



Trabajo Fin de Máster

El uso de la pregunta como método didáctico en el
proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía

Autor/es

Rocío del Alba Melendo Abán

Director/es

Javier Paricio Royo

Facultad de Educación
2013

Índice:

1. Introducción	3
2. Marco teórico.....	5
2.1 ¿Puede existir una didáctica de la filosofía?	5
2.2 El método socrático.....	9
2.2.1 La función docente en el método socrático.....	9
2.2.2. El lugar del alumno en el método socrático.	12
2.2.3 La particularidad de la reflexión filosófica en el aula.....	15
3. Cuestiones fundamentales del estudio.....	20
4. Método.....	21
5. Resultados.....	28
6. Discusión de resultados.....	37
7. Bibliografía.....	40

1. Introducción.

Es característica de la tradición filosófica occidental la preocupación por el método más adecuado a seguir en la actividad propia de la filosofía, esta es, el esfuerzo por comprender razonadamente el mundo. A pesar de que esta reflexión está presente en los inicios del pensamiento clásico, no existe hoy en día un acuerdo acerca de cuál sea el modo definitivo del quehacer filosófico. Sin embargo, ello no implica una laxitud en el razonamiento, antes bien, la familiaridad con el uso de la razón en el intento de dar un sentido al mundo y a la experiencia humana genera la capacidad de distinguir una reflexión genuinamente filosófica de reflexiones de otro estilo. Ello implica que, pese a la mencionada falta de consenso, puede afirmarse la existencia de ciertas características en la labor de hacer filosofía, a saber: cuidar al máximo el proceso argumentativo en sus aspectos formales, evitando cometer falacias y, por otro lado, poner atención rigurosa en el uso exacto de los conceptos. Es decir, existe una exigencia que tiene que ver tanto con el procedimiento como con el contenido de la reflexión filosófica. Con ello en nuestro horizonte de significado, proponemos en este ensayo la posibilidad de conducir una clase de Filosofía mediante el método socrático, es decir, la forma de diálogo articulado en torno a preguntas que dio origen al posterior método filosófico, que hoy en día conocemos. Ello significa convertir la enseñanza de la Filosofía en un espacio, tanto físico como conceptual, en el que se recrea el modo exacto de proceder de las filósofas y filósofos. Así, nuestra clase se convierte en un “laboratorio conceptual” donde las alumnas y alumnos actualizan los procedimientos propios del pensar filosófico, es decir, donde se lleva a cabo una investigación filosófica.

El motivo que guía este planteamiento es la convicción de que no se puede enseñar filosofía sin enseñar a filosofar o, dicho de otro modo, resulta un sinsentido proporcionar a nuestro alumnado el contenido de la tradición filosófica si no les enseñamos las formas y métodos específicos del pensar filosófico, los cuales ya hemos mencionado: la exigencia respecto a la forma tanto como al contenido. Nos situamos así en un paradigma que prima el “saber cómo” frente al “saber qué” sin, empero, crear una separación absoluta entre ambas posiciones, pues, no sólo se enseña filosofía al tiempo que se enseña a filosofar sino que también el acercarse a los problemas filosóficos es un modo de enseñar a filosofar. Se establece, por tanto, una relación dialéctica entre la tradición académica y el pensamiento de nuestros alumnos y alumnas, en la cual el docente y la docente han de ser ejemplo de la aplicación del método socrático. El papel del cuerpo docente queda, en esta propuesta, alterado. Su labor consiste en guiar y entrenar a sus alumnos y alumnas en la investigación filosófica, es decir, el uso sistemático de la razón ante el mundo que les rodea. La investigación filosófica contiene unas características propias que la distinguen de investigaciones de otro tipo, como la científica, estas son: la radicalidad de la reflexión que plantea y el tipo de cuestiones que son objeto de su investigación. En concreción, ello significa que el cuestionamiento filosófico ataca los cimientos sobre los que se asientan nuestras convicciones más profundas, tales como el sentimiento de identidad individual, el concepto de sustancia o la creencia en la existencia del mundo, por citar algunos ejemplos paradigmáticos. Este tipo de investigación se distingue por abandonar la intención de aclarar el sentido del mundo y privilegiar la función de introducir la duda y la perplejidad en aquello que los sujetos dan por sentado y no se cuestionan en el devenir cotidiano. La consecuencia de semejante empresa es el surgimiento del pensamiento crítico, puesto que se ha inducido al sujeto a salir de su esquema interpretativo habitual y a mirar al mundo y a sí mismo desde la extrañeza, una posición de ajenidad que libera la razón de los prejuicios cotidianos. El docente, por tanto, tiene la misión de traducir para su clase la radicalidad y universalidad de las preguntas filosóficas al tiempo que ha de construir situaciones en las cuales su grupo clase pueda practicar las destrezas propias de la reflexión

filosófica. Por último, indicamos que nuestra propuesta se articula en torno a dos preguntas principales: ¿puede hacerse filosofía en una clase de Filosofía? Y ¿Qué consecuencias tiene esta propuesta para el alumnado y la figura docente?

A lo largo de los diferentes apartados que desarrollamos en esta investigación exploraremos cuidadosamente las implicaciones didácticas y curriculares de enseñar filosofía según la perspectiva integradora que hemos indicado. Así, en el “marco teórico” planteamos la cuestión respecto al estatuto que ocupa en la tradición filosófica la didáctica de la filosofía. Posteriormente, en “El método socrático” expondremos detalladamente en qué consiste la opción didáctica por la que hemos optado en esta investigación cualitativa y cómo afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje al tiempo que modifica las posiciones de los distintos agentes sociales en la estructura educativa. En tercer lugar, señalamos las cuestiones fundamentales del estudio, estas son: en primer lugar, “¿logra el método socrático una implicación mayor de los estudiantes que otras técnicas didácticas?”, y, en segundo lugar, “¿logra el método socrático una mayor significatividad conceptual?”. A continuación presentamos la metodología que hemos empleado en la realización del estudio, el cual se ha realizado en el contexto didáctico de la unidad didáctica correspondiente a “metafísica” en primer curso de bachillerato. Dicha metodología consta de los siguientes procedimientos: observación participante, trabajo con textos fuente, ejercicios de dinámica de grupos, realización de experimentos conceptuales de tres estilos diferentes (problematización de la cotidianidad, descripción conceptual y representación conceptual), discusión grupal y realización de un focus group al final de la investigación. La presentación de resultados se ha esquematizado en tablas comparativas para facilitar el análisis e interpretación de los datos obtenidos, lo cual se presenta en el último de los apartados.

2. Marco teórico

2.1. ¿Puede existir una didáctica de la filosofía?

La pregunta por la posibilidad de que la capacidad filosófica sea una habilidad adquirible y no innata está presente en la tradición filosófica desde sus orígenes clásicos. Desde la modernidad, la relación entre la filosofía y la didáctica es una cuestión de actualidad que ha generado posturas diversas: desde quienes lo consideran una cuestión retórica a quienes lo ven exento de problemática. La relación por la que aquí apostamos se caracteriza por entender que enseñar a filosofar y enseñar filosofía son dos momentos de un mismo movimiento: la investigación filosófica. Así, la reflexión sobre la praxis filosófica se erige en genuinamente filosófica. Ello conlleva considerar el aula como un lugar abierto a la reflexión filosófica, gracias a la acción de la didáctica de la Filosofía. Como señala Alberto Revenga (2012), este tipo de reflexión requiere que los docentes se interroguen sobre los presupuestos metodológicos que guían sus actuaciones didácticas, es decir, qué creencias, convicciones y teorías empujan y justifican sus prácticas de enseñanza. Tal como lo expresa Tejedor, los docentes han de preguntarse:

“de dónde proceden nuestras ideas pedagógicas, por qué continuamos respaldándolas, a qué intereses sirven, qué relaciones de poder implican, cómo influyen en relación con los alumnos, qué concepción de la enseñanza presuponen, cuáles son nuestros fines educativos, qué métodos estamos empleando y cómo se justifica su utilización, qué es lo que realmente interesa a nuestros alumnos y qué es lo que deberíamos enseñarles, qué valores estamos transmitiendo” (Tejedor, 1984, p. 24)

Cuál sea la naturaleza de la relación entre filosofía y didáctica es, así, un problema enmarcado en el contexto de la institución educativa: tanto aquello que entendamos por educación como cuál sea su efectiva traducción administrativa es determinante para el sentido y la praxis de la filosofía en el sistema educativo. Resulta compleja la necesaria tarea de deliberar sobre la práctica filosófica debido al doble enraizamiento de la didáctica de la Filosofía, por un lado, la esencia crítica del quehacer filosófico convierte en inadmisible una didáctica no autocrítica, por otro, el universo educativo al que pertenece la filosofía en las aulas la hace susceptible de ser utilizada ideológicamente (algo que en el Estado español ocurre desde la LOGSE), esto es, de manera acrítica. La doble deuda de la enseñanza de la filosofía, consigo misma y con el sistema educativo, se puede resolver en una relación fructífera cuando la didáctica facilita la revisión crítica de los objetivos educativos, los contenidos impartidos y las orientaciones metodológicas, así como las funciones de docentes y alumnado en la articulación de nuevas relaciones educativas. La vertiente educativa de la filosofía facilita, así, que la filosofía, como saber disciplinar general, actualice su relación con la realidad social y haga efectivo el potencial transformador que porta. Aparece, ahora, una cuestión fundamental: ¿cómo interacciona la didáctica, en tanto mediadora, con la tradición filosófica? Traducido a cuestiones específicas esto significa preguntarse por el estatus filosófico de la enseñanza de la filosofía y, en consecuencia, por el papel que le queda tanto al docente de filosofía como al alumnado que la recibe. Estos son los interrogantes principales que constituyen el problema de una enseñanza particularmente filosófica. Antes de ofrecer nuestra propia concepción que, además, se articula a lo largo de todo el ensayo, revisaremos brevemente algunos de los argumentos que aducen quienes consideran superflua la didáctica de la filosofía. En primer lugar, se objeta que no es posible aprender a enseñar, por cuanto el pedagogo ha de poseer unas aptitudes intrínsecas del carácter, vocación o talento natural. Así como la aptitud pedagógica se naturaliza, también la aptitud filosófica. Las argumentaciones en torno a la rareza de la capacidad de filosofar son tradicionales en el conocimiento filosófico y se han

revelado como una estrategia para conservar el carácter elitista de la academia de filosofía¹. Este enfoque olvida, sin embargo, que pese a la dificultad intrínseca de los motivos filosóficos, el objetivo de la filosofía no es otro que enseñar una determinada forma de ver el mundo, educar la mirada en el pensamiento crítico. De otra índole son aquellas críticas que señalan la suficiencia del dominio teórico de la filosofía, o sea, el conocimiento del saber académico, para saber enseñar. Actualmente, este argumento ha sido teóricamente invalidado por las teorías del aprendizaje en vigor pero se encuentra asentado todavía en la práctica en nuestro sistema educativo. Finalmente, se argumenta que las exigencias didácticas del sistema educativo (procedimentales, actitudinales, el concepto de competencias básicas...) son nocivas para la actividad filosófica porque la constriñen en un campo teórico y normativo que es ajeno al método dialógico, es decir, lo propiamente filosófico, y que dificulta el pensamiento crítico en pos de la reproducción social. Desde este punto de vista, solo existen dos condiciones necesarias y, además, suficientes, para el aprendizaje filosófico: la competencia teórica del docente y el interés del alumnado, lo cual hace superflua la presencia de la didáctica en tanto mediación. Puede contraargumentarse que entregar al alumnado los textos constitutivos de la tradición filosófica en su pureza original difícilmente producirá un conocimiento en los alumnos, antes bien, es probable que, sin la construcción del adecuado andamiaje, el texto aparezca oscuro y resulte incomprendible o no más comprensible que un aforismo místico. Es la didáctica, empero, quien proporciona ese andamiaje y nos permite traducir y facilitar la comprensión de los problemas, siempre sin vulgarizar ni simplificar la intención original del texto. Lo que comparten los diferentes argumentos presentados es la consideración de la didáctica como un ámbito externo y extraño a la filosofía. La devaluación de la consideración didáctica en la enseñanza de la filosofía constituye uno de los dos posicionamientos mayoritarios, ante la institucionalización de la enseñanza de la Filosofía en la educación reglada, junto con la posición contraria, esta es, destacar la importancia de la didáctica como aprendizaje del filosofar. De ambos modelos se deducen diversas formas de comprender y mostrar la Filosofía. Por su capacidad explicativa, tomamos prestado el siguiente cuadro elaborado por el profesor Alberto Ravenga (Cifuentes, 2010, p. 20):

	REPRODUCTIVA MODELO EPISTÉMICO (ORIENTACIÓN SEMÁNTICA)	PROCEDIMENTAL MODELO FORMATIVO (ORIENTACIÓN SINTÁCTICA)	CONSTITUTIVA MODELO PRAGMÁTICO (ORIENTACIÓN PRAGMÁTICA)
Concepción de la materia	Saber sustantivo, tradición de pensamiento de los grandes pensadores.	Aprendizaje del pensamiento y sus reglas	Aprendizaje social del pensamiento. Crítica y transformadora.
Contenido	Tradición filosófica. Preferentemente, historia de la filosofía.	Procesos de pensamiento.	Integrador (problemas, procedimientos, valores, actitudes)
Concepto de <i>conocimiento</i>	Acabado, separado de la experiencia del alumnado. Saber verdadero.	Procesal y problemático. Conocimiento ligado o cercano a la experiencia del alumnado.	Construcción histórica, sujeto a revisión, perfectible. Integrador y complejo.
Concepto de <i>aprendizaje</i>	Receptivo, pasivo, memorístico, motivación extrínseca.	Individual. Alumnado y profesorado activos. Simulación de modelos. Significativo.	Colectivo/individual. Compromiso social. Activo. Significativo y funcional.

1 Cabe recordar aquí que el nacimiento de las academias filosóficas post-socráticas viene precedido por la existencia de sectas presocráticas de pensadores, cuya actividad consistía en aquello que más tarde hemos llamado filosofía: aprender un uso de la razón separado de la cotidianidad, privilegio de unos pocos y para unos pocos. Esta modalidad del discurso filosófico como litúrgico y religioso arranca en Pitágoras y continua en la actualidad en las Universidades.

Base psicopedagógica	Asociacionismo, conductismo. Verbalismo	Constructivismo.	Constructivismo. Teorías contextuales o socioculturales.
Orientación metodológica	Magistral, deductiva, adoctrinadora.	Inductiva-deductiva. Intuitiva, crítica.	Dialógica, crítica, pragmática.
Evaluación	Cuantitativa, estándar, devolución mimética.	Evaluación continua, cualitativa	Cualitativa. Rendimiento no estándar. Pocos exámenes. Continua
Interacción	Jerárquica, asimétrica, unidireccional, individual.	Dirigida, individual y de grupo.	Igualitaria, individual y grupal. Dentro y fuera del aula.
Medios	Libro de texto. Textos clásicos seleccionados.	Libro de texto. Textos diversos. Audiovisuales.	Cuaderno de clase (portafolios) Textos diversos. Audiovisuales

Como puede observarse, la desvalorización de la función didáctica en el aprendizaje de la Filosofía constituye la relación reproductiva (entre didáctica y Filosofía). Esta se basa en considerar la filosofía una tradición de pensamiento con valor intrínseco, cuyo aprendizaje es condición previa, necesaria y suficiente para la reflexión filosófica. La actividad formal de filosofar es una cuestión secundaria que pierde protagonismo frente al conocimiento de la tradición filosófica, el cual aparece como indispensable. El lugar de la didáctica es el de la mera repetición de unos contenidos académicos. Este modelo didáctico tiene su origen en las teorías filosóficas idealistas, de Platón a Hegel, pues consideran que el conocimiento es un saber preexistente al individuo al cual se asciende por contemplación, ello sitúa al sujeto en una posición de mera receptividad pasiva. Tal es la posición en la que quedan, también, los alumnos: la única acción que les es permitida es la recepción, mediante la figura docente, de la palabra sagrada e incuestionable de la tradición. La posición absolutamente contraria es la relación procedural. La didáctica de la Filosofía vivió un giro radical con el desarrollo de las teorías pedagógicas de la década de 1970 y la influencia de la psicología cognitiva. Ya no se relega al alumnado a la asimilación estática sino que se focaliza el diseño curricular en torno a la actividad efectiva del alumnado. Así, el contenido conceptual queda relegado en favor del procedural, lo cual implica una revalorización de la didáctica, esta vez como proceso de formación indispensable para el aprendizaje. Este giro formalista en la didáctica de la Filosofía encuentra su justificación filosófica en los presupuestos de la Ilustración, concretamente en las teorías del conocimiento humano desarrolladas por Kant y su famoso “sapere aude”, es decir, “atrévete a saber”². Se trata de conceder la palabra al sujeto, alumnos en este caso, reconocer y estimular la capacidad de pensar por sí mismo y promover una actitud reflexiva. Para ello, en lugar de transmitir el saber aceptado por la academia, se trata de estudiar el razonamiento lógico, la teoría de la argumentación, las técnicas y estrategias del trabajo conceptual, así como poner en práctica un uso analítico del lenguaje. Esto es, trasladar a la educación los ideales de la modernidad de libertad, autonomía e independencia de criterio.³ Finalmente, aparece la posibilidad de una posición intermedia que no desdeña la tradición filosófica ni deslegitima el formalismo lógico: la relación constitutiva entre didáctica y filosofía. Este camino intermedio, que pretende integrar ambas dimensiones, exige un replanteamiento de las funciones tanto del profesorado como del alumnado. Los alumnos y alumnas han de ser sujetos activos, individuos que proponen, deliberan, critican y deciden respecto a su experiencia de aprendizaje. El docente, por su parte, ha de replantear el sentido

2 Kant, *¿Qué es la Ilustración?*

3 Entre estos proyectos puede contarse el del profesor e investigador Ignacio Izuzquiza (1982), *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya.

de sus intervenciones en la clase para dar paso a la presencia del silencio, silencio que es necesario para que se abra la posibilidad de que los alumnos construyan un pensar autónomo, no determinado por la omnipresente palabra del docente. La actividad docente es eminentemente creativa en tanto su objetivo es favorecer el pensar del alumnado mediante actividades que le permitan:

promover el saber, potenciar la curiosidad, crear estímulos hacia la tarea, enseñar a aprender, crear responsabilidad, escuchar y estimular la participación, crear atmósferas facilitadoras de la participación, la acción colaborativa y el aprendizaje compartido, orientar las tareas, desatascarlas, ofrecer estrategias didácticas, crear situaciones de aprendizaje, proponer actividades, ofrecer recursos..." (Cifuentes, 2010, p. 26)

Ahora bien ¿qué contenido se trata en una clase de Filosofía así entendida? ¿con qué criterio se seleccionan las actividades? Ofrecemos ahora una breve perspectiva general de las implicaciones que para el currículo, el docente y el diseño de actividades tiene la relación constitutiva entre didáctica y filosofía. Pueden distinguirse tres elementos clave que actúan como criterio de demarcación en el momento de diseñar la clase de filosofía: la estimulación, la implicación y la accesibilidad. Es decir, la propuesta curricular que desde esta perspectiva se ofrece ha de valorar la idoneidad de las actividades para constituir el foco principal de las actividades cognitivas del alumnado, al tiempo que tratará de conectar emocionalmente con los mismos (puesto que busca estimular un interés subjetivo en la materia) y, por último, los conocimientos proporcionados se han de adaptar al nivel cognitivo del alumnado, sin lo cual no es posible que dicha materia les estimule ni que éstos se impliquen en ella, como veremos en detalle más adelante. Por otro lado, la selección de contenido que el docente elabora ha de tener en cuenta su potencial para implicar a los estudiantes en la materia. Dicho potencial puede evaluarse atendiendo al interés que es capaz de despertar en el alumnado sin olvidar la relevancia conceptual de lo que se está explicando y que es importante para su formación, así como la accesibilidad de los contenidos. Ello significa, en definitiva, que el docente ha de construir un andamiaje que permita a los alumnos conectar el nivel de operaciones concretas directamente experimental con el nivel del pensamiento formal y abstracto. Dicha conexión puede lograrse desarrollando las competencias genéricas de análisis y flexibilidad mental en el alumnado, las cuales son proporcionadas por la propia disciplina.

Como se observa, el valor de la disciplina ha alterado su lugar, no radica ya en los contenidos específicos de carácter histórico que son asimilados por la cultura, esto es, la tradición filosófica en nuestro caso; antes bien, este valor se encuentra en las habilidades de pensamiento que desarrolla, cuán apropiada es para alcanzar determinadas capacidades intelectuales y qué tipos específicos de procesos cognitivos conlleva, los cuales permiten el desarrollo del alumno tanto en el nivel personal, como emocional y cognitivo. Por tanto, la disciplina no se considera una riqueza en sí misma sino en función de los procesos que es capaz de lograr en el individuo. Puede afirmarse que funciona como un espacio o medio para desarrollar los tipos de procesos cognitivos específicos asociados la filosofía. El nuevo lugar de referencia para valorar la pertinencia de una disciplina en el sistema educativo, de la filosofía en nuestro caso, altera la situación, no sólo del docente sino también del alumnado. Puesto que el modelo a seguir es el propio de la reflexión filosófica, los estudiantes interpretan ahora el papel de verdaderos pensadores y pensadoras, esto es, se enfrentan a problemas que han de resolver genuinamente. Consideraremos que para un estudiante de Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, es importante aprender a pensar filosóficamente por varias razones, el primer lugar porque aprender el uso lógico del lenguaje enseña a entender el tratamiento mediático que se hace de cuestiones políticas; en segundo lugar, porque la interdisplinariedad presente en el análisis filosófico facilita una visión

holística de los problemas diarios; en tercer lugar porque el tratamiento de problemas éticos ayuda a que sean conscientes de sus propios prejuicios y, finalmente, porque la tarea de reflexionar cuidadosamente sobre problemas estimula la formación de un criterio propio. Todo lo cual, es imprescindible para formar ciudadanos que sean capaces de participar activamente en una sociedad democrática y plural como es la contemporánea.

El método didáctico en que se traduce la relación constitutiva entre filosofía y didáctica responde a la posición defendida por Bruner (1960), según la cual la didáctica de una disciplina nace de la propia estructura de la disciplina. Como veremos, la filosofía es una actividad reflexiva esencialmente cuestionadora, por ello resulta pertinente elegir una pregunta como guía de la programación curricular. Una pregunta en el sentido filosófico clásico, como sugiere Marcos Santos (2010) en Pedagogía de la pregunta, donde la pregunta es un resorte que moviliza la capacidad intelectiva, la síntesis definitiva entre contemplación y acción capaz de distanciar al sujeto de juicios precríticos asumidos dogmáticamente, lo cual significa que estimula y corrige el proceso de pensamiento al tiempo que admite la disparidad dentro de sí. Asumir la pregunta como método didáctico abre la posibilidad de analizar críticamente el corpus de conocimientos asimilado por la tradición a través del desarrollo de una capacidad argumentativa sólida y concisa en el alumnado. Por último, consideramos indispensable que los alumnos ejecuten las habilidades adquiridas en relación a los problemas concretos de nuestra época, los cuales han de ser insertados en la tradición filosófica gracias a la acción docente. Tal es el modo en que las escuelas filosóficas trabajan. No podemos zanjar la discusión, en torno al lugar de la didáctica en la enseñanza filosófica, sin reflexionar detenidamente sobre los cambios que introduce en la profesión docente la relación constitutiva entre didáctica y filosofía que aquí presentamos.

2.2 . El método socrático.

2.2.1 La función docente en el método socrático.

Desde esta perspectiva integradora entendemos, junto con Gómez Mendoza (2003), que enseñar filosofía es también enseñar a filosofar, lo cual genera un cambio en la figura del docente respecto a la tradición académica. Es necesario reflexionar acerca de esta enseñanza ya que es peculiar: se trata de orientar a los alumnos en unas determinadas operaciones de pensamiento, ayudarles en su proceso de reflexión. Sostener que enseñar filosofía es enseñar a filosofar es una idea que bebe del trabajo realizado por Bruner (1960), según el cual no existe mejor método didáctico para enseñar unos contenidos que el modelo de investigación ofrecido por la disciplina de la que estos proceden. Ello conlleva un análisis de la actividad filosófica, de sus puntos clave y estructura, puesto que el objetivo último de este enfoque es convertir al alumno, al sujeto que aprende, en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sustituyendo al lugar central que antes ocupaba el docente. Esta nueva situación, conocida como paradigma del aprendizaje, genera una mayor conciencia de las peculiaridades y dificultades que le son propias a la filosofía y, en general, propicia que el alumno sea más consciente de su progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando hablamos del lugar central de alumnado, no podemos olvidar que nos estamos refiriendo al alumnado de cualquier edad. Así, la propuesta de Bruner se concreta en la idea de que puede aprenderse la forma de una disciplina a cualquier edad, es decir, la enseñanza de la filosofía no ha de relegarse a los últimos años de formación académica, sino que puede enseñarse, como evidencia el éxito del proyecto *Filosofía para niños*, de Mathew Lipman, desde edades muy tempranas. La gran labor del docente en este nuevo paradigma es adecuarse al desarrollo

intelectual del alumnado. A cada edad del desarrollo del intelecto, el niño tiene una forma particular de ver el mundo y de explicárselo a sí mismo. Lo que el docente ha de lograr es enseñar al niño la estructura de la disciplina de forma acorde a como el niño ve el mundo. Es una labor esencialmente traductora. Cuando hablamos de estructura nos referimos a aquellos elementos comunes que permanecen inalterables en el transcurso de los avatares concretos de la tradición filosófica, la cual se enriquece con conocimientos posteriormente aprendidos. Es el carácter esencial que porta la estructura lo que la hace susceptible de ser enseñada a cualquier edad, pues se trata, en definitiva, del sistema simbólico internalizado por el cual los alumnos representan el mundo. Es en el paradigma, en el lenguaje, de esta estructura como deben traducirse las ideas para que los alumnos de distintos niveles puedan captarlas.

En el caso concreto de la filosofía, la estructura de la disciplina refiere tanto a la forma del razonamiento como a una cierta disposición actitudinal. Así, los docentes de esta disciplina enfrentan la difícil tarea de enseñar a los alumnos a escapar de la confusión intelectual sin caer en el dogmatismo de verdades absolutas, en la instrumentalización del conocimiento ni en las opiniones relativizadas. La enseñanza de la filosofía debe promover un cierto inconformismo, una sospecha constante respecto al pensamiento cotidiano. La labor del docente de filosofía es la del mediador, representa un puente entre la tradición filosófica y el alumnado, entre los textos filosóficos y los estudiantes, su tarea es guiar a éstos en la tradición, no para que la acepten, sino para que la interroguen. Es un atizador, un incitador del pensamiento propio. El modo en que la traducción tiene lugar es, en parte, mediante la problematización de aquello que se percibe como evidencia, puesto que el objetivo último de la educación filosófica es que los alumnos sean capaces de formarse a sí mismos, aprender a caminar de manera autónoma abandonando para siempre la cojera intelectual a la que condena el academicismo.

Hemos de preguntarnos ¿cómo puede lograr esto el profesor? ¿es acaso demasiado ambicioso? Puesto que nuestro objetivo es enseñar a nuestro alumnado a trabajar según el método filosófico, en consonancia con las ideas expresadas por Bruner, y dado que confiamos en su capacidad intelectual para razonar genuinamente, entendemos que el docente ha de atender a la especificidad del pensamiento filosófico como guía en esta forma de docencia. La Filosofía es un conocimiento de cuarto grado, se alimenta de otras disciplinas, reflexiona sobre ellas y se nutre del lenguaje y su análisis; se trata, pues, de un saber “cómo” antes que de un saber “qué”. El objetivo del docente es crear situaciones de aprendizaje en las que los alumnos deban ejercitar las habilidades propias de la filosofía: la discusión, el diálogo, la indagación, el razonamiento pausado. Esto quiere decir, para el profesor, que no basta con dar clases magistrales, ha de convertir el aula en una comunidad de investigación, un espacio de experimentación y reflexión. Es requisito indispensable que apoye a los estudiantes en sus procesos discursivos, incitarles a la crítica, lograr que se atrevan a razonar en lugar de a acatar.

El método para ello resulta evidente. Se trata de la forma específica de pensamiento que marca el nacimiento de la Filosofía como disciplina: la pregunta radical, el método socrático. El “método socrático de diálogo” consiste en el encadenamiento de preguntas y respuestas como hilo conductor de un razonamiento compartido que, en este caso, se efectúa en el aula. Este método se ubica en la raíz de la reflexión filosófica puesto que la filosofía se constituye sobre el intercambio reflexivo de, al menos, dos conciencias. El método socrático desarrolla la capacidad de buscar soluciones personales a problemas generales pues constituye una exploración de la propia subjetividad. Se trata de un conocimiento por descubrimiento que evita el dogmatismo, puesto que remueve los cimientos de las propias creencias, así como el

autoritarismo, ya que apela, en primer lugar, al gobierno sobre uno mismo y no sobre los otros. No se trata de adoctrinar en unos conocimientos, sino de ayudar en el propio aprendizaje. No se enseña a un otro, se aprende de uno mismo. En palabras del filósofo, profesor e investigador Ignacio Izuzquiza, la función del profesor de filosofía consiste en “observar y traducir.” Observar, es decir, atender al contexto particular del clima del aula, las peculiaridades de los alumnos, la concreción del currículum, etc para poder traducir adecuadamente la riqueza de los problemas filosóficos. Traducir, esto es, convertir en accesibles los problemas filosóficos para lo cual el profesor ha de traerlos al nivel intelectual de los alumnos. Ello no significa que las cuestiones filosóficas se relativicen, sino que éstas son suficientemente amplias como para permitir tratarlas en diferentes niveles de generalidad. La traducción cumple la labor que Bruner (1960) reservaba para los docentes, esta es, ayudar al alumno a evolucionar progresivamente del pensamiento concreto al uso de modos de pensamiento más conceptuales, siempre de manera cercana a la forma de pensamiento del alumno. Cuando ello no ocurre la explicación formal resulta estéril y carece de implicaciones para el alumno. La razón de este fracaso la ofrece la teoría constructivista. Según la teoría constructivista, la cual se basa en las teorías cartesianas y kantianas acerca de los límites del conocimiento humano, es necesaria una mediación entre el sujeto y el mundo para que el mundo sea cognoscible. Dicha mediación la constituyen los propios esquemas del pensamiento del sujeto, como son, por ejemplo, las categorías de espacio y tiempo: son elementos que el sujeto pone para comprender la realidad y, sin los cuales, ésta resultaría incognoscible. Así pues, existe una mediación entre objeto de conocimiento y sujeto cognosciente y es gracias a la existencia de dicha mediación, que el sujeto es capaz de reconstruir el mundo, convirtiéndolo así en inteligible.

Tal como señala Cifuentes (2010), esto significa para el docente que la única manera en que el alumno comprenderá aquella información que el profesor presente será cuando aquel tenga los esquemas de pensamiento adecuados. Sin ellos, la información resulta un sin sentido ya que no existe ningún medio para interpretarla, se dará una distancia absoluta, falta radical de significado. Pero el alumno no construye desde sí mismo, en una autonomía radical, dichos esquemas, tal como señala Mario Bunge. Sostener que así es, es afirmar la existencia de ideas innatas. El desarrollo intelectual del sujeto-alumno está influenciado por el entorno, no se trata de un proceso genético aislado del contexto en que vive el sujeto. Como señala Bruner (1960), el desarrollo puede ser estimulado proporcionando al alumno problemas que le exigen practicar habilidades propias del siguiente estadio de desarrollo intelectual. La labor del docente será entonces crear situaciones que empujen al alumno a formarse los esquemas necesarios, elaborar escenarios de aprendizaje. ¿Cómo? Encontrando las preguntas que pueden ser entendidas por el alumno y cuyas respuestas producen un resultado significativo, un avance en su capacidad para conceptualizar el mundo. La búsqueda de esas preguntas es el gran trabajo del docente. Preguntas que atenderán, como ya sugerimos, a los principios estructurales de la disciplina, de la filosofía, de manera que constituyen, por sí mismas, un método didáctico que permite al alumno ser consciente del proceso natural del pensamiento, capacitando a éste para descubrir los principios estructurales de la disciplina, los cuales permanecen invariables. Así, “la interacción que se produce entre los contenidos escolares y los esquemas internos del alumnado necesita la mediación del profesor para que el aprendizaje sea significativo” (Cifuentes, 2010, p. 12) Nos parece pertinente señalar que la labor docente aquí propuesta se corresponde con el modelo de profesor crítico y reflexivo propio de la concepción constructivista en psicopedagogía. Hablamos de profesor crítico y reflexivo porque se espera de este docente que reflexione sobre su propia labor para mejorar la calidad de la docencia que imparte, es decir, para ser capaz de construir actividades encaminadas a una eficaz consecución de su objetivo: que los alumnos se forjen los esquemas

interpretativos adecuados. Cabe esperar que el profesorado de Filosofía, por la misma naturaleza de la actividad filosófica, esté preparado para dicha labor argumentativa y reflexiva a la par que autocrítica.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía, adoptar un método dialógico aporta singulares ventajas ya que, como señala Luis María Cifuentes, “se pretende que los adolescentes aprendan a argumentar, a presentar sus propuestas, a usar el lenguaje correctamente y a respetarse mutuamente a pesar de las diferencias de opinión” (Cifuentes, 2010,p.15) Es decir, mediante el método dialógico los alumnos y las alumnas se ejercitan, activamente, para la vida en democracia. Cuando la dinámica de la clase se organiza en torno al diálogo lateral entre alumnos y no en base a la autoridad vertical del profesor entonces se da una recreación de la característica principal del diálogo filosófico, esto es, el intercambio de razones como aquello que estructura la vida en comunidad. Es importante tener en cuenta que los alumnos han de ejercitarse en la discusión en conceptos que ellos mismos toman en serio, puesto que conducir discusiones sobre asuntos que no valoran únicamente enseña estrategias retóricas propias de la sofística, en ningún caso produce un aprendizaje significativo de carácter filosófico, puesto que no resulta relevante ni estimulante, algo que, como vimos, es indispensable en el proceso de selección de actividades desde este paradigma didáctico.

2.2.2 El lugar del alumno en el método socrático.

Una vez aclarada la función docente en nuestra propuesta curricular, resulta conveniente preguntarse por cómo afecta al alumnado la rearticulación de la relación entre didáctica y filosofía. De lo enunciado hasta el momento, puede deducirse que, en definitiva, la única forma de comprender algo realmente es volver a recrearlo. Es esta la razón por la cual se insiste en la importancia de aprender la estructura, la forma, de una disciplina, antes que sus contenidos concretos. Los alumnos han de ser capaces de tratar la filosofía como un lenguaje determinado en el que se desenvuelven con fluidez. Pero, para ello, este lenguaje ha de presentarse contextualizado, como sucede en el aprendizaje natural. Desde el trabajo de Bruner, se sabe que material contextualizado se entiende mejor que aquel que se presenta secuenciado. En palabras de Matthew Lipman:

Realmente, aprender algo bien, es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de descubrimiento que reinaba cuando fue descubierto, o con el mismo espíritu de invención que predominaba cuando se inventó. (Lipman, 1992, p. 41)

Es decir, cuando los alumnos aprenden es cuando piensan por sí mismos. Ahora bien ¿resulta un objetivo demasiado ambicioso para la filosofía en la escuela? No lo creemos pues las asignaturas relacionadas con el ámbito de la Filosofía no son ajenas al mundo en que viven los adolescentes. No son ajenas en dos sentidos, el primero de ellos es de naturaleza académica, pues tanto el currículo de la ESO como el de Bachillerato incluyen asignaturas de carácter filosófico. El segundo de ellos y el más importante, es que el proceso de formación de la identidad personal, que es la adolescencia, comparte rasgos comunes con el pensar filosófico, tales como el asombro y desasosiego ante la propia ignorancia, la preocupación por temas morales de gran trascendencia (justicia, verdad, igualdad, libertad...) así como un cierto “talante intempestivo”, tal y como señala Alejandro Sarbach (Sarbach, 2010). Este isomorfismo entre la situación vital de los adolescentes y la naturaleza de la Filosofía nos lleva a situarnos de forma nueva ante la didáctica de la Filosofía en los institutos: todo aquello que se ha considerado tradicionalmente un defecto para el estudio (rebeldía, impaciencia, ignorancia, inestabilidad emocional, irresponsabilidad moral...) surge ahora como una

oportunidad para la reflexión filosófica, una posibilidad para la investigación. Infancia y adolescencia guardan ciertas características comunes, una de las cuales es eminentemente filosófica: el carácter inquisitivo e inquieto. Por ello, la filosofía establece una buena conexión entre los niños y adolescentes y entre la estructura formal del conocimiento humano, pues se trata de una disciplina interesada por el planteamiento de cuestiones siempre más profundas sobre la forma de interpretar y comprender la experiencia humana. La filosofía implica el esfuerzo permanente por mantener una tensión conceptual a través de preguntas que no admiten una solución sencilla y que exigen un replanteamiento y reformulación continuos. La experiencia de discusiones con niños y adolescentes ha demostrado que son capaces de plantear preguntas radicales, genuinamente filosóficas, lo cual indica que buscan explicaciones holísticas y están capacitadas para entenderlas. Dichas explicaciones son del tipo que proporciona la filosofía. Esta conexión entre pensamiento infantil-adolescente y pensamiento filosófico requiere de los docentes, en primer, lugar, que reconozcan esa demanda de totalidad por parte del alumnado y, en segundo lugar, les ayuden a desarrollar la flexibilidad intelectual y los recursos necesarios. El profesor se convierte, así, en un indagador, al igual que el alumno. Es decir, el reto que se nos presenta es hacer efectivo un cambio en el planteamiento pedagógico a nivel estructural.

Ello podemos lograrlo alterando la función y la importancia que otorgamos a las intervenciones del docente: no se trata de decirles la respuesta correcta, ni de instarles a pensar conforme a unas determinadas opiniones, sino de ayudar a profundizar en la reflexión, señalar las contradicciones e incoherencias y sugerir nuevas relaciones conceptuales. El objetivo final es convertir el aula de filosofía en un espacio de investigación donde trabaja una comunidad de investigadores filosóficos, estos son, nuestros alumnos y alumnas, con material de carácter “prefilosófico”, es decir, sus experiencias vitales y las reflexiones que de éstas surgen, y con herramientas propias de la tradición filosófica. Convertir el aula en una comunidad de investigación muestra un compromiso con los procedimientos propios de la investigación filosófica y las técnicas de apertura de la razón. Por lo tanto, han de crearse ciertas condiciones que funciona como requisitos previos, estos son la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo y la ausencia de adoctrinamiento. Estas condiciones son intrínsecas a la filosofía, forman parte tanto de su naturaleza como de su estructura, peor no son suficientes para lograr una buena comunicación de los pensamientos de los alumnos. Para lograr una mejor comunicación, Alejandro Sarbach ofrece una serie de **estrategias** propias de estilos de acción docente que evitan el modelo académico o tradicional de docencia: la escucha activa, reducción del metadiscurso, lateralizar las relaciones, dar prioridad a las motivaciones intrínsecas, despenalizar el error y evitar el discurso ideológico. Comentamos brevemente cada una de ellas.

1. La práctica de la escucha activa

Se caracteriza por poner atención en las palabras de nuestro interlocutor, sin juzgarlas y pidiendo verificación de que lo hemos comprendido correctamente. No se trata de interpretar sino de hacer justicia a la intención comunicativa del otro. Esta práctica coloca al profesor en una situación muy distinta a la que le otorga la jerarquía escolar, pues le posiciona no como autoridad incontestable sino como aquel que introduce la posibilidad de la disensión, lo cual implica la posibilidad de ser cuestionado por los propios alumnos en el libre ejercicio de su razón. Como Sarbach señala “el escuchar de manera atenta lo que dicen los estudiantes significa a menudo para el profesor o la profesora verse llevado a la revisión de su propio discurso, encontrarse ante un espejo que le devuelve una imagen no siempre satisfactoria.” (CIFUENTES, 2010, p.86) Es la vulnerabilidad que puede sentir el docente derivada de la

libre expresión de los alumnos lo que hace que la escucha activa no sea un dispositivo fácil, pero sí altamente efectivo en el proceso de democratizar el discurso filosófico en el aula y de convertir el contenido de la tradición filosófica en problemas accesibles para los alumnos.

2. Reducir el uso del metadiscurso

“Metadiscurso” hace referencia a la forma que tomarán las actividades que se realizarán (método didáctico, objetivos de aprendizaje, formas de evaluación del alumnado...), es lo que conocemos como “normas del juego”. Una presencia muy acentuada del metadiscurso en el transcurso de un curso académico logra que los alumnos se preocupen más de lo que se espera de ellos, como alumnos supeditados a una jerarquía académica, que de los problemas y contenidos sobre los que tienen que pensar. Por ejemplo, se preocupan más de cómo aprobar el examen y de la estructura que éste tendrá que de comprender, por ejemplo, el problema filosófico de la percepción. Tampoco se recomienda, por contra, eliminar por completo el metadiscurso, pues es conveniente que los alumnos sepan qué se espera de ellos, sin que esto constituya la meta de su desarrollo intelectual.

3. Lateralizar las relaciones

Indica favorecer el diálogo democrático en la clase restando importancia a la palabra descendiente del profesor. Decimos “democratizar” porque se trata de estimular el diálogo entre los iguales, esto es, entre los alumnos. Cuando sujetos que se encuentran en lo que se conoce como “zona de desarrollo próximo” interaccionan unos con otros activamente -en lugar de estar aislados unos de otros atendiendo a un Otro que domina la clase, como es el profesor- se desarrolla creativamente el pensamiento de dichos sujetos. Buscar esta lateralización implica dejar de concebir los diálogos entre alumnos como una alteración del orden de la clase, para considerarlos una manifestación del surgimiento de un incipiente pensar autónomo. La discusión es un elemento crucial para fomentar que los alumnos participen en su proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que agudiza las habilidades de razonamiento y de investigación. Tal como afirmaba Vygotsky (1964), pensamiento y diálogo están íntimamente relacionados, hasta el punto de que los procesos colaborativos de resolución de problemas resultan más fructíferos que los individuales. Es este aumento en la eficacia resolutiva lo que justifica convertir el aula en una comunidad de investigación como una prioridad didáctica. Para lograr el paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto resulta imprescindible recorrer el proceso de refinamiento expresivo que es el diálogo.

4. Priorizar la motivación intrínseca.

Resulta obvio que si pretendemos promover la investigación filosófica en nuestros alumnos a partir de sus experiencias personales, habremos de propiciar una motivación intrínseca en lugar de extrínseca en ellos. Así, el objetivo final del desarrollo del curso no pueden ser las herramientas evaluativas ni las calificaciones finales, pues son elementos motivadores claramente extrínsecos.

5. Despenalizar el error.

Considerar el error del alumno como un fallo en su persona o, al menos, en su papel de alumno, generalmente desemboca en el posterior silencio de los alumnos. Si mostramos que la filosofía está hecha de tentativas de respuesta, y no de verdades absolutas, podemos convertir

los errores de los alumnos en oportunidades educativas. Oportunidades en, al menos, dos sentidos: en primer lugar, corregir los errores como forma de depurar el proceso argumentativo y creativo de nuestros alumnos y, por otro lado, la aparición de disensiones abre la vía a nuevos puntos de vista en torno a una misma cuestión; es, por tanto, la oportunidad de un pensamiento desde la diferencia.

6. Evitar el discurso ideológico.

La posición intelectual y política del profesor no puede servir de criterio de demarcación válido para establecer la validez o invalidez de los argumentos que los alumnos pueden expresar. La razón de ello es obvia: estamos buscando un estilo didáctico que favorezca la formación del pensamiento crítico en el alumnado. Para lograrlo hemos de priorizar una actitud docente similar a la escéptica, es decir, evitar proporcionar verdades absolutas y, en su lugar, construir situaciones que remuevan las creencias de los alumnos y les hagan cuestionarse las preconcepciones filosóficas con que piensan la realidad. Ello constituye, además, un ejercicio de aprendizaje democrático por cuanto se enseña a respetar las diversidad de opiniones.

2.2.3 La particularidad de la reflexión filosófica en el aula.

Es importante exponer con cierto detalle qué es aquello que caracterizamos de reflexión filosófica para poder llevarla a cabo en el espacio del aula. La investigación filosófica se constituye en tres momentos de pensamiento : problematización, conceptualización y argumentación. Los tres instantes conducen el filosofar como ejercicio de la razón que, mediante el lenguaje, genera cuestiones que problematizan el mundo del sujeto pensante. Estos tres procesos de pensamiento pueden representarse mediante la figura del triángulo, puesto que, aunque analíticamente estén separados, se presentan en la práctica en una relación de interdependencia:



1^{er} movimiento: PROBLEMATIZACIÓN.

Como profesores de filosofía, si queremos enseñar a nuestros alumnos a filosofar, hemos de enseñarles a problematizar, ayudarles a que adquieran la capacidad de cuestionar y reflexionar sobre sus propias acciones. Hay que facilitar a los alumnos la capacidad de conceptualizar su pensamiento, hacer verdaderamente significante aquello que afirman. Por último, enseñarles a argumentar es fundamental para enseñarles a responder a preguntas y ser capaces de formularlas. La filosofía y su didáctica aparecen, así, como actividad esencialmente problematizante. Nos manejamos en el día a día a base de respuestas, no muy meditadas

generalmente, sin pararnos a pensar a qué preguntas estamos respondiendo. Tenemos que lograr que los alumnos tomen conciencia de este hecho puesto que, tal como afirma Michel Tozzi (2008), aprender a preguntar se ha revelado como una habilidad indispensable para aprender a pensar por uno mismo. Más no toda pregunta abre el camino hacia la independencia de pensamiento, hay que aprender a formular las preguntas correctamente ya que un problema mal formulado difícilmente encuentra solución alguna. Puesto que nuestro objetivo es desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico, resulta indispensable ayudarles a elaborar un cuestionamiento filosófico. Hablamos de una interrogación específicamente filosófica porque es característico del proceso de reflexión filosófica traer a la conciencia aquellas respuestas que, en nuestra búsqueda de sentido del mundo, hemos respondido implícita, cotidiana y acríticamente. Es decir, el método filosófico, basado en la duda radical, permite a los sujetos tomar conciencia de sus prejuicios⁴ y plantear las cuestiones desde la objetividad y el distanciamiento con una misma ganado, con ello, libertad de juicio y de exploración de otras respuestas posibles. En tanto busquemos abrir la posibilidad de la divergencia en el pensar de nuestro alumnado habremos de enseñarles a analizar las presuposiciones, en las cuales basan sus afirmaciones. Entendemos presuposición como una afirmación que ha sido implicada por una proposición previa, la cual es condición necesaria. La tarea analítica que explicamos consiste en formular explícitamente esa proposición previa o, dicho de otro modo, hacer patente a nuestros alumnos que nuestros pensamientos siguen un orden lógico de formulación, el cual no es neutro y expresa nuestras creencias respecto a la realidad que nos rodea.

Caracterización de la pregunta filosófica.

Ahora bien, ese es el paso previo, una suerte de limpieza de pensamiento, a formular preguntas específicamente filosóficas. Pero, ¿qué caracteriza una pregunta filosófica? En una sola frase, podemos definir una pregunta filosófica como una **interrogación racional, general, abstracta y abierta** que se plantea con radical y con alcance universal, es decir, es filosófica tanto en razón de su contenido como de su forma. Comentamos brevemente cada uno de estos adjetivos definitorios.

1. Interrogación radical.

Decimos que una pregunta es filosófica gracias al contenido que porta cuando la apuesta existencial que plantea se erige como una urgencia vital (son ejemplos clásicos, la pregunta por el sentido de la vida, los límites del poder o la relación entre felicidad y libertad humana; sin embargo, existen preguntas fundamentales que no son filosóficas, como las posibilidades de la lucha contra el cáncer) y se articula con la razón como herramienta principal para dilucidarla (así, la pregunta por el sexo de los ángeles no es manera alguna filosófica). Tal como lo expresa Tozzi:

es filosófica toda pregunta que plantea el problema del sentido, de la finalidad o del valor de una situación o de un fenómeno para el hombre y que no pueda reducirse a la explicación científica de los hechos o a la modificación técnica de la realidad. (Tozzi, 2008, p. 62)

4 “Prejuicio” se entiende aquí en su sentido literal: una opinión que se formula y expresa antes del examen racional de la realidad, esto es, una afirmación apresurada o lo que sucede antes de que se desarrolle un criterio con que juzgar.

2. Racional.

Afirmamos que es de naturaleza racional porque la pregunta filosófica porta un carácter (auto)crítico, es nuestra propia razón quien introduce la duda en nuestras opiniones en lugar de asentar la verdad de las mismas, como demostrara la Filosofía Moderna, lo único que se salva de la duda metódica radical, que es el método filosófico, es la certeza de la propia duda. Así lo expresa Descartes:

de manera que, tras pensarlo bien y examinarlo todo cuidadosamente, resulta que es preciso concluir y dar como cosa cierta que esta proposición: yo soy, yo existo, es necesariamente verdadera, cuantas veces la pronuncio o la concibo en mi espíritu (...) Ya sé con certeza que soy, pero aún no sé con claridad qué soy...¿qué soy entonces? Una cosa que piensa. Y ¿qué es una cosa que piensa? Es una cosa que duda (Descartes, 1977, p. 26)

3. General.

La caracterizamos de general porque los tópicos que ocupan la reflexión filosófica exceden la particular contingencia de los sujetos, es decir, son problemas que superan la individualidad de cada ser humano y se elevan al nivel de la universalidad. Los problemas filosóficos son de carácter fundamental, por lo tanto, apelan a cada subjetividad concreta al tiempo que engloban al género humano en su conjunto. Por ello, las preguntas filosóficas adoptan un estilo indirecto y con un planteamiento general; por ejemplo, antes diremos “¿somos libres?” o “¿podemos hablar de libertad en la condición humana” que “¿soy libre?”.

4. Abstracta.

Abstracta porque el pensamiento se articula a través y en el lenguaje: no existe pensamiento sin palabra, pensamos porque hablamos. Así, todo pensamiento se articula mediante unidades de sentido, pero no toda palabra expresa un pensamiento filosófico. Ello implica que el análisis cuidadoso del lenguaje es indisociable de la reflexión filosófica.

5. Abierta y no dirigida.

Finalmente, la pregunta filosófica es abierta y no dirigida dado su alto nivel de complejidad. Cuantos más matices tiene un problema, mayor cantidad de soluciones aparecen. Así, la pluralidad de respuestas, la diversidad de pensamiento, es constitutiva de la filosofía. Sin embargo, no es suficiente con que una pregunta esté bien planteada para poder responderla filosóficamente, es necesario proceder mediante el método analítico, pacientemente, para evitar reproducir nuestros prejuicios en una respuesta espontánea.

2º movimiento: CONCEPTUALIZACIÓN.

El segundo de los movimientos que constituyen la reflexión filosófica es la conceptualización. Filosofar y conceptualizar son, para algunos autores, prácticamente sinónimos por cuanto ambas acciones hacen surgir el sentido de las nociones, con que pensamos, a partir de ideas vagas, de manera que éstas se convierten tanto en el objeto como en la herramienta del

pensamiento. Algunos **ejercicios** de naturaleza analítica pueden ayudar a los estudiantes en esta tarea de refrenar la respuesta espontánea.

1. Aplazar la respuesta.

El lugar simbólico de la respuesta en filosofía no es el mismo que el que le otorga el sistema educativo: éste busca la respuesta adecuada del alumno como una comprobación de los conocimientos aprendidos, aquella, sin embargo, exige un esfuerzo del pensamiento que va más allá de la repetición memorística. La respuesta filosófica toma la imagen de un pequeño avance conceptual, una dirección por la que seguir pensando. La respuesta es, pues, una flecha que indica un camino que transitar más tarde. “Más tarde” porque el aplazamiento es condición indispensable: no se puede pensar meticulosamente con el reloj en la mano, una buena reflexión requiere tiempo, maceración. No en vano Ignacio Izuzquiza caracteriza a los filósofos de “rumiantes”. En las bellas palabras de Tozzi: “el “reflejo” filosófico es la reflexión, la suspensión inmediata del juicio, la auto-prohibición de afirmar: aguantarse la lengua, hacer silencio y colocarse frente a la pregunta e instalarse para habitarla” (Tozzi, 2008, p. 102).

2. Análisis terminológico.

Además de aplazar la respuesta a la pregunta increpada es recomendable analizar las nociones de una pregunta y los sentidos posibles de dichas nociones. Este ejercicio conoció su auge en el transcurso del siglo XX con el desarrollo y expansión de la Filosofía analítica y la Filosofía del lenguaje, sin embargo, es una práctica filosófica que encontramos ya en los textos fundacionales de la tradición filosófica occidental: el examen riguroso del recorrido histórico y filológico de un término nos informa sobre los significados con que la tradición lo ha impregnado hasta nuestros días. Es un análisis enormemente fecundo dado que trae al presente significados de las palabras que han sido asimilados por el uso acrítico del lenguaje. Cuando la investigación terminológica los desempolva devolviéndoles el brillo actualiza también nuevas posibilidades de significado y revela diversas vías de investigación.

3. Concretar el significado.

El paso siguiente es, pues, definir con precisión el sentido de la palabra sobre la que estamos pensando o que utilizamos para guiar nuestro pensar. Es, así mismo, conveniente analizar el planteamiento de la pregunta presentada prestando atención al tipo de relaciones que se establecen entre diferentes nociones y explicitando las presuposiciones que la pregunta implica (como ya indicamos anteriormente). Es recomendable, puesto que buscamos alcanzar una notable precisión conceptual, localizar los campos de aplicación de una idea en la realidad, explicitar su contexto, ámbito de acción y dominio de aplicación (por ejemplo, el concepto de “vida” varía su sentido según pensemos en las implicaciones éticas, médicas, jurídicas, científicas o metafísicas de su significado) No podemos olvidar la forma lógica de la definición, esta es, atribuir el significado de un término según el significado de sus atributos, las características específicas que lo diferencian y relacionan con otros conceptos (por ejemplo, la conciencia como atributo exclusivo del ser humano y del que carecen el resto de animales). Finalmente, recurrir a la imagen, la metáfora, el símbolo y la alegoría para formular de manera abstracta el sentido de un término es un recurso que goza de largo recorrido en

filosofía puesto que el pensamiento se articula, no sólo a través del lenguaje, sino también de la estética.

3^{er} movimiento: ARGUMENTACIÓN.

Ahora bien, no basta con tener herramientas con las que pensar el mundo, ni con tener cuestiones sobre las que pensar y a las que tratar de responder, es necesario un último momento: la argumentación. Es crucial que los alumnos aprendan un proceso crítico de argumentación, evitando caer en la expresión de la opinión. El final del aprendizaje filosófico del alumno es aprender a argumentar. El último de los movimientos, la argumentación, constituye, en realidad, una síntesis de los anteriores. En la argumentación filosófica encontramos tanto elementos cuestionadores como razones probatorias de una determinada tesis: generalmente se pone en duda un objeto, erigiéndolo así en un problema que solucionar, para, posteriormente, construir las razones que permiten justificar una tesis respecto a dicho problema. El segundo estilo argumentativo, el probatorio, puede intentar fundar una respuesta tanto directa como indirectamente, mediante contra-objeciones o el cambio de perspectiva en el análisis. Más, para que la argumentación probatoria sea genuinamente filosófica ha de cumplir dos criterios fundamentales, los cuales evitarán que se convierta en mero dogmatismo, estos son: la coherencia interna en la forma argumentativa y la pertinencia en el contenido. Es decir, una argumentación filosófica queda desacreditada como tal si incurre en contradicción, comete falacias, utiliza pseudo-argumentos o recurre a cualquier otra fuente de conocimiento y justificación ajena a la racionalidad (como puede ser el pensamiento místico, artístico, pero también el científico, puesto que la filosofía trata de cuestiones que no se agotan en los métodos experimentales de la investigación científica). Junto a ello, una argumentación puede ser perfectamente lógica pero utilizar argumentos ajenos a la realidad socio-cultural; por ello, una buena argumentación filosófica se distingue por la capacidad de resistir y desmontar las objeciones que se le presentan al tiempo que es capaz de defender unos determinados valores con los que se compromete (por ejemplo, el lugar del derecho a la diferencia en el marco de los Derechos Humanos)

3. Cuestiones fundamentales del estudio.

El presente estudio se articula en base a dos preguntas guía:

1. ¿logra el método socrático una implicación mayor de los estudiantes que otras técnicas didácticas?
2. ¿logra el método socrático una mayor significatividad conceptual?

Podemos incluir una tercera pregunta que aúna las anteriores:

3. a partir del método socrático ¿pueden los alumnos adolescentes desarrollar el pensamiento crítico en una clase de filosofía?

En el presente estudio tratamos de responder a las tres cuestiones, las cuales han surgido de los presupuestos teóricos expresados en los apartados dos y tres del presente ensayo, y las cuales tratan de demostrar la idea fundamental elaborada por Bruner, a saber, que la didáctica más conveniente para enseñar una disciplina se encuentra en el análisis de la estructura de la propia disciplina. Ello genera una mayor conciencia en el estudiante de su proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, logra mayor implicación; al tiempo que genera un aprendizaje significativo por cuanto los alumnos emulan la actividad propia de una comunidad de investigación filosófica. Puesto que la actitud genuinamente filosófica se corresponde uno de sus componentes estructurales -la duda-, resulta pertinente preguntarse por la idoneidad del método de pensamiento genuinamente filosófico -el método socrático- para generar el pensamiento crítico en los alumnos.

4. Método empleado.

4.1 Integrantes

Contamos con la presencia de cuarenta y ocho alumnos de primero de bachiller, de edades comprendidas entre los dieciséis y dieciocho. Se trata de dos clases de primero de bachillerato: 1ºA y 1ºC.

1ºA se compone de un único grupo ciencias y tecnología, con quince chicas y ocho chicos. Cuenta con tres inmigrantes: dos chicas y un chico, todos procedentes de Europa del Este, cuya lengua materna no es el castellano.

1ºC está compuesto por un grupo mixto de ciencias y tecnología, y otro de humanidades y ciencias sociales. Trece chicas y catorce chicos. Cuenta con una inmigrante china, que está en proceso de aprender el castellano, y otra sudamericana.

Como la mayor parte de los habitantes del barrio de La Almozara, donde está ubicado el centro, se trata de alumnos de clase media trabajadora con un bagaje estándar de cultura popular.

4.2 Procedimientos.

El preguntarnos por las relaciones que se establecen entre la Filosofía y su didáctica nos ha llevado a elaborar una propuesta pedagógica alternativa: entender el aula de Filosofía como el lugar propicio para la reflexión filosófica, reflexión que es ejecutada por el alumnado y en la cual el docente interpreta el papel de un dinamizador conceptual, un atizador del pensamiento crítico. Entender el aula como laboratorio filosófico supone adoptar unas conductas concretas que pretenden probar unas hipótesis determinadas. Atendiendo al deseo de elaborar la mencionada propuesta pedagógica alternativa, se elaboró la presente metodología. La metodología que exponemos a continuación se realiza durante el transcurso de veinte sesiones, de 55 minutos cada una en el horario que el centro a adjudicado a la asignatura de Filosofía para primero de bachillerato, a razón de tres horas lectivas a la semana con cada grupo clase. Durante las sesiones en que este estudio de desarrolla se impartió la unidad didáctica de “Metafísica”. Para facilitar la tarea investigadora, la unidad se dividió en tres sub apartados, atendiendo a la naturaleza filosófica de las distintas áreas que componen el ámbito de la metafísica. Así, primero se trató la ontología, esto es, la pregunta por el ser y qué sea aquello que llamamos realidad; en segundo lugar, se estudió la relación entre metafísica y conocimiento de la realidad, a través de dos teorías del conocimiento fundamentales: racionalismo y empirismo; por último, se analizaron las consecuencias políticas de las teorías sobre el ser, de manera que se hizo necesario reflexionar sobre la naturaleza de la acción. Adjuntamos como anexo la Unidad Didáctica completa, para su libre consulta. Se realizaron tres tipos diferentes de pruebas para evaluar la tesis principal que aquí proponemos, a saber, que el método socrático permite, en mayor medida que otros métodos didácticos, desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado. Dichas técnicas son: la observación participante, el trabajo con textos fuentes, ejercicios de dinámica de grupos, la construcción de experimentos conceptuales, reflexión y discusión grupal, y la realización de un focus group.

4.2.1 Observación participante.

En primer lugar, se llevó a cabo la observación participante. Esta técnica se realizó durante la

primera semana de la estancia en el Prácticum II. La observación participante consta de dos momentos, el primero de ellos consiste en una integración completa del observador con el grupo estudiado, hasta el punto de que la presencia del observador no aliena los comportamientos de los participantes y éstos actúan con naturalidad. El segundo, requiere que el investigador tome distancia de la comunidad para estudiar los datos y comprender qué es aquello que ha observado. Se eligió esta técnica de análisis cualitativo porque resulta útil para estudiar las expresiones no verbales, las relaciones de poder entre los sujetos y para verificar las dinámicas de funcionamiento de la clase. Permite, así mismo, analizar el vocabulario y el sentido en que se usan los términos, lo cual proporciona una idea bastante aproximada del nivel de reflexión filosófica en que se encontraban los alumnos. El objetivo general es desarrollar una comprensión holística del funcionamiento de la clase. En este estudio hemos optado por una observación participante de tipo selectiva, esto es, focalizamos nuestra atención en determinadas actividades para poder contrastar las posibles variaciones. En nuestro caso, focalizamos la atención en la capacidad analítica y crítica de la clase.

4.2.2 Textos fuente.

Se elaboraron diferentes experimentos conceptuales articulados en torno a los problemas filosóficos principales propios de la Unidad Didáctica que se impartió, Metafísica. Para resolver esos problemas hace falta trabajar con la información originaria, es por ello que los **textos primarios** representan un recurso que prevalece sobre los manuales. El trabajo con textos fuentes implica atender a la tradición filosófica, aún cuando se tiene especial cuidado en que su existencia no limite el libre pensamiento de los alumnos. Su función es orientar a los alumnos a un pensamiento más riguroso, a críticas más rigurosas a la tradición, pero sin descuidar esta última puesto que, como sabemos, el pensamiento es un proceso colectivo. El trabajo con textos fuente es sólo un facilitador para diseñar actividades que impliquen efectivamente en el trabajo intelectual.

4.2.3 Dinámica de grupos.

Los textos primarios se trabajaron usando la **técnica grupal Phillips 66**, ligeramente modificada: se divide la clase en ocho grupos de tres personas, grupos que se mantuvieron durante el mes que estuve impartiendo clase. Se trata de fragmentos, no más de un párrafo cada uno, de los filósofos más relevantes del periodo que estamos estudiando. Cada fragmento está numerado y cada grupo trabaja sobre el número que le corresponde. Disponen de diez minutos exactos para leer el texto, encontrar la tesis principal y tratar de elaborar una contraargumentación. Superado el tiempo estimado, cada grupo comparte individualmente sus reflexiones con el resto de la clase. Lo principal de cada respuesta es anotado por la docente de manera esquemática en la pizarra. De esta manera, los alumnos ven cómo encajan unas partes del razonamiento con otras y son ellos mismos quienes reconstruyen la argumentación filosófica estudiada. El objetivo de esta dinámica es que sean ellos quienes reconstruyan la argumentación. La efectividad de esta técnica es alta, sin embargo, sólo produce un aprendizaje profundo en los alumnos genuinamente interesados en la filosofía. Para generar una mayor implicación del alumnado, se combina con otras actividades.

4.2.4 Experimentos conceptuales.

Las **actividades** son el elemento principal, no un momento anecdótico, debido a que obligan a poner en funcionamiento operaciones racionales tales como la búsqueda de información, la identificación de problemas y formulación de preguntas. El profesor ha de proporcionar las

condiciones intelectuales y materiales necesarias para que en la clase se trabaje a la manera filosófica, es decir, se imite el comportamiento intelectual de los filósofos, sus métodos de trabajo. Ya sabemos que la labor docente es plantear diferentes situaciones que hagan reflexionar al alumno, estimular que se comporte como un filósofo durante la clase de filosofía, mas, ¿cómo lograrlo? Sugerimos, en modo esquemático, unos **pasos a seguir**.

1. El docente selecciona los procesos deductivos, de la historia de la filosofía, que considera importantes y valiosos para sus alumnos. Aquello de los que cree que pueden obtener un conocimiento valioso. (por ejemplo, el surgimiento del cogito en las meditaciones cartesianas)
2. Plantea problemas adecuados a la capacidad intelectiva de la clase. (“¿qué significa duda metódica en Descartes?”)
3. Ofrece diferentes vías de solución a los problemas planteados. (Objeciones propias, de los alumnos y de otros filósofos a la demostración cartesiana)
4. Elabora y presenta una situación en la que el alumno ha de comportarse como un filósofo al tratar de resolver un problema (por ejemplo, “valore seriamente la posibilidad de que ahora mismo no esté soñando”)

Ahora bien ¿dónde encontrar los modelos de simulación? Es a la propia historia de la filosofía a quien hay que recurrir, pues lo que hay que buscar son los distintos modelos de pensamiento desarrollados. En esta búsqueda prima la forma de la argumentación sobre el contenido de la misma, puesto que enfocaremos la atención de los alumnos hacia el dinamismo del pensamiento antes que hacia las respuestas particulares de tales o cuáles filósofos. Con ello pretende conseguirse que, en primer lugar, puedan leer filosofía académica con un grado aceptable de significatividad y comprensión y, en segundo lugar, adquieran las destrezas personales que permiten construir una argumentación filosófica bien fundamentada. Así, la clase de filosofía se erige como una introducción al filosofar. Los experimentos concretos realizados fueron de **tres tipos: problematización de la realidad, descripción conceptual y representación conceptual**.

4.2.4 a) Problematizar la cotidianidad.

Para facilitar este proceso introductorio puede comenzarse, a modo de estrategia, **problematizando la cotidianidad** del alumnado, manteniendo siempre el objetivo de extraer una estructura general de aquello que se problematiza. Pasar de lo particular a lo general hace más accesibles los problemas filosóficos y multiplica las posibilidades de éxito. Con el objetivo de despertar en los alumnos la capacidad de sorprenderse ante el mundo y extrañarse ante la realidad cotidiana, esto es, con la intención de generar en ellos el primer paso que lleva a la formación del pensamiento crítico, que es tomar distancia respecto a la cotidianidad, se realiza el siguiente experimento. Puesto que en días anteriores se había proyectado en su clase la película Matrix, les planteé la siguiente pregunta, la cual resolvimos de manera colectiva: “¿qué ocurre cuando Morfeo hace elegir a Neo entre la pastilla roja y la pastilla azul?” El objetivo de esta pregunta es llevarles a concluir que la realidad del mundo cambia y es necesario pensar sobre ello. Una vez hemos llegado a esa conclusión en no más de diez minutos, les pedí que sacaran un folio y escribieran una redacción respondiendo a “¿en qué sentidos podemos afirmar que la vida de Neo cambia tras tomar la pastilla roja?” La redacción se elaboró en clase con un tiempo determinado y suficiente para la extensión requerida: treinta minutos para escribir una página.

Esta primera pregunta es en realidad un “experimento conceptual”, en la acepción de Ignacio Izuzquiza (Izuzquiza, 1982) “Experimento” en el sentido fuerte del término, se trata del enfrentamiento del alumno con un problema, el cual ha de resolverse simulando el trabajo de un investigador, un investigador conceptual, en este caso. El trabajo fundamental del profesor será preparar los experimentos, situaciones problemáticas y preguntas guía que orienten a los alumnos en sus tentativas de respuesta a los problemas. Se busca que trabajen conceptualmente de una determinada manera, esto es, la manera filosófica previamente explicada. Tomando como modelo el trabajo científico, se procede mediante el método del ensayo y el error, es decir, el profesor no puede penalizar el error en los alumnos sino aprovecharlo como un resorte para disparar las preguntas adecuadas. El error en los razonamientos de los alumnos sirve también como pauta de autocritica y reflexión para el profesor, pues usualmente, cuando se da la situación en la que el alumno no responde o está desorientado, se debe a una mala planificación de la actividad: no se ha sabido entroncar el concepto con la realidad del alumno ni con el resto de aspectos de la realidad con que guarda relación. No se proporciona una visión holística ni se ha construido adecuadamente el andamiaje que permite pensar de lo particular a lo general. Es decir, el alumno no puede reconstruir porque no encuentra un escenario adecuado para ello.

Un buen experimento conceptual ha de cubrir tres ámbitos: hacer comprensible un problema filosófico, ser capaz de simular un proceso argumentativo y lograr la implicación de los alumnos. Un experimento conceptual es, en definitiva, un ejercicio en el que se pide a los alumnos que sean quienes ellos hagan la filosofía. La programación del curso gira en torno al diseño de los experimentos conceptuales. No son un mero agregado para dinamizar las clases y evitar la pérdida de atención de los alumnos: son el eje principal del curso que desarrolla los problemas fundamentales que se tratarán durante el curso académico. Esto significa también que el éxito del curso dependerá de la calidad del diseño de los experimentos. Ofrecemos, a partir de la propuesta de Ignacio Izuzquiza *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica* (1982), una **secuenciación del diseño de experimentos conceptuales:**

1. Selección de un problema de amplia relevancia filosófica.
2. Relacionar este problema con la experiencia cotidiana del alumno.
3. Simular situaciones cotidianas que nos introduzcan en el problema
4. Secuenciar el experimento y delimitar bien cada paso a seguir
5. Seleccionar la información que sea pertinente para que el problema pueda ser percibido por los alumnos. Esto significa también que la información ha de estar adaptada al alumno.
6. Desarrollo del experimento.
7. Análisis de los resultados del experimento ¿cuán lejos/profundo han llegado los alumnos en su indagación? ¿se han posicionado? ¿han aceptado las consecuencias de ello? ¿han cuestionado las soluciones de otros autores al problema?
8. Comparar unos experimentos con otros a lo largo del curso para observar si hay una progresión favorable o, por contra, existe una pérdida de valor conceptual

Tomando como código deontológico la propuesta de Izuzquiza, elaboramos los siguientes experimentos en clase, para medir el progreso en el aprendizaje significativo de los alumnos: descripción conceptual y representación conceptual.

4.2.4 b) Descripción conceptual.

La **descripción conceptual** consiste en elegir un objeto y tratar de describirlo de la manera

más acertada posible eligiendo una corriente explicativa concreta perteneciente a teoría del conocimiento. En ello consiste la segunda de las redacciones que les pido: han de elegir un objeto y describirlo desde el punto de vista racionalista o empirista, valorado las objeciones que la corriente contraria podría plantear. Ello supone que han de valorar cuál de las dos corrientes les parece más acertada y reflexionar sobre el motivo de su elección. Además, han de distanciarse de la forma en que comúnmente observamos el mundo y permitir que se introduzca la duda en su sentido común. Analizando las respuestas que elaboran, es posible conocer el grado de interiorización de los argumentos explicados en clase así como las personalización de los mismos y la autonomía que, poco a poco, van desarrollando cuando intentan rebatir las objeciones que los argumentos contrarios les plantean.

4.2.4 c) Representación conceptual.

Respecto a la **representación conceptual**, se utiliza para reconstruir el argumento racionalista en torno a la existencia del mundo externo mediante una narración y el planteamiento de un reto: se pide a los alumnos que cierren los ojos y se esfuerzen en imaginar lo que se les narra con detalle, esto es, que son nada más que unos cerebros en una cubeta. Este experimento se toma de Hilary Putnam, quien ofrece una versión contemporánea del razonamiento cartesiano, al cual se añade un reto: los alumnos ha de argumentar que la profesora que les habla es, efectivamente, un ser humano individual y no una proyección de su imaginación. Las respuestas que me ofrecen me permiten comprobar que sí han comprendido los argumentos, no porque citen a los autores, sino porque los están usando: están argumentando filosóficamente con razonamientos propiamente epistemológicos. Y lo más importante de todo, están usando el método filosófico para analizar su experiencia. Combinan un primer nivel de la reflexión (la experiencia del sujeto) con un segundo nivel de abstracción y traducción de los pensamientos personales a lenguaje especializado. A lo largo del curso se realizan otros experimentos similares, cuya elaboración se ha basado en la tradición filosófica.

4.2.5 Discusión grupal.

Finalmente, con el objetivo de disparar la autonomía de su proceso reflexivo, se llevan a cabo un grupo diferente de dinámicas. Ya no se trata de reconstruir los argumentos de otros, ni de demostrar que han entendido una argumentación, ni siquiera de ser capaz de criticar las argumentaciones de otros. De lo que se trata esta semana es de que se arriesguen ellos y ellas a filosofar. Filosofar a partir del mundo que les rodea, de la cotidianidad, con materiales contemporáneos. Las técnicas anteriores, el trabajo con los textos, las simulaciones conceptuales, etc, han constituido, en realidad, un entrenamiento para la labor última de la filosofía, esto es, atreverse a pensar por sí mismos. A partir de sus reflexiones en torno a la cotidianidad, surgidas de materiales de la cultura pop que les eran proporcionados, han de responder a la redacción final: “¿Tienen un sentido los actos que hacemos?” Con estas actividades se pretende comprobar el progreso que se ha producido respecto a la primera redacción, la personalización de los conocimientos expuestos en clase, el desarrollo de la autonomía de pensamiento de los alumnos, el incremento en su capacidad de cuestionar el mundo, la capacidad de elaborar un pensamiento colectivo y, finalmente, el incremento en la corrección académica de sus escritos. A pesar de que la discusión dialogada ha estado presente en las demás actividades y métodos que conforman el estudio, es ahora cuando se hace potente todo su potencial. Lo esencial en esta fase no es sólo que los alumnos se expresen sino que lo hagan con rigor, de manera que el resultado final de la discusión permita apreciar un progreso, un avance, respecto al inicio de la misma. Una buena discusión es acumulativa,

cada opinión constituye un vector de fuerza que converge con las otras y junto a las que se orquesta, sin importa que haya un completo acuerdo o desacuerdo al final de la misma. De lo que se trata es de aprender conjuntamente a partir de lo expresado por el resto de participantes, de manera que se crea una dinámica dialógica de enriquecimiento conceptual mutuo. Aunque la discusión suele iniciarse con una interacción predominantemente profesor-alumno, se ha de buscar que se mueva hacia la absoluta interacción estudiante-estudiante, de manera que el profesor cumpla una función arbitral pero no direccional.

El debate se orienta mediante el **método socrático**, al igual que el resto de actividades. Comienza cuando la docente realiza una pregunta a la clase que ha surgido de la experiencia personal de los estudiantes. Ha de ser una pregunta bien formulada y genuinamente filosófica, es decir, no puede ser una pregunta retórica. Es importante interrogar a los alumnos sobre los motivos e implicaciones de sus respuestas, de manera que se problematiza el pensamiento del alumno y se aclaran los conceptos, evitando que se produzca pérdida conceptual. El debate se mantiene mientras existe interés del alumnado, procurando haber llegado a algunas conclusiones.

4.2.6 Focus group.

Puesto que sostenemos que el desarrollo del pensamiento crítico no es una cuestión meramente académica sino que incluye factores actitudinales, llevamos a cabo también una prueba para comprobar la autoeficacia percibida y cómo han sentido su proceso de aprendizaje. Se trata de un focus group. El focus group o grupo focal facilita la expresión de opiniones y comportamientos no académicos. Debido a que se trata de una entrevista informal y semiestructurada resulta un recurso adecuado para recoger información de estudiantes adolescentes.

4.3 Método de análisis de datos.

Para analizar las redacciones que elaboraron se puso especial atención en la corrección de la estructura argumentativa así como en la originalidad y atrevimiento de las tesis que elaboraban. Así, se consideró que una respuesta que se limitaba a repetir lo ya estudiado evidenciaba una menor apropiación del conocimiento y autonomía del estudiante que otra respuesta que, habiendo respondido de manera académica, se aventurara a aportar argumentos propios e hiciera de su respuesta una apuesta personal. La presencia de preguntas en la forma argumentativa es un factor crucial en la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los alumnos.

Tanto para el análisis de las redacciones como para el focus group, se elaboró una serie de categorías previas con las que se buscaba rastrear objetivamente el incremento en la implicación de los estudiantes y la consecuente generación de aprendizaje profundo. Así, se buscaba intuitivamente la presencia de elementos, construcciones sintácticas y recursos estilísticos que evidenciaran la presencia de una accesibilidad del conocimiento, que incluía las complejidad y abstracción, claridad de propósitos, estimulación, autonomía, implicación, interés, descubrimiento individual, autoeficacia percibida, voluntad de aprender, pensamiento crítico, personalización del conocimiento, pensamiento creativo, aprendizaje colaborativo, coayuda entre miembros, aprender a respetarse unos a otros, el conocimiento como reapropiación, analizar el mundo y habilidad de síntesis. Tras la lectura de las redacciones a la

luz de estas categorías, se decidió modificar la lista sustancialmente. Se buscaron en las redacciones estrategias argumentativas y de estilo que se correspondieran con alguna de las categorías previas. El resultado fue un mayor nivel de concreción que anteriormente. Las categorías que aparecieron fueron: análisis terminológico para ganar claridad, uso de ejemplos para reforzar la argumentación, consideración de argumentos contrarios, consideración de objeciones, rebaten las objeciones, transferencia lejana de los conocimientos, uso de argumentos propios, apuesta personal, las preguntas son el eje de la argumentación, argumentan desde la experiencia, formulan preguntas, formulan preguntas genuinamente filosóficas, existe una buena estructura argumentativa, presencia de autocuestionamiento, establecen una relación entre los conocimientos de diferentes temas, existe error en el uso de los términos. Se realizó otra lectura a con las nuevas categorías, lo cual resultó en agrupar estas categorías en cuatro dimensiones fundamentales: la personalización del conocimiento, la autonomía de los estudiantes, el surgimiento del pensamiento crítico o creativo, y la corrección académica.

Respecto al Focus Group, se realizó con la intención de conocer la experiencia de aprendizaje de los alumnos, puesto que mantenemos que ésta es indispensable para producir un conocimiento significativo, lograr una mayor implicación en la actividad de clase y, en definitiva, a ayudar a producir en los alumnos la formación del pensamiento crítico. Se realizó una serie de trece preguntas que trataban de medir sus experiencias generales, así como el grado de desorientación vivido, la dificultad percibida, el aprendizaje percibido y su grado de transferibilidad, la significatividad del aprendizaje, el cambio o ausencia del mismo en su actitud hacia la disciplina y el grado de aceptación de la metodología. Tras su transcripción, estas preguntas dieron lugar a un análisis categorial y al agrupamiento de las categorías en dimensiones, siguiendo el mismo proceso de relectura y análisis intuitivo que en el estudio de las redacciones.

5. Resultados

5.1 Categorías de las redacciones

El procedimiento previamente descrito dio como resultado las siguientes categorías, con las cuales tratamos de rastrear la presencia de aprendizaje significativo en los alumnos y alumnas que participaron en el estudio. Cada una de las categorías ha sido agrupada en dimensiones más amplias. Estas dimensiones son: personalización del conocimiento, autonomía de los estudiantes, pensamiento creativo/crítico, corrección académica. Cada una de las mencionadas dimensiones incluye las siguientes categorías:

- **personalización del conocimiento:** uso de ejemplos para reforzar la argumentación, argumentación desde la experiencia propia, autocuestionamiento, transferencia lejana.
- **autonomía de los estudiantes:** consideración de objeciones a la propia argumentación, rebaten dichas objeciones, existe una apuesta personal.
- **pensamiento creativo/crítico:** uso de argumentos propios, formulan preguntas, formulan preguntas genuinamente filosóficas, dichas preguntas son el eje argumental.
- **corrección académica:** análisis terminológico, relación de conocimientos entre diferentes temas, error en el uso de los términos y conceptos, estructura argumentativa adecuada, falta la conclusión, consideración del estado previo de la cuestión, responden lo que se les pregunta

Presentamos unas tablas comparativas entre las dos clases donde se puede apreciar el progreso en cada una de las clases a lo largo de las tres redacciones, así como la diferencia de progreso entre ambas clases.

Tabla 2: PRIMERA REDACCIÓN.

Aprendizaje significativo: comparación entre 1ºA y 1ºC.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	1ºA	1ºC
Personalización del conocimiento	Uso de ejemplos para reforzar la propia argumentación	2	1
	Argumentación desde la propia experiencia	1	0
	Autocuestionamiento	0	0
	Transferencia lejana	0	0
Autonomía de los estudiantes	Consideración de objeciones a la propia argumentación	0	0
	Rebatir dichas objeciones	0	0
	Existe una apuesta personal	5	3

Pensamiento crítico creativo	Uso de argumentos propios	8	5
	Formulan preguntas	3	0
	Formulan preguntas genuinamente filosóficas	1	0
	Dichas preguntas son el eje argumental	0	0
Corrección académica	Análisis terminológico	0	1
	Relación de conocimientos entre diferentes temas	0	0
	Error en el uso de los términos y conceptos	1	3
	Estructura argumentativa adecuada	3	2
	Falta la conclusión	22	25
	Consideración del estadio previo de la cuestión	0	0
	Responden lo que se les pregunta	23	24

En el análisis de las primeras redacciones de ambos grupos se observa la presencia de bastantes fallos en la composición argumentativa, pues es desordenada y discontinua. La sintaxis es, en general, defectuosa con fallos graves en la composición de las frases. Se aprecia una falta generalizada de argumentación, quedando esta reducida a la mera expresión de una opinión personal.

Tabla 3: SEGUNDA REDACCIÓN.

Aprendizaje significativo: comparación entre 1ºA y 1ºC

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	1ºA	1ºC
Personalización del conocimiento	Uso de ejemplos para reforzar la propia argumentación	8	9
	Argumentación desde la propia experiencia	9	2
	Autocuestionamiento	6	2
	Transferencia lejana	10	9
Autonomía de los	Consideración de	10	11

estudiantes	objeciones a la propia argumentación		
	Rebatén dichas objeciones	7	6
	Existe una apuesta personal	8	9
Pensamiento crítico creativo	Uso de argumentos propios	12	17
	Formulan preguntas	9	7
	Formulan preguntas genuinamente filosóficas	5	6
	Dichas preguntas son el eje argumental	4	2
Corrección académica	Análisis terminológico	0	1
	Relación de conocimientos entre diferentes temas	5	2
	Error en el uso de los términos y conceptos	2	2
	Estructura argumentativa adecuada	7	6
	Falta la conclusión	9	11
	Consideración del estadio previo de la cuestión	2	3
	Responden lo que se les pregunta	15	10

El segundo grupo de redacciones de ambos grupos muestra un notable progreso, el cual se detecta en las siguientes estrategias literarias y argumentativas:

1. No están presentes una buena cantidad de prejuicios filosóficos que se observaban en las anteriores redacciones.
2. Se aprecia un aumento en el uso de terminología específica propia de la disciplina, hay un aumento en la riqueza de vocabulario empleado.
3. Se muestran capaces de cuestionar los prejuicios con que razonan cotidianamente, es decir, ejecutan un ejercicio de autocuestionamiento ausente en las redacciones anteriores.
4. Ponen en duda su propia tesis considerando los argumentos contrarios.
5. Cuestionan las tesis de los autores aprendidos
6. Son capaces de argumentar en primera persona
7. Elaboran argumentos propios ajenos a lo explicado en clase pero que resultan pertinentes
8. Uso del humor en la argumentación

9. Interrumpen una argumentación para valorar otra nueva, a veces estando agotada, pero no siempre.
10. Hay quien no sigue los argumentos hasta el final, los abandona a medio camino y da por concluida la argumentación
11. Uso de la retórica para desmontar la argumentación contraria
12. Usan su experiencia cotidiana como fuente primaria de conocimiento veraz para oponerse a las tesis filosóficas (igual que los filósofos)
13. Dudan del conocimiento entregado por la tradición
14. Quienes siguen las argumentaciones hasta el final: a veces no distinguen qué partes de una teoría les ayudan en su argumentación y cuáles les desvían

Tabla 4: TERCERA REDACCIÓN.

Aprendizaje significativo: comparación entre 1ºA y 1ºC.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	1ºA	1ºC
Personalización del conocimiento	Uso de ejemplos para reforzar la propia argumentación Argumentación desde la propia experiencia Autocuestionamiento Transferencia lejana	7 2 3 5	9 3 1 7
Autonomía de los estudiantes	Consideración de objeciones a la propia argumentación Rebatir dichas objeciones Existe una apuesta personal	13 8 18	10 4 12
Pensamiento crítico creativo	Uso de argumentos propios Formulan preguntas Formulan preguntas genuinamente filosóficas Dichas preguntas son el eje argumental	3 10 6 3	4 11 2 2
Corrección académica	Ánalisis terminológico Relación de conocimientos entre diferentes temas Error en el uso de los términos y conceptos	7 6 2	3 8 0

Estructura argumentativa adecuada	10	8
Falta la conclusión	8	10
Consideración del estadio previo de la cuestión	2	0
Responden lo que se les pregunta	23	25

Se percibe un cambio en las estrategias argumentativas que emplean, que evidencia una mayor rigurosidad en la elaboración de los pensamientos propios y en la expresión del punto de vista. Dichas estrategias son:

1. Evidente mejoría en la estructuración de las redacciones.
2. Uso adecuado de conectores
3. Consideran con seriedad los argumentos contrarios
4. Se esfuerzan en argumentar su posición detalladamente
5. Son capaces de reflexionar sobre su vida diaria y argumentar desde ella
6. Formulan preguntas explícitamente
7. Basan su argumentación en preguntas
8. dichas preguntas son genuinamente filosóficas: “pero ¿por qué en ocasiones no hacemos lo que deseamos si nos creemos libres?”/ “si no sé dónde vivo, ni qué soy ¿por qué he de preocuparme por mis actos?”/ “¿Por qué ahora mismo escribo esta redacción?”
9. Refuerzan sus argumentaciones con ejemplos muy elaborados y complejos
10. En algunas redacciones analizan el lenguaje que emplean para concretar el significado del término que quieren dar
11. Persiste la dificultad en el uso de la puntuación
12. Las redacciones son suficientemente claras como para permitir al lector seguir la formación de las ideas. Se da la suficiente transparencia para que sea posible observar cómo se modifican las posiciones de la tesis inicial a la conclusión. Esto puede ser síntoma de que no habían hecho un esquema previo o no habían reflexionado mucho antes de escribir. O de que se está desarrollando la capacidad de cuestionar sus propias afirmaciones
13. Error en el uso de los términos, cuando se trata de vocabulario no cotidiano (positivismo por positividad, resigno por reniego)

En la siguiente tabla puede observarse una comparativa de la progresión del conjunto de los cuarenta y ocho alumnos a lo largo de las tres redacciones.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	1 ^a REDACCIÓN	2 ^a REDACCIÓN	3 ^a REDACCIÓN
Personalización del conocimiento	Uso de ejemplos para reforzar la propia argumentación	3	17	16
	Argumentación	1	11	5

	desde la propia experiencia			
	Autocuestionamiento	0	8	4
	Transferencia lejana	0	19	12
Autonomía de los estudiantes	Consideración de objeciones a la propia argumentación	0	21	23
	Rebatir dichas objeciones	0	13	12
	Existe una apuesta personal	3	17	30
Pensamiento crítico creativo	Uso de argumentos propios	13	29	7
	Formulan preguntas	3	16	21
	Formulan preguntas genuinamente filosóficas	1	11	8
	Dichas preguntas son el eje argumental	0	6	5
Corrección académica	Análisis terminológico	1	1	10
	Relación de conocimientos entre diferentes temas	0	7	14
	Error en el uso de los términos y conceptos	4	4	2
	Estructura argumentativa adecuada	5	13	18
	Falta la conclusión	47	20	18
	Consideración del estadio previo de la cuestión	0	5	2
	Responden lo que se les pregunta	47	25	48

Como puede observarse se aprecia un incremento significativo en todas las categorías de corte

positivo y un descrecimiento en las de corte negativo, como son la falta la conclusión y el error en el uso de los términos. Puede concluirse de todo ello que se presenta una evolución positiva a lo largo de las tres redacciones.

5.2 Focus group

1. Ficha técnica

Grupo focal realizado en el aula de 1ºA a la hora del recreo el día 8 de mayo de 2013 sobre temas relacionados con la experiencia de aprendizaje que las alumnas de dicha clase han tenido durante la unidad didáctica impartida a lo largo de un mes, metafísica. Se trata de un cuestionario semiestructurado sobre cuatro dimensiones, estas son:

- 1) Experiencia general que han tenido de las sesiones.
- 2) Exigencias y dificultades del curso: por la materia, por el método, por la novedad y superación o no de la misma.
- 3) Aprendizaje percibido.
- 4) Significatividad del aprendizaje logrado.

Se realizó con cinco participantes voluntarias, todas mujeres, en la hora del recreo, por lo que el resto de compañeros de clase estaban ausentes.

2. Análisis de los resultados.⁵

- 1) Sentimiento general respecto a la globalidad del curso compartido:
se trata de una forma de practicar la didáctica de la filosofía ampliamente aceptada por las alumnas (5). Se debe a les resulta interesante participar y crear debates (4) para dar su opinión (4), expresarse (5) y hacer filosofía (2), aprender a razonar (2), hacer del conocimiento filosófico algo útil (1). La novedad de la técnica se señala como un factor importante en la aceptación (5)
- 2) Respecto al conocimiento de los propósitos del curso y las distintas actividades llevadas a cabo:
se señala una cierta desorientación inicial debida a la complejidad intrínseca a la propia Filosofía (2), dificultad en seguir el método por ser dinámico y no estático (3), dificultad por constituir una novedad (5). Sin embargo, todas (5) afirman superar esta desorientación sin mayor problema, se adaptan al método y conforme las sesiones cogen ritmo (5)
- 3) Qué tema les ha implicado más y qué tema les resultaba menos accesible:
coinciden en señalar que el mismo tema que les ha parecido más difícil ha sido también el más interesante (3). Lo que han considerado más difícil lo atribuyen a la propia naturaleza del tema (5). Aquello que más les ha estimulado ha sido lo que tenía una conexión fácil con su realidad diaria y emocional (5) y donde han podido conocer las opiniones de sus compañeros (2) y participar en los debates (5)
- 4) Autoeficiencia percibida:
responden con una afirmación unánime ante la posibilidad de explicar ellas lo

⁵ Cada número que figura entre paréntesis corresponde al número de personas de acuerdo con esa afirmación.

aprendido a un sujeto ajeno a la clase (5), sin embargo, se señalan posibles dificultades con el vocabulario (1), que se salvarían a partir de ejemplos concretos (2) Confian en su capacidad y eficacia debido a la apropiación del conocimiento (2) y a la participación en actividades que les implicaban personalmente (2)

- 5) Profundidad del aprendizaje en relación a la apropiación de los conocimientos: no piensan los problemas filosóficos como teóricos sino como problemas personales que les apelan directamente (4) y que sobrepasan el tiempo lectivo estipulado (5) viven las conclusiones a las que llegan como un descubrimiento individual (2), señalan también una voluntad de aprender por placer (2) y por desear analizar el mundo (2)
- 6) El curso ha modificado las concepciones que tenían de la filosofía de manera positiva (5) debido a:
ven un propósito en lo que estudian (2), les resulta más accesible un método basado en la recreación conceptual que en la mera memorización (3), aprecian una conexión entre lo estudiado y su vida personal, se identifican (1), creen más sensato entender que memorizar (3)
- 7) sobre la claridad de propósitos y la aceptación de la nueva metodología:
miedo inicial (5) debido a la duda respecto a sus propias capacidades (3), debido a la incertidumbre ante la novedad del método (2)
- 8) aceptación de técnicas colaborativas, aprendizaje colaborativo:
rotundamente positivo (5) debido a la generación de cohesión social (3), al aumento de la autoeficacia percibida (4), a permitirles expresar pensamientos propios y argumentaciones que viven como creaciones singulares -autonomía- (3) y a aprender a respetarse unos a otros (1)
- 9) Recepción de un método cualitativo, continuado y formativo de evaluación:
aceptación positiva (5) pero con una amplia variabilidad, desde una aceptación entusiasta en la que se reconoce la complejidad pero se valora más la posibilidad de expresarse y ser creativa (1), hasta señalar que produce más agobio que un examen (1) debido a la dificultad propia de la disertación filosófica (1), a la falta de expertez en ella (4), a la duda respecto a la pregunta planteada (1), la indecisión por hacer una apuesta personal y pensamiento creativo (2), dificultad con la expresión escrita (2). Por otro lado, se señala como ventaja la libertad de expresión (5), la despenalización del error como algo que facilita el pensamiento creativo (2), disponer de material y tiempo como un elemento que mejora la implicación y autonomía (2)
- 10) Dificultad principal del método:
vergüenza inicial para participar: debido a la falta de costumbre (5), miedo al error (3), miedo a la corrección de los iguales (1), de la profesora (2) el cual, sin embargo, se supera cuando ven que aquí el error no está penalizado sino que se utiliza como una oportunidad didáctica (2). Miedo a exponer las creencias propias ante los demás (1)

Del análisis de los resultados se pueden extraer las siguientes categorías presentes en el focus group:

1. Reto y dificultad de las pruebas: poca (1), normal (2), excesiva (2)
2. Relación patente de lo aprendido con la cotidianidad (5)
3. Implicación en las preguntas planteadas (5)
4. Apropiación del conocimiento: percibido (5), no percibido (0)
5. Propósito de la metodología: inexistente (0), difuso (4), claro (1)
6. Ritmo de la metodología: lento (0), adecuado (2), rápido (3)
7. Interés que les ha suscitado la dinámica: ninguna (0), poca (0), algo (0), bastante (5)
8. Variación de la predisposición personal hacia la asignatura: inexistente (0) , existente (5)

5.3 Relación entre las categorías de las redacciones y el focus group.

Puede establecerse una continuidad entre las categorías aparecidas en las redacciones y en el focus group. Este hecho apoya nuestra tesis de que la experiencia del estudiante es determinante para el tipo de aprendizaje que logra. Así, se relacionan el reto y dificultad de las pruebas la capacidad para establecer relaciones entre contenidos de diferentes temas, así como la presencia de una buena estructura argumentativa, peor también el error en el uso de los términos. La implicación en las preguntas planteadas puede relacionarse con el ejercicio de autocuestionamiento, la elaboración de una apuesta personal así como la consideración y contraargumentación de argumentos contrarios. La apropiación del conocimiento guarda paralelismo con argumentar desde la propia experiencia, usar argumentos propios y no exclusivamente los procedentes de la tradición, la evidencia de transferencia lejana y el uso de ejemplos para reforzar la argumentación. Por último, el conocer el propósito de la metodología se corresponde con la presencia de análisis terminológico, la formulación de preguntas, la formulación de preguntas genuinamente filosóficas y estructurar la argumentación a través de dichas preguntas.

6. Discusión de resultados.

La práctica inicial de la **observación participante** ha servido para confirmar la necesidad de un cambio en la actitud docente, como enunciábamos al analizar el papel docente en el método socrático y como confirman las investigaciones llevadas a cabo por Alberto Revenga (Revenga, 2010). La idea de docentes críticos y reflexivos se concreta en la revisión crítica de los objetivos educativos, contenidos y orientación metodológica. Ello hace justicia a la vocación transformadora de la filosofía, por lo que no puede ser una necesidad más imperiosa.

Respecto a las **redacciones**, han permitido medir el grado en que el método socrático produce aprendizaje significativo. Mediante el análisis de éstas, ha podido comprobarse si el docente está ayudando a construir correctamente el andamiaje, así como para comprobar la adecuada traducción de los problemas filosóficos y si ejerce una buena mediación entre el conocimiento entregado por la tradición y la realidad cercana a los alumnos. En definitiva, las redacciones constituyen una evaluación, no sólo de los resultados de aprendizaje de los alumnos, sino de la labor docente, por cuanto dan cuenta de la capacidad del docente para favorecer el pensar del alumnado. En lo tocante al alumnado, las redacciones han servido para favorecer técnicas de trabajo conceptual, mejorar la estructura argumentativa y producir un avance en la capacidad reflexiva del mismo. Estos resultados coinciden con los expresados por Ignacio Izuzquiza (Izuzquiza, 1982)

Respecto a la experiencia del **diálogo filosófico** en el aula se ha apreciado, mediante la observación participante, que es indispensable que existan unas condiciones previas para que el intercambio dialógico estimule la expresión del pensamiento del alumnado. Dichas condiciones incluyen el convencimiento del docente de que no posee todas las respuestas así como la situación más que probable de que dichas respuestas vengan proporcionadas por los alumnos. El hecho de que esta situación se produjera en el aula resalta la importancia de la implicación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, implicación que se produjo y que derivó, como se deduce, en el desarrollo de autonomía de pensamiento en el alumnado. Este resultado era previsible, puesto que se siguieron las recomendaciones pedagógicas de Marcos Santos (Santos 2010), con cuyos resultados se coincide.

Se han detectado, tanto mediante la observación participante como mediante el análisis de las redacciones, ciertas **dificultades** en el pensamiento dialógico de los alumnos, relacionadas con los procedimientos y con los contenidos. Las dificultades de carácter procedural son, principalmente, la tendencia a convertir la elaboración de una argumentación en una mera expresión de opinión, así como la tendencia inicial a valorar de forma positiva y acrítica la propia opinión. Esta tendencia fue corregida, al menos en una cantidad de alumnos significativa, mediante el requisito de la consideración de los argumentos contrarios y de alternativas de respuesta, lo cual enriquecía su opinión convirtiéndola en un proceso argumentativo. Así mismo, se presenta también un interés de carácter superficial por las opiniones de los compañeros, lo cual no significa que el tratamiento superficial de las mismas por los alumnos implique que no quieran conocerlas. Les interesan de modo anecdótico, pero no las consideran seriamente. Por último, se ha percibido que presentan dificultad para distinguir la frontera entre el cuestionamiento a las ideas y el cuestionamiento a las personas. Conviene resaltar que esta percepción es exclusiva de la docente, pues en la entrevista con el grupo de control todas las participantes resaltaron la importancia que tenía aprender a respetar las opiniones de los demás aún cuando eran diferentes a la propia. De ello puede concluirse que una alta personalización del conocimiento así como la apropiación de los contenidos

produce, no sólo aprendizaje significativo, sino una implicación que va más allá de la jerarquía y procedimientos de la institución educativa. Respecto a las dificultades en los contenidos de las discusiones así como en las redacciones, se ha observado la dificultad para mantener una línea continuada de argumentaciones y relacionar las argumentaciones nuevas con las anteriores. Sin embargo, como se aprecia en las tablas presentadas, se da también una mejora en la estructura argumentativa, así como en las técnicas específicamente filosóficas: problematización y conceptualización. Ello podemos deducirlo del aumento progresivo en el uso analítico del lenguaje, la presencia cada vez mayor de un autocuestionamiento, la seria consideración de los argumentos contrarios y la formulación de preguntas de carácter filosófico que, son, además, el eje de la argumentación de los alumnos.

Así mismo, puede observarse un aumento en la capacidad de **establecer relaciones** entre los contenidos de diferentes temas, lo cual indica el desarrollo de una continuidad temática de carácter conceptual a lo largo del curso. La existencia de dicha continuidad puede interpretarse como un indicador de una pérdida conceptual relativamente pequeña. Esta interpretación estaría respaldada por la impresión del aprendizaje que las propias alumnas manifestaron en el focus group, en el cual no dudan en afirmar la transferibilidad de los contenidos aprendidos así como el conocimiento de los objetivos que se perseguían alcanzar con la metodología socrática.

En relación al sentimiento que los alumnos han experimentado respecto a la metodología empleada, puede afirmarse que ha servido para generar en los alumnos un **cambio actitudinal** respecto a la disciplina filosófica. Este resultado concuerda con los obtenidos por Alejandro Sarbach (Sarbach, 2010) Han entendido que la filosofía se compone no de respuestas, sino de preguntas, es antes que nada, una actividad problematizante. Han sabido apreciar la racionalidad como instrumento para explorar el mundo y abrir nuevas vías al pensamiento. Ello conlleva que han desterrado de sus hábitos mentales la asunción acrítica de presupuestos cotidianos en el pensar. Han desarrollado competentemente la capacidad dialógica, aún reconociendo las dificultades que conlleva. Por último, a través del método socrático, han realizado análisis filosóficos de la realidad política en que nos encontramos y han cuestionado la posición epistemológica del sujeto cognosciente. Es decir, han razonado filosóficamente tratando de responder a los desafíos del mundo contemporáneo. Toda esta progresión no ha estado exenta de dificultades, así, se ha notado una lentitud especial en el avance del análisis terminológico del lenguaje, la dificultad en argumentar con rigor la opinión contraria y, en general, manejarse con precisión en un pensamiento que es de naturaleza abstracta. Sin embargo, la dificultad más notable, aunque también superada, ha sido atreverse a pensar más allá de lo políticamente correcto y hacer un esfuerzo por filosofar en primera persona, aspecto esencial cuando convertimos el aula en una comunidad de investigación filosófica.

Se ha observado, también, que el uso del método socrático crea una atmósfera de dar y recibir producciones intelectuales en la que los estudiantes que habitualmente no participan en la clase, lo hacen ahora. Creemos que ello sucede porque los estudiantes se percatan de que cada punto de vista es respetado y considerado seriamente. Ello **aumenta su deseo de participar** y, por tanto, la actividad que realizan durante la clase. Puesto que la actividad que realiza el alumno está directamente relacionado con el tipo de aprendizaje que el alumno logra, puede afirmarse que el método socrático logra una mayor significatividad conceptual, que otros métodos, por cuanto genera, precisamente, una mayor implicación de los estudiantes. También se ha comprobado cómo es indispensable la implicación de los alumnos para generar significados. Así, es cuando había una **apuesta personal** en la argumentación cuando se apreciaba una buena construcción conceptual y, en último término, la presencia de

pensamiento crítico. En tanto el método didáctico empleado ha sido el propio modelo filosófico, la estructura de la disciplina, o sea, el método socrático, puede afirmarse que es necesario que los alumnos aprendan las claves de la disciplina para dar significado al mundo. Significado que sólo pueden generar por sí mismos, pues es pensando como se habilita a una persona para lograr significados. Por todo ello y basándonos en los resultados presentados, puede concluirse que el método socrático genera una mayor implicación en los alumnos. Los métodos de perfeccionamiento en el pensar que se han llevado a cabo -los diferentes experimentos conceptuales, el método dialógico, las discusiones grupales y la elaboración de redacciones- han generado una **mejora en el juicio** de los alumnos, pues se aprecia cómo son capaces de cuestionar sus propias argumentaciones, valorar situaciones y acciones hipotéticas en base a unos criterios autónomos. Es decir, la enseñanza del método socrático ha incidido positivamente en la formación del pensamiento crítico en los alumnos.

Por último, haremos unas puntualizaciones respecto a la labor cuestionadora y arbitral del **docente** en el método socrático. Estamos convencidos de que, a pesar de las indicaciones metodológicas ofrecidas en este estudio, el arte de enseñar filosofía no se adquiere rápidamente. Esto es así debido, en primer lugar, a la poca familiaridad con el análisis lógico del mundo y el lenguaje pues no se trata, ni siquiera en el caso del profesorado de filosofía, de una habilidad innata, sino de un hábito adquirido que es necesario revisar y mantener cotidianamente. En segundo lugar, el enseñar filosofía exige una característica propia de la actividad filosófica, esta es, la reflexión pausada y la lentitud en proporcionar respuestas, ambas explicadas en apartados anteriores. A ello ha de añadirse la capacidad inagotable de la actividad filosófica para generar sorpresa y extrañeza ante la realidad cotidiana. De lo cual resulta que un docente de filosofía que siga el método socrático se embarca en una dinámica cuestionadora sin final previsto. Es este comportamiento de búsqueda el que es difícil de transmitir mediante técnicas, estrategias o recetas didácticas, pues no puede ser fingido, ha de nacer de la propia experiencia. Se trata de un pensar genuino.

7. Bibliografía

Beltrán, J (2010) Argumentar, una capacidad filosófica. En Cifuentes (ed) *FILOSOFÍA. Investigación, innovación y buenas prácticas.* pp. 29-41 Barcelona: Grao

Bruner, J (1960) *The process of Education.* Cambridge, MA: Harvard University Press

Cifuentes, LM (2010):

- La reflexión sobre la práctica docente como eje de la innovación y la investigación filosóficas. En Cifuentes (ed) *FILOSOFÍA. Investigación, innovación y buenas prácticas.* pp. 9-25 Barcelona: Grao
- Las materias filosóficas en la Ley Orgánica de Educación: descripción y valoración crítica. En Cifuentes (ed) *FILOSOFÍA. Complementos de formación disciplinar* pp. 7-26 Barcelona: Grao
- Las competencias básicas y la enseñanza de las disciplinas filosóficas. En Cifuentes (ed) *FILOSOFÍA. Complementos de formación disciplinar* pp. 55-70 Barcelona: Grao

Descartes, R (1977) *Meditaciones metafísicas.* Madrid: Alfaaguara.

García Moriyón, F (2010) La investigación filosófica en las aulas de secundaria. En Cifuentes (ed) *FILOSOFÍA. Investigación, innovación y buenas prácticas.* pp. 165-179 Barcelona: Grao

Gómez Mendoza, M. A (2003) *Introducción a la didáctica de la filosofía.* Colombia: Papiro.

Gutiérrez, JM (2010) La función docente y la enseñanza filosófica. En Cifuentes (ed) *Didáctica de la filosofía.* pp. 37-51 Barcelona: Grao

Izuzquiza, I (1982) La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica. Madrid: Anaya

Lipman, M, (1992) *La filosofía en el aula.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Revenga, A (2010) Las relaciones entre filosofía y didáctica. En Cifuentes (ed) *Didáctica de la filosofía.* pp. 11-28 Barcelona: Grao

Santos, M (2010) *Pedagogía de la pregunta.*

Sarbach, A (2010) Filosofar con jóvenes. En Cifuentes (ed) *FILOSOFÍA. Investigación, innovación y buenas prácticas.* pp. 83-94 Barcelona: Grao

Tejedor (1984) *Didáctica de la filosofía. Perspectivas y materiales.* Madrid: SM.

Tozzi, M (2008) *Pensar por sí mismo.* Madrid: Popular

Vygotsky, L, (1964) *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: Lautaro.