el espíritu crítico. Únicamente el espíritu crítico puede engendrar a su vez el espíritu crítico. Una crítica dada, una serie de críticas no pueden, como una naturaleza muerta, conseguir que nazca lo que es propio de un espíritu vivo. La crítica ahoga la crítica, la crítica ahoga el espíritu. Encontramos aquí el típico error que presenta el profesor experimentado: ése que lo ha visto todo, ése que ha escuchado de todo, ése a quien no se la “van a jugar”, ése que posee una réplica mordaz para cada necesidad, como si conociese todas las necesidades previamente, necesidades cuidadosamente clasificadas. Este profesor no conoce el sonido de la flauta ni del violín, sólo conoce cómo suenan los platillos y el timbal. Este tipo de profesor no se sorprende de que sus alumnos realicen tanto. ¿Cómo podrían ellos sumarse a un proyecto como éste? Solamente aquellos capaces de comprender la materia a través o más allá del profesor sabrán cómo plegarse al ejercicio. El resto reproducirá únicamente el cinismo más o menos explícito o voluntario ofrecido en bandeja a su impotencia.

Intersticios de respiración

La educación del ciudadano no puede ser más que una práctica. Y no tiene sentido si no consideramos al alumno desde el principio como un ciudadano de pleno derecho, con sus derechos y sus deberes. ¿Acaso no son estos derechos y deberes con frecuencia ignorados, incomprendidos, subestimados o incluso conculcados? El tema es de plena actualidad. ¿Acaso

no se fundamenta la razón de ser de esta “educación cívica”¹⁷ sobre la constatación por parte de los poderes públicos de una ausencia del sentimiento de “ciudadanía” en nuestra juventud, constatación que, por otra parte, es bastante discutible? Esta preocupación no puede ser más práctica. Para algunos, esta falta de ciudadanía en los jóvenes no es mayor ni menor que la que presentan otros sectores de la sociedad. Estos jóvenes no son otra cosa que nuestros hijos, éstos que nosotros hemos educado, aunque ya no podamos reconocernos en ellos. Pocos padres, de todos modos, se reconocen en sus hijos, sobre todo en esa edad incierta de la experimentación, de la incertidumbre y de la rebelión que comienza en la preadolescencia. Asimismo, no está suficientemente demostrado que sean precisamente los individuos que obedecen con más facilidad las normas establecidas los que ofrezcan las mejores garantías de éxito en este campo. ¿Qué tipo de trabajo queda por desarrollar? La pregunta sigue sin respuesta.

Por nuestra parte, adelantamos la siguiente hipótesis: lo fundamental de la educación cívica consiste en conseguir, por un lado, que brote el ser social del ser individual, y por otra parte, en propiciar esa confrontación inevitable entre estas dos dimensiones del ser. En este sentido, existen elementos teóricos que pueden ser muy útiles, e incluso indispensables, pero existen sobre todo mecanismos necesarios que permitirán poner en práctica esta elaboración del *ser* sin la cual todo conocimiento particular no será más que algo vano y estéril. El individuo particular, por consiguiente, es incitado o provocado para trabajar sobre sí mismo, en la perspectiva de un adulto, iniciación que implica un enfrentamiento con un número determinado de dificultades existenciales y sociales. Por ello, es preciso que el profesor sea sensible a este tipo de problemas, situación que, por otra parte, no tiene por qué producirse siempre, y menos en la práctica de la docencia, donde muy poco –o casi nada- de la formación de los profesores les preparan para abordar un desafío como éste.

El profesor necesita estos elementos culturales, y mucho más todavía los alumnos. La falta de autoestima, la poca autoridad personal, la superficialidad del concepto de respeto, la importancia del sentimiento de arbitrariedad y otros fenómenos derivados conducen a la imposición de formas rígidas y sin fundamento en las relaciones sociales. Estas formas podrán modificarse, en función de los orígenes culturales, de las reagrupaciones categoriales y de la jerarquía social, produciéndose a su vez un conflicto -explícito o larvado, sutil o violento- entre los individuos y las diversas representaciones. Con el propósito de consolarlos un poco, añadiremos que en general es muy difícil evitar esta dimensión conflictiva de las sociedades contemporáneas.

Por esta razón, la utilización de la palabra y del debate, en tanto que medio de confrontación y de intercambio generador de sentido, ofrece una posibilidad interesante de tratar el problema, más allá de la ilusoria o absurda

¹⁷ (N. del T.) En Francia, desde el año 1999 (BO de 5 agosto de 1999) se imparte una nueva asignatura, “Educación cívica, jurídica y social”, ECJS, que consta de dos horas mensuales y cuyo contenido comprende principalmente siete nociones básicas: el concepto de Derecho, los derechos del hombre y del ciudadano, los derechos individuales, sociales y políticos y la nacionalidad.

pretensión de resolverlo a toda costa. Para ello, la alteridad debe ser explicitada y no simplemente ignorada, o directamente rechazada. En este caso, el análisis, verdadero portador de ese espíritu crítico, encuentra su utilidad, no simplemente como un mero instrumento académico y abstracto, sino como una forma de poner a prueba nuestro *ser*, indispensable para vivir en sociedad y para la vida en general. El derecho a la crítica se entrelaza entonces con un deber de crítica, derecho que no se otorga, sino que se adquiere, al igual que toda libertad verdadera. En este proceso existe una indudable dimensión contractual -y convencional-, encarnada por las diversas instituciones que presiden el funcionamiento cotidiano de todos y cada uno de nosotros, instituciones de las que no podemos prescindir, pero tal y como sucede en la enseñanza, si no se manifiesta ni se expresa ese “espíritu” vivificante, la letra se marchita y muere.

En consecuencia, debemos habilitar diversos “intersticios de respiración” en la materia bruta que constituye el conocimiento abstracto o formal. Ese espacio de libertad y de indeterminación donde el profesor tenga el coraje de escuchar el rechazo de sus alumnos, por muy arbitrario e infundado que éste sea, para trabajar a partir de este estado inicial y para solicitarles que se expliquen y justifiquen. No está permitido, pues, prohibir ninguna cosa, salvo aquellas prohibiciones que impidiesen que este proceso fuese puesto en práctica. Proceso que, sin embargo, no surge de forma natural, sino que es necesario que sea inducido, no en el fondo, pero sí en la forma. Una vez establecido este marco de actuación, el pensamiento surgirá por sí solo. En este riesgo, fundado sobre un acto de fe, se fundamenta el ejercicio de la ciudadanía. La razón prevalecerá, por muy frágil y compleja que ésta sea. Esta dinámica es el complemento ideal de la clase magistral. El interés del “borrador”, que ya hemos abordado anteriormente, nos va a permitir desarrollar ese espíritu crítico, esa elaboración de la relación consigo mismo y con los demás que fundamenta el concepto y la práctica de la ciudadanía.

Solo contra todos

Sin embargo, es necesario que comentemos uno de los temores con el que nos encontramos más a menudo. Nos referimos a esa situación en la que, cuando el profesor inicia un debate, se ve enfrentado a una clase en la que reina el desorden, y donde las opiniones llueven por doquier, sin límite ni reflexión alguna. Situación algo caótica que suele terminar en un doloroso cuerpo a cuerpo entre el grupo de los alumnos y su profesor. Nuestro profesor se siente acorralado, y como no encuentra otra estrategia más a mano, se refugia en el recurso a “la autoridad”. ¿Cómo? Apelando no solamente a una autoridad de tipo formal, que intenta restablecer el orden perdido, sino recurriendo también a una autoridad de fondo, que impone una verdad desde lo alto de su cátedra. Este repliegue estratégico convierte el ejercicio en su totalidad en algo absurdo, y deja como poso en los participantes cierta amargura, y rabia, que se irá incrementando con el tiempo, pues no se esperaban este cambio de enfoque tan radical. Es entonces cuando desaparece el espíritu crítico, convirtiéndose la clase en un grupo reactivo a cualquier actividad y en el que sólo reina la convicción, el dogma y la arbitrariedad, en su aspecto más caótico y estéril.

Como el príncipe de Maquiavelo, el profesor debe ser una persona astuta, y hasta un poco péfido, en lugar de intentar encarnar la imagen de tipo ingenuo y complaciente. No es él quien debe enfrentarse a sus alumnos, sino ellos quiénes deben enfrentarse entre sí, confrontación que él debe simplemente gestionar, para conseguir que sea productiva. Mientras actúe de esta forma, se dará cuenta de que sus alumnos temen mucho más esta confrontación que la de ellos mismos con su profesor. Nada consuela más a los alumnos conflictivos de una clase que esa situación en la que pueden formar un bloque compacto contra su profesor. Reconfortados por la clásica polémica entre los “antiguos y los modernos”, cada uno de ellos se convierte en el portavoz indiscutible de las aspiraciones del conjunto de toda la juventud. Se produce, pues, una especie de fusión repentina de la clase, en la que han desaparecido por completo las contradicciones más flagrantes, con el único propósito de ahogar dentro de esta masa opaca las inseguridades individuales, intelectuales o existenciales de cada uno de sus miembros. Masa que no desea otra cosa más que cristalizarse sobre un punto particular para dirigirse, como si fuera un solo hombre, contra la opinión particular del profesor, momento de regocijo donde los haya. Este último se encuentra entonces frente a una ola descomunal que le golpea la cabeza. No le quedará otra alternativa, salvo la opción de protegerse como pueda, recurriendo si fuese necesario al uso de medios de excepción y de urgencia. Tardará en volver a repetirlo.

El objetivo consiste en enseñar a los alumnos a discutir entre ellos, a escucharse, a reformular sus perspectivas particulares, a analizar y a criticar sus ideas y las de sus compañeros. Con este aprendizaje, ponemos en práctica la educación ciudadana, no como conocimiento teórico, sino como una práctica. La práctica de aprender a respetarse a sí mismo, a respetar al otro, a ser respetado por el otro, a que el término de “respeto” adquiera su verdadero sentido. Nuestro discurso se compone entonces mucho más que de palabras, pues es el que le insufla la vida al “ser”. El espíritu crítico deja de ser una amenaza para el aprendizaje, puesto que permite que nazca el ciudadano o que éste se vaya desarrollando.

Tomemos como ilustración de nuestra hipótesis un fenómeno bastante revelador de lo que suele aportar este tipo de práctica. Cuando iniciamos una discusión de clase, surgen ciertos elementos de reflexión. Los alumnos deben retener algunos datos con el fin de analizar qué es lo que ha sucedido, de rectificar algún punto del debate, de que el ejercicio no termine con una mera enumeración de ideas dispersas. El hecho de que el profesor no se pronuncie sobre el fondo del asunto y les obligue a seleccionar por sí mismos las ideas clave según vayan apareciendo durante el debate les genera muchos problemas. Este ejercicio con frecuencia les ocasiona un verdadero problema de naturaleza intelectual y existencial, que mencionamos aquí brevemente de pasada, y que analizaremos con más detalle en posteriores descripciones. Para decidir qué es lo que debe ser evaluado, el alumno tiene que juzgar lo que está siendo expresado por sus compañeros, porque no todo lo que oiga será válido, a diferencia de lo que sucede cuando habla el profesor, donde cada palabra suya es “palabra de Dios”, incluso en aquellos casos en los que nos parezca que se está contradiciendo. Debemos reconocer que es bastante difícil

admitir que un compañero nuestro, nuestro igual, tenga alguna cosa que enseñarnos, especialmente cuando nosotros estamos en desacuerdo con él o cuando esa persona no nos agrada demasiado. Ahora bien, este doble problema resulta ser extremadamente constructivo, porque revela algunas dificultades decisivas y permite trabajarlas en el momento. Ejercicios como el de la “corrección mutua” se dirigen directamente a fortalecer la capacidad individual de juicio, de la que en ningún momento debería prescindir ni el ciudadano ni el alumno. El propósito consiste en aprender que la autoridad no debe imponerse por decreto, sino que debe ganarse y adquirirse. ¿Existe algo más básico en la formación de nuestros ciudadanos? Es muy fácil aceptar o rechazar lo que se nos propone, todavía más lo que nos es impuesto, pero que nosotros mismos propongamos una idea, eso es harina de otro costal. ¿No es así cómo se articulan los elementos fundamentales que constituyen una sociedad?

Animar un debate en clase

Introducción práctica

La función del profesor

Existe un principio básico de la discusión en clase: el profesor debe trabajar más como un *animador* que como un profesor. Lo que significa que su función debe limitarse a conseguir que sus alumnos trabajen, no a trabajar él en lugar de ellos. El debate no debe mantenerse entre el profesor y sus alumnos, puesto que en este caso nos encontraríamos más bien ante una clase magistral en la que el profesor siempre tiene la última palabra, pues sus opiniones provienen de su posición de autoridad. Esta forma de impartir clase es una práctica útil, pero no hay que confundirla con la que nosotros proponemos aquí: la práctica del *debate formalizado*. Las situaciones no son completamente idénticas, aunque posean ciertos elementos en común.

Platón contrapone el “método corto” de enseñanza, más rápido, que consiste simplemente en transmitir conocimientos, al “método largo”, también denominado *mayéutica*, mucho más lento, en el que se busca que surja el pensamiento del alumno a base de preguntas. En este aspecto específico, este método se opone a la “tabula rasa” de Aristóteles, que se funda a su vez sobre el principio de los vasos comunicantes: el conocimiento se vierte del vaso lleno al vaso vacío.

La práctica que nosotros proponemos debe propiciar que los alumnos discutan entre ellos. De ahí que el papel del profesor se parezca más al de un *árbitro*, o al de un *animador*¹⁸, aunque el uso de este último término pueda chocarnos un poco, o incluso disgustarnos. Poco importa el nombre que utilicemos, de lo que se trata en todo caso es de cambiar un poco de oficio, de permitir que los alumnos trabajen entre ellos, con el propósito de obtener un resultado final y examinarlo, más que de rectificar a cada instante el contenido de la discusión. Exactamente igual que cuando están realizando un examen, con la única diferencia de que en este caso el trabajo es colectivo y no hay ninguna necesidad de que sea evaluado con una nota. De todas formas, no subestimemos la función del árbitro o del animador, puesto que su papel es crucial y delicado. Posee una doble responsabilidad: en el plano formal, debe definir las reglas del debate y vigilar su correcta aplicación; en el plano material, debe desarrollar y estructurar el contenido de la discusión.

Garantizar la forma

El profesor es el encargado de enunciar las *reglas del juego* y de asegurarse de que sean respetadas. Por un lado, las reglas generales de buena educación, que, en teoría, deberían ser tenidas en cuenta sin necesidad

¹⁸ (N. del T.) Brenifier prefiere utilizar el término de “animador” (*animateur*) para designar la persona que dirige –o “anima”– un debate en un grupo, sea éste un taller, un café filosófico o un diálogo socrático. No es partidario del uso del término “moderador”, cuya función se limita principalmente a distribuir el turno de palabra y poco más, ni tampoco es partidario del término “facilitador” (*facilitator*), que es el que se utiliza generalmente en el ámbito anglosajón.

de ser recordadas en cada momento, pero que en general no son respetadas en nuestra vida cotidiana, y mucho menos en el ámbito educativo. No insultar al vecino o criticarle arbitrariamente, no interrumpir a un compañero, escuchar lo que unos y otros están diciendo,... Por otro lado, las reglas específicas de este tipo particular de ejercicio, que periódicamente deberá definir, explicar, redefinir, e incluso modificar, en función de las diferentes necesidades y situaciones.

Cuando empecemos cada sesión, bastará con que rápidamente exponamos un breve resumen de estas reglas y un esquema de desarrollo, ya sea de forma oral o por escrito en la pizarra. En lugar de pronunciar largos discursos en los que el alumno pueda perderse, sobre todo las primeras veces, suele ser más eficaz que estas reglas puedan ser vistas durante el desarrollo de la actividad.

No es por una simple preocupación formal el hecho de que las *reglas del juego* deban ser fielmente respetadas, sino para asegurar la efectividad del ejercicio y que se alcance su verdadero sentido. Es importante ser muy claro sobre este punto en particular, puesto que los alumnos -que perciben a menudo las normas como una imposición arbitraria, superflua e invasora- no siempre entenderán este aspecto del ejercicio o tardarán algún tiempo en comprender su interés. Expresarán su frustración ante nosotros y exclamarán: “No nos dejas hablar”, cuando, sin embargo, somos nosotros quienes les estamos ofreciendo la única clase del curso en la que pueden entablar discusiones entre ellos. La dificultad reside en el hecho de que hay que conseguir que cada persona desarrolle su propio pensamiento, que cada uno se tome el tiempo necesario para expresarse, que se aplacen las reacciones que el discurso del otro nos provoca en lugar de responder al momento con cualquier opinión, a analizar permanentemente las situaciones que van surgiendo a cada instante en lugar de tomar partido inmediatamente, etc. Demasiadas exigencias que gravitan sobre un discurso que desearía ser libre, espontáneo y sin ningún tipo de limitaciones, pero que de hecho, ansioso y reconcomiéndose por la inquietud, preferiría no escucharse a sí mismo por temor a la duda y al error.

La temporalidad es uno de los ingredientes esenciales de la forma. Por un lado, la duración global del ejercicio: entre una hora y media y dos horas. El procedimiento es lento: con un intervalo de una hora corremos el riesgo de quedarnos un poco cortos, aunque todo depende del tipo de trabajo que pretendamos desarrollar y de las limitaciones del profesor. Por otro lado, el ritmo. ¿Cuándo hay que insistir sobre un punto en particular? ¿Cuándo hay que dejarlo pasar? Lo importante es evaluar de forma permanente la oportunidad de una situación concreta: ¿ofrece suficientes posibilidades de desarrollo? Lo que es interesante para un alumno -sobre todo si éste tiene dificultades- no lo es necesariamente para toda la clase, pero éste tampoco es el momento ni el lugar de eliminar los elementos que constituyen el sujeto *singular*, pues a fin de cuentas ellos representan la forma específica en la que se nos impone a cada uno la realidad. ¿Hay que hacer descansos? Con ellos nos arriesgamos a crear una ruptura en la continuidad del trabajo, pero habrá clases en las que esta medida puede que sea necesaria.

Destacar las problemáticas

El profesor debe destacar los argumentos más sobresalientes, ayudar a que se estructuren, se articulen y se desarrollen de manera adecuada. Hay que evitar que el debate se reduzca a una serie de discursos más o menos “reactivos” e inmediatos, en los que el interés general se pierda en el transcurso del debate. Deberán resaltarse los argumentos más claros o los que sean más significativos, así como las problemáticas básicas. Esta tarea podrá ser realizada oralmente o por escrito, preferentemente de las dos formas. Por un lado, para guardar testimonio de lo que vaya surgiendo, por otro, para indicar una dirección en la reflexión general en la que se haya embarcado el conjunto de la clase. Podrá utilizarse la pizarra para consignar las ideas esenciales, para recordar los puntos principales debatidos, y para proporcionar una visión más global del ejercicio. Regularmente, el profesor deberá asegurarse de que los diferentes discursos están siendo relacionados y de que estas relaciones son las adecuadas, preguntando a los alumnos que expliciten la relación entre dos participantes, entre un discurso y otro, etc.

Si el profesor percibe en un discurso determinado una posibilidad conceptual, puede también preguntarle al alumno con el fin de que emerja más claramente la problemática oculta. Puede igualmente invitar a otros participantes a que lo hagan, pidiéndoles que ellos mismos le formulen alguna pregunta o analicen el discurso en cuestión. Pase lo que pase, el profesor evitará por todos los medios “completar” él mismo algo que no haya sido formulado “adecuadamente”. Si se propone reformular las palabras de un alumno, lo hará con los mismos términos que se utilizaron en el discurso original. Todas las precauciones son pocas, puesto que, conscientemente o no, por razones legítimas o por otras que no lo son tanto, el profesor intentará “colocar” su discurso en lugar del discurso del alumno. “Lo que quieres decir...” es una expresión peligrosa, porque se dirige al otro desde una posición de autoridad que amenaza con imponerse *de facto*.

Delegar

A lo largo del curso, el profesor intentará que uno o varios de sus alumnos le sustituyan en su trabajo como animador, situación que facilitará que cada uno aprenda mejor a distinguir las problemáticas en juego. No debemos olvidar nunca que el objetivo de este ejercicio consiste en que los alumnos se ejerciten al máximo posible. Cuando se decidan a animar el debate, después de muchas dudas, intentarán copiar formalmente el estilo del profesor, pero no podrán hacerlo, puesto que evidentemente carecen de la experiencia y de la competencia de éste. Más tarde, modificarán un poco –o mucho– su forma de proceder, con el fin de paliar sus carencias o de facilitar su tarea. Se trata de dejarles actuar al máximo en su papel de animadores, de permitirles que resuelvan por sí mismos sus propias dificultades, siendo conscientes de que el resto de la clase no permanecerá impasible y se apresurarán a formularles distintas observaciones sobre su funcionamiento. Una vez que el ejercicio haya terminado, podremos realizar una evaluación del mismo.

Evaluar

Evaluar un ejercicio colectivo es bastante difícil, y suele ser algo poco frecuente. Sobre todo porque el número tan elevado de personas multiplica la variedad de situaciones problemáticas. Sin embargo, esta exigencia extra puede también ser útil en parte. A no ser que se considere el taller como un simple trabajo “en sucio”, una especie de “borrador”, o de trabajo propedéutico que permite que el alumno desarrolle un trabajo personal que será evaluado con posterioridad. La cuestión estriba en saber si un taller es una clase o un ejercicio: de hecho, se encuentra a medio camino entre los dos, puesto que tanto el profesor como los alumnos participan en él.

La evaluación también puede formar parte del ejercicio. Ya sea porque reservemos cierto tiempo al final de cada sesión para que los alumnos redacten un balance de la misma, o porque al finalizar el taller les pidamos que redacten un trabajo personal por escrito o un análisis un poco más desarrollado. Se trata también de que el profesor evalúe su trabajo, por lo que deberá determinar qué es lo que busca obtener con este ejercicio. ¿Se trata de argumentar, de problematizar, de reformular, de conceptuar, de preguntar, de formular o explicar ideas, de proponer o analizar ejemplos? Es preciso que se realice un proceso de clarificación, tanto para el profesor como para la clase. Clarificación a partir de la cual podrán evaluarse los progresos de la clase o de los individuos.

Como instrumento de análisis, podría también ser muy útil señalar las dificultades que han surgido a lo largo de las sesiones. No olvidemos que el principio mismo de una práctica es el de ejercitarse, de ver aquello que funciona y aquello que no, con el fin de mejorar su propio funcionamiento. Verse, escucharse a uno mismo y proceder a un análisis crítico con la finalidad de salir de esa especie de inmediatez del discurso donde sólo priman la sinceridad, la convicción y las opiniones recibidas.

Funcionamiento del taller

Como ya hemos mencionado, existen dos temores comunes que hay que evitar: el miedo a la pérdida de tiempo y el miedo a equivocarse. Pase lo que pase, deberemos dedicar un curso completo al ejercicio. Si se presentan problemas, tendrán que solucionarse desde el interior de la práctica y no mediante el discurso teórico del profesor. Se trata de una práctica bastante lenta que necesita de cierto tiempo para llevarse a cabo de forma conveniente. Por este motivo, es muy importante dedicar al menos una hora y media al ejercicio, incluso dos horas, pues así dispondremos del tiempo suficiente para que sean los propios alumnos los que solucionen sus problemas o para que rectifiquen sus errores, errores que a veces no son tratados de forma inmediata, sino con un cierto retraso. Si el profesor desea introducir sus propios comentarios de fondo, esperará a que la sesión haya finalizado o los reservará para la siguiente sesión, a menos que considere muy urgente esclarecer algún punto preciso, aunque tendría que desconfiar en general de este sentimiento de urgencia.

Para comenzar

Algunos de los ejercicios presentados a continuación pueden parecer bastante complejos en su estructura y en sus reglas. Sería recomendable que el profesor comenzase por algunos aspectos precisos del ejercicio, sin perjuicio de que pueda ir haciéndolos progresivamente más complejos, a medida que vayan transcurriendo las sesiones. Al principio, será inevitable que el profesor experimente alguna vacilación, y que aparezca un cierto sentimiento de dificultad o de fracaso, sobre todo en aquellos profesores que jamás han practicado el debate en clase, sensaciones que se irán superando con el tiempo y la práctica.

Con el fin de facilitar la iniciación en este tipo de prácticas, proponemos para cada actividad una serie de “ejercicios previos” y de pistas útiles para las primeras sesiones, o para trabajar más detalladamente algunas partes específicas del taller.

Aspectos prácticos

Para el trabajo con la clase completa, la distribución óptima del aula parece ser la formación de un semicírculo alrededor del animador y de la pizarra. Esta disposición permite evitar las conversaciones al margen del debate y la charla en pequeños grupos, invitando a que todos estén frente al resto de sus compañeros, a escuchar al que está hablando y a dirigirse al conjunto de la clase, propiciando así el funcionamiento intelectual esperado. Sin embargo, una vez que los alumnos se hayan familiarizado con esta dinámica, también se podrá trabajar con ellos en pequeños grupos, cada uno con su propio animador y hasta con su secretario, mientras el profesor se desplaza entre los distintos grupos para verificar el funcionamiento y la evolución del trabajo.

Si es posible, puede ser también bastante útil colaborar con otro profesor para intercambiar opiniones y “trucos”, y para enriquecernos cada cierto tiempo con la perspectiva de una mirada exterior -y crítica- sobre nuestro trabajo.

Un último punto muy importante: cada profesor adaptará el funcionamiento del taller a sus necesidades, a su personalidad y a la de su clase. Algunas personas serán más formales y menos fluidas, otros preferirán la preparación o el trabajo escrito posterior, y otros optarán por un enfoque más tradicional o por la familiaridad a la variedad. Pero pase lo que pase, lo interesante es que se diversifiquen al máximo las propuestas con el fin de establecer los esquemas que parezcan más operativos, pudiendo variar las dinámicas extraordinariamente de una clase a otra.

El arte de preguntarse unos a otros

La interrogación mutua es un ejercicio bastante simple, con múltiples variantes, cuyo objetivo consiste en enseñar a los alumnos a formular preguntas y a desarrollar con posterioridad sus ideas. La tendencia “natural” del alumno es la de conformarse simplemente con la expresión apenas esbozada de una idea, en responder a una pregunta de manera lacónica, incluso mediante un simple “sí” o “no” si la pregunta se presta a ello. El principio de este ejercicio se encuentra en trabajar específicamente sobre las preguntas como motor de elaboración de las ideas.

Desarrollo

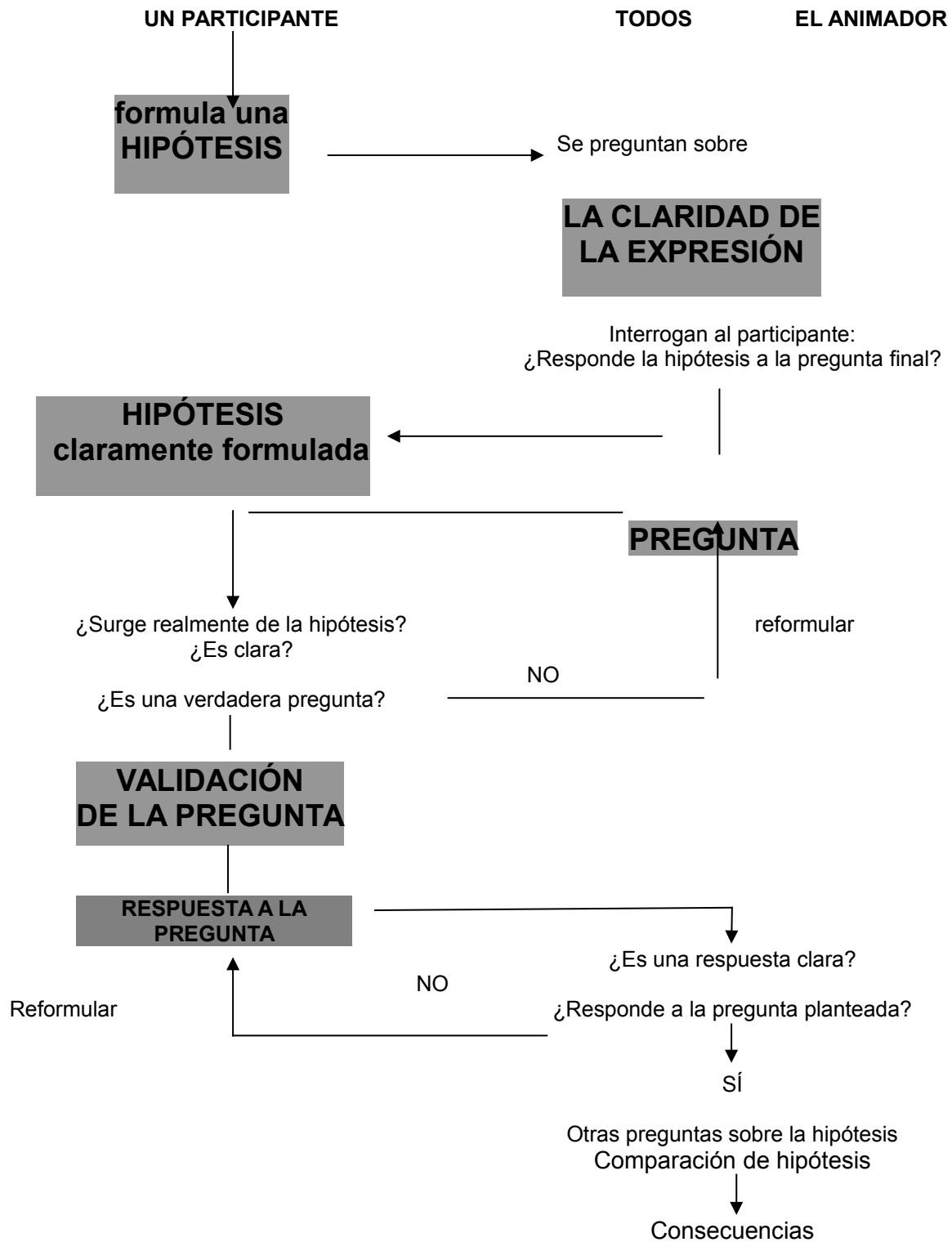
Inicio

Sobre un tema dado, preferiblemente una pregunta abierta, similares a esas preguntas que suelen formularse en un examen, invitamos a los alumnos a que presenten una idea inicial, que será más o menos desarrollada en función de la exigencia formal que determine el profesor. El tema podrá determinarse con anterioridad a la sesión a fin de que todos puedan preparárselo con suficiente antelación y tengan tiempo para reflexionar, o incluso podrá plantearse de forma imprevista el mismo día del taller.

Ejemplos de preguntas

- ¿La violencia requiere siempre de víctimas?
- ¿Hay que pensar las cosas antes de vivirlas?
- ¿Es siempre necesario ayudar a otras personas?
- ¿Pueden las palabras cambiarnos la vida?
- ¿Es suficiente con ver para saber?

Esquema de “el arte de preguntarse unos a otros”



Formular una hipótesis

Al principio de la sesión, un alumno elegido por el profesor o el que voluntariamente lo desee, presentará eso que a partir de ahora denominaremos con el término de *hipótesis*. Este término de hipótesis es muy importante, pues produce una cierta distanciaci3n con las ideas, fundamentalmente con las propias, ideas que se convertirán a partir de ahora en nuestro instrumento de trabajo y que se irán modificando durante la reflexi3n en grupo.

Antes incluso de estudiar su validez, el primer criterio para juzgar las hipótesis, como cualquier otro discurso, será el de la claridad de su sentido. Por lo tanto, si la hipótesis no está formulada claramente, el animador interrogará a la persona que intervino, o esperará a que el resto de los participantes le formule alguna pregunta, animándoles a ello si fuera preciso. Si el discurso es confuso, podrá utilizarse la pizarra como instrumento para “poner a prueba” el discurso del alumno, con el fin de señalar con algunas palabras la idea en cuesti3n, o resumir en una frase el núcleo central de la hipótesis, resumen que deberá ser formulado por el autor de la misma. Esta limitaci3n de resumir el discurso de uno mismo en una sola frase plantea una difícil exigencia al pensamiento y a la palabra, obligando al participante, en este ejercicio de “brevilocuencia”, a afinar su técnica de precisi3n conceptual. Si un alumno tiene dificultades en formular su hipótesis, el profesor solicitará a los participantes que lo deseen que le ayuden a reformularla, en lugar de hacerlo él mismo, y evitar así falsear el sentido del ejercicio.

Una vez que se haya enunciado la hipótesis, será necesario verificar si ésta responde efectivamente a la pregunta. En caso de duda, después de escuchar la argumentaci3n de unos y de otros, la clase determinará por medio del voto si se admite o no la hipótesis.

Ejemplos de hipótesis

Estas hipótesis han sido formuladas por auténticos alumnos.

¿Podrá el arte desaparecer alg3n día?

No, puesto que cada persona expresará su arte en funci3n de su propia concepci3n.

Sí, puede desaparecer por causa de los que no son artistas.

Sí, el arte puede desaparecer porque está vivo en cada uno de nosotros, y nosotros somos seres mortales.

No, el arte no es un ser vivo y por lo tanto no puede desaparecer.

b) ¿Es necesario el progreso?

Sí, el progreso en medicina permite salvar muchas vidas.

No, pues el progreso se encuentra en el origen de la destrucci3n de grandes civilizaciones.

Sí, pues de lo contrario nos encontraríamos todavía en la Prehistoria.

No, puesto que nos convierte en personas egoístas e individualistas.

Preguntémosle a la hipótesis

Una vez que la hipótesis haya sido enunciada y hayamos analizado su pertinencia, se invitará a todos los alumnos para que le formulen preguntas a su autor. Las preguntas que se planteen deben ser *verdaderas preguntas* y no afirmaciones disfrazadas. Su objetivo consiste en explicitar los puntos más oscuros de la hipótesis, en desarrollar tal o cual aspecto y en plantear contradicciones de principio o de hecho.

El ejemplo paradigmático de pregunta falsa es del tipo de: “Yo pienso que... ¿tú qué piensas?”. Debería tratarse más bien de una crítica interna, según el concepto de Hegel, que exige penetrar en la comprensión de una tesis particular para profundizar en su interior, no para criticarla en función de premisas diferentes. Esta técnica habituará al alumno a “descentrarse” de sí mismo y a dejar a un lado sus propias opiniones y le ayudará a profundizar en un esquema de pensamiento que no es el suyo. Nuestros alumnos se sorprenderán del enorme desafío que supone este tipo de ejercicio.

No siempre es fácil distinguir una “verdadera pregunta” de una “pregunta falsa”, o una “pregunta útil” de una “pregunta inútil”, no sólo a causa de la ambigüedad o de la sutileza de estas diferenciaciones. No debemos olvidar en ningún momento que lo que realmente importa no es tanto la decisión como la articulación del proceso de dicha decisión: ¿El alumno tiene claro cuáles son las implicaciones de su pregunta? Pueden considerarse y utilizarse diversos criterios de apreciación, de los cuales nosotros señalaremos los cinco que poseen una mayor eficacia.

- En primer lugar: ¿se puede saber o adivinar lo que piensa la persona que pregunta?, ¿se transparenta alguna hipótesis a través de la pregunta? En caso afirmativo, nos encontramos ante una afirmación camuflada.
- En segundo lugar: ¿propone la pregunta un concepto nuevo? Si durante la formulación de la respuesta, el autor de la hipótesis inicial simplemente retoma los términos de la pregunta, sin concebir él mismo algún otro concepto diferente, la pregunta no es una verdadera pregunta, puesto que está proponiendo un concepto. El objetivo del ejercicio consiste en que las preguntas que formulamos obliguen a la persona a quien se las dirigimos a “dar a luz” nuevos conceptos, no simplemente a aceptar o rechazar aquéllos que se le proponen.
- En tercer lugar: debe evitarse, en la medida de lo posible, el recurso a las definiciones, para evitar que las personas que preguntan utilicen el recurso de solicitar que se definan cada uno de los términos de la hipótesis de partida, evitando así plantear algún verdadero problema a dicha hipótesis.

- En cuarto lugar: excluir cualquier pregunta que incluya en sí misma la respuesta a la hipótesis.
- En quinto lugar: rechazar la pregunta ajena al tema, que no tenga ninguna relación explícita con la hipótesis enunciada.

Ejemplos de preguntas inútiles, preguntas falsas, preguntas fuera de lugar, y preguntas pertinentes

Hipótesis: Sí, el progreso en medicina permite salvar muchas vidas.

Preguntas:

¿Los avances en medicina permiten salvar muchas vidas?

Inútil: esta pregunta ha sido ya respondida.

¿No es cierto que los médicos a veces cometen errores?

Falsa: afirmación camuflada, se sabe lo que piensa la persona que pregunta.

¿Permite la bomba atómica salvar muchas vidas?

Inútil: fuera de lugar, por no tener ninguna relación explícita con la hipótesis enunciada.

¿Qué es el progreso?

Recurso a la definición: hay que evitarlo, o no abusar demasiado de esta estrategia, pues, con demasiada facilidad, la persona que pregunta no se compromete con la hipótesis enunciada, permitiéndole cuestionar cada uno de sus términos.

¿Acaso es útil la eutanasia?

Falsa pregunta: el concepto de “eutanasia” es propuesto por la persona que pregunta.

¿Debemos siempre salvar la vida de las personas?

Pregunta pertinente: incita a pensar sobre los límites de “salvar la vida de las personas”.

¿La medicina siempre salva la vida de las personas?

Pregunta pertinente: cuestiona la omnipotencia de la medicina.

Responder a la pregunta

Una vez que la pregunta ha sido formulada, el autor de la hipótesis determinará si ésta le parece clara o si se relaciona con su pregunta. Si considera que no está relacionada con su hipótesis, tendrá derecho a rechazarla. Su decisión es soberana, puesto que ni siquiera tiene la obligación de responderla. También es posible transformar la clase en un jurado para que decida sobre este tipo de controversias. Sin embargo, es importante que en este punto la clase no se embarque en un debate interminable. No debemos

olvidar que esa imposibilidad de entendimiento entre distintas personas desencadena también una serie de procesos de aprendizaje del pensamiento, creando cierta tensión entre los participantes, obligándoles a “medir” cuidadosamente sus palabras, a clarificar su pensamiento y a tener en cuenta las consecuencias de su discurso frente a sus interlocutores.

Si el autor de la hipótesis acepta la pregunta, tiene que responderla justificando su respuesta: en su argumentación debe utilizar una idea o un concepto que permita desarrollar o profundizar en parte la hipótesis inicial.

A continuación, el animador preguntará de manera similar a la persona que ha formulado la pregunta, por una parte, para cerciorarse de que la respuesta ha sido clara, y por otra, para comprobar que se ha respondido a la pregunta. Permanecerá muy atento por si se presenta una dificultad muy frecuente: la persona que pregunta a menudo tiende a confundir “estar en desacuerdo con la respuesta” con responder a la pregunta, por lo que decretará solemnemente que “su pregunta no ha sido respondida”. Para realizar esta distinción, de nuevo la persona que dirige la pregunta deberá dejar a un lado sus propias opiniones y verificar simplemente si el autor de la hipótesis ha contestado su pregunta o si, por el contrario, la ha evitado, sin esperar a que conteste con esa respuesta que él está esperando en ese momento. En efecto, dos caminos diferentes pueden conducir a un mismo lugar; lo único que interesa es saber si el uno y el otro nos llevan por buenos caminos. De forma similar, tendrá que distinguir entre una respuesta que necesitará posteriores precisiones de una no-respuesta. Si la respuesta le parece insuficiente, tendrá prioridad sobre sus compañeros para preguntar nuevamente al autor. El principio consiste en permitir que un alumno dirija varias preguntas de un tirón con el fin de obtener un resultado concreto, a menos que el animador decida que ya es hora de pasar a otra persona. El objetivo de este ejercicio consiste en propiciar simultáneamente el desarrollo de una idea y en mostrar sus límites, señalando sus posibles contradicciones. A menudo, el autor de una idea incluso se sorprenderá de sus consecuencias y de los problemas que ésta plantea.

Un ejercicio de comprobación bastante interesante para ser utilizado después de una respuesta, especialmente si ésta parece no tener mucha relación con la pregunta, consiste en pedirle a su autor que, si se acuerda de la pregunta planteada, haga el favor de reformularla. Con frecuencia, no tendrá de ella más que un recuerdo fragmentario o francamente erróneo. Con este ejercicio, los alumnos serán conscientes de un problema frecuente durante los exámenes: la pregunta ha sido malinterpretada. Igualmente, verificar si realmente se está escuchando al interlocutor permite que los alumnos se concienzen de la dificultad que entraña una comprensión verdadera, pues no basta con decir simplemente las cosas y con suponer que estamos siendo claros para que seamos realmente comprendidos.

Relacionar las hipótesis

Después de que hayamos estado trabajado con una hipótesis durante un tiempo prudencial, el tiempo que el animador considere adecuado en función

de su interés y de otras circunstancias, incitaremos a otro alumno a que formule otra hipótesis. Pero antes de que este alumno responda a las preguntas que se le dirijan, deberá intentar delimitar las relaciones entre su hipótesis y la hipótesis precedente. Hay que recalcar la importancia de que no se abandone el hilo de la discusión a una serie inconexa de ideas discordantes. Esta relación conceptual, o *problematización*, podrá ser efectuada o no, pero comoquiera que sea, con el hecho de plantear constantemente la obligación de relacionar las distintas hipótesis enunciadas, estamos incitando a los alumnos a no permanecer prisioneros de una única formulación dada y a buscar siempre los *pre-supuestos* que subyacen a las hipótesis, comparando las distintas ideas que existen entre ellas. A veces, este ejercicio plantea algunos problemas a los alumnos, puesto que nuestro propósito consiste en profundizar un poco más en el proceso de abstracción.

Resumen

“El arte de preguntarse unos a otros” es un ejercicio colectivo que consiste en profundizar en común sobre una pregunta dada, proponiendo respuestas en forma de hipótesis, desarrollándolas o modificándolas a través de una serie de preguntas pertinentes, y comparando esas diferentes respuestas con el fin de extraer las consecuencias principales de la confrontación de las distintas hipótesis.

El trabajo que deben desarrollar los alumnos se fundamenta en los siguientes puntos: profundizar sobre una pregunta dada, concebir una serie de ideas, articularlas de forma clara y precisa, plantear preguntas adicionales y responderlas, escuchar al otro, confirmar la presencia de una relación lógica o conceptual entre las ideas, y por último, sintetizar o analizar el resultado global del trabajo.

Por ejemplo, una vez que se haya enunciado una nueva hipótesis, se haya resumido en la pizarra y escrito sus puntos fundamentales, se pedirá a su autor que verifique si esta nueva hipótesis realmente se distingue de la hipótesis anterior –o anteriores-, con el propósito de determinar si su análisis es original. Con frecuencia, una vez que se haya difuminado el velo de las palabras, el participante se dará cuenta de que no ha dicho nada fundamentalmente nuevo. En ese caso, si no es capaz de distinguir su discurso del discurso precedente, tacharemos su hipótesis de la pizarra, pues ésta puede ser claramente reducible a una hipótesis anterior, ya que no presenta ninguna novedad. Con ello, estamos intentando que los alumnos aprendan a distinguir entre la *diferencia de ideas* y la simple *diferencia de palabras*. Una diferencia real deberá manifestarse por oposición a un punto preciso e importante o por una diferencia sustancial de sentido. A veces, la diferencia de tipo sustancial podrá ser algo tenue, o incluso insuficiente, en cuyo caso, cualquier participante podrá oponerse al estatus de novedad, objeción sobre la que cada alumno podrá expresarse libremente: el voto de la mayoría pondrá fin a la disputa sobre la legitimidad de la nueva hipótesis. Sobre este punto, el animador podrá señalar periódicamente la existencia de este tipo de problemas, sin caer, por el contrario, en la tentación de probar cualquier cosa

para inducir a los participantes a plantearse la cuestión y decidirse sobre el asunto.

Confrontación de hipótesis

Diferentes hipótesis planteadas en una clase:

- El progreso en medicina, como en cualquier otra ciencia, puede conducirnos a ciertos abusos, por lo que es necesario no bajar la guardia y estar alerta.
- ¿Es más necesario el progreso en ciertos campos y menos en otros?
- El progreso moral es necesario para el progreso científico.
- El ser humano debe progresar, pero no hay que olvidar que todo lo que el hombre desarrolla tiene sus riesgos y sus peligros.

Continuar el trabajo

El hecho de escribir las ideas en la pizarra resulta de gran utilidad para mostrar visual y esquemáticamente el conjunto global de las ideas y de los argumentos esgrimidos y poder construir así un pensamiento. Pero también podemos pedirles a nuestros alumnos que redacten un trabajo más acabado y conciso a partir de lo que ha sucedido durante el taller. Salvo que el profesor decida encargarse él mismo de esta síntesis. En este sentido, esta práctica no presenta necesariamente una ruptura radical con la forma habitual de impartir clase, ya que perfectamente puede compatibilizarse con la clase magistral.

Según cómo sean las sesiones, el producto final será más o menos propedéutico, más o menos denso, más o menos rico. En realidad, lo que de verdad importa es conseguir que los alumnos trabajen, y examinar dónde se encuentran ellos sobre éste o aquél tema. Esta técnica puede servir igualmente como preparación para un curso superior, en el que el profesor volverá otra vez a tratar los temas ya evocados, precisándolos, enriqueciéndolos, aprovechando los elementos proporcionados el año anterior y mostrando sus insuficiencias. Asimismo, es muy interesante y formativo que nuestros alumnos establezcan una relación entre su trabajo, sus ideas y los conocimientos específicos de los autores correspondientes y de sus textos. De esta manera, podrán enfrentarse a los autores y a los textos de una manera más real; y así aprovechamos para desacralizar nuestra materia de estudio.

Pistas

Pueden proponerse dos ejercicios cortos como forma de trabajo previo.

A la pregunta inicial, cada alumno debe redactar tres respuestas diferentes.

Para una hipótesis dada, cada alumno debe redactar tres respuestas diferentes. Después, se discutirán y compararán oralmente las diversas respuestas ofrecidas.

- Puede proponerse **un ejercicio escrito, más completo**, para iniciarse en el tema o como complemento a este tipo de taller.

A la pregunta planteada por el profesor, cada alumno debe responder, brevemente, en un folio suelto. Cada alumno pasa la hoja a su vecino, que deberá formular una pregunta a la respuesta propuesta por su compañero. El primer alumno vuelve a recoger su hoja y responde nuevamente a la pregunta formulada. Un segundo alumno formula una nueva pregunta a la respuesta inicial. El primer alumno responde nuevamente. Finalmente, repetimos el proceso una vez más.

- **Otro ejercicio, escrito u oral:** cada alumno debe escribir una respuesta escrita a la pregunta inicial.

La respuesta puede ser una respuesta personal o la cita de un autor. Se inicia una ronda de turnos en la que cada alumno lee su respuesta. Entonces, cada alumno debe plantear una pregunta por escrito a un compañero, el que ellos decidan. El trabajo sobre las preguntas y las respuestas se llevará a cabo de forma oral, un alumno cada vez. O bien se les invita a que elijan dos respuestas que parezcan oponerse a la pregunta inicial, con el propósito de extraer las consecuencias de esta confrontación de hipótesis.

En cualquiera de las diferentes modalidades de este ejercicio, el profesor puede elegir concentrarse o no sobre un aspecto específico del trabajo. El recurso a la escritura ofrece una considerable ventaja, ya que así todos los alumnos deben implicarse de hecho en el ejercicio, y el profesor no tiene por qué esperar a que se levante la mano del más “valiente” u “osado”.

Aprendemos a leer un texto

Este ejercicio se parece bastante a otros ejercicios que algunos profesores suelen utilizar con sus alumnos, de manera más o menos formalizada. Este ejercicio de lectura se basa en la idea de que uno de los fundamentos de toda enseñanza consiste en aprender a leer, ya sea un libro, el mundo o la existencia.

Desarrollo

Al inicio

En primer lugar, distribuimos a los participantes un texto no muy largo, de una o dos páginas. El texto puede ser un fragmento (de tipo filosófico, literario o periodístico) que pertenezca a algún autor de renombre, un texto redactado por el profesor o un texto de algún otro alumno. En función de la naturaleza del texto, el trabajo que vamos a desarrollar y las cuestiones que analizaremos serán muy diferentes. Los participantes deben leer el texto y reflexionar sobre el mismo, sin que sea preciso que conozcan el nombre del autor, su obra ni su contexto histórico, aunque esta pauta no constituya por sí misma una regla.

Lo que sí es imprescindible es que el texto sea inteligible por sí solo, sin que para poder entenderlo tengamos que estar continuamente remitiéndonos a una autoridad o a referencias exteriores. Para ello, el texto deberá expresar adecuadamente su propia verdad y su propio contenido.

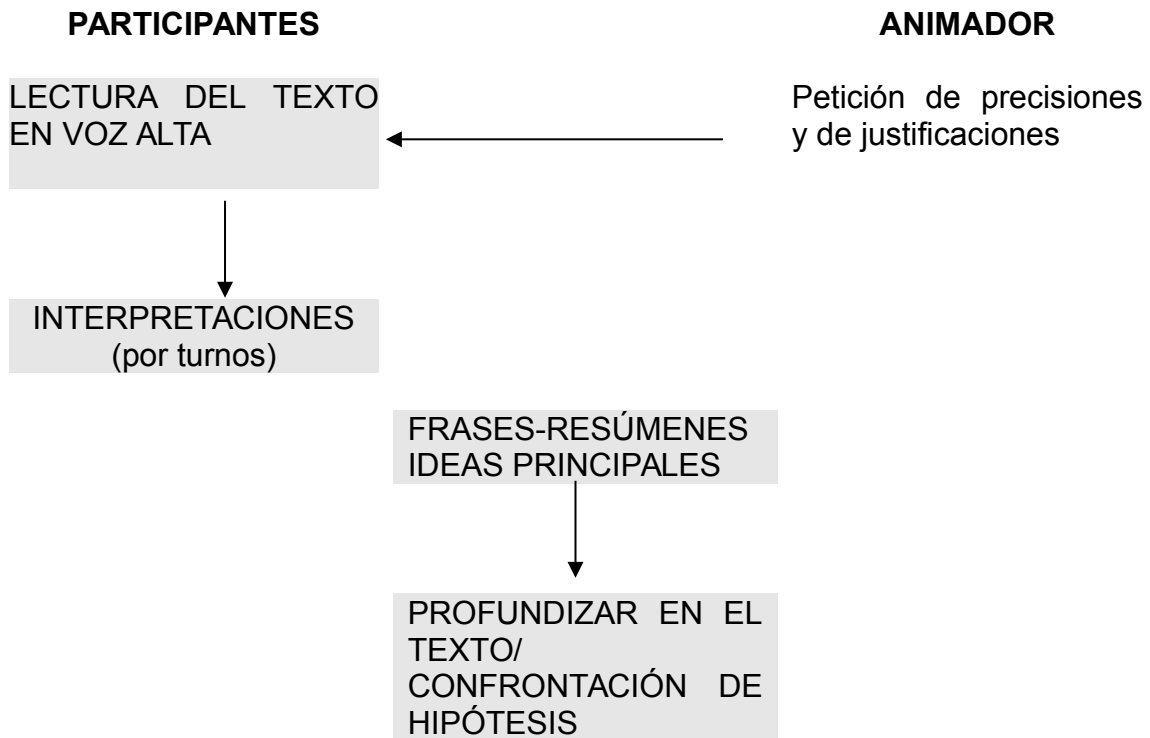
Interpretaciones

La sesión comienza con una lectura del texto en voz alta en la que intentaremos exigir al alumno que representa en ese momento el papel de lector que articule su discurso de forma inteligible, incluso de manera un poco teatralizada, para que pueda insuflarle un poco de vida al texto y poder así aproximarnos a él de forma conveniente. La lectura del texto no es indispensable, incluso puede convertirse en algo demasiado pesado si el texto es bastante extenso, pero nos puede proporcionar un buen punto de partida.

Una vez leído el texto, se establecerá un turno de palabra en el que nos dispondremos a escuchar un número considerable de interpretaciones posibles –e imposibles-. Durante todo el ejercicio, el profesor deberá a toda costa contener sus deseos de intervenir en clase cuando escuche interpretaciones erróneas del texto o auténticos sinsentidos. Debemos permitir que el error pueda expresarse sin miedo a ningún tipo de represalias, de la misma forma que permitimos que se expresen todo tipo de opiniones, para poder luego trabajar con ellas, usándolas como hipótesis, para poder analizarlas y confrontarlas entre sí. No olvidemos aquella advertencia de Hegel que dice: “El miedo a equivocarse es la primera equivocación”. Si la olvidamos, el miedo a la opinión de los demás impedirá que los alumnos más tímidos puedan

expresarse libremente e incitará a los más astutos a parafrasear todo aquello que perciban como la verdad del momento, en lugar de plantearse las verdaderas preguntas.

Esquema de “aprendemos a leer un texto”



El profesor, como en todo debate formalizado, debe convertirse en un animador -incluso aunque esta palabra le produzca cierta indignación-, o si lo prefiere, en una especie de guía. Su papel consiste en poner de manifiesto, al mismo tiempo, los discursos de cada uno de los participantes y los del conjunto del grupo. Este trabajo se efectuará a través del siguiente tipo de intervenciones:

1- Solicitará que se precise alguna lectura particular que no le parezca suficientemente clara, o cuando considere que algún aspecto particular merece ser desarrollado con más detalle.

2- Pedirá explicaciones cuando detecte la existencia de contradicciones intrínsecas durante una “lectura” específica, sin preocuparse por lo que él considere como la interpretación correcta o verdadera.

3- Reformulará o sintetizará aquello que alguien haya expresado, con el fin de destacar la idea fundamental de su discurso, verificando ante esa persona si dicha reformulación o síntesis se corresponde con lo que ella

pretendía decir. En esos momentos, deberá decidir si es mejor que hable en lugar del participante o, si por el contrario, debería ayudarlo a precisar su propio discurso.

4- Solicitará que le sean justificadas todas las interpretaciones por medio de pasajes concretos del texto, sobre las que podrá iniciarse un debate posterior. Deberá estar preparado para rechazar esa idea tan común de que una hipótesis de lectura puede justificarse por la totalidad del texto en cuestión, sin que exista necesidad de tener que citar ningún pasaje en particular. Este es el clásico argumento del alumno que, conscientemente o no, intenta evitar una confrontación real con el texto, alegando una interpretación que surge de la “globalidad” del mismo.

Posteriormente, se contrapondrán las lecturas que posean unas diferencias más patentes a medida que vayan surgiendo, o incluso al final de las intervenciones, recalándose estas diferencias con el fin de que surjan los aspectos más contradictorios del proceso en curso. Presentada como un juego, esta situación debería producir bastantes “cosquillas” en los participantes.

Hipótesis y conclusión

Trabajo sobre el Mito de la caverna de Platón

Hipótesis:

a) Existe una verdad más allá de las apariencias

“Considero que al final se encuentra el sol, no en las aguas, ni en sus imágenes reflejadas, sino el sol mismo en su propia esencia que él podría mirar y contemplar tal como es”.

b) Es bastante difícil acceder a la verdad

“Si se le forzara (al que ha salido de la caverna) a contemplar la luz, ¿no crees tú que le dolerían los ojos y que evitaría mirarla de frente y que regresaría a las cosas que sí pudiese mirar?”

c) El que conoce la verdad siempre será rechazado por los otros

“¿No es verdad que los otros se burlarían de él (de quien ha visto la luz) y le dirían que, por haber salido fuera de la cueva, se le han deteriorado los ojos?”

Conclusión:

Si consideramos que la verdad existe, ¿Qué es más importante, que pueda conocerse o que pueda comunicarse?

El profesor podrá incitar a los participantes a tomar parte en el proceso, autorizándolos o animándolos para que practiquen también estas diversas interrogaciones. A medida que se vayan sucediendo los talleres, unos y otros comenzarán a aprender –y también a temer, en cierta medida- este *juego* de la interrogación. Al practicarlo con sus compañeros, comenzarán a aplicárselo también a sí mismos, es decir, se irán habituando a interrogar sus propias articulaciones de pensamiento. Si un participante demuestra tener verdaderas

dificultades con un texto hasta el punto de no poder decir nada, el profesor le propondrá que intente explicar esta dificultad, o incluso le podrá pedir que elija una o dos frases al azar –las que más le hayan llamado la atención, o aquellas que le hayan parecido más herméticas- y que, en la medida de sus posibilidades, intente comentarlas. Sus compañeros, si lo desean, podrán ayudarlo durante este proceso.

Hay que aclarar que el discurso dubitativo de las personas que son más indecisas no tiene por qué ser necesariamente menos importante que el de los alumnos más seguros. El objetivo consiste en aprender a plantear preguntas abiertas, para liberar al alumno del temor a la autoridad externa, ya sea ésta la del profesor o la de su grupo de iguales. Nuestro objetivo consiste en lograr que el grupo escuche con el mismo respeto a un compañero cuando está hablando que al profesor, tarea particularmente difícil de conseguir con adolescentes, pues suelen ser más ansiosos e implacables que los adultos.

Confrontar las perspectivas

Cuando hayan terminado todos los turnos, o cuando finalice el periodo consagrado a esta parte del ejercicio, comenzará un segundo momento, que denominaremos con el nombre de “confrontación de perspectivas”. A pesar de que este aspecto del trabajo puede haber comenzado ya en cierta medida, puesto que, con seguridad, algunos participantes habrán aprovechado su turno de palabra inicial para criticar o para plantear alguna objeción a las ideas expresadas con anterioridad a las suyas. Esta parte servirá para condensar las problemáticas: el profesor obligará al máximo a los participantes a estrechar sus diversos discursos con el fin de hacerse cargo de los elementos principales de la discusión, sin impedir, por otra parte, que surjan nuevas problemáticas, en la medida en la que éstas posean una relación cercana al tema en cuestión. Del mismo modo, podrá hacer hincapié sobre algunos elementos significativos que hayan surgido durante el debate y a los que no se les haya dedicado el tiempo suficiente. El profesor debe estar siempre al acecho para detectar cualquier esbozo de pensamiento, cualquier intuición que pueda ser fructífera. Por ejemplo, resaltaré una frase que no haya sido desarrollada suficientemente con el propósito de suscitar reacciones en el grupo. Esa misma función deberá realizarla tanto con aquellas perspectivas que se aproximen a lo esencial del tema tratado como con aquellas otras más confusas o inexactas.

Una modalidad específica de este ejercicio consiste en que el alumno resuma en una única frase la idea fundamental del texto analizado. De esta forma potenciamos que el alumno discrimine sus ideas y jerarquice su propio pensamiento, enseñándole a separar lo primordial de lo accesorio. Posteriormente, se escribirán en la pizarra las diversas frases generadas y los párrafos del texto que las apoyan, y se compararán entre sí a través del debate, con la finalidad de delimitar las diferentes posibilidades de interpretación.

Proponemos otro ejercicio interesante: el profesor pedirá a cada participante que explice si está o no de acuerdo con aquello que el texto afirma, con el objetivo de identificar su propia posición y justificarla. En caso de

desacuerdo, el participante deberá imaginar cuál sería la respuesta del autor a sus objeciones. Estas idas y venidas entre el autor y su lector consiguen acercar el texto un poco más al lector de ese lugar históricamente lejano e intocable donde se encuentra, permitiendo, al mismo tiempo, una apropiación personal de los elementos en juego y un distanciamiento de sí mismo.

Debemos advertir, una vez más, que este tipo de método puede suscitar una cierta ansiedad y agobio en los alumnos, que suelen estar habituados a unas respuestas más convencionales y a unas explicaciones de los textos más “oficiales”, desprovistas de toda ambigüedad y de todo tipo de contradicciones. Se tratará, por tanto, de mantener la tensión generada mientras se fomenta este tipo de actividad, con el fin de potenciar las capacidades intelectuales individuales. En cierta manera, esta situación se asemeja más a la realidad que la de una clase magistral, puesto que en los exámenes, y en nuestra vida cotidiana, nada sabemos de antemano.

Resumen

“Aprendemos a leer un texto” es un ejercicio colectivo que consiste en profundizar en común sobre un texto determinado, proponiendo diferentes hipótesis de lectura, justificándolas y desarrollándolas o modificándolas a través de las interrogaciones pertinentes, y comparando las diferentes respuestas para extraer los elementos en juego fundamentales.

El trabajo desarrollado se sostiene sobre los siguientes puntos: profundizar en la comprensión de un texto, formular diferentes ideas, articularlas de forma precisa y clara, formular preguntas subsidiarias y responderlas, escuchar al otro, asegurar la presencia de una relación lógica o conceptual entre las ideas y, por último, sintetizar o analizar el conjunto global del trabajo realizado.

La “verdad” del texto

El profesor se sorprenderá –si tiene la suficiente paciencia- de ver cómo numerosas “pistas falsas” son rectificadas a través del trabajo en grupo, rectificaciones que con toda probabilidad serán mucho más gratificantes que si él mismo las hubiese corregido desde su posición de autoridad. Sin contar tampoco con que los diferentes avatares y rodeos de la discusión serán, sin duda alguna, intelectualmente más estimulantes para él que si simplemente se limitase a desarrollar sus propias ideas sobre la pregunta. Podrá comprobar cómo el texto estudiado adquiere una nueva vida, y en la que cada sesión de lectura de un mismo texto se transforma en una experiencia única y vivificante: el monólogo más brillante jamás podrá remplazar esa sensación de riqueza y productividad que transmite el intercambio de ideas y la multiplicidad de perspectivas. Por la misma razón, para poner en práctica este ejercicio deberá hacer uso de su creatividad e interrogarse a sí mismo sobre la amplitud de su comprensión del texto, lo que podrá ocasionarle un ligero sentimiento de ansiedad, aunque también le proporcionará grandes alegrías siempre y cuando asuma verdaderamente la inseguridad vinculada al ejercicio.

De todas formas, con estos ejercicios no abandonaremos totalmente nuestro rol de profesor en el sentido más tradicional del término, puesto que en

el momento de concluir, tendremos ocasión de rectificar aquellos puntos que nos parezcan indispensables para una correcta comprensión del texto y del autor estudiado. Podremos entonces aprovechar para introducir una especie de pequeña clase magistral, que, sin embargo, se producirá en un entorno mucho más propicio para la escucha y la comprensión por parte de nuestros oyentes. Por un lado, el profesor habrá comprendido con más claridad cuáles son las dificultades más comunes que presenta el texto estudiado para sus alumnos. Por otro lado, los oyentes estarán más inclinados a escuchar nuestras palabras, puesto que habrán establecido una relación más personal y sustancial con el texto, sintiéndose por ello verdaderamente vinculados con el debate en curso. En cuanto al contexto del autor, a su época, y a las diferentes corrientes que le han influido, quizás haya surgido un momento durante el debate en el que el profesor haya deslizado algún concepto, o es probable que los participantes más preparados hayan comentado ya algún aspecto en clase. En cualquier caso, el profesor será el que decida si es pertinente introducir algunos elementos clave al final de la sesión que permitan poner las cosas en perspectiva, y que sirvan a su vez como conclusión de esta lectura-reflexión.

Pistas

Pueden proponerse dos ejercicios cortos como ejercicios previos.

- ✎ Después de la lectura del texto, cada alumno debe redactar por escrito una frase que resuma la idea principal del texto y otras dos frases que den cuenta de dos ideas secundarias, justificando cada una de sus elecciones.
 - ✎ Para una hipótesis de lectura dada, cada alumno debe realizar por escrito tres preguntas u objeciones diferentes. Posteriormente, se compararán y discutirán oralmente las diferentes proposiciones elaboradas.
-

- ✎ Podrá proponerse **un ejercicio escrito, más completo**, como ejercicio inicial o como complemento a este tipo de taller.

Después de la lectura del texto, cada alumno debe responder brevemente, en una hoja suelta a la siguiente pregunta “¿Cuál es la idea principal de este texto?”, citando como prueba un fragmento del texto con el que fundamentará su respuesta. Cada alumno pasará entonces esa hoja a su vecino, quien deberá formular una pregunta a la respuesta propuesta o proponer una objeción. El primer alumno recupera su hoja y responde nuevamente a la pregunta o la objeción formulada por el segundo alumno. Un segundo compañero plantea una nueva pregunta a la respuesta inicial o propone una nueva objeción. El primer alumno vuelve a responder nuevamente. El proceso se repite, finalmente, por tercera vez.

Se invita a todos los alumnos a que analicen el resultado de los intercambios que ha generado su respuesta inicial: ¿se ha transformado esa idea inicial? ¿Ha sido precisada? ¿Cuál es la naturaleza de ese cambio? ¿Las respuestas y las preguntas, las respuestas y las objeciones, concuerdan entre sí? ¿Ha sido el texto analizado correctamente?

- ✎ **Otro ejercicio, escrito u oral:** cada alumno debe redactar por escrito una hipótesis de lectura, citando el párrafo del texto que la justifica.

Por turnos, cada alumno lee su respuesta. Cada alumno debe formular por escrito una pregunta o una objeción a un compañero, el que él decida. Después, también por turnos, cada alumno irá exponiendo oralmente el trabajo sobre las preguntas o sobre las objeciones y las respuestas. También se puede invitar a cada alumno a que elija dos tesis que parezcan oponerse, con el fin de analizar los elementos en juego.

En las diferentes modalidades de este ejercicio, el profesor podrá elegir si desea concentrarse o no sobre un aspecto específico del trabajo. El recurso a la escritura posee una indudable ventaja: todo el grupo sin excepción debe implicarse *de facto* en el ejercicio, por lo que no es necesario que el profesor espere impaciente a que se levante una mano decidida.

Cuéntanos una historia

En el trabajo escolar, ya sea en la disertación, el análisis o el debate, el ejemplo ha gozado a menudo de un estatus incierto. Generalmente ausente, subestimado o mal utilizado, al final no sabemos muy bien si nos encontramos ante un elemento superfluo, si tiene entidad por sí mismo, si es más bien un elemento decorativo o de relleno, si explica o si prueba, si plantea un problema o si más bien lo ilustra. Podríamos intentar desmenuzarlo, comparar los diferentes usos que posee el ejemplo y comentar su importancia respectiva. Pero el ejercicio que aquí proponemos, en realidad consiste en invitar a los participantes a que trabajen el ejemplo a través de un procedimiento específico de discusión y de análisis que les obligue a reflexionar sobre su enunciación, su elección, su utilización y su sentido.

Desarrollo

Como para una disertación o un debate más bien clásico, ante todo debemos elegir y articular un tema bajo la forma de una pregunta, de una afirmación o de una simple cuestión. Elección que, según las necesidades, podrá ser efectuada por el animador o por los participantes –mediante el voto de la clase entre un listado con las diferentes posibilidades- antes o durante el taller. Asimismo, debemos determinar si los participantes pueden -o deben- preparar su intervención antes de venir a la sesión o si deben, por el contrario, contentarse con improvisar.

Debemos también mencionar que este ejercicio quizás necesite más tiempo que los anteriores para ser desarrollado, por lo que podrá necesitar más de una sesión. El profesor podrá también consagrarse únicamente a ciertos aspectos del ejercicio.

Resumen

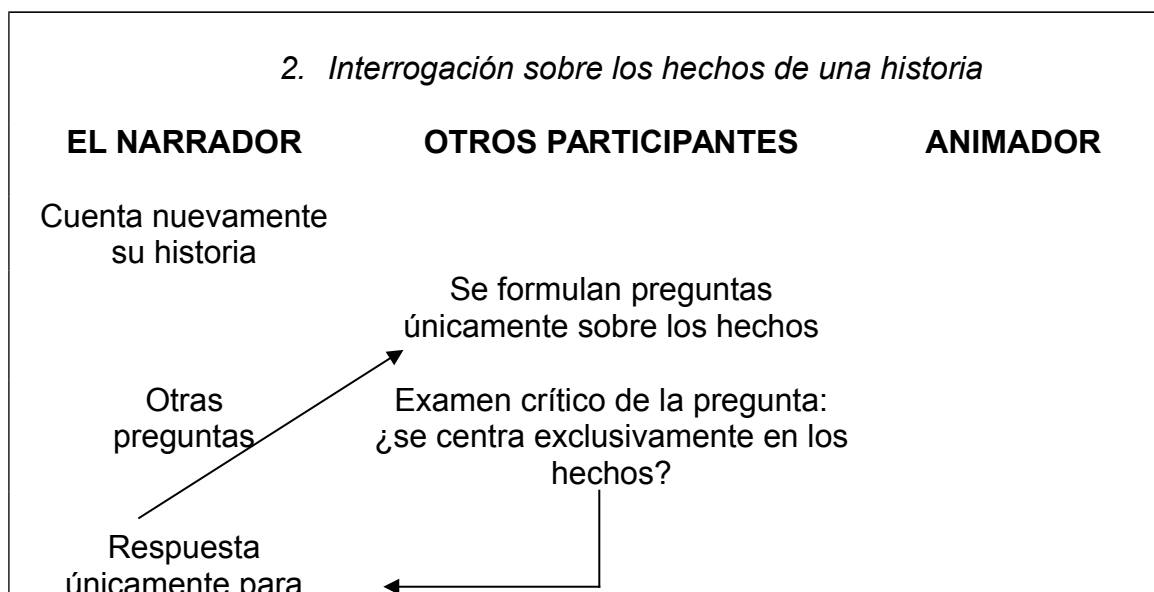
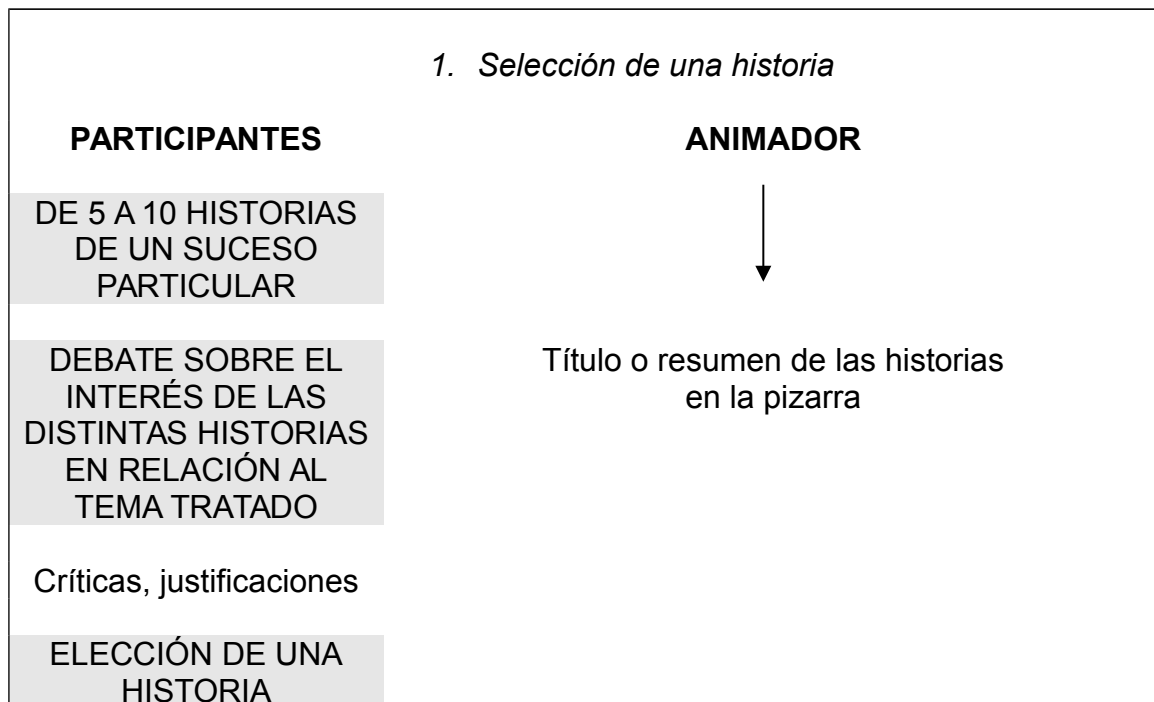
El “Cuéntanos una historia” es un ejercicio colectivo que consiste en profundizar en común sobre una pregunta dada aportando algunos ejemplos específicos que se analizarán para generar diferentes respuestas en forma de hipótesis. Estas hipótesis, a su vez, se irán modificando y desarrollando mediante las interrogaciones pertinentes, y se compararán las diferentes respuestas así obtenidas con el fin de extraer las consecuencias fundamentales de la pregunta inicial.

El trabajo efectuado se sostiene sobre los siguientes puntos: profundizar en una pregunta apoyándose en algunos ejemplos, analizar estos ejemplos, generar diferentes ideas, articularlas de forma clara y precisa, formular preguntas subsidiarias y responderlas, escuchar al otro, asegurar la presencia de una relación lógica o conceptual entre las ideas y, por último, sintetizar o analizar el conjunto del trabajo.

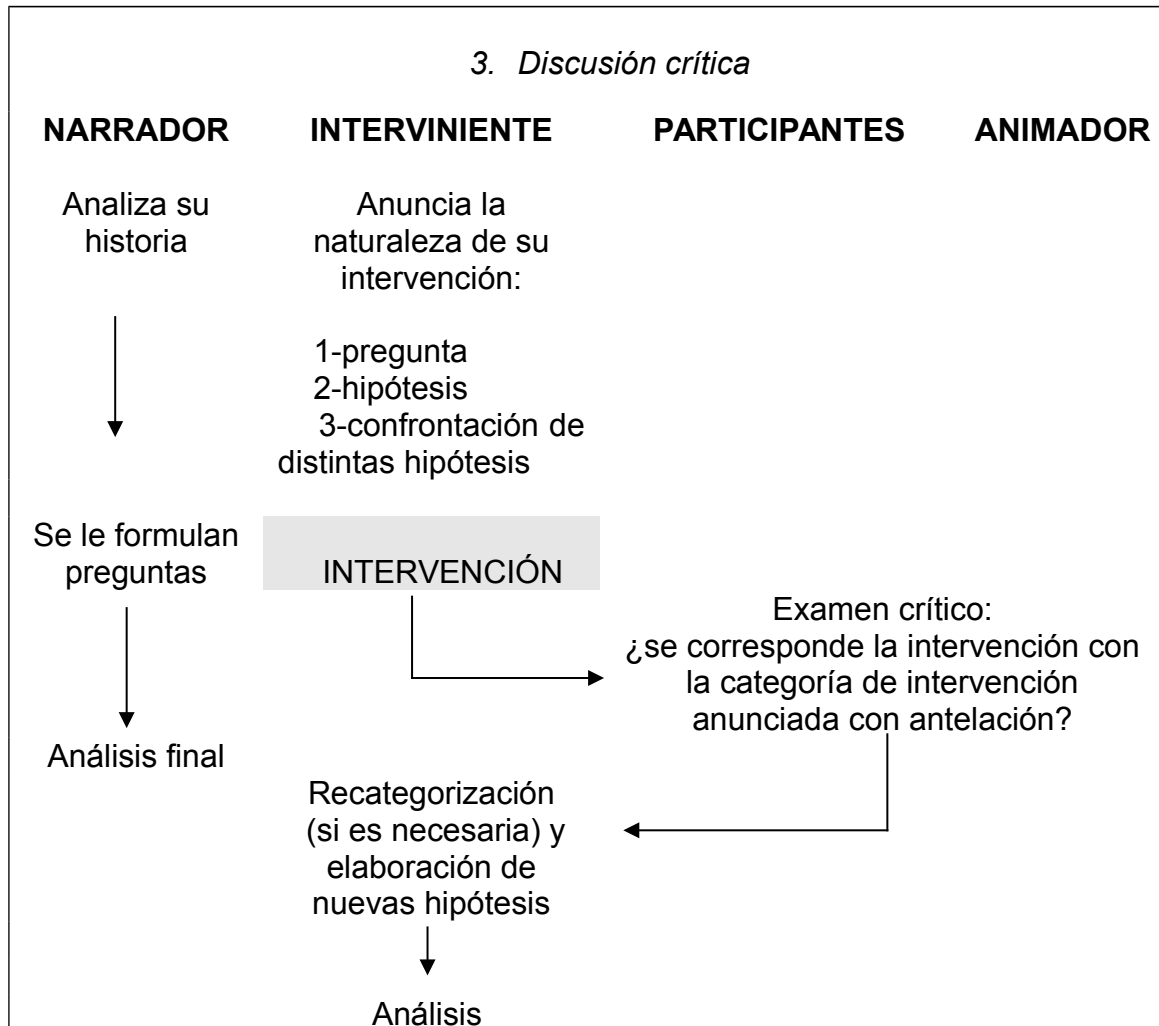
Elaborar las historias

Una vez que se haya elegido el tema, se invitará a todos los participantes a contar una historia que supuestamente ilustre dicho tema. Una historia debe contar *grosso modo* un suceso particular.

Esquema de “Cuéntanos una historia”



precisar sobre un
hecho



Por distintas razones, el ejemplo debe presentarse siempre bajo la forma de un caso específico. La ventaja principal de esta regla se hará evidente más adelante, pero digamos por ahora que, entre otras cosas, este requisito nos permite interrogar la coherencia y la legitimidad del caso propuesto en su propio marco conceptual. Una manera muy simple de presentar el ejemplo consiste en decir que la historia puede comenzar por la fórmula consagrada de “érase una vez”.

En su fase inicial, la historia no debe acompañarse de comentarios ni de explicaciones de ningún tipo. Desde el principio, cualquier infracción de esta norma deberá ser señalada por el animador, aunque es preferible que sean los propios participantes quienes, en la medida de lo posible, vigilen su

cumplimiento. De entrada, será necesario que el conjunto de la clase forme una especie de “jurado” cuyos miembros garanticen el respeto a las normas de funcionamiento. Cualquier participante puede, por tanto, objetar todo discurso que considere que no se corresponde con las exigencias del momento. Esto ocurre mucho más en un tipo de ejercicio como éste, que comprende varias etapas muy específicas en las que constantemente están cambiando las exigencias. Cualquier objeción que se formule deberá ser justificada y toda polémica que surja deberá ser resuelta mediante el voto, siendo la decisión de la mayoría simple la que se encargue de aceptar o rechazar una propuesta.

La historia tratará, por ejemplo, sobre un suceso vivido por el narrador, un acontecimiento vivido por una tercera persona que éste conozca directa o indirectamente, una ficción de una película o un libro, o sobre circunstancias completamente inventadas por el sujeto. El narrador no estará obligado a confesar el origen o la naturaleza de su historia, que podrá ser, por otra parte, una mezcla entre realidad y ficción. Como la clase ha asumido plenamente estos términos, nadie podrá objetarle al narrador los hechos de la historia u otra versión de la misma que se adecue mejor a la realidad de lo sucedido. De la misma forma, especificamos que en esta parte del ejercicio, no podrá formularse al narrador ningún tipo de objeción sobre el fondo del asunto, ya sean éstas para declarar un acuerdo, un desacuerdo, una incoherencia o incluso para afirmar que el ejemplo no es pertinente.

Las dos únicas objeciones legítimas que en general pueden formularse en esta fase deberán versar sobre el estatus narrativo de lo que se está contando, o sobre la presencia de comentarios. Estas dos objeciones admisibles presentan dos dificultades sobre las que tendremos que trabajar: en primer lugar, la dificultad de pensar sobre “lo singular” en lugar de sobre “lo general”; en segundo lugar, la dificultad de narrar el suceso, separándolo tanto de su explicación como de su conclusión. Estas exigencias, completamente arbitrarias, permiten, sin embargo, que los participantes tomen conciencia de la naturaleza de su discurso y que determinen voluntariamente el curso de sus palabras.

Un temor que con frecuencia solemos escuchar cuando explicamos este ejercicio consiste en dudar de la capacidad del grupo para generar diversas historias. Duda que nos plantean tanto los animadores como los propios participantes. Por experiencia, podemos afirmar que, sobre un tema de interés general, cualquier grupo inevitablemente conseguirá producir un número determinado de historias. Desde luego, en todos estos ejercicios, nuestra función reside en ser fundamentalmente muy pacientes, desdramatizar el proceso, creer en la capacidad creativa del ser humano y no esperar que necesariamente aparezca algo increíble y maravilloso. Quizás incluso nos sorprendamos por el resultado del trabajo final que hayamos conseguido con una simple historia de cuatro o cinco frases.

Elección de la historia

Escribiremos en la pizarra una lista de cinco a diez historias, cada una con su título correspondiente y, si es preciso, con un pequeño resumen. La

clase deberá elegir cuál de todas ellas se corresponde mejor con el tema que se está debatiendo y cuál es susceptible de ser desarrollada de manera más interesante. Se iniciará, entonces, un debate en el que todos los alumnos – o algunos, en función del número de participantes del grupo y del tiempo que dispongamos- expresarán cuál es su preferencia y cuáles son las razones que la motivan. Podrán elegirse dos o tres narraciones que merezcan verdaderamente la pena o bien criticar aquéllas que no se consideren pertinentes.

Es importante especificar que los criterios principales para juzgar una historia no son ni su originalidad, ni su calidad narrativa, ni su conclusión implícita, ni su veracidad, sino principalmente su relación con el contenido que se va a tratar. Los argumentos para elegir o rechazar una historia se encuentran fundamentalmente en la capacidad de dicha historia para esclarecer el tema estudiado más que en unos criterios puramente estéticos. A menos, claro está, que decidamos orientar el taller hacia otra dirección.

Los participantes tendrán la tentación de elegir la historia que les parezca más hermosa, aquella con la que conecten mejor o esa que les haya impactado más. Para ilustrar mejor este ejercicio, les pediremos que se decanten por aquella historia que preferirían contarle a un niño, con el fin de hacerles comprender el meollo del tema analizado. La mayor dificultad que presenta el ejercicio en esta fase se encuentra en el hecho de tener que salir del ámbito la sensibilidad inmediata para adentrarse en el ámbito del entendimiento y de la *conceptualización*. Para facilitar el proceso de elección de la historia, se escribirán en la pizarra los argumentos principales que apoyen o critiquen cada narración. Finalizados los turnos, el grupo decidirá mediante el voto cuál es la historia que mejor se adapta al tema que se está analizando. En esta parte del ejercicio podremos trabajar sobre la relación entre el ejemplo y el tema analizado, mostrando así la dificultad para pensar los problemas conceptuales de una historia; lo que se conoce como trabajar la meta-narración.

Estudio de la historia

Una vez que se haya seleccionado la historia, su autor deberá contarla de nuevo para que todo el mundo pueda recordar con exactitud los diferentes elementos que la componen. Después, invitaremos a los participantes a que pregunten al narrador exclusivamente sobre los detalles fácticos de la historia. En esta parte, el “jurado” desempeña una función muy importante: debe vigilar constantemente la naturaleza de las preguntas y de las respuestas. El grupo tendrá que señalar cualquier infracción que se cometa; el rechazo de una proposición deberá argumentarse y someterse a la aprobación del grupo.

En esta fase del ejercicio, lo esencial consiste en distinguir los elementos de la historia que pertenecen al terreno de los hechos de aquéllos que pertenecen al ámbito de la opinión o del juicio. Es decir, distinguir cuándo una precisión es legítima de cuándo implica un cambio importante de los datos; distinguir cuándo se está realmente ofreciendo una respuesta de cuándo se está eludiendo la pregunta; distinguir cuándo una persona se limita a responder

de forma precisa a una pregunta de cuándo se está aprovechando para introducir otros elementos. Toda diferencia se decidirá, después de un pequeño debate, mediante el voto de la mayoría. La principal dificultad se encuentra en el hecho de que el único responsable de la historia es su autor, pues ha sido él quien arbitrariamente ha elegido los términos de la misma; ésta es la razón fundamental por la que a veces resulta tan difícil discernir los elementos fácticos de los interpretativos. En este punto, hay que admitir el poder momentáneo del grupo, siempre y cuando este poder se ejerza de forma argumentada, con respecto a la aceptación o rechazo de una determinada propuesta. La razón de esta norma no proviene de la creencia en que el grupo es el depositario de un tipo de verdad infalible, sino en el hecho de que la esencia del debate se encuentra en ese esfuerzo por intentar restringir los elementos arbitrarios, sin que se pretenda, por otra parte, eliminarlos del todo.

Una vez que hayamos terminado la discusión sobre los hechos de la historia, por agotamiento de las preguntas o por la interrupción del animador, se iniciará la fase analítica. En primer lugar, tendrá la palabra el autor de la historia, que se encargará de analizar las diferentes hipótesis, la conclusión y la relación con el tema estudiado. Cuando haya terminado su análisis, invitaremos a los demás participantes a tomar la palabra. Básicamente, se pueden dar tres tipos de intervenciones:

- En primer lugar, una pregunta dirigida al autor de un análisis o de una hipótesis de lectura;
- En segundo lugar, una nueva hipótesis de lectura;
- En tercer lugar, la formulación de la confrontación entre diversas hipótesis de lectura.

Cada participante deberá anunciar previamente la naturaleza de su intervención: pregunta, hipótesis o confrontación. Con esta exigencia del *anuncio previo*, forzamos a las personas que intervienen para que sean más conscientes del discurso que van a enunciar, hecho que, por otra parte, no siempre resulta evidente. Este compromiso con nuestro propio discurso evita, entre otras cosas, que se genere ese tipo de discurso que no especifica concretamente cuál es su objetivo, que no reflexiona sobre su propia función y que generalmente no reflexiona en relación a los discursos anteriores de otras personas. En este ejercicio, debemos prohibir el monólogo, el discurso inconexo y la libre asociación de ideas, puesto que nuestro objetivo principal consiste en conseguir que los participantes piensen conjuntamente con el resto de las personas del grupo a través de un diálogo constructivo. En este contexto, el discurso de los otros debe estar siempre presente en nuestra propia reflexión y en nuestro propio discurso. El discurso común, a pesar de su multiplicidad y de su relativa algarabía, se encuentra en el centro de la reflexión, lo que nos obliga a mantener una especie de hilo conductor, una exigencia permanente para no desviarnos del tema y poder así profundizar en él.

Ejemplos de narración, análisis y confrontación de hipótesis

Pregunta: ¿Es necesario que “cambie” nosotros para poder “cambiar el mundo”?

Narraciones:

a) Cuando éramos pequeños, mi hermana y yo no nos llevábamos muy bien; ahora que somos mayores, nos llevamos mucho mejor.

Análisis 1: Con la edad, yo he cambiado, por eso nos llevamos mejor.

Análisis 2: Con la edad, mi hermana ha cambiado, por eso nos llevamos mejor.

b) Antes, no me preocupaba demasiado por los demás. Un día, me puse enfermo y me tuvieron que ingresar en el hospital durante bastante tiempo. Allí, me encontré con otras personas que tenían problemas verdaderamente graves y que, sin embargo, ayudaban a los demás. Como consecuencia de esta experiencia, cambié: ahora soy más sociable.

Análisis 1: Mi enfermedad me ha cambiado, por eso ahora me preocupo por los demás.

Análisis 2: Mi enfermedad me ha cambiado, ahora me intereso también por los demás, pero eso no significa que yo pueda cambiar el mundo.

c) Echaron a mi madre del trabajo y no conseguía encontrar otro empleo. Se dejó llevar por las circunstancias y se deprimió. Más tarde, decidió hacerse cargo de su situación: se apuntó a varios cursos, se preocupó más por sí misma y por su apariencia hasta que, por fin, encontró otro trabajo.

Análisis 1: Mi madre decidió cambiar y su situación cambió.

Análisis 2: Mi madre ha cambiado a causa de su situación: primero, cuando la despidieron del trabajo; más tarde, cuando no podía encontrar otro trabajo.

Confrontación de hipótesis:

Entonces, ¿qué es lo que cambia: nosotros o el mundo? ¿La transformación de uno provoca necesariamente el cambio del otro? ¿Cambiamos nosotros o es el mundo el que nos cambia?

Con relativa frecuencia, el participante que ha pedido intervenir ignora la razón de ser de su discurso. Simplemente, se le ha ocurrido una idea que desea expresar a toda costa, pero todavía no sabe qué es lo que va a decir. Puede que olvide las reglas del juego y comience a hablar sin precisar la naturaleza de su discurso, en cuyo caso el animador le interrumpirá para exigirle que anuncie previamente cuál es el tipo de intervención que va a realizar. Quizás inicie su discurso anunciando una categoría para después modificarla durante su intervención, o incluso puede que, cuando termine de hablar, al darse cuenta de que no ha cumplido con el anuncio de lo que había prometido, reformule la categoría de su discurso. El conjunto total de los participantes desempeña aquí también el papel de “jurado”, cuyo fin es rechazar el discurso cuando no se haya cumplido la promesa prometida en el *anuncio previo*.

La dificultad principal que suele encontrar la persona que interviene descansa en el hecho de pensar simultáneamente en dos planos diferentes: en el plano del discurso y en el del metadiscurso. Es decir, debe pensar qué es lo que va a decir mientras piensa al mismo tiempo en la naturaleza y en la razón de ser de su discurso, o incluso antes siquiera de articularlo. Las dificultades con las que se vayan encontrando los participantes les permitirán comprender mejor su propio funcionamiento intelectual.

La confrontación de las hipótesis

Las distinciones entre los distintos tipos de discursos no son puramente formales, pues implican diferencias sustanciales respecto al fondo y a la función que desempeñan. Nos hemos detenido ya sobre las hipótesis y sobre las preguntas, ahora examinaremos brevemente la naturaleza y la emergencia de eso que nosotros denominamos “la confrontación de las hipótesis” (*enjeux*)

Delimitar cuáles son las consecuencias de la confrontación entre dos o más hipótesis en conflicto representa el tipo de intervención más difícil, por ser también la más abstracta. Simboliza el metadiscurso por excelencia, puesto que de lo que se trata es de determinar la naturaleza exacta de la oposición o la relación entre dos hipótesis, en lo que ambas tengan de fundamental en el plano de su substancia. Por ejemplo, señalar la oposición entre dos concepciones objetivas o subjetivas, materialistas o idealistas, metafísicas o políticas, entre dos visiones diferentes del hombre o de la sociedad. Al esforzarnos por identificar sus *pre-supuestos* subyacentes, estamos consiguiendo que los participantes se habitúen a discernir lo que usualmente está implícito en su discurso, a esclarecer “lo que no se dice” en un análisis, entreviendo cómo estas o aquellas palabras se deducen naturalmente de estos o de aquellos presupuestos, presupuestos que, por otra parte, con frecuencia desconocen las personas que los sustentan.

La primera persona que va a proponer este análisis de “confrontación de las hipótesis” será aquella que acaba de formular una nueva hipótesis, aparentemente diferente: si no lo ha realizado ya, se le invitará a delimitar las supuestas diferencias entre su discurso y los discursos precedentes. La mayoría de las veces, no será capaz de conseguirlo de forma inmediata, en cuyo caso, el animador dará la palabra al siguiente participante. Generalmente, serán sus compañeros, los que están observando, quienes sí sean capaces de efectuarlo, por la sencilla razón de que quien está expresando en ese momento su pensamiento, se encuentra demasiado atrapado por la inmediatez de su discurso, por la convicción y el sentimiento de evidencia que éste posee, y porque no está acostumbrado a identificar sus propios presupuestos intelectuales. El nivel de pensamiento y de expresión exigido en este momento puede denominarse, por razones pedagógicas la etapa *del primer piso*, en oposición al nivel de *la planta baja*, que representa la opinión y el análisis habitual. En realidad, se trata de subir río arriba por la matriz intelectual y comenzar un *proceso anagógico*¹⁹ que permita identificar los esquemas y

¹⁹ (N. del T.) El autor hace referencia con este concepto (“remontée anagogique” o “processus anagogique”), al proceso de inducción que conduce de lo particular hasta las primeras causas.

estructuras mentales, para entrever un tipo de “espacio de fase” del espíritu individual.

A veces, en un primer ejercicio no será posible identificar por completo las antinomias en juego. El animador podrá entonces elegir entre hacerlo él mismo a modo de conclusión, sin decidir, eso sí, sobre la validez comparativa de los distintos presupuestos. En cualquier caso, deberá asegurarse de que los participantes se han dado cuenta de cómo los presupuestos de su discurso califican de manera diferente la historia que están analizando y su relación con el tema que están tratando.

Exceptuando esta última etapa, la dificultad principal de este ejercicio sobre la que el animador deberá estar muy atento reside en la capacidad de los participantes para seguir las diferentes fases del ejercicio. En efecto, en cualquier momento, los alumnos deben pasar del discurso narrativo al discurso analítico, de la pregunta a la afirmación, del análisis al meta-análisis, del ejemplo concreto al tema abstracto, de su propio discurso al de otra persona y viceversa; todo esto durante dos horas. Estos requisitos exigen mucha concentración por parte de los participantes, por lo que algunas personas pueden tener ciertas dificultades en satisfacerlos. Asimismo, el profesor deberá recordar en que parte del ejercicio se encuentra el grupo en ese momento. Debe mantener siempre presente que precisamente es esta flexibilidad del pensamiento propio, su comprensión y su dominio la que deben trabajar y aprender los participantes.

Pistas

Pueden proponerse estos dos ejercicios cortos como ejercicios previos.

- ✎ Después de la pregunta inicial, cada alumno debe escribir un ejemplo y proponer dos análisis posibles para dicho ejemplo.
- ✎ Por cada ejemplo dado, cada alumno debe redactar por escrito tres análisis diferentes. Se compararán y discutirán oralmente las diferentes propuestas obtenidas.
- ✎ Puede proponerse **un ejercicio escrito, más completo**, como ejercicio inicial o complementario a este tipo de taller.

Para trabajar la pregunta planteada por el profesor, cada alumno debe escribir, brevemente, sobre una hoja suelta un ejemplo específico, junto con el análisis que él realice sobre ese mismo ejemplo, y que permita responder a la pregunta inicial. Cada alumno pasa entonces la hoja a su vecino, quien deberá cuestionar el ejemplo o el análisis propuesto o proponer otro análisis diferente. El primer alumno recupera de nuevo su hoja y responde a la pregunta o a la objeción formulada. Un segundo alumno plantea una nueva pregunta u objeción sobre el ejemplo y el análisis de partida. El primer alumno responde nuevamente. Finalmente, el proceso se repite una vez más.

Se invita a cada alumno a analizar el resultado de estos intercambios a la respuesta inicial: ¿Es apropiado nuestro ejemplo? ¿Ha sido modificado nuestro análisis? ¿Ha sido precisado? ¿Cuál es la naturaleza del cambio experimentado? ¿Concuerdan las respuestas, las preguntas y las objeciones? ¿Se ha desarrollado el tema por completo?

- ✎ **Otro ejercicio, escrito u oral**, cada alumno redacta por escrito un ejemplo para ilustrar la pregunta inicial.

Término empleado, entre otros, por Dionisio el Aeropagita, y por Leibniz, según *Le grand dictionnaire de la philosophie* dirigido por Michel Blay (Larousse, 2003), pág. 31.

Puede tratarse de un ejemplo real o ficticio. Por turnos, todos los alumnos leen su redacción. Cada alumno debe plantear por escrito una pregunta a un compañero de clase, el que ellos decidan. Posteriormente, trabajaremos de forma oral, también por turnos, sobre las preguntas y las respuestas elaboradas. O bien se invitará a cada alumno a elegir dos ejemplos propuestos que parezcan oponerse, con el fin de analizar las consecuencias de la confrontación de estas hipótesis.

En todas estas propuestas, el profesor decidirá si es mejor concentrarse únicamente sobre un aspecto específico del trabajo. El recurso a la escritura posee una ventaja considerable: todo el mundo debe implicarse de hecho en el ejercicio, y el profesor no tiene que esperar a que se levante una mano "valiente".

Preguntémosle a quien pregunta

El presente ejercicio está más directamente relacionado que los anteriores con la abstracción. En este sentido, podemos decir que formalmente es un ejercicio más filosófico, pues invita a los participantes a decodificar una pregunta en lugar de que simplemente la respondan. No excluye necesariamente las respuestas en tanto que respuestas, sino que las genera indirectamente, utilizándolas como instrumento de verificación o dejándolas implícitas. Al mismo tiempo, invita al alumno a reflexionar acerca de las posibilidades de interpretación de una pregunta. Con demasiada frecuencia, el sentido de la pregunta planteada en un examen no se ha entendido correctamente, o ha sido comprendido sólo parcialmente. Se trata, pues, de ejercitarse en la interpretación de una pregunta, profundizando en los presupuestos de su articulación, en el sentido de los términos que se utilizan y en las problemáticas que constituyen su substancia.

Desarrollo

Como en ejercicios anteriores, se plantea una pregunta. Pero en lugar de responderla, lo que hay que hacer en este caso es formular preguntas a quien haya propuesto la pregunta inicial. ¿Qué pregunta deberíamos plantear a quien ha formulado una pregunta específica con el fin de que nos la pudiese responder?

Por ejemplo, para responder a la pregunta “¿puedo desde Sevilla a Huelva ir en una hora?”, será necesario preguntarse “¿cuál es el medio de transporte que utilizaremos?”, o también “¿de cuánto dinero disponemos?”, o incluso “¿a qué hora tenemos pensado viajar?”.

Toda persona que corrija exámenes conoce ese extendido defecto del alumno que, sin darse cuenta, da por supuesto determinado aspecto de una pregunta, sin que nada en su formulación autorice esta interpretación. Asimismo, este ejercicio ofrece la oportunidad de reflexionar sobre las diferentes maneras de entender una pregunta, con el fin de problematizarla, de conceptualizarla y de extraer de ella todo su jugo.

Preguntas y problemáticas

Pregunta inicial: ¿Es necesario ayudar siempre a los demás?

Preguntas previas

a) ¿"Ayudar" es siempre "ayudar"?

Análisis: problematización de "ayudar", ¿"ayudar" es siempre un acto, un "hacer algo", o a veces consiste también en un "dejar hacer"?

b) ¿Por qué es necesario ayudar a los demás?

Análisis: problematización de "necesario", cuestionando la naturaleza del destinatario; ¿necesario para el que ayuda (para sentirse bien, por ejemplo) o para el que es ayudado (y que es el que en principio tendría esa necesidad)?

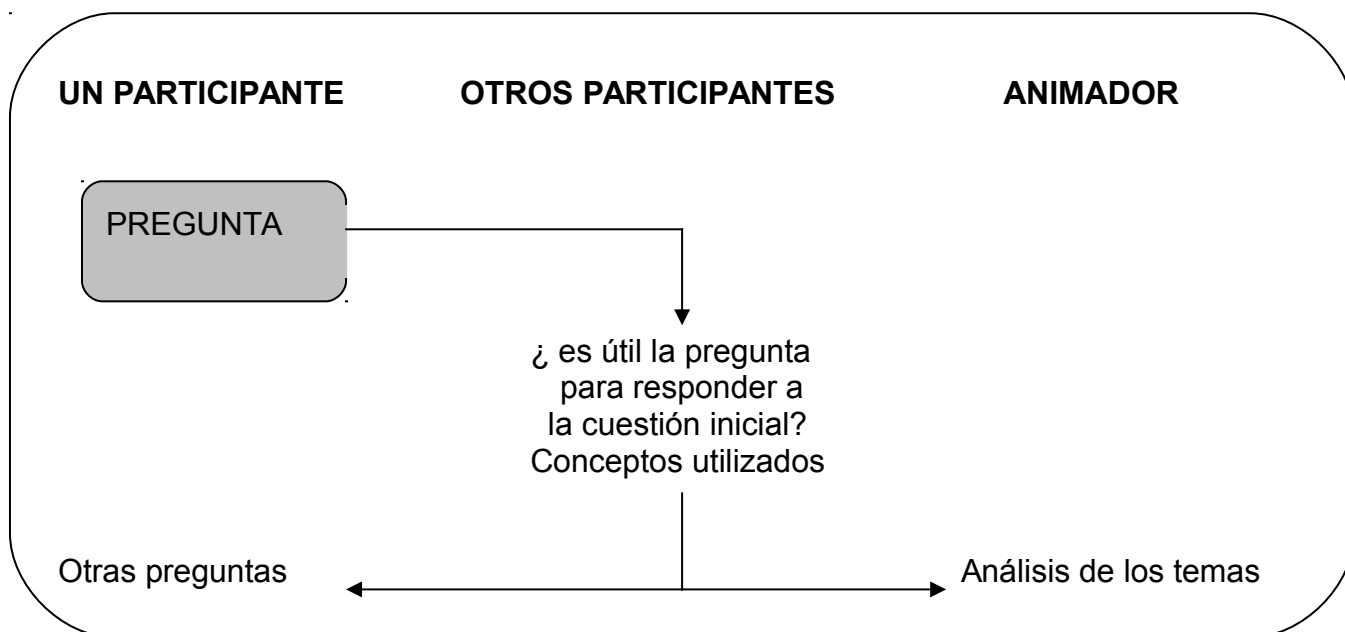
c) ¿Cuál es la naturaleza de la necesidad?

Análisis: problematización de "necesario", cuestionándose su naturaleza; por ejemplo, una necesidad de tipo moral, social o utilitaria.

d) ¿Deseamos ser ayudados por los demás?

Análisis: problematización de "los demás"; ¿debe tenerse también en cuenta la voluntad de los que son "ayudados"?, ¿deben conservar ellos también su autonomía?

Esquema de “Preguntémosle a quien pregunta”



Un primer alumno plantea entonces una pregunta, sin hacer ningún otro comentario. Se invita al resto de la clase a determinar si la pregunta es útil o no, declaración de utilidad que, naturalmente, deberá justificarse. Serán útiles aquellas preguntas cuya respuesta obligue a modificar o a precisar de forma sustancial la pregunta inicial.

Así, para el ejemplo propuesto, a la pregunta sobre qué medio de transporte se utilizará, responder “coche” o “bicicleta” precisa y restringe el sentido de la primera pregunta, dejando intacto su marco inicial. Además, en este caso, también se puede verificar por el hecho de que la respuesta puede ser “sí” en el primer caso, pero definitivamente “no” en el segundo.

Debemos destacar que las respuestas son utilizadas aquí únicamente como instrumento de verificación de un concepto, y no como acto de fe, por el hecho de que se encuentran emparejadas ya, producidas por una especie de antinomia.

Verificar

Este ejercicio utiliza el principio de la *experiencia crucial*, según Francis Bacon, esa experiencia que consiste en proponer una alternativa y verificar la validez de los dos opciones propuestas, incluso en proponer una elección múltiple. La imagen contenida en esta expresión podría también ser utilizada por los alumnos: se trata de retornar a “la encrucijada”, antes de haber optado por un camino específico, dando un sentido particular o restringido a la pregunta en cuestión. Esto les permite explicitar y hacer visible la noción de

*pre-supuesto*²⁰, ya que ciertas preguntas que formulen algunos participantes necesariamente sorprenderán a otros compañeros suyos, a quienes ni siquiera se les hubiera ocurrido.

Con respecto a la discusión sobre la utilidad o inutilidad, con frecuencia las opiniones estarán divididas. Algunos alumnos considerarán absurdas, redundantes o fuera de lugar las preguntas de su vecino. Otros, por el contrario, pensarán que sí son apropiadas. Cada uno deberá explicitar y justificar su opinión, con el fin de examinar su legitimidad. Se compararán, entonces, los diferentes argumentos en litigio, generándose un debate que se decidirá mediante el voto de la mayoría de la clase. El autor de la pregunta justificará su utilización después de todos los otros, a menos que, convencido por diversos argumentos, no haya abandonado su pregunta. Sin embargo, si el profesor considera que la pregunta ha sido abandonada demasiado rápido, podrá solicitar a su autor que explique, a pesar de su cambio de opinión, el por qué de su elección inicial.

Resumen

“Preguntémosle a quien pregunta” es un ejercicio colectivo que consiste en profundizar en común sobre una pregunta dada, proponiendo preguntas previas que permitan problematizar la pregunta inicial y verificar la pertinencia de estas nuevas preguntas. Las diferentes preguntas obtenidas se ponen a prueba mediante un proceso de interrogación y de análisis que las va comparando entre sí con el fin de extraer las consecuencias fundamentales de esta confrontación.

El trabajo así desarrollado se fundamenta en los siguientes puntos: profundizar sobre una pregunta, generar conceptos en forma de pregunta y responderlos, escuchar al otro, mantener la presencia de una relación lógica o conceptual entre las ideas y sintetizar o analizar el resultado global del trabajo realizado.

Un aspecto relevante de la discusión, con respecto a la utilidad de las preguntas planteadas, consiste en forzar al alumno a entender la relación lógica o genealógica entre la pregunta inicial y las preguntas posteriores. En efecto, observamos que existe una tendencia muy extendida a aceptar o rechazar una pregunta según el interés que ésta despierte en nosotros, tendencia que muestra claramente cómo funcionan los “cambios de significado”. El ejercicio de “preguntémosle a quien pregunta”, no consiste en mostrar y verificar si la pregunta secundaria tiene interés por sí misma, sino en comprobar si este interés entraña algún tipo de consecuencia sobre la pregunta inicial. Esta puesta a prueba sorprenderá a más de un participante, que quizás perciba que las diferentes respuestas posibles a la segunda pregunta no

²⁰ (N. del T.) Hemos traducido el término francés “*présupposés*” por *pre-supuestos*, para recalcar todavía más el hecho de que son unos “supuestos” concretos, unas determinadas “asunciones” o incluso unos “prejuicios” particulares los que *subyacen* al discurso (es decir, lo sostienen, lo apuntalan, forman su base) del sujeto sin que éste mismo se de cuenta muchas veces de ello.

modifican en absoluto el sentido de la pregunta inicial, pues apenas varían las respuestas ofrecidas a esta pregunta.

Por ejemplo, si a la pregunta “¿puedo ir en una hora desde Sevilla a Huelva?”, yo pregunto “¿qué necesidad tengo yo de ir a Huelva?”, esta última pregunta, independientemente de las respuestas que puedan ofrecerse, no posee ninguna consecuencia sobre la primera. Por lo tanto, la segunda pregunta no tiene ninguna relación lógica con la primera.

Justificar

Debemos, sin embargo, prevenir al profesor para que no baje la guardia en ningún momento. No es realmente la pregunta por sí misma, aunque se haya formulado de forma abrupta, la que tiene cierto interés, sino la explicación que la acompaña. En efecto, una pregunta puede ser útil sin que nadie sepa explicar exactamente por qué; igualmente, otra pregunta puede ser inútil sin que su inutilidad sea manifiesta. Los argumentos pueden ser a veces muy sutiles, y cabe también la posibilidad de que el profesor sea sorprendido por una relación lógica que se le haya escapado.

Deben prohibirse terminantemente las preguntas del tipo “¿qué es...?”. Por una parte, porque son preguntas demasiado fáciles: sin esforzarnos demasiado, podemos plantear esta pregunta a cada uno de los términos de la pregunta inicial. Por otro lado, porque son preguntas que requieren una definición abstracta y que no ofrecen una alternativa que sirva de *operador conceptual*. Para el ejemplo ofrecido, la pregunta útil que se formuló proponía el concepto de “medio de transporte” como operador conceptual, pudiéndose modificar el sentido de la pregunta inicial. De esta forma, la persona que pregunta se compromete en la reflexión, proporcionando a su vez un instrumento conceptual, en lugar de encerrarse pasivamente en un “¿qué es...?” que no aporta nada. No olvidemos que la mayor dificultad de los alumnos reside habitualmente en la falta de hábito para suministrarse a sí mismos las claves de interpretación y de reflexión acerca de un problema dado.

A medida que transcurre el ejercicio, irán surgiendo nuevas preguntas. Se puede comparar también los diversos operadores conceptuales que se han generado durante el proceso con el fin de iniciar una metadiscusión. Gracias a ella, podremos resumir los diversos modos en los que puede variar el sentido de una pregunta, y considerar cómo estos modos pueden ser utilizados en otras circunstancias. Para esto, el profesor podrá comentar el resultado obtenido en esta ocasión o proponerlo para la siguiente sesión, e incluso comenzar a relacionar este resultado con los distintos autores del programa.

Pistas

Como actividad previa, puede proponerse un ejercicio corto.

- Para profundizar en la pregunta inicial, cada alumno deberá redactar tres preguntas previas, con el fin de analizar posteriormente las cuestiones que planteen estas preguntas.

- Podrá proponerse un **ejercicio por escrito más completo** como complemento de este tipo de taller o para iniciarse en él.

A la pregunta formulada por el profesor, cada alumno debe plantear en una hoja suelta una pregunta previa, subrayando el concepto (la palabra clave) utilizado en esa pregunta. Cada alumno pasará entonces la hoja a su vecino, quien a su vez deberá determinar –apoyándose siempre en argumentos- si la pregunta propuesta es pertinente o no para el tema en cuestión. El primer alumno recupera su hoja y comenta el análisis redactado por su compañero. Un segundo alumno recibe la copia y la comenta nuevamente. El primer alumno vuelve a responder nuevamente. El procedimiento se repite, finalmente, por tercera vez.

Se invita a cada alumno a analizar el resultado de estos intercambios con su respuesta inicial: ¿su pregunta ha sido cambiada? ¿Ha sido abandonada? ¿Ha sido precisada? ¿Cuál es la naturaleza de tal cambio? ¿Las respuestas, las objeciones y las preguntas concuerdan entre sí? ¿Se ha profundizado o problematizado la pregunta inicial?

A continuación, se promoverá un debate con toda la clase con el objeto de discutir algunas de los trabajos de los alumnos, o bien el profesor comentará alguno de ellos.

- **Otro ejercicio, escrito u oral:** cada alumno escribe una pregunta con el fin de interrogar a la pregunta inicial.

Todos los alumnos leen su respuesta, por turnos. Cada uno de ellos debe analizar la pregunta de un compañero, elegido libremente por él mismo, y determinar su pertinencia. Se desarrolla entonces, oralmente -por turnos- el trabajo sobre las preguntas y los análisis, sin olvidar mencionar las consecuencias de la confrontación de las diversas hipótesis que se hayan planteado.

En las diferentes modalidades de este ejercicio, el profesor puede decidir concentrarse sobre un aspecto específico del trabajo. El recurso a la escritura posee una ventaja considerable: cada alumno debe implicarse de hecho en el ejercicio, y no es necesario que el profesor tenga que esperar a que se levante alguna mano “valiente”.

Corrección mutua

¿Cómo podemos corregir los trabajos de nuestros alumnos después de haber realizado un proceso de análisis o de reflexión? Por una parte, mediante comentarios en los márgenes de cada trabajo. Sin embargo, estos comentarios individuales consumen mucho tiempo del profesor, por lo que tendrán que ser relativamente breves, y no siempre son comprendidos del todo por sus alumnos. Por otra parte, una corrección de este tipo posee el defecto de no tratar a fondo las dificultades de articulación y de conceptualización de los alumnos. Con el fin de atajar este problema, el ejercicio de la corrección mutua propone erigir la corrección de un trabajo al estatus de ejercicio por sí mismo, realizado colectivamente, por la clase entera o en pequeños grupos. Además de conseguir una mejor comprensión de la corrección, con este ejercicio podremos desvincular esa visión arbitraria, subjetiva o injusta que los alumnos pueden tener sobre la calificación. La elaboración del juicio es introducida como una parte integrante de la formación del alumno, en lugar de ser simplemente un acto exterior y misterioso. Para evitar que la calificación descansa sobre una única nota, cuyo valor permanentemente le obsesiona, iniciaremos al alumno en el proceso mismo de evaluación, situación mucho más productiva y menos infantilizante.

Desarrollo

Como en ejercicios anteriores, el profesor funciona aquí como un animador que debe propiciar que sus alumnos elaboren sus propios juicios personales y que adopten sus propios criterios, dejando al margen las opiniones recibidas, al menos en un primer momento. Los alumnos se sorprenderán, y hasta se sentirán a disgusto, frente a esta indefinición de su profesor. Cuando se les exija que evalúen el trabajo de alguno de sus compañeros, sobre todo si deben realizarlo públicamente, expresarán sus reservas, a veces incluso violentamente. “A nosotros no se nos ha enseñado a hacer esto”, exclamarán ingenuamente. O también: “Nuestro trabajo no consiste en evaluar a nuestros compañeros”. Mucho más que en ejercicios anteriores, en este ejercicio será necesario que el profesor actúe con mucho tacto para conseguir que sus alumnos representen el papel de aprendiz de *corrector*. Quizás sea incluso necesario recordar que antes de un examen, cada alumno se encuentra completamente solo, y que él mismo tendrá que evaluar su propio trabajo con el fin de rectificar el tiro y modificar aquello que deba cambiarse en el transcurso de su relectura.

Resumen

La corrección mutua es un ejercicio colectivo que consiste en evaluar en común un trabajo dado, proponer diferentes análisis en forma de hipótesis, desarrollarlos o modificarlos gracias a las interrogaciones u objeciones pertinentes de los participantes, y comparar las diversas respuestas así obtenidas para poder extraer las consecuencias pertinentes de la confrontación de las distintas hipótesis.

El trabajo así desarrollado se fundamenta sobre los siguientes puntos: profundizar en una lectura, elaborar críticas y criterios de evaluación, articularlos de forma clara y precisa, formular preguntas subsidiarias y responderlas, escuchar al otro, asegurar la presencia de una relación lógica o conceptual entre las ideas, y sintetizar o analizar el conjunto global del trabajo realizado.

Explicaremos en dos palabras uno de los principios de funcionamiento del ejercicio. Se elige un trabajo de un alumno que no presente ninguna corrección; puede ser el trabajo de un alumno de esa clase o de otra, anónimo o no. Este ejercicio puede además llevarse a cabo con cualquier tipo de trabajo y en cualquier asignatura. Se distribuye la fotocopia a los alumnos (si es posible, y para favorecer la legibilidad del texto, se puede escribir a ordenador), teniendo en nuestro poder esa misma copia, pero ya corregida. Se les explica que deben valorar su contenido. Al principio, esta extraña petición les causará malestar, sobre todo en aquellas clases en las que hablar en público del *otro* representa casi un tabú. Pero, poco a poco, sus lenguas se irán soltando, y según se desarrolle el debate, el nivel del análisis se irá afinando.

Esporádicamente, formularemos algunas preguntas, sin que parezca que estamos dando nuestra opinión de profesor –lo que no es nada fácil- con la finalidad de crear una cierta tensión y de insuflar un poco más de “sustancia” al debate. Debemos constatar dónde se encuentran los alumnos con respecto a su comprensión de lo que es una disertación u otro tipo de ejercicio.

Cuando consideremos que la discusión haya durado demasiado y los alumnos hayan comprobado sobradamente cómo funciona el proceso, cada alumno, por turnos, de forma oral o por escrito –en algunos minutos-, asignará una nota al trabajo en cuestión y la justificará con un comentario general.

Finalmente, el profesor leerá su propia corrección, y procederá a comentar sus observaciones. La clave del ejercicio consiste en comparar la calificación del profesor y sus comentarios con los de sus alumnos, cuya nota se comparará con la nota media que el conjunto de la clase adjudique a dicho trabajo. Comprobaremos que la diferencia de ambas notas no es en general tan grande, y si existe, el profesor sabe al menos a que atenerse. Se puede, entonces, pasar a analizar otro trabajo.

Cuando se trabaja con toda la clase, el rendimiento óptimo de este ejercicio se alcanza cuando analizamos entre dos y cuatro trabajos en una sesión de dos horas. Debemos, por tanto, elegir los trabajos en función de su interés pedagógico, sabiendo que con esta dinámica no se pueden corregir todos los trabajos de la clase: sería algo absurdo. No es la cantidad lo que prima aquí. El objetivo del ejercicio consiste básicamente en que el alumno aprenda a corregir, en lugar de que sea siempre corregido. El cambio de perspectiva mental que con ello se produce en el alumno es muy importante, por múltiples razones que pueden ser fácilmente imaginadas. Pretendemos, en el fondo, que el alumno se responsabilice de sí mismo y combata ese nefasto infantilismo asociado a la espera permanente de la nota del profesor, esa especie de “lotería” escolar.

Puede que sea también muy útil efectuar un trabajo de análisis general de toda la sesión, con el fin de refrescar los problemas principales que han sido analizados, ya sea pidiéndole a los alumnos que elaboren ellos mismos un resumen, o realizándolo el profesor en su lugar sobre la marcha, o en una sesión posterior.

Este ejercicio también puede desarrollarse dividiendo la clase en dos grandes grupos, o incluso en pequeños grupos de tres o cuatro personas. En este tipo de funcionamiento, cada grupo dispone de un animador encargado de organizar el trabajo, mientras el profesor se desplaza de un grupo a otro, supervisando su funcionamiento. Diversos grupos pueden incluso estudiar los mismos trabajos, con el fin de comparar entre sí sus análisis con los del gran grupo. Es aconsejable que antes de conceder un mayor grado de responsabilidad a nuestros alumnos, el profesor haya mostrado previamente cómo practicar este tipo de ejercicio. Igualmente, podemos alternar las animaciones de los alumnos con la del profesor, para que se recuerden ciertas reglas elementales asociadas a un funcionamiento mucho más estructurado del ejercicio.

En este mismo sentido, resulta también muy productivo entregarle a cada alumno un trabajo para que lo corrija en casa, u organizar la corrección por pequeños grupos de trabajo, opción que a ellos les resulta mucho más estimulante. Esta preparación, que incita al alumno a una cierta autonomía, servirá de base para el trabajo posterior en clase.

Otro ejercicio complementario consiste en pedir a los alumnos que vuelvan a redactar el trabajo corregido e incorporen esta vez los comentarios aportados durante las sesiones de trabajo.

La corrección del trabajo en clase, en la medida en que tiene en cuenta los errores o las lagunas que suelen encontrarse en los trabajos de nuestros alumnos, es una actividad imprescindible para todo profesor concienciado. Hay que mostrar precisamente a nuestros alumnos qué es lo que se espera de ellos. ¿Acaso el espíritu mismo de toda corrección no consiste en definirse con relación a esto? El propósito del ejercicio reside en rectificar los trabajos para mejorarlos, no en calificarlos simplemente. Si no trabajamos este ejercicio, estaremos alimentando la sospecha de parcialidad en nuestros alumnos. “Soy un incomprendido. Me merecía más nota”. ¿Qué profesor no desearía poder trabajar en serio este tipo de idea?

Pistas

Como actividad previa puede proponerse este ejercicio corto.

- Se distribuye el trabajo de un alumno. Cada alumno debe calificarlo utilizando para ello tres criterios específicos, que tendrá que determinar él mismo o que le serán propuestos con anterioridad por el profesor, o una combinación de ambas posibilidades.

-
- ✎ Puede proponerse **un ejercicio escrito, más completo**, como iniciación o complemento de este tipo de taller.

El profesor distribuye el trabajo de un alumno y solicita a cada uno de ellos que redacte por escrito una evaluación argumentada sobre una hoja suelta. Se puede determinar arbitrariamente un número de observaciones impuestas, elegidas por su importancia (tres o cuatro), con el fin de concretar el análisis. Cada alumno pasará entonces el folio a su compañero de pupitre, que deberá comentar el análisis propuesto. El primer alumno recupera su hoja y responde a los comentarios de su compañero. Un segundo alumno comenta el análisis inicial. El primer alumno responde nuevamente. El procedimiento se repite, finalmente, una vez más.

Se invita a cada alumno a analizar el resultado de estos intercambios en relación a su respuesta inicial: ¿Su análisis ha sido cambiado? ¿Ha sido precisado? ¿Cuál es la naturaleza de ese cambio? ¿Cuáles son los puntos principales de la discusión?

Se promoverá entonces un debate con toda la clase con el fin de discutir algunos análisis, o bien el profesor realizará algunos comentarios al respecto.

- ✎ **Otro ejercicio, escrito u oral**: cada alumno redactará por escrito un análisis de un trabajo que el profesor haya entregado previamente.

Por turnos, cada alumno lee su análisis. Cada uno debe comentar el análisis de un compañero, el que él prefiera. El trabajo se desarrolla entonces oralmente, por turnos. O bien se invitará a cada alumno para que elija dos análisis que considere opuestos, a fin de compararlos y determinar su problemática.

En las diferentes modalidades de este ejercicio, el profesor podrá elegir concentrarse sobre un aspecto específico del trabajo. El recurso a la escritura presenta una ventaja indudable: cada alumno debe implicarse verdaderamente en el ejercicio, y el profesor no tiene necesidad de esperar a que se levante una mano valiente.

Dificultades metodológicas

Cuando un profesor se embarca en este tipo de ejercicios, puede que surjan algunas dificultades, en particular cuando está empezando en la profesión, o cuando no está poco acostumbrado a debatir con sus alumnos, situación que, por otro lado, es muy frecuente. No debemos olvidar que la mayor parte de los alumnos, instalados desde siempre en el confort de la clase magistral, tampoco han sido iniciados en la cultura de la discusión. Ésta es la razón principal que explica las reacciones de recelo e incluso de franca hostilidad que los alumnos manifiestan a veces frente a estos ejercicios.

En este último capítulo señalaremos los principales problemas que invariablemente suelen aparecer en la práctica del debate. Propondremos también algunas soluciones que pueden servir de ayuda para poner en marcha este tipo de prácticas. Sin embargo, nada puede reemplazar la creatividad del profesor ni su sentido de la innovación. Del mismo modo, en función de los temperamentos, cada profesor elegirá estrategias diferentes para resolver los distintos problemas que vayan apareciendo.

Los alumnos no hablan

Puede que sea por timidez, por temor a ser juzgados por el resto del grupo, por inercia, o simplemente por negarse a comprometerse de forma activa en el proceso de aprendizaje; todas estas razones pueden combinarse entre sí e influir unas con otras. De cualquier forma, si este silencio se propaga puede constituir un verdadero e infranqueable muro de piedra.

Una regla de oro: no debemos tener miedo del silencio. Sobre todo, no tenemos por qué rellenar desesperadamente esos “espacios vacíos” hablando, hablando, hablando, como si con ello pusiésemos en funcionamiento algún mecanismo especial entre los alumnos: de esta forma sólo tendremos asegurado nuestro fracaso. Cuando sea preciso, jugaremos “la carta del silencio”: dejaremos que éste se extienda sobre la clase para que vibre durante un momento el sentimiento del absurdo; ¡no hay nada como eso para hacerlos pensar! De vez en cuando, dejaremos caer una o dos frases. Después, interpelaremos a un alumno en particular, o a varios. Si tampoco así conseguimos romper este silencio, pediremos a toda la clase que tome un pedazo de papel para responder en tres o cuatro minutos a una pregunta que les formularemos: con tres o cuatro líneas será más que suficiente. Una vez hecho esto, la mayoría de los alumnos tendrá escrita una primera idea que bastará con leer en voz alta. Esta alternancia entre lo hablado y lo escrito, a través de estos pequeños ejercicios, debería ser más que suficiente para desencadenar el proceso de discusión. El recurso a la escritura puede desempeñar una función permanente dentro de esta dinámica o puede también funcionar de forma paralela a estos ejercicios, como recurso complementario o como mecanismo de profundización.

Necesariamente, se nos planteará un problema, incluso en una clase donde el debate esté funcionando relativamente bien: el de los alumnos tímidos, esos que nunca se atreven a tomar la palabra. Para evitar que tengamos que estar permanentemente solicitando su colaboración, se puede organizar regularmente el “cuarto de hora de los mudos”, donde las personas que todavía no se han expresado podrán hablar libremente. A lo largo del curso, este “club” debería irse reduciendo de forma progresiva, a medida que los alumnos vayan prefiriendo intervenir en el momento en el que el debate lo requiera, una vez que se sientan con más confianza.

De manera general, animar la discusión es un proceso que constantemente oscila entre la voluntariedad, la apelación a la voluntariedad y el recurso a la obligación. Sería preferible que los alumnos hablasen de forma voluntaria, pero tampoco pasa nada porque recurramos a medios más coercitivos, siendo conscientes, eso sí, de que no debemos abusar de esta vía, pues puede convertirse en una trampa. Lo realmente importante es que consigamos crear un clima, tanto de confianza como de estímulo intelectual, en donde la expresión individual pueda surgir de forma natural. Nuestro objetivo consiste en dramatizar la discusión, para conseguir que perciban los elementos en juego y suscitar las “vocaciones”, y al mismo tiempo, desdramatizarla, para que los participantes no se sientan excesivamente oprimidos, y que la palabra pueda brotar con libertad y naturalidad. El humor puede convertirse en una herramienta muy eficaz, una especie de “anestesia epidural” que facilite el “alumbramiento” de las ideas.

El debate de opiniones

Exactamente igual que los adultos, los alumnos tienen sus propias opiniones, y también piensan que son verdaderas. Igual que ellos, tampoco toleran el hecho de no tener razón, ni siquiera frente a la figura de autoridad del profesor. El sentido del honor siempre está presente. Además, la autoridad del profesor suele ser percibida como un elemento fatigante, vomitivo o directamente insoportable, y el adolescente se encuentra en una edad difícil. El muro de silencio puede convertirse rápidamente en el muro de la cacofonía.

Para evitarlo, el profesor deberá limitarse al máximo a su papel de *árbitro*, cuya difícil función consiste en canalizar y estructurar la discusión desde una posición externa al debate. Por si fuera poco, desde el momento en el que intentemos implantar un número mínimo de reglas de actuación, surgirá el espectro de la censura, en forma de clamor popular. “¡No nos dejas hablar!”, protestará alguno, aunque este taller sea el único lugar donde los alumnos tienen acceso a la palabra. Si el profesor toma partido, corre el riesgo de polarizar fácilmente el debate entre “él y ellos”, entre “los jóvenes” y “los viejos”. Muchos decidirán entonces tomar la palabra, pero de la manera más primaria del mundo. No olvidemos que nuestro objetivo es conseguir que los alumnos discutan entre ellos, a pesar de la insoportable lentitud del proceso y de los errores aparentes, que, por el momento, no deberíamos rectificar. A veces, será necesario calmar la discusión, para retomar el funcionamiento del taller. Algunos alumnos desearán ardientemente contar todo lo que en ese momento se les ocurra, sin darse cuenta generalmente de que lo que cuenta en realidad

no es la cantidad de ideas que se expresan, sino su calidad, su análisis, y, sobre todo, aquello que se está haciendo. El verdadero reto consiste en cambiar su concepción del diálogo: en nuestros talleres, la palabra no se concibe como un instrumento de desahogo personal, sino como una herramienta de trabajo.

Como todo el mundo, el alumno que habla desea ante todo expresarse. No tiene ninguna preocupación pedagógica, es lógico, puesto que él no es ningún profesor. Por supuesto, desea ser comprendido, pero lo que prefiere es no tener que observar la cara de incompreensión con la que son recibidas sus palabras, puesto que esa sensación le transporta dolorosamente a una situación de incomunicación y a la oscuridad de su propio pensamiento. Al obligarle a verificar si su discurso ha sido comprendido por sus compañeros, pidiéndole que clarifique sus palabras, puede que se sienta agredido y que reaccione en función de esta percepción, de forma proporcional a su susceptibilidad natural. Para tratar este problema de tipo intelectual y emocional, lo que debemos hacer es educar al alumno con respecto a la relación que éste mantiene con su propio discurso. Educarlo para no reafirmar su identidad, no preocuparse sólo por la apariencia, no intentar tener razón cueste lo que cueste, escuchar el desacuerdo del otro y poder darle la razón, etc. Esto se puede aprender, aunque este aprendizaje de la *distanciación*²¹ también puede convertirse en un desafío para el profesor.

Existe una técnica interesante para el alumno que se aferra de forma sistemática a sus opiniones. Consiste en pedirle que formule una objeción a sus propias ideas. “¿Cuál es el mejor argumento que podrías imaginar como posible objeción a tu hipótesis?”. De esta forma, aprenderá a utilizar el *método dialéctico*²² y a relativizar su propio pensamiento, sin sentirse humillado por ello.

No avanzamos

El aspecto más perturbador de estos talleres se encuentra en esa incertidumbre que genera el simple hecho de escuchar el discurso de distintas personas. “¿Qué es lo que va a contar para el examen?”. Esta preocupación afecta en particular a los “buenos alumnos”, que son los más apegados a los procedimientos escolares, esos a los que más les perturba la dinámica del taller, porque les parece que dinamita las referencias y los procesos habituales de la clase. Normalmente, para ellos no existe ninguna necesidad de plantearse demasiadas preguntas: todo lo que el profesor diga en clase está

²¹ (N. del T.) He traducido el término *distanciation* que el autor utiliza por “distanciación” en lugar de por “distancia”, forzando un poco la lengua española, (la palabra no está reconocida por la RAE en la última edición del diccionario, la del 2001) como algunas veces hace Brenifier con el francés, porque ésta hace más hincapié en el *proceso* que posibilita –o dificulta- la distancia del sujeto con respecto a sí mismo, a sus pensamientos, sentimientos y emociones. El autor habla a veces de “desdoblamiento” e incluso de “alienación”.

²² (N. del T.) El autor utiliza aquí el término “dialectiser” (dialectizar), que hemos traducido por “método dialéctico”. Según el artículo “Dialectique”, publicado en la web personal de Brenifier (http://perso.club-internet.fr/alcofrif/pratiques/pratiques_conceptualisation.htm), la *dialéctica* es el “proceso de pensamiento que se hace cargo de las proposiciones aparentemente contradictorias y se fundamenta sobre estas contradicciones con el fin de surjan nuevas proposiciones. Estas nuevas proposiciones permitirán reducir, resolver o explicitar las contradicciones iniciales.” (pág. 1).

bien dicho. Pero si son los alumnos los que hablan, entonces, ¿cómo van a ser ahora capaces de diferenciar lo que es realmente importante, especialmente cuando unos compañeros afirman lo contrario de lo que dicen otros? ¿Quién tiene razón? ¿Dónde está la conclusión? ¿Cuándo nos va a decir el profesor qué discurso es el verdadero y cuáles no lo son? Para este tipo de alumnos, el concepto de *práctica*²³ es muy difícil de comprender, y pueden finalmente llegar a la conclusión de que “no avanzamos”. Extraño fenómeno, pues incluso aquellos alumnos que ocupan los últimos asientos del aula, esos que normalmente no suelen atender en clase, echarán de menos los métodos más tradicionales: por lo menos antes sabían a qué atenerse y no se encontraban sumidos en la incertidumbre, y además no se les requería que participasen en clase.

El profesor también conoce esta preocupación, pero por otras razones. Tiene una grave responsabilidad: cumplir la programación. El concepto de programación merecería por sí solo un largo estudio, pues encarna de forma paradójica la finalidad y el obstáculo de la enseñanza; representa todo aquello que permite enseñar y todo aquello que impide enseñar. “Hay que verlo todo, hay que acabar el temario”, se suele decir, y esta voluntad de agotarlo todo tiende a ocultar “todo aquello” que no se encuentra en el campo de “lo que hay que ver”, todo aquello que impediría “verlo todo”, todo aquello que nos haría perder el tiempo para poder “dar todo el temario”. Como recomendación, y a falta de una mejor, simplemente proponemos que el profesor escriba en su agenda escolar, como parte integrante de su clase, el principio de la discusión, concebido simultáneamente como una forma de poner en práctica los conceptos supuestamente aprendidos y como un medio para evaluar esa asimilación. El profesor será sin duda consciente de que no va a tener el tiempo suficiente para cumplir todo el programa, constatación que, por otra parte, le generará cierta ansiedad, pero aún así es preciso que el alumno vaya familiarizándose con determinados procesos intelectuales, pues ésta dinámica requiere de su parte mucha atención y bastante trabajo específico. Por ello, es necesario que pasemos del “modelo extensivo” de enseñanza” a un “modelo intensivo”. Lo decisivo no es la materia que “hay que ver”, sino cómo ésta va a ser “vista”, es decir, se trata de penetrar en el mismo “proceso de visión”, proceso sin el cual, de manera similar a la de esos turistas que pretenden “ver” diez países en seis días, se “verá” *todo* el temario sin “ver” en realidad prácticamente nada.

El miedo a la ignorancia

A fuerza de estudiar y enseñar, actividades que supuestamente combaten la ignorancia, el profesor olvida con frecuencia el enorme poder de la ignorancia. Cuando plantea una pregunta al alumno, tiende a convertirla de forma inevitable en una clase magistral, pregunta rica y compleja frente a la cuál, el alumno sólo tiene que asentir con la cabeza, satisfecho –o quizás no-

²³ (N. del T.) El concepto de *práctica filosófica* es de capital importancia para el autor. Los cafés filosóficos, los diversos talleres (*ateliers*) filosóficos que Brenifier dirige y la orientación filosófica (*consultation*) tal como él la concibe estarían englobados en este término. (Para más información, léase la sección de su página web personal denominada “pratiques philosophiques” en <http://www.brenifier-philosopher.fr/st/>).

de no tener que realizar el trabajo por sí mismo. De la misma forma, si el alumno no tiene las ideas claras, el profesor le ayudará a reformular su discurso añadiendo todo el conocimiento que sea necesario hasta que no pueda reconocerse la propuesta inicial. ¿Por qué razón el profesor se comporta de este modo? ¿Teme no tener nada que decir y que se le considere un ignorante? Si no rectificase el discurso del alumno y un inspector de educación invisible o un colega curioso presenciase la escena, ¿qué pensaría de él? El temor al ridículo y a la incompetencia van progresivamente minando su trabajo y su libertad, temor que a su vez se comunicará a sus alumnos, querámoslo o no. ¿Y todavía nos preguntamos por qué los alumnos no hablan, por qué se aferran desesperadamente a su propia opinión...?

Si ocultamos la ignorancia, será muy difícil que podamos después desencadenar el deseo de aprender y de conocer. Pero existe una doctrina - ¿habría que decir más bien una ideología?- que postula la omnipotencia del maestro, su perfección y su infalibilidad. La sabiduría más básica, la confesión de la ignorancia, de la que Sócrates es una de las principales referencias históricas, no encuentra su lugar en estos contextos. El examen permanente, la falta de ortografía que mancilla un escrito, el error que mata...demasiados arquetipos de la moral del profesor que lastran el funcionamiento intelectual de la clase, gravándolo con una hipoteca casi eterna. *La ignorancia es una libertad en la medida en que nos permite aprender.* Esta ignorancia se puede aprender, a costa de un conocimiento vano, a costa de una erudición falta de espíritu. La ignorancia es la que posibilita que todavía seamos capaces de maravillarnos por las pequeñas cosas, que contemplemos con nuevos ojos las ideas más insignificantes y que una vez más nos planteemos ingenuamente las preguntas más simples, ésas que ya nadie se atreve a formular. ¿En caso contrario, para qué servirían la historia y la geografía, las matemáticas o la filosofía?

Obstáculos y estrategias de resolución

Esta lista es el resultado de un proceso de análisis sobre las dificultades más comunes que suele encontrarse en el trabajo de reflexión y de discusión en grupo. Ha sido desarrollada durante el proceso de preparación de una colección de libros de iniciación a la filosofía titulada *L'apprenti philosophe*²⁴ ("El aprendiz de filósofo"). Puede servir como instrumento complementario para el profesor y los alumnos, permitiéndoles una mejor delimitación de las exigencias que se requieren para la construcción del pensamiento.

Los diversos obstáculos y estrategias de resolución aquí reseñados se encuentran bastante próximos unos de otros. No es extraño que surjan varios de ellos en el transcurso de un debate.

Obstáculos

1. Cambio de significado

Transformación de una proposición o de una idea -que se efectúa de forma imperceptible y subrepticia- en una formulación similar, pero con un significado sustancialmente distinto.

EJEMPLO: se transforma la proposición "cada uno tiene sus propias opiniones" por la proposición "cada uno tiene derecho a expresar sus propias opiniones". La segunda proposición implica una noción de legitimidad de la opinión que no está contenida necesariamente en la primera.

(Ver *Precipitación, Bloqueo emocional*.)

2. Indeterminación relativista

Cuando una persona se niega a responder o a explicar una idea o a poner a prueba su significado, invocando la multiplicidad indeterminada de los diferentes puntos de vista subjetivos, a menudo introducidos por frases como: "depende", "según", "es bastante más complicado que eso...".

EJEMPLO: a la pregunta "¿Es la verdad un concepto útil?", responder simplemente que eso depende de cada persona y del punto de vista desde donde cada uno se posicione.

(Ver *Concepto indiferenciado*.)

3. Falsa evidencia

Hecho de considerar como indiscutible un lugar común o una proposición que se justifica rápidamente por su aparente evidencia, mostrándose así claramente la presencia de un prejuicio, o simplemente la ausencia de pensamiento.

²⁴ Colección "Aprendiendo a filosofar" publicada en España por la editorial Laberinto.

EJEMPLO: tomar en principio como verdadera la siguiente proposición: “No existe una sola verdad, sino muchas”. Podría preguntarse al sujeto por qué utiliza el mismo término de verdad.

(Ver *Certeza dogmática, Justificación por la cantidad, Bloqueo emocional, Opinión recibida.*)

4. *Certeza dogmática*

Actitud de la mente que juzga como indiscutible una idea particular y se contenta con enunciarla de forma precipitada, incluso reiterándola, sin buscar una razón que la justifique, sin profundizar en sus presupuestos y en sus consecuencias, sin intentar ponerla a prueba o sin considerar su hipótesis contraria. Error del pensamiento que impide toda posibilidad de problematización.

EJEMPLO: cuando alguien afirma que “la ignorancia se opone al conocimiento” sin tener en cuenta que “la ignorancia consciente permite que podamos aprender”.

(Ver *Bloqueo emocional, Falsa evidencia, Opinión recibida, Idea reduccionista*)

5. *Justificación por la cantidad (falacia ad populum)*

Justificación de una proposición alegando únicamente como prueba el hecho de que un número abundante de personas confirman de forma incuestionable la verdad de esta misma proposición.

EJEMPLO: “Todo el mundo está de acuerdo: tenemos derecho a expresar nuestras propias opiniones”. El número en su generalidad no prueba nada por sí mismo, a menos que, en última instancia, precisemos o explicitemos su sentido.

(Ver *Certeza dogmática, Falsa evidencia, Opinión recibida.*)

6. *Opinión recibida*

Hecho de admitir una idea o una proposición por la única razón de que está legitimada por la autoridad de la tradición, de una costumbre, del ambiente social, de un especialista, o por la evidencia de cualquier tipo de “naturaleza eterna”.

EJEMPLO: afirmar la proposición “cada persona tiene su propia verdad” y justificarla con alguna de las expresiones siguientes: “la historia nos demuestra que...”, “desde la Edad Antigua, los hombres saben que...”, “determinado filósofo dice que...” o bien “la sociedad se funda sobre la idea de que...”, como ejemplo de toda explicación.

(Ver *Justificación por la cantidad, Certeza dogmática, Bloqueo emocional, Falsa evidencia, Idea reduccionista, Precipitación.*)

7. *Precipitación*

Actitud consistente en proporcionar una respuesta precipitada, incluso poco clara, sin tomarse previamente la molestia de identificar los diversos factores que pueden intervenir en la resolución de la cuestión que se está analizando. Entraña un riesgo de confusión y de contrasentido.

EJEMPLO: a la pregunta “¿Es la verdad un concepto necesario?”, responder “cada persona tiene su propia verdad”, sin perder el tiempo en preguntarse en qué medida la verdad sería o no una necesidad y en qué medida su multiplicidad respondería a la pregunta.

(Ver *Cambio de significado, Certeza dogmática, Bloqueo emocional.*)

8. *Bloqueo emocional*

Momento de la reflexión en el que nuestras convicciones nos inducen a rechazar el análisis o la verificación de nuestras proposiciones, con el propósito de poder continuar nuestro discurso sin considerar otras posibilidades más verosímiles.

EJEMPLO: cuando alguien mantiene la idea de que “nuestras opiniones nos pertenecen” y durante su discurso, no responde a la siguiente objeción: “La opinión ignora sus orígenes, pues es “extranjera” incluso con respecto a sí misma”. Ya sea porque rechaza responder a las objeciones que se le formulan, o porque no se toma el tiempo suficiente para encontrar él mismo alguna objeción a su propio discurso.

(Ver *Certeza dogmática, Concepto indiferenciado, Idea reduccionista, Falsa evidencia.*)

9. *Ejemplo sin explicar*

Utilización abusiva de un ejemplo en el que su mera formulación en forma narrativa o incluso su simple evocación es suficiente para justificar una idea o una hipótesis, sin que se ofrezca ningún análisis que permita demostrar el interés y la pertinencia del ejemplo en cuestión.

EJEMPLO: cuando para defender la idea de que “nosotros hemos creado el conocimiento”, se menciona como ejemplo el nombre de Einstein, sin dar más explicaciones.

(Ver *Concepto indiferenciado, Falsa evidencia, Idea reduccionista.*)

10. *Concepto indiferenciado*

Utilización imprecisa y limitada de un concepto que tiene como consecuencia engendrar una proposición que no se desarrolla hasta el final, tanto en la exploración de sus presupuestos implícitos como en el análisis de las diversas consecuencias posibles.

EJEMPLO: “No puede haber conocimiento sin razón”. ¿El término “razón” en esta frase se usa como idea de “causa”, de “razonamiento”, de “sentido” o de “consciencia”? La proposición varía enormemente en función de sus distintas interpretaciones, generando diferentes significados que pueden oponerse de forma radical.

(Ver *Certeza dogmática, Precipitación.*)

11. *Idea reduccionista*

Hecho de elegir arbitrariamente y de defender un punto de vista único, que se muestra incapaz de tener en cuenta el conjunto de los datos de una cuestión o de un concepto, limitando de esta forma sus verdaderas posibilidades. Justificación de una idea particular, pero con ausencia de una postura crítica al respecto.

EJEMPLO: a la pregunta “¿Debemos mantener nuestras opiniones sin cambiarlas?” responder que sí y trabajar únicamente para justificar este punto de vista, sin tener en cuenta en qué sentido esta posición limita la reflexión.

(Ver *Certeza dogmática, Bloqueo emocional, Falsa evidencia, Opinión recibida.*)

12. *Incertidumbre paralizante*

Actitud de la mente que impide la continuación de la reflexión, a causa de dos o más opciones contradictorias que se le han presentado al sujeto, sin que éste pueda decidirse por ninguna de ellas y sin que se atreva a analizar las tesis presentes o a articular una problemática.

EJEMPLO: enunciar en primer lugar la idea de que “no hay que cambiar de opinión”, enunciar más tarde que “la inteligencia consiste en saber cambiar de opinión”, después decir simplemente que se está dudando entre las dos proposiciones, para finalmente concluir afirmando que “como el problema es muy difícil, no puedo decantarme por ninguna de las dos opciones”.

(Ver *Concepto indiferenciado, Dificultad para problematizar.*)

13. *Ilusión de síntesis*

Negativa a considerar de forma separada dos o más compuestos de una idea, considerándolos como formando parte de una unidad (artificial), e impidiendo que se pueda evaluar adecuadamente su dimensión conflictiva y que formule una problemática que tenga en cuenta estos diversos aspectos. Resolución superficial de una contradicción.

EJEMPLO: la proposición “las opiniones y los sentimientos de cada persona suelen ir a la par”. En este caso, se trata de explicar en qué medida las opiniones y los sentimientos pueden concordar, pero también en qué casos pueden entrar en contradicción.

(Ver *Dificultad para problematizar, Pérdida de la unidad.*)

14. *Pérdida de unidad*

Olvido de la relación entre los diferentes elementos que constituyen una reflexión, en beneficio de un enfoque limitado y reduccionista, y en detrimento de una consideración adecuada de la unidad del conjunto de la proposición. Ruptura de la coherencia en el desarrollo de las ideas.

EJEMPLO: para responder a la pregunta “¿tenemos derecho a expresar todo aquello que consideramos verdadero?”, tratar el aspecto jurídico e intelectual, incluso elaborando una problemática al respecto, para después abordar la perspectiva moral de la cuestión, sin preocuparse de relacionar esta nueva dimensión con el trabajo efectuado con anterioridad.

(Ver *Dificultad para problematizar, Ilusión de síntesis, Idea reduccionista.*)

15. *Paralogismo*

Infracción, en el transcurso de una argumentación, de las reglas básicas de la lógica sin ser conscientes de ello y sin que esta infracción sea justificada.

EJEMPLO: afirmar “si una verdad es válida para un individuo también lo será para el resto de las personas” sin mostrar o justificar por qué en este caso el singular se convierte milagrosamente en universal, operación que, en sí misma, es contraria a las leyes de la lógica.

16. *Dificultad para problematizar*

Insuficiencia de una reflexión que, cuando se encuentra con dos o más proposiciones contradictorias sobre un tema dado, duda o rechaza cómo articularlas de forma conjunta. Desde ese momento, el sujeto oscila entre una y otra, incluso simplemente las yuxtapone, sin buscar una estrategia que pueda relacionarlas de alguna forma con el fin de generar una problemática.

EJEMPLO: se enuncian dos proposiciones en dos momentos diferentes: “todo hombre tiene derecho a expresar libremente sus opiniones” y “debería prohibirse la manifestación de determinadas opiniones”. Las dos proposiciones son enunciadas una después de la otra o en distintos momentos, y se concluye simplemente diciendo que no es posible decantarse por ninguna de ellas, sin realizar el mínimo esfuerzo por articularlas de algún modo, por ejemplo, bajo la forma de una problemática, lo que nos permitiría verificar cuál es la noción sobre la que pivota la oposición entre las dos proposiciones. Por ejemplo, se podría proponer la siguiente formulación: “Las opiniones pueden expresarse libremente, siempre y cuando éstas no sean contrarias a la ley o a la obligación moral que prohíbe hacer daño a otras personas”.

(Ver *Ilusión de síntesis, Idea reduccionista.*)

Estrategias de resolución

1. *Suspensión del juicio*

Hecho de poner entre paréntesis temporalmente una creencia con el propósito de enunciar y estudiar las diversas posibilidades de interpretación de una tesis o de una problemática.

EJEMPLO: incluso si se piensa que “cada persona tiene derecho de expresar libremente sus opiniones”, suspender esta convicción con el fin de estudiar y problematizar la cuestión.

(Ver *Posición crítica, Pensar lo impensable.*)

2. *Desarrollo de una idea*

Estudio y consideración de los elementos importantes de una tesis, reconocimiento de sus presupuestos o de sus consecuencias y explicación de sus diferentes sentidos o matices.

EJEMPLO: si se enuncia la idea de que “el conocimiento libera al hombre”, mostrar los diferentes significados de “conocimiento”: como portador de sentido, de razón, de consciencia, o de la mera convención, o bien optar por uno de estos sentidos, precisando y explicitando sus consecuencias.

(Ver *Desarrollo de una problemática, Introducción de un concepto operatorio.*)

3. *Posición crítica*

Formular preguntas u objeciones a una tesis, con el objetivo de analizarla y de verificar sus límites, permitiendo así que se precise su contenido, que se profundice en la comprensión de sus presupuestos y de sus consecuencias, y que se articule una problemática.

EJEMPLO: si se enuncia la idea de que “la verdad es un concepto necesario”, replicar que la verdad puede representar una negación de la singularidad, una negación de lo real, una negación de la subjetividad, y responder a estas objeciones.

(Ver *Suspensión del juicio, Pensar lo impensable.*)

4. *Pensar lo impensable*

Imaginar y formular una hipótesis, analizando sus implicaciones y sus consecuencias, incluso aunque nuestras convicciones *a priori* y nuestro razonamiento inicial parezcan rechazar esta posibilidad. Aceptar una hipótesis que se nos impone a nuestro espíritu a través de la demostración, incluso si intuitivamente nos parece inaceptable.

EJEMPLO: si la hipótesis de partida es la idea de que “el conocimiento libera al hombre”, intentar justificar la posición inversa: “el conocimiento es un obstáculo para nuestra existencia”.

(Ver *Suspensión de juicio, Posición crítica.*)

5. *Ejemplo analizado*

Citar un ejemplo -o inventarlo- para explicar una determinada problemática o un concepto, con el propósito de estudiarlo, de explicarlo o de verificar su validez.

EJEMPLO: si se quiere defender la idea de que “la verdad es un concepto peligroso”, se puede citar el ejemplo del integrismo religioso y mostrar cómo la verdad sirve de justificación para la imposición de una ideología determinada, en detrimento del pensamiento y de la libertad individual.

(Ver *Desarrollo de una idea, Introducción de un concepto operatorio.*)

6. *Introducción de un concepto operatorio*

Introducción en la reflexión de una nueva noción o idea que permite articular una problemática o esclarecer el tratamiento de una cuestión. La función de este concepto consiste en evitar todo relativismo vacío de sentido (por ejemplo, cuando se responde “depende”), esclarecer las hipótesis en juego y establecer diferentes relaciones entre las ideas.

EJEMPLO: para justificar la idea de que “el conocimiento libera al hombre”, introducir el concepto de “consciencia” y explicitarlo.

(Ver *Desarrollo de una idea, Desarrollo de una problemática.*)

7. *Desarrollo de una problemática*

Hecho de poner en relación dos o más proposiciones distintas o contradictorias sobre un mismo tema con el objetivo de articular una problemática o de producir un concepto. La problemática puede adoptar la forma de una pregunta o la de una proposición que expresa un problema, una paradoja o una contradicción.

EJEMPLO: para tratar el tema de la belleza, formular dos proposiciones, “la verdad es un principio universal” y “la verdad es un concepto subjetivo”, para después articular una problemática en forma de pregunta, “¿es la verdad accesible al individuo?”, o en forma de afirmación: “el concepto de verdad en cada persona permite el acceso privilegiado desde lo singular hacia lo universal”.

(Ver *Desarrollo de una idea, Introducción de un concepto operatorio.*)