

La innovació docent en l'ensenyament de la filosofia: l'ús de les TIC a l'aula

Laura LLEVADOT i Andreu GRAU
Universitat de Barcelona, Departament d'Història de la Filosofia, Estètica
i Filosofia de la Cultura

RESUM: L'objectiu de la present comunicació és donar a conèixer les possibilitats que ofereix la introducció d'eines tecnològiques en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la filosofia a l'aula. Tradicionalment l'ensenyament de la filosofia s'ha basat en la classe magistral. La introducció de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), com també la imminent implantació del sistema de crèdits europeus, ha obligat a introduir noves eines d'aprenentatge, centrades, però, en un entorn virtual. Tanmateix la introducció d'aquestes eines a l'aula en l'ensenyament de la filosofia continua essent una assignatura pendent. Per això creiem necessari un plantejament que, en lloc d'utilitzar les TIC per a reforçar els models dominants i establerts d'ensenyament de la filosofia, analitzi l'especificitat de la tecnologia emprada (en aquest cas el PowerPoint), les seves restriccions i potencialitats tecnològiques, en adequació a l'especificitat dels continguts conceptuals i estratègics del nostre ensenyament. A partir de la reflexió sobre la nostra pràctica docent, hem elaborat un exemple d'ús del PowerPoint en l'ensenyament de la filosofia que voldríem donar a conèixer.

PARAULES CLAU: didàctica de la filosofia, educació, TIC.

Abans d'encetar qualsevol discussió sobre la innovació docent en l'ensenyament universitari de la filosofia, de la seva necessitat o possibilitat, cal:

- 1) definir què s'està entenent actualment per aquest terme i quins supòsits teòrics i socials operen sota aquesta pràctica docent que les institucions promouen;
- 2) plantejar-nos el paper de l'ensenyament de la filosofia dins aquest nou marc econòmic i social que sembla fer trontollar el seu antic prestigi, i
- 3) acarar la possibilitat de dur a terme pràctiques docents innovadores mitjançant l'ús de les TIC a l'aula. Presentarem alguns exemples en els quals la introducció de les TIC a l'aula pot afavorir l'aprenentatge de la filosofia per part del nostre alumnat.

1. LA INNOVACIÓ DOCENT: SUPÒSITS TEÒRICS I PRÀCTICS

S'anomena innovació docent aquell conjunt de pràctiques i experiències destinades a millorar la planificació i l'aprenentatge mitjançant l'ús d'eines tecnològiques, així com l'adequació de la docència als nous reptes de la societat actual. Amb aquest objectiu fou creat, a la Universitat de Barcelona, el Programa de Millora i Innovació Docent (PMID),¹ el qual ofereix recursos, punts de suport a la docència (PSD) i ajuts a projectes concrets.

La implantació del nou sistema de crèdits europeus (ECTS) obliga a redefinir les planificacions de les assignatures i incrementa les hores d'aprenentatge autònom per part de l'alumnat.² La docència presencial es veurà afectada per un procés que «focalitza l'atenció també en l'aprenentatge i no únicament en l'ensenyament.»³

Els antecedents d'aquest nou plantejament docent, els hem d'anar a buscar als anys noranta, amb la implantació de l'*e-learning*, que oferia programes educatius no presencials, via Internet (pensem en els cursos acadèmics de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) o en els de postgrau de la UBVirtual de la Universitat de Barcelona).⁴ Actualment, es tendeix, però, a l'ús del sistema d'aprenentatge mixt o *blended learning*, que combina diferents mitjans de formació i aprenentatge: classes presencials, correu electrònic, fòrums en pàgines web...⁵ Aquest sembla ser el tipus d'aprenentatge que s'imposarà a partir de la implantació del sistema de crèdits europeus.

Tanmateix aquest canvi en l'orientació de la docència no ha estat només impulsat per la implantació de les noves tecnologies a la nostra societat, sinó també per certes teories constructivistes de l'aprenentatge que el defineixen com «un procés actiu determinat per complexes interaccions entre el coneixement existent en els alumnes, el context social i el problema a resoldre.»⁶ El constructivisme es proposa superar l'esquema tradicional en què el professor és sempre aquell que parla i ensenya i l'alumne és qui escolta i aprèn. Lluny de considerar l'estudiant com un recipient passiu de coneixements, cosa que afavoria la docència magistral, l'aprenentatge és concebut com una activitat social de l'alumne que, en interacció amb altres alumnes i amb el mateix professor, duu a terme la pràctica de resoldre els problemes que se li plantegen. És aquí on entra en escena el concepte d'aprenentatge significatiu, entès com

1. Vegeu: <<http://www.ub.edu/pmid>>

2. Vegeu els documents següents: Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones de las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio español; la Declaració de Bolonya de 1999, així com l'informe d'Artur PARCERISA, *Nova estructura del Pla docent a la Universitat de Barcelona. Orientacions per redactar el Pla docent*, disponible a l'adreça electrònica <<http://www.ub.edu/pmid>>

3. Artur PARCERISA, *Nova estructura...*, p. 11.

4. <<http://www.ubvirtual.com>>

5. Vegeu Josh BERSIN, *The Blended Learning Book. Best Practices, Proven Methodologies and Lessons Learned*, San Francisco, Pfeiffer, 2004.

6. Maureen TAM, «Constructivism. Instructional Design and Technology: Implications for Transforming Distance Learning», *Educational Technology & Society*, núm. 3 (2), p. 50-60.

«aquell aprenentatge que esdevé de manera no arbitrària, no literal, i que altera i torna útils i rellevants els conceptes ja existents en l'estructura cognitiva.»⁷ Comptant amb el diàleg com a autèntic acte educatiu, l'aprenentatge significatiu s'oposa, així, a l'aprenentatge mecànic en la mesura que és capaç de modificar aquelles estructures i conceptes ja existents en l'alumne. Per això, les teories constructivistes de l'aprenentatge, juntament amb el marc tecnològic existent, impliquen els següents canvis en la pràctica docent:

a) *Canvi en el rol del professor.* El professor deixa de ser considerat exclusivament font de coneixement per esdevenir guia dels alumnes, és a dir, mediador en la construcció del coneixement i facilitador de l'aprenentatge.⁸

b) *Canvi en els objectius.* Es deixa de prioritzar la transmissió de coneixements per prioritzar el desenvolupament de les capacitats de l'alumnat.

c) *Canvi en les metodologies.* L'ús de les noves tecnologies a l'aula desplaça les tècniques tradicionals (pissarra, llibre, fotocòpies, etc.) de la classe expositiva i es passa a fer una classe activa, en la qual els alumnes hauran de demostrar les seves capacitats.⁹

És obvi que aquestes transformacions en la docència no se'ns plantegen ara, i només ara, perquè som més intel·ligents, disposem de més recursos i hem entès que l'aprenentatge mecànic no ens feia servei, sinó que responen, com diu Manuel Castells, a un canvi tecnològic i social.¹⁰ Ara bé, l'anàlisi d'aquest canvi no és potestat de la tecnologia de l'educació. De fet, la filosofia ja fa temps que el va anunciar. Si seguim les anàlisis de Foucault, es pot dir que aquest canvi respon a l'abandó del model de les societats disciplinàries que ell va analitzar eminentment a *Vigilar i castigar*¹¹ i a l'aparició d'un nou tipus de societat que Deleuze anomena «societat de control».¹²

A diferència de les societats disciplinàries, l'activitat econòmica ja no està centrada en la fàbrica, sinó en l'empresa. Això suposa un desplaçament del capitalisme de producció cap a un capitalisme de superproducció centrat en els serveis. Aquesta transformació econòmica implica una modificació en la construcció de les subjecti-

7. Marco Antonio MOREIRA, «Teoría del aprendizaje significativo», *Escuela de verano sobre investigación en Enseñanza de las Ciencias del Programa de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias*, vol. 1, *Actas*, Burgos, 2000, p. 211-251.

8. Vegeu Jesús SALINAS, «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria», *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* (UOC), article en línia, vol. 1, núm. 1 (novembre 2004). <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>>

9. Els canvis a) i b) són tematitzats explícitament per Martín AIELLO, «El blended learning como práctica transformadora», Universitat de Barcelona, Laboratori de mitjans interactius, Departament de Didàctica de l'Educació Visual.

10. Vegeu Manuel CASTELLS, «La interacció entre les tecnologies de la informació, la comunicació i la societat en xarxa: un procés de canvi històric», *Coneixement i Societat. Revista d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació*, primer quadrimestre de 2003, p. 8-21.

11. Michel FOUCAULT, *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1994.

12. Giles DELEUZE, «Post-scriptum sobre las sociedades de control», a *Conversaciones*, València, Pre-Textos, 1995, p. 227-286.

vitats que han d'incorporar-se al mercat de treball. No oblidem que un dels terrenys en què més s'insisteix en la «innovació» és el de l'empresa. Si el que volien les societats disciplinàries era un individu d'identitat fixa, de la formació de la qual s'encarregaven l'escola, la fàbrica o l'hospital, les societats de control, en canvi, segons Deleuze, requereixen un individu «individual», és a dir, un individu flexible i polivalent, capaç d'adaptar-se, crear i respondre davant de noves situacions. L'educació universitària ha estat sens dubte afectada per aquest procés. Si en les societats disciplinàries, constituïdes majoritàriament per una massa operària, la finalitat era la formació d'individus d'alt nivell cultural, destinats a ocupar càrrecs de poder,¹³ en les noves societats de control, als treballadors amb formació universitària se'ls exigeix flexibilitat, creativitat i capacitat dinàmica, ja que el seu lloc de treball està permanentment amenaçat a causa de la competitivitat que la mateixa empresa promou. No és d'estranyar, doncs, que, en aquest canvi educatiu, no insisteixi tant en els continguts que s'han d'ensenyar com en l'aprenentatge d'habilitats i en les competències. Les formes de control continu, l'acció de la formació permanent sobre l'escola, el corresponent abandó de tota investigació en el si de la universitat, la introducció de l'empresa en tots els nivells de l'escolaritat¹⁴ i la crisi que travessen aquelles institucions bigarrades encara en l'antic règim disciplinari, el qual oferia una classificació fixa a les necessitats del capitalisme de producció, indiquen aquesta nova tendència de la societat. I la facultat de filosofia és una d'aquestes institucions, ja que, dins aquest nou marc econòmic i social, veu trontollar l'antic prestigi que li assegurava un ideal de cultura erudita que el privilegiat universitari no podia deixar de conèixer. És en aquest punt on l'ensenyament de la filosofia es veu en l'obligació de replantejar-se la supervivència d'una disciplina que, constitutivament, sembla pertànyer al sistema universitari de les societats disciplinàries. És per això que es financen tan pocs projectes d'innovació docent sol·licitats en aquest camp del saber. Ens preguntem: l'ensenyament de la filosofia es vincula a una cultura erudita que només pot tenir cabuda en una forma social que ja està desapareixent?

2. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A LA UNIVERSITAT «TOYOTISTA»

Si anomenem universitat «toyotista» aquella institució universitària en la qual l'empresa ha introduït els seus objectius, metodologies i sistemes d'avaluació dels treballadors, tal com assenyalava Deleuze, l'ensenyament universitari de la filosofia roman instal·lat en una alternativa impossible: o (a) tancar-se en les trinxeres defensives del saber, marcant així la seva orientació històrica i erudita, o (b) reconvertir els

13. Julia VALERA, «La escuela obligatoria, espacio de civilización del niño obrero», a *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Madrid, ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, 1983, p. 177-198. Vegeu, de la mateixa autora, l'article sobre la reforma educativa que va implantar la LOGSE: «Una reforma educativa para las nuevas clases medias», *Archipiélago*, núm. 6.

14. Giles DELEUZE, «Post-scriptum...», p. 285.

seus objectius i mètodes per adaptar-se al nou mercat. Tal vegada, però, abans d'entrar en una discussió sense sortida, caldria tenir en compte que, ja des dels seus inicis, aquest tipus de saber i d'ensenyament de la filosofia va ser posat en qüestió, si no denunciat, per la pròpia filosofia. Si atenem a aquestes crítiques filosòfiques a l'ensenyament de la filosofia, molt probablement ja no serà aquesta l'alternativa: conservar l'ensenyament històric de la filosofia, la classe expositiva i l'ideal de cultura que el sustenta o bé vendre's a les lleis del mercat.

Ja Plató, en el «mite de Theuth» que apareix al *Fedre*, així com a la *Carta VII*, mostrava la seva desconfiança envers l'escriptura, atès que podia procurar «aparença de saber», però no veritat (*Fedre*, 274-277). Plató diferenciava així el saber del pensar i considerava un perill l'escriptura perquè podia substituir el moviment viu del pensar per les fórmules buides del saber. L'escriptura destrueix la memòria i debilita el pensament.¹⁵ És per això que la seva escriptura filosòfica havia de prendre la forma del diàleg i no la del discurs tancat i sistemàtic en què la filosofia es constituirà posteriorment. Tanmateix, i més enllà d'una crítica d'aparença iconoclasta, el més estètic dels filòsofs arremetia contra la cultura erudita que l'estat modern va institucionalitzar. Així, Nietzsche, a «Sobre el futur dels nostres establiments d'ensenyament», denunciava que «els instituts són els llocs on es trasplanta aquella obesitat erudita, quan no ha degenerat fins al punt de convertir-se en les palestres d'aquella elegant barbàrie que avui s'exhibeix amb el nom de *cultura alemanya de l'època actual*.»¹⁶ I Schopenhauer, a *Sobre la filosofia universitària*, escrivia: «Perquè ara estem convençuts que molt pocs filòsofs han estat professors de filosofia i que, en proporció, menys professors de filosofia han estat filòsofs, per això pot dir-se que, com els cossos idioelèctrics no són conductors de la electricitat, així els filòsofs no són professors de filosofia»,¹⁷ i recordava que Kant mai no va voler exposar el seu propi pensament a l'aula, sinó que es va limitar a ensenyar història de la filosofia sense barrejar-hi les seves consideracions. Finalment, podem apel·lar encara a Kierkegaard, que va construir bona part de la seva obra contra l'«excés d'ensenyament». A les *Lliçons sobre la comunicació ètica i eticoreligiosa*, denunciava que el gran problema de la modernitat havia consistit a «ocupar-se únicament d'allò que ha de ser comunicat, i no del que és la comunicació»,¹⁸ prioritzant així l'ensenyament del «com» sobre el «què», cosa que faria les delícies dels nous pedagogs constructivistes.

Sembla, doncs, que, de bell antuvi, la filosofia ha estat en peu de guerra contra l'ensenyament de la filosofia, contra la possibilitat que el pensament viu es convertís

15. Vegeu Walter J. ONG, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 82-84.

16. Friedrich Wilhelm NIETZSCHE, «Sobre el futur dels nostres establiments d'ensenyament», a *Consideraciones intempestivas*, Madrid, Alianza, 2000, p. 115.

17. Arthur SCHOPENHAUER, «Sobre la filosofia universitària», a *Parerga i Paralipòmena II, escritos filosóficos menores*, vol. 2, Màlaga, Ágora, 1997, p. 36-37.

18. Soren KIERKEGAARD, «Den ethiske og den esthisk-religieuse Meddelelse Dialektik» (1847), *Pap. VIII B 79-89*, 141-190.

en doctrina, en teoria, en erudició. Si partim de la idea que la filosofia no es pot ensenyar, que allò que s'ensenyava sota el nom d'història de la filosofia és sovint una successió de doctrines i un argument omniabastant que ho fa tot sospitosament comprensible —herència hegeliana—, aleshores sovint «la pràctica docent es mostra constitutivament obturant»,¹⁹ ja que tanca el discurs i les possibilitats de pensar i de fer conscients els límits del nostre pensament. Les alternatives a l'ensenyament clàssic de la filosofia semblen tanmateix coincidir amb la concepció de l'aprenentatge que avui se'ns proposa des de les teories constructivistes. Això és així quan Jaspers proposa una orientació problemàtica de la filosofia, en comptes d'una orientació històrica; quan Schopenhauer adverteix que la filosofia només és en els textos, per la qual cosa aprendre a llegir-los seria l'objectiu de tota docència filosòfica; quan López Quintás reclama la connexió amb l'experiència,²⁰ i quan Deleuze compara l'aprenentatge de la filosofia amb l'«aprendre a nedar» o l'aprenentatge d'una llengua estrangera, en la mesura que ens fa «penetrar en un món de problemes fins aleshores desconeguts, inusitats» que ens duen a una transformació.²¹

De fet, només cal fer una ullada als objectius didàctics que es proposen des de les teories de l'aprenentatge autònom i col·laboratiu a través de les noves tecnologies per apreciar-ne les similituds amb aquest altre enfocament de l'ensenyament de la filosofia:

- a) oferir informació;
- b) expressar-se de manera eficaç de forma oral i escrita;
- c) manipular de forma crítica la informació de diferents fonts;
- d) extraure inferències i aplicar el raonament lògic;
- e) assenyalar problemàtiques;
- f) mantenir una actitud creativa i crítica;
- g) discutir i negociar significats;
- h) codificar i descodificar diferents sistemes simbòlics;
- i) esbrinar estructures complexes;
- j) revisar temes i actualitzar temàtiques;
- k) generar estratègies personals de solució de problemes;
- l) transferir el coneixement a contextos nous;
- m) mostrar i demostrar l'existència de relacions històriques;
- n) explicar canvis conceptuals.²²

19. Alejandro SARBACH, «La transmisión de la filosofía. Una didáctica del recuerdo y del imprevisto, es decir también del olvido», *Boletín de Estudios de Filosofía y Cultura Manuel Mindán*, núm. 3 (febrer 2007), p. 189-206.

20. «A mi ver, toda explicación filosófica debe ser genética, experiencial: debe revelar en toda su viveza, en estado naciente, el proceso que le ha llevado a uno al conocimiento», Alfonso LÓPEZ QUINTÁS, «Experiencia creadora y enseñanza filosófica», a *Didáctica de la filosofía: estudios monográficos*, Madrid, Ministerio de Educación, 1965, p. 132.

21. Giles DELEUZE, *Différence et répétition*, París, PUF, p. 248.

22. Vegeu Gabriela CENICH, «Hipertexto y Nuevas Tecnologías: su aporte al E-learning», *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 20 (gener 2006).

Aquestes són, sovint, habilitats que pressuposem en els nostres alumnes i que, malauradament, es desmenteixen cada cop que arriba el moment de corregir exàmens. Però plànyer aquestes mancances i seguir impartint una docència clàssica aboca l'ensenyament de la filosofia a una posició marginal i anacrònica. Aquestes són habilitats que poden ser treballades a l'aula quan la filosofia ha deixat de ser un saber prestigiós i el professor una autoritat d'erudició. Si ensenyar filosofia té alguna cosa a veure amb ensenyar a nedar, és a dir, a interpretar i comentar textos, a manipular de forma crítica la informació, a esbrinar estructures complexes i a deixar-se transformar, aleshores l'ús de les TIC a l'aula podrà ajudar-nos en la nostra pràctica docent, sempre que s'explorin les seves possibilitats reals tant com les seves limitacions.

Som conscients, però, que aquest enfocament de l'ensenyament de la filosofia és solidari de la creació de personalitats flexibles que el nou mercat laboral requereix. Tanmateix no fem cap favor als nostres alumnes si, en lloc d'això, els aportem un saber o un discurs tancat. En tota comunicació es tracta, com deia Kierkegaard, de «fer lliure el receptor.» Incidir sobre les habilitats és donar les eines necessàries perquè siguin ells qui triïn, pensin, posin en qüestió o es resistixin al marc social en què estem immersos. Potser era això el que apuntava Kant quan afirmava que «l'aprenent de filosofia no ha d'aprendre pensaments, sinó aprendre a pensar.»²³

3. L'ÚS DE LES TIC A L'AULA DE FILOSOFIA

A la Facultat de Filosofia de la Universitat de Barcelona, un dels pioners en l'exploració de les possibilitats de les noves tecnologies en l'aprenentatge de les competències en l'àmbit de la filosofia fou el doctor Francesc Fortuny.²⁴ Va saber veure que l'ús de les TIC a l'aula no havia de constituir-se en un mer substitut de la pissarra que reforçés la classe expositiva, sinó que havien d'incidir en l'aprenentatge de les competències. A «Pensamiento político de Ockham e informática», escrit en què resumí el seminari que va fer dins el marc d'activitats del II Congreso Nacional de Filosofía Medieval, celebrat a Saragossa el 1994, ens indica:

La práctica concreta, sin duda, ha de sugerir multitud de nuevas aplicaciones y posibilidades, sin que nunca sea necesario caer en la banalidad y la moda efímera. Siempre se pueden usar estos recursos de tal forma que sea necesario reconocer que enriquecen a la vez la información transmitida, la comprensibilidad y vivencia de la teoría y el acrecentamiento de la competencia en técnicas básicas de investi-

23. Immanuel KANT, «Breve noticia sobre la organización de las lecciones del semestre de invierno correspondiente a 1765-1766», a *Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken Bände und Verknüpfungen zu den Inhaltsverzeichnissen*, vol. II, *Vorkristische Schriften, 1757-1777*, p. 306.

24. Vegeu Miguel CANDEL *et al.*, «Francesc J. Fortuny (1936-2004), medievalista y profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona», *Revista Española de Filosofía Medieval*, núm. 13 (2006), p. 213-220.

gación y sus presuposiciones epistemológicas. Estas últimas especialmente —técnicas y presupuestos epistemológicos— son lo más específico de la facultad, constituyen el ámbito de unas competencias mucho más valiosas y difíciles de adquirir extra-académicamente que la mera acumulación de datos, incluso si se evita su memorismo formal.²⁵

En aquest article, Fortuny explorava les possibilitats que oferien les TIC i que avui, amb el PowerPoint, són encara més explícites. Des del punt de vista exclusiu de la història de la filosofia, les TIC ofereixen, especialment, la possibilitat de presentar (a) quadres cronològics del període històric, (b) obres d'un autor i els seus contemporanis, i (c) bibliografies detallades; però més enllà de la presentació de recursos que els alumnes poden trobar en llibres especialitzats, Fortuny incidia també en les possibilitats pròpies de les TIC, les quals permeten:

- mantenir a la vista dels estudiants el text que es comenta;
- alternar-lo amb els recursos del tractament de textos (subratllats, negretes, mesures...) o bé aïllar una frase del context;
- alternar el text amb l'original o amb altres traduccions de diferents editors;
- alternar el text original amb el de comentaristes de diverses escoles, amb articles de diccionaris etimològics, o altres textos, amb la finalitat d'ajudar a la comprensió d'un concepte;
- visualitzar diversos nivells lingüístics d'un terme en un text per distingir-ne l'ús quotidià del tècnic (polisèmia).

Cal, però, seguir treballant en l'exploració d'aquestes possibilitats en adequació a l'especificitat dels continguts conceptuals i estratègics del nostre ensenyament. Adverteix Onrubia:

Les TIC obren, sense dubte, per les seves pròpies característiques, noves possibilitats d'innovació i millora dels processos formals d'ensenyament i aprenentatge; però la sola incorporació d'eines tecnològiques a les pràctiques educatives no garanteix de cap manera que aquesta millora es produeixi realment. De fet, existeixen indicis que allò que esdevé és exactament el contrari: que la introducció de les TIC a les pràctiques educatives serveix més per reforçar els models dominants ja establerts d'ensenyament i aprenentatge que per modificar-los.²⁶

En aquest sentit, presentem a continuació alguns exemples d'ús a les TIC a l'aula, elaborats a partir de la nostra pràctica docent i que tracten d'incidir en l'aprenentatge de les esmentades competències.

25. Francesc FORTUNY, «Pensamiento político de Ockham e informática», a *Actas del II Congreso Nacional de Filosofía*, Saragossa, Sociedad de Filosofía Medieval, 1996, p. 135-136.

26. Javier ONRUBIA, «Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento», *RED. Revista de Educación a Distancia*, núm. monogràfic 2, <<http://www.um.es/ead/red/M2>>, consultat el 9 de febrer de 2005.

Presentació de mapes conceptuals amb hipertext: «Introducció a Kierkegaard»

L'ús de mapes conceptuals en l'ensenyament de la filosofia respon a la necessitat d'ensenyar utilitzant organitzadors previs. El mapa conceptual és un «facilitador de l'aprenentatge», en la mesura que permet la sincronia davant de la diacronia del discurs oral. Atesa la seva diacronia i temporalitat, el discurs oral esdevé un mitjà de comunicació inestable que pot ser corregit mitjançant la presentació, temporalitzada, de mapes conceptuals que permeten presentar, en un espai únic, allò que en el text apareix de manera diacrònica. Així mateix, els mapes conceptuals exerciten la capacitat sintètica, permeten establir relacions entre conceptes, identificar significats i establir organitzacions no jeràrquiques (segons la forma del mapa que es presenti).²⁷

Lluny del que d'antuvi es pugui pensar, la presentació de mapes conceptuals en PowerPoint no ha d'implicar un estatisme en l'explicació, car poden ser manipulats a mesura que sorgeixen preguntes o problemes, tot i que la pissarra pot seguir essent un suport complementari per modificar les explicacions.

En aquest sentit, els mapes no poden substituir mai el discurs oral i han de ser explicats per aquell qui els fa, ja que només, en la seva verbalització, «la persona exterioritza els significats. Aquí resideix el valor del mapa conceptual.»²⁸ El que cal evitar és l'oralitat evanescent.

L'avantatge de presentar mapes conceptuals en PowerPoint és la seva combinació amb l'hipertext, ja que els conceptes que apareixen en els mapes poden ser *linkats* amb fragments de textos dels autors presentats que justifiquen i fan comprensible l'explicació conceptual. Combinat amb un ús correcte del discurs oral, introduïm un nivell d'escriptura més efectiu que facilita la memorització del vocabulari emprat. Hem de tenir clar que parlem a un tipus de gent amb mentalitat —diguem-ne— «tipogràfica», i tot allò que suposa un ajut a aquest fet sempre serà ben acceptat. El tipogràfic ho veu tot com a visual.

Una altra possibilitat per afavorir l'aprenentatge de les competències és fer que siguin els alumnes els qui presentin els seus propis mapes conceptuals dels textos que s'estan treballant a classe i que la seva millora i modificació sigui col·lectiva, cosa que afavoreix la construcció social del pensament. Aquestes formes de participació professor-alumne poden tenir continuïtat mitjançant la comunicació via Internet.

Presentació d'hipermèdia: «Filosofia francesa contemporània i l'art»

Si per hipertext s'entén aquella tecnologia *software* que serveix per organitzar i emmagatzemar informació en una xarxa de coneixements l'accés a la qual no és seqüencial, els hipermèdia són aquells hipertextos amb connexions a gràfics i material

27. Julio César CASTILHO, «Un perfil de utilización de los mapas conceptuales de Nowak en proyectos de informática educativa», *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 19 (juliol 2005).

28. Marco Antonio MOREIRA, «Teoría del aprendizaje...», p. 238.

visual.²⁹ Les presentacions d'hipermèdia que sovintegen en l'àmbit de l'ensenyament de les ciències poden servir igualment en l'ensenyament de la filosofia, en la mesura que la filosofia, com diu Deleuze, implica sempre alguna relació amb la no-filosofia. Aquest és el cas, especialment, quan la filosofia parla de l'art. En l'exemple que proposem, es tracta de les obres de Magritte (Foucault), Bacon (Deleuze) i Van Gogh (Heidegger i Derrida). La possibilitat que ofereix l'ús de les TIC a l'aula ens permet sincronitzar el discurs oral, l'escrit i el discurs pictòric per tal d'afavorir la comprensió d'allò que es tracta de transmetre, ja que no és el mateix establir un discurs teòric sobre l'obra d'art que poder visualitzar davant dels alumnes aquelles obres que han estat objecte del pensar filosòfic.

L'hipertext com a mètode historiogràfic d'aprenentatge: «El concepte de veritat a Duns Escot i Heidegger»

El tema de la veritat ocupa un lloc important en la teoria del coneixement de Duns Escot i dels seus deixebles. El mestre franciscà parteix d'una doble consideració de la veritat segons l'operació de l'intel·lecte: la simple aprehensió i la proposició.

En imatges successives, per facilitar l'explicació, exposarem:

- les diverses definicions escolàstiques de «veritat», i
- els llocs que ocupa en l'ontologia i en l'epistemologia.

La comprensió dels conceptes en el text, demostrant el coneixement del context, ens ha d'ajudar en l'anàlisi pròpia de la metodologia emprada en la història de la filosofia. A més, si tenim clar que la «història de la filosofia» és la ciència humana fonamentada en la construcció d'un model que ens fa possible conèixer els fenòmens de llarga durada que presenta la successió cronològica dels textos filosòfics, haurem de mostrar la «periodització» com a acte constitutiu de la història.³⁰

Aquesta periodització, però, és el punt de partença per plantejar la segona part de la nostra exposició: «la influència de Duns Escot en Martin Heidegger», la qual constarà de dos punts:

a) Heidegger lliga la teoria husserliana de la visió originària de l'essència amb l'epistemologia escotista. No interessa aquí tant l'adopció de la teoria com l'hermenèutica del lligam intel·lectual.

b) La interpretació de la teoria de la «veritat» escotista en la filosofia de Heidegger.³¹

29. Jesús SALINAS, «Hipertexto e hipermedia en la enseñanza universitaria», *Revista Pixel Bit*, núm. 1 (gener 1994).

30. Vegeu Francesc FORTUNY, «Pensamiento político...», p. 132.

31. Vegeu O. PONTOGGIO, «La dotrina scotista dell'intenzionalità nell'interpretazione di M. Heidegger», *De doctrina Ioannis Duns Scoti. Acta Congressus Scotistici Internationalis Oxonii et Edimburgo 11-17 sept. 1966 celebrati*, vol. IV, Roma, 1968, p. 653-657.

CONCLUSIONS

La transformació de les nostres societats impulsades per un capitalisme de superproducció i la instauració de les societats de control és una tendència irrevocable. Tanmateix no cal lamentar-se per la pèrdua de prestigi que pateix la filosofia en les noves societats, ja que, com hem mostrat, la filosofia no ha estat mai vinculada constitutivament a les societats disciplinàries que ara abandonem, sinó per un academiisme excessiu i una actitud disciplinària aliena al seu tarannà. En aquest sentit, l'ús de les TIC a l'aula pot afavorir un nou enfocament de l'ensenyament de la filosofia més centrat en les competències i habilitats dels nostres alumnes que no pas en la memorització formal de doctrines i autors.

Pedagògicament, en un nivell universitari, hem de mostrar que, de debò, volem superar les dificultats de l'oralitat (la lliçó explicada i el diàleg establert amb els i les alumnes) i de l'escriptura (els textos) com a tècniques separades utilitzades a classe. Les TIC permeten donar sortida a aquesta dicotomia. Gran part del discurs oral passa a ésser escrit amb un llenguatge precís, puntual i específic. El que avui pot fer que la classe no desaparegui és l'adaptació d'allò que ja es veu com l'origen de la seva gradual eliminació de la didàctica. Això, per tant, obligarà a:

- haver-se de centrar específicament en el tema;
- concretar el que és important;
- visionar els complements conceptuals, sempre recuperables;
- introduir comentaris d'interès.

Probablement, «ensenyar a pensar», com Kant volia, seria un objectiu massa pretensió, car suposaria que els professors de filosofia «sabem pensar» i «sabem com ensenyar a fer-ho». Tot i així, el que sí que sabem fer i podem ensenyar a fer és llegir un text, extraure i connectar idees i conceptes, esbrinar estructures conceptuals complexes i, sobretot, «penetrar en un món de problemes fins aleshores desconeguts, inusitats» que ens exigeix una contínua transformació. La transmissió d'aquestes habilitats potser no garanteix l'alliberació de les formes de subjectivitat que la nostra societat imposa, però treballa en la direcció d'«alliberar el receptor de la comunicació» de la tirania del saber obturant, en paraules de Kierkegaard. Només a través d'aquest alliberament i d'aquest tipus de transmissió podem esperar que els nostres alumnes, algun dia, encenguin l'espurna del pensar. Mentrestant, els haurem lliurat les eines que els permetin sobreviure en un mercat laboral que els rebutja perquè identifica la filosofia amb una disciplina del passat.