

VII. EL PUNTO DE LLEGADA: FINALIDADES Y RESULTADO

1. Programar y evaluar: objetivos y procesos

Programar un curso es definir intenciones, y evaluar es valorar la forma de realización y medir el grado de cumplimiento de esas intenciones. Existe una estrecha relación entre el diseño de la programación y las formas de la evaluación. Si aquello que interesa es la definición y el cumplimiento de determinados objetivos, la evaluación será externa al proceso y estará determinada por la medida del cumplimiento de dichos objetivos, como así también por las características de los recursos y actuaciones que posibilitaron o dificultaron su realización. Cuando digo “externo” me refiero a que los criterios de evaluación correlativos a los objetivos propuestos están prefijados, tienden a ser cuantitativos, y son aplicados por un experto, no por los participantes del proceso, es decir, no suelen ser de aplicación auto-evaluativa.

En cambio, si lo que se prioriza es el proceso, la evaluación será interna y tenderá a valorar los rasgos más cualitativos. En este caso, quienes realizan la evaluación son los participantes, es decir, es auto-evaluativa. En ella se vuelcan y se valoran la relación entre el participante y el proceso en su conjunto, incluyendo contenidos aprendidos, relaciones humanas, vivencias emocionales, modificación de perspectivas; es decir, todo aquello que conforma el desarrollo del proceso como experiencia que se ha ido construyendo, y cuyos resultados son singulares y no estuvieron determinados por finalidades objetivas predeterminadas.

¿Esta segunda concepción de la programación y evaluación implica que el curso deba desarrollarse de manera improvisada y espontánea? Seguramente que no. Ya señalé que programar un curso es definir intenciones: sabemos hacia donde quisiéramos ir, incluso podemos prever adonde conseguiremos llegar; sin embargo nuestras intenciones –podríamos decir también nuestro deseo– están puestas más en todo aquello que obtendremos en la realización del itinerario que en el punto de llegada. La comparación con el viaje surge por sí sola: un viaje siempre es un recorrido hacia una lugar determinado; programar y evaluar por objetivos sería poner las intenciones al servicio de la mejor manera de llegar a destino –la más rápida, la más económica, la más cómoda, la más eficaz–; en cambio programar y evaluar en función de la calidad del proceso, sería aquella tan citada perspectiva propuesta por el poema de Kavafis, en la que Itaca, el punto de llegada, sólo tiene importancia en tanto condición de posibilidad para la realización del viaje. Priorizar el proceso significa poner las intenciones al servicio de una construcción singular de experiencias; de allí que la forma elegida de viajar bien puede ser la más lenta, la menos económica, no siempre la más cómoda, y por descontado no siempre la más eficaz.

La perspectiva de priorizar el proceso sobre los objetivos resitúa la posición del docente: ésta consistirá principalmente en realizar una tarea posibilitadora de experiencias educativas, más que transmisora de contenidos de aprendizajes. El profesor evalúa, no tanto los resultados en función de objetivos preestablecidos, como la calidad variable de los procesos de transformación, tanto del alumno como de sí mismo. El docente tiene una actitud receptiva, flexible, y participa en la transformación de los esquemas de referencia de los alumnos y también de los propios. Disfruta mostrando lugares nuevos, compartiendo con sus alumnos el descubrimiento de rincones, que no por visitados infinidad de veces, dejan de ofrecer sorpresas y aspectos insospechados. Cuando el docente se instala en una posición académica, continuando con el símil, se convierte en una prolongación del texto, del folleto o de la guía de viaje. El auténtico guía-acompañante comparte con los viajeros a su cargo la experiencia investigadora, y también la satisfacción del descubrimiento. Los textos muchas veces se dejan a un lado durante las visitas, y se vuelven a recuperar más tarde, con significados nuevos, en la lectura durante la tranquilidad de un descanso.

La racionalidad tecnológica del sistema se resiste a admitir un tipo de programación y por tanto de evaluación como la que representa esta segunda opción. Se podrá pensar que quizá la alternativa correcta no sería ni una ni otra, que lo sensato sería proponer una posibilidad intermedia que integre la preocupación por la calidad intensiva del proceso, con la eficacia en el cumplimiento de los objetivos. Es posible. Sabemos que más allá de las intenciones y de los modelos, luego está la realidad concreta de las aulas, los condicionantes y las inercias, vinculados a la formación y la experiencia docente, a las condiciones de posibilidad que ofrecen diferentes factores institucionales como los sistemas oficiales de evaluación, e incluso físicos, como el tamaño de las aulas o el número de alumnos por clase.

De todas formas, creo que no estaría de más pensar en el tipo de educación que queremos impulsar en clase, al menos como modelo ideal o regulativo, como extremo positivo de un continuo al que deseamos aproximarnos, a pesar de que nunca lleguemos a situarnos totalmente en él. Siguiendo una antigua distinción aristotélica, que recupera Stenhouse, nuestra propuesta se acercaría más a la idea de “deliberación práctica” o *phronesis*, que a la de “racionalidad técnica” o *techne*.¹

Elliot justifica una opción por una didáctica de procesos, no de objetivos, a partir del concepto de “comprensión”. Comprender es construir conocimientos desde la situación específica de los participantes, y el resultado de la comprensión depende del proceso que se haya realizado.

En general, pensaba [Stenhouse] que el modelo de objetivos deforma la naturaleza del conocimiento educativo. Afirmaba que las principales ideas y conceptos de una disciplina del conocimiento son problemáticos en sí y están abiertos a interpretaciones originales y divergentes. Constituyen dimensiones del significado que los estudiantes deben explorar de manera creativa, un medio cultural dinámico para apoyar el pensamiento imaginativo, más que objetos inertes que deban ser dominados.

Desde esta perspectiva, la comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco *en el* proceso de aprendizaje. Es imposible describir los resultados del aprendizaje en cuanto tales con independencia de los procesos. Los resultados no son más que cualidades de la mente desarrolladas de un modo progresivo en el proceso. No son especificables de antemano, normalizables, ni estados finales prefijados del aprendizaje. La consideración del aprendizaje como proceso dirigido hacia la consecución de algún estado final fijado de antemano supone la deformación de su valor educativo, porque no es su eficacia instrumental para producir resultados “cognitivos”, definidos con independencia del proceso, lo que lo convierte en educativo, sino la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso.²

2. Concluir el curso

Quizá sea tan importante la naturaleza y el sentido de las programaciones, y su correlato sobre el estilo y las formas de evaluación del curso, como preguntarse sobre la manera de concluirlo. La conclusión es el momento de la síntesis, del *insight*, cuando las partes que hasta ese momento parecían separadas se relacionan cobrando un sentido global y nuevo. Desde una perspectiva *sintáctica* sería arribar a aquel término final que, con su aparición, da significado a todos los términos anteriores.

¹ La racionalidad técnica, o “*techne*”, como la denomina [Aristóteles], es la forma de razonamiento adecuado para fabricar productos, mientras que la deliberación práctica, o “*phronesis*”, es la forma adecuada de razonamiento dirigida a hacer bien algo. Estas dos formas de racionalidad que subyacen a los modelos de “objetivos” y de “proceso” de planificación del *currículum*, respectivamente, tienen mucha historia a sus espaldas. Stenhouse denunciaba el encastillamiento de la racionalidad técnica en nuestro pensamiento sobre la educación y su transformación desde una práctica, en sentido aristotélico, en una tecnología. ELLIOT, J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid: Ediciones Morata.

² Idem ant.

Se elija la opción que se elija, mantengamos un diseño clásico de programación por objetivos y evaluaciones cuantitativas, o prioricemos los procesos y evaluemos sus aspectos más cualitativos, es importante que el curso *concluya*.

Afirmación que puede resultar un tanto desconcertante: ¿El curso no ha de concluir necesariamente? ¿Acaso no se realizan unas evaluaciones finales, se ponen unas notas y se determinan qué alumnos pueden promocionar y cuáles deben recuperar una parte del curso o repetir? Permítaseme un matiz diferenciador que considero decisivo entre lo que es la finalización formal del curso, siempre exterior al mismo y ajeno a la participación discente, y su conclusión real e interna. Un curso muy bien puede haber finalizado y nadie sentir que ha concluido, o mejor dicho, sentir que no se ha concluido en nada.

Es posible formular el siguiente interrogante: ¿No resulta incompatible la perspectiva de que el curso es un proceso que se construye en su propio desarrollo, con la participación activa de todos sus participantes, con independencia de objetivos fijos y predeterminados, con la idea de que es necesario promover una determinada conclusión del mismo? La respuesta debe ser consecuente con la distinción que origina la pregunta: una cosa es concluir un curso orientado de acuerdo a objetivos –y en este caso no habría mucha diferencia entre la conclusión con la finalización formal: los alumnos que alcanzaron los objetivos aprueban, y los que no suspenden–, y otra cosa es concluir un curso que ha priorizado la riqueza cualitativa del proceso.

De acuerdo a esta segunda posibilidad, *concluir* no significa nunca *excluir*. Como tampoco hay una única y exclusiva manera de concluir: no tiene sentido que algún alumno “suspenda” en el sentido de quedar excluido del proceso. Cada alumno (incluso aquel que para el formalismo institucional ha suspendido) participa y construye su propio proceso, y por tanto debe tener la posibilidad de auto-evaluarlo y, obviamente, de “concluirlo” a su manera. Cada alumno es el agente de su proceso educativo y nadie tendría el derecho –obviamente sí la posibilidad– de sustraérselo.

Decía que toda programación debe ser concluida; pero la conclusión debe prefigurarse en el proceso, no de manera anticipada al mismo, debe ser vivida como tal por los alumnos, a manera de síntesis que ajusta los significados de todo el curso, como el tirón final que ajusta las cuerdas de un paquete. Cuando la conclusión de una programación se entiende como la realización de objetivos fijos y predeterminados, la conclusión excluye a los alumnos en general, y muy en particular a aquellos que no aprueban.

Un proceso puede dejar vías incompletas, interrogantes abiertos, espacios para que sean ocupados por la creatividad y la imaginación de los alumnos. La conclusión puede ser sólo un momento breve, que en su parcialidad, incluso en su insignificancia, sirva como elemento estructurante del sentido del conjunto. La conclusión no tiene que ser necesariamente única. No todos los alumnos terminan el curso de la misma forma, lo importante es que para la mayoría sí haya habido curso, es decir la posibilidad de recuperarlo como una unidad orgánica.

Así como la programación, los sistemas de evaluación y el curso en general, son una propuesta que el profesor realiza a los alumnos, por el contrario, la conclusión debería ser propuesta por los alumnos, por cada alumno en particular, cada uno con su especial manera dar sentido a la experiencia global del curso. La tarea del profesor sería generar las condiciones de posibilidad para que ello ocurra.

3. ¿Para qué la filosofía? La cuestión de las finalidades

En los apartados anteriores me he referido a la programación, evaluación y conclusión del curso en general. Ahora, y ya para terminar este trabajo, reflexionaré sobre las finalidades y los posibles resultados que podemos esperar de un curso de filosofía en particular.

La historia de la filosofía es la historia de la formulación de preguntas, mucho más que la historia de sus respuestas. No porque la filosofía no haya encontrado respuestas, ni porque las respuestas dadas por otros ámbitos de la cultura como la ciencia o las religiones no tengan relación con el pensamiento filosófico. Es más, con frecuencia la frontera entre estos diferentes ámbitos se desdibuja y es difícil de determinar. No obstante, es posible encontrar un rasgo distintivo en gran parte de la trayectoria realizada por la tradición filosófica occidental desde sus orígenes jonios: la función crítica de la actividad filosófica, en el sentido de poner en cuestión, de desestabilizar las respuestas consolidadas, de encontrar el límite a las pretensiones cognitivas, de, una vez alcanzado un puerto seguro, abandonarlo enseguida para continuar viaje por un mar lleno de perplejidades y preguntas.

Por otra parte, la pregunta, además de ser el motor que mueve el pensamiento filosófico, también es, en un sentido hermenéutico, la llave para desentrañar sus significados. Gadamer afirmaba que la pregunta es la forma lógica del juicio. Con ello se refería a que la vía para interpretar el significado de una afirmación o de un texto es encontrar la pregunta a la que el juicio o el texto da respuesta; en la comprensión de un texto, la pregunta abre el horizonte hermenéutico que la posibilita³

En suma, la pregunta cumple esta doble función: como cuestionamiento dinamizador de la búsqueda de nuevos saberes, y como clave para desentrañar el significado de los ya conseguidos. Sin embargo, a pesar de esta doble función, en la concepción didáctica tradicional la pregunta no ocupa un lugar preeminente, salvo como recurso retórico para transmitir las respuestas consolidadas, o como instrumento evaluador de las respuestas supuestamente aprendidas. La pregunta suele estar presente en la clase de filosofía, pero habitualmente como “falsa pregunta” o como “no pregunta”, como pregunta que en su formulación ya se presupone la respuesta, como pregunta retórica. Los profesores, al ocupar el espacio de la clase con este tipo de preguntas, seguramente conseguimos hacer las clases más entretenidas, o darle a nuestras explicaciones magistrales un barniz de metodología activa; pero no conseguimos que el pensamiento propio de los alumnos cobre protagonismo. En cambio, las preguntas de los adolescentes (como por lo general las que realizan todos aquellos a los que se les ha asignado una posición definida por el hecho de no “enseñar” nada, por un estado de “carencia” en el que se reconocen, identificándose como alumnos que deben aprender) sí suelen ser, como dice Bastian, citado por Tejedor⁴, preguntas-preguntas, preguntas de verdad, en definitiva, preguntas filosóficas.

Izuzquiza reconoce que “se ha pretendido enseñar, fundamentalmente, las respuestas a las preguntas que han dirigido la actividad de los filósofos; y no las mismas preguntas que los filósofos se han planteado”⁵ En este sentido, una didáctica basada en las preguntas más que en las respuestas, tendría dos implicaciones fundamentales: se aseguraría una comprensión mucho más ajustada del pensamiento de los autores, toda vez que podría realizarse un recorrido genético del camino andado por los autores, y promover la indagación por la relación cuestionadora que mantuvieron con su contexto filosófico y cultural; y, por otra parte, se posibilitaría que los alumnos se adiestrasen en el difícil arte de formular preguntas. Dos implicaciones que resultarían de esta concepción de la asignatura de filosofía entendida como taller de simulación gnoseológica: una conceptual o de transmisión de contenidos (se aprende

³ GADAMER, H. (1975), *Verdad y Método I*, Salamanca: Ed. Sígueme. p. 448

⁴ Ahora bien, la pregunta por el sentido puede hacerse urgente y necesaria cuando el sujeto *siente* o experimenta un desequilibrio en su concepción del mundo. Esto es típico de la adolescencia, época en que se comienza a poner en duda el mundo de los adultos. H. D. Bastian distingue desde este punto de vista dos tipos de preguntas: las preguntas que se dirigen a estabilizar un equilibrio ya existente y que, por lo tanto, están al servicio de una respuesta preconcebida: son las preguntas-respuesta; y las preguntas que conducen el equilibrio ya existente -o en peligro- a uno nuevo que hay que inventar y fundamentar y que, por tanto, están al servicio de la acción de la prueba y del cambio. En este caso, la pregunta aparece radicalmente como pregunta: son preguntas-preguntas.

Las preguntas del adolescente pueden ser típicamente de esta última categoría: preguntas-preguntas. Son, en consecuencia, preguntas que están al servicio del cambio mental, de la innovación y de la creatividad del espíritu. Es decir, son preguntas que pueden ser filosóficas. TEJEDOR CAMPOMANES, C. (1984) *Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales*, Madrid: SM Ediciones. p. 36

⁵ IZUZQUIZA, I. (1982) *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Ediciones Anaya. p.30

mejor si se indaga por la gestación de los sistemas más que si se aprenden los sistemas como resultados acabados), y otra procedimental (saber identificar los problemas verdaderos y poder traducirlos en preguntas adecuadas).⁶

Quizá se podría, un tanto esquemáticamente, diferenciar tres posiciones respecto del papel de la pregunta como elemento definidor de la naturaleza y el sentido de la asignatura:

- Una *concepción tradicional* que utiliza la pregunta de manera retórica o como instrumento de dinamización didáctica.
- Una *concepción activa* que intenta reproducir en la clase la formulación de aquellas preguntas que realizaron los pensadores de la tradición filosófica, para asegurar así su mejor comprensión, y al mismo tiempo desarrollar por parte de los alumnos las habilidades cognitivas que en la formulación de las preguntas y en la búsqueda de su respuesta aquellos autores pusieron en juego.
- Una *concepción crítica* que no prioriza la transmisión sino la posición de cuestionamiento respecto del pensamiento propio (en este caso de los alumnos) y también ajeno, que procura promover el reconocimiento de la fragilidad de las respuestas, de las conclusiones, de los sistemas, una concepción que describiríamos como “desestabilizadora” de los sistemas acabados y las verdades concluyentes.

Esta tercera manera de entender la función y el sentido de la filosofía de alguna forma enlaza con el sentido socrático original de la actividad filosófica: actividad que surge del asombro, del reconocimiento de la propia ignorancia y del preguntar más que del enseñar. Tres actitudes generalmente alejadas del quehacer habitual de los profesores de filosofía: desde luego no solemos reconocer nuestra propia ignorancia, por tanto tenemos pocas oportunidades para asombrarnos ante nada, y nuestras preguntas en realidad no son preguntas de verdad sino más bien preguntas retóricas.

Esta peculiar manera de entender la actividad filosófica Pardo la desarrolla recuperando la metáfora de Wittgenstein sobre aquellos nativos que jugaban un juego sin reglas y sobre aquel explorador que intenta estudiar el juego de los nativos poniendo por escrito unas reglas que nunca existieron, y con ello no sólo no puede comprender el juego originario sino que además inventa un juego nuevo.

Una aplicación mecánica de la metáfora nos podría llevar a pensar que Sócrates, al no escribir nada sobre lo que pensaba y hacía, bien podría ocupar el lugar del nativo, y asignarle a Platón el del explorador. La comparación no sería del todo desafortunada, sobre todo si pensamos que Platón, mediante el protagonista Sócrates de sus diálogos, lejos de estar reproduciendo el pensamiento y la actividad de su maestro, está desarrollando su propio pensamiento que, además es ahora un pensamiento atrapado en las líneas de su escritura. Sin embargo, tal como dice Pardo⁷, Sócrates no es un nativo, y por tanto Platón no puede ser considerado un explorador. La razón por la que Sócrates no es un nativo es que hace algo que los nativos no hacen: pregunta; y cuando se le pide una respuesta, en lugar de responder cuenta una historia, cosa que tampoco hacen los maestros. Si no es un nativo, pero tampoco un maestro, qué hace o qué es Sócrates. Pregunta que curiosamente se aproxima mucho a la que recorre todo el presente trabajo.

La filosofía tendría la curiosa función de cuidar y proteger las preguntas o los problemas. Más que buscarlos –que también– se trata de defender y reivindicar la necesidad de su existencia. En este sentido, el intentar subordinar la pregunta filosófica a un criterio previo que fije su pertinencia sería

⁶ Nunca puede ser equivalente tratar, de modo prioritario, las respuestas o soluciones a los problemas (que se constituyen, muchas veces, en verdaderas construcciones sistemáticas), que el ofrecer una aproximación a los problemas planteados por los filósofos y a la información que ellos disponían para poder resolverlos. Elaborar el trabajo de clase en torno al tratamiento de los problemas fundamentales que han planteado los filósofos (y que, a su vez, pueden plantear los alumnos), representa un importante cambio metodológico a la hora de dar una clase de filosofía. IZUZQUIZA, I. idem ant.

⁷ PARDO, J. L. (2004), *La regla del juego*, Barcelona: Círculo de Lectores. pp 63 - 65

desvirtuar su sentido, aquel que está presente en la antigua mayéutica socrática, que consistía en desestabilizar la certeza de la opinión.

4. Los resultados: un escepticismo entusiasta

La disyuntiva entre concebir la asignatura de Filosofía como un marco pedagógico en el que se transmiten *contenidos*, o un espacio en el que se desarrollan *actividades* filosóficas, me llevaron a pensar su desarrollo como aquel camino (*método*) que no tiene otro sentido más que su propio recorrido. De esta forma, la frontera entre *método* y *contenido* se disuelve: la realización del método es el contenido, y el contenido no se adquiere sino que se construye. Lo que el alumno suele descubrir o aprender es el efecto de su *experiencia filosófica*, muchas veces en los márgenes de las intenciones didácticas programadas. Por continuar con el símil turístico, es como cuando viajamos a una ciudad determinada: una vez realizado el viaje tendremos *información* nueva sobre el lugar visitado –de hecho éste era nuestro objetivo manifestado: “voy a conocer tal ciudad”–. Sin embargo, el resultado profundo y perdurable seguramente estará más en nuestra experiencia vital, en todo aquello que esta experiencia pudo habernos transformado o enriquecido, que en la información objetiva sobre la ciudad, su historia y sus monumentos. Un resultado que pertenece más al orden de lo imprevisto que de lo programado. Es indudable que esta experiencia no se habría dado si no hubiéramos decidido conocer esta ciudad, si no hubiéramos contratado una eficiente agencia de viajes o un informado guía. Sin embargo, ni la agencia ni el guía pusieron en nosotros el contenido de nuestra experiencia, tan sólo fueron *su condición de posibilidad*.

Regresando de la metáfora a la realidad del aula, el hecho de reconocernos en una perspectiva de constitución recíproca entre la didáctica y la filosofía, y cuestionar una concepción de la enseñanza de la filosofía entendida como transmisión divulgativa de un “saber - copia” o traducción comprensible de la “tradicación académica”, podría muy bien llevarnos a afirmar que aquellos estilos didácticos academicistas o expositivos, centrados en la transmisión de contenidos y en la consideración de los alumnos como sus receptores pasivos, en realidad no se traducen en la enseñanza de la filosofía más que como una suerte de caricatura informativa y memorística. En esta situación, los alumnos no estarían aprendiendo filosofía sino adquiriendo “información filosófica”, un sucedáneo distorsionado de la esencia genuina del filosofar.

Si bien globalmente puedo identificarme con esta última perspectiva, considero necesario realizar alguna matización, a riesgo de supeditar la perspectiva didáctica que orienta la acción docente al respeto o a la traición de una supuesta *esencia* filosófica. Esta supeditación incluiría dos premisas, a mi juicio poco acertadas: el creer que efectivamente hay una supuesta esencia filosófica que la acción docente debería respetar, y que la naturaleza de la experiencia filosófica desarrollada por los alumnos depende al ciento por cien de la orientación didáctica que el profesor imprima su práctica docente. Por el contrario, creo más razonable reconocer que todo aquello que pasa en la clase de filosofía es resultado de múltiples mediaciones, entre ellas las producidas desde lo que dice, hace y piensa el profesor, y desde lo que dicen, hacen y piensan los alumnos.

Podemos estar tentados en considerar que el profesor que emplea un estilo didáctico “expositivo” intenta enseñar filosofía y sólo consigue transmitir información; en cambio, el profesor que emplea un estilo didáctico “activo” es el único capaz de conseguir que los alumnos participen en una auténtica experiencia filosófica. Sin embargo, considero que, mediante la aplicación de ambos estilos –si es que en la realidad se puede realizar una distinción tan precisa–, los alumnos realizan siempre algún tipo de experiencia filosófica activa, en ambos recorren un camino y extraen conclusiones. No obstante, mientras que en uno esta experiencia se da en los márgenes de la relación didáctica, y sus efectos son implícitos y colaterales, en el otro, hay una apuesta explícita y cómplice por la aventura, el viaje, lo

imprevisto; sin desdeñar la información y los contenidos, pero siempre prestando atención y reflexionando sobre el acontecimiento vivido.

En este sentido, la distinción entre una didáctica auténticamente filosófica y otra pseudo-filosófica, sería un tanto artificial. Un docente tradicional puede llegar a conmover la sensibilidad más profunda de sus alumnos mediante la exposición magistral de contenidos, mientras que un esforzado profesor que agota sus energías docentes con un sinnúmero de actividades prácticas sólo consiga una entretenida clase a fuerza de aplicar participativas “técnicas de dinámica de grupo”.

El centro de la cuestión está en considerar que el núcleo sustancial de la clase de filosofía está en la experiencia vital de los alumnos, y en ningún otro lugar; que esta experiencia vital, con independencia del tipo de acción docente que realicemos, se produce siempre, aunque más no sea en el rechazo, la rebeldía a la arbitrariedad o el aburrimiento. Es posible obturar la expresión del pensamiento de los alumnos, pero nunca obturar el pensamiento mismo. Y, por otra parte, si hay obturación del pensamiento, éste seguramente ya encontrará otras vías de expresión: después que suene el timbre, en el patio, con el grupo de amigos, en el aula o fuera del aula.

Respecto de nuestra asignatura, los profesores de filosofía nos solemos hacer una serie de preguntas: ¿Cuál es realmente la finalidad de una asignatura como la filosofía en el bachillerato? ¿Es posible hacer algo diferente a lo que se hace? ¿Las deficiencias de la acción docente, son realmente deficiencias, o más bien expresan el alcance de una tarea docente inevitablemente limitada?

Si se reconoce el gran número de mediaciones que intervienen en la articulación de lo que finalmente será el desarrollo de la asignatura, y si se es consecuente con este reconocimiento al aceptar que el papel de la intervención docente no siempre es decisivo, quizá deberíamos centrar nuestra preocupación en esta otra pregunta: ¿cómo generar en la clase de filosofía aquellas *condiciones de posibilidad* para que los alumnos hagan de su vida en el aula la experiencia educativa más rica y atractiva posible?

El éxito de este desafío no está en absoluto asegurado. Incluso diría que si de algo depende será precisamente del hecho de renunciar a su condición de desafío; de reconocer, un tanto escépticamente, que aquello que hagamos nunca será totalmente decisivo; que, en cuanto proyecto consciente y voluntario, la tarea didáctica nunca da resultados demasiado satisfactorios, al menos en lo que respecta a la consecución de objetivos predeterminados. Es posible que, paradójicamente, el hecho de reconocer los límites de la tarea educativa como transmisión de conocimientos sea la clave de su efectividad como posibilitadora de experiencias.

Por otra parte, esta suerte de *escepticismo entusiasta* –que podría resumirse en las ganas de vivir y compartir la experiencia docente, sin que la incertidumbre respecto de sus resultados haga menguar el entusiasmo ni quite energías para recorrer nuevos caminos– nos ponga en la mejor situación posible para provocar o transmitir un deseo o una afición por la reflexión filosófica. Seguramente esto será lo único efectivamente transmisible, y también el único criterio para medir el sentido de la filosofía como asignatura del bachillerato.