

Trabajo Fin de Máster

Ensayo de una base filosófica para la Filosofía de 1º
de Bachillerato en Aragón

*Essay of a philosophical basis for the Philosophy
course at High Schools of Aragon*

Autor/es

Ángel Flórez Sarasa

Director/es

Javier Paricio Royo

Joaquín Fortanet Fernández

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

Índice

Introducción	2
Problema y <i>Sentido Curricular</i> de la Filosofía de 1º de Bachillerato	4
Enfoques curriculares en Filosofía	9
Otro sentido curricular	10
1ª Parte de la propuesta	13
Respeto.....	13
Argumentación.....	18
Tolerancia	21
Comunidad de Investigación.....	25
2ª Parte de la propuesta	29
Contenidos	29
Metodología.....	31
Papel del profesorado	33
Conclusión	36
Bibliografía	39

Introducción

El presente trabajo surge a partir de la experiencia del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas (en adelante, máster de profesorado) mientras se realizaban el Practicum II y III en el Colegio El Pilar Maristas de Zaragoza. En este período, del 9 de abril hasta el 16 de mayo de 2018, se impartieron clases de Lógica al alumnado de 1º de bachillerato.

Durante dichas prácticas se cumplió la vigente “Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón”. En este caso, el conjunto de alumnos y de alumnas aprendió conocimientos específicos de Lógica Proposicional (L.P.), así como: qué es una *proposición*, sintaxis y semántica de L.P. y diferentes ejercicios de fórmulas proposicionales.

Mientras se realizaron las prácticas se detectó que el alumnado no tenía ninguna base filosófica asentada ni ninguna referencia para comprender los conceptos que se impartían, la mayoría se limitaba a memorizarlos. Carecían de una base de razonamiento lógico y, por lo tanto, fue necesario explicar nociones básicas para que entendieran qué era la L.P., como qué es la lógica y qué diferencia hay entre un argumento y una argumentación, entre otras.

La Filosofía como asignatura obligatoria se cursa por primera vez en 1º de bachillerato¹, por lo tanto, el alumnado no tiene una base filosófica (a excepción de alguna parte que haya hecho Valores Éticos en 3º y 4º de la ESO y/o la optativa de Filosofía en 4º de la ESO), sino que se pretende que la adquiera en este curso.

En consecuencia, se decide pensar en una propuesta que elabore una base filosófica concreta basada en el concepto de la *razonabilidad*, que permita a los alumnos y a las alumnas comprender los conocimientos específicos de la lógica filosófica, en concreto, y, si es posible, que ayude a entender mejor gran parte del contenido de la Filosofía que propone el currículo oficial.

¹ Aunque véase: Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados, XII Legislatura. Serie D: General, 12 de setiembre de 2018, núm. 409, página 38.

Esta labor consiste en un análisis que combina estudios de Argumentación² y Ética Comunicativa³. Además, interviene la perspectiva del Diseño Curricular e ideas de la *Filosofía en el Aula* de Matthew Lipman⁴.

En un primer momento se planteó: ¿cuándo podemos decir que un argumento es un *buen argumento*? Posteriormente: ¿el respeto podría ser la clave para la *buena argumentación*? Preguntas que se desarrollaron y que concluyeron en un Trabajo Final de Grado y en un Trabajo Final de Máster, respectivamente. Y, por último, la siguiente pregunta: ¿los estudios que se he han realizado pueden enlazarse con la perspectiva del Diseño Curricular y con algunas ideas de Lipman (*las comunidades de investigación*), para proponer una base filosófica y, así, ayudar a que el contenido del currículo oficial sea más comprensible para el alumnado de 1º de bachillerato?

La asignatura de Diseño Curricular del máster de profesorado ha sido el enlace entre este trabajo y los anteriores; cómo se puede elaborar un currículo, cuáles pueden ser los diferentes enfoques curriculares y cuál es el *sentido curricular* que puede tener la asignatura de filosofía.

De esta forma, se debe esperar una reflexión acerca del currículo y no una propuesta real de cambio del contenido curricular. Tampoco se ha pretendido hacer una investigación filosófica en su sentido más estricto, ya que no se realiza ninguna comparación exhaustiva de figuras del pensamiento, ni se contrastan ideas filosóficas para elaborar una conclusión a partir de una hipótesis.

La idea principal ha sido dar una respuesta a la problemática que se observó durante el período de las prácticas docentes de forma teórica, realizando en formato de ensayo: una base filosófica fundamentada en el respeto y la argumentación.

² Montserrat Bordes Solanas (2011) *Las Trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*, Colección Teorema serie mayor; Luís Vega Reñón (2003) *Si de argumentar se trata*, Editorial Montesinos; Toulmin, S. E. (2007) *Los usos de la argumentación*, Ediciones Península, traducción de María Morrás y Victoria Pineda; Perelman, Chaim y Lucie Olbrechts Tyteca (2009) *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*, Editorial Gredos; T. Edward Damer. *Attacking faulty reasoning*. California, Wadsworth Publishing Co., 1995.

³ Jürgen Habermas (1994) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Editorial Planeta-De Agostini, S.A., (2001) *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Editorial Paidós Studio 159., (2010) *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Trotta; John Locke (2017) *Carta sobre la tolerancia*, Editorial Tecnos, Madrid; Richard Rorty (2009) *Una ética para laicos: Presentación de Gianni Vattimo*. Katz Editores., (2016) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Editorial Paidós; Carlos Thiebaut (1999) *De la tolerancia*, Visor, Madrid.

⁴ Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan (1992) *Filosofía en el Aula*, Editorial de la Torre, Madrid.

Problema y *Sentido Curricular* de la Filosofía de 1º de Bachillerato

Actualmente, la filosofía poco a poco está siendo devaluada en nuestras escuelas. Según Antonio Campillo, catedrático de filosofía de la Universidad de Murcia y promotor y primer presidente de la Red española de Filosofía (REF) desde abril de 2013, hay tres factores principales de esta devaluación⁵:

1. *La política adoptada por el gobierno del Partido Popular (desde noviembre de 2011)*, que ha deteriorado el sistema español de educación, poniendo en riesgo los estudios de Filosofía.
2. *La ideología tecnocrática y mercantilista que se está imponiendo en la Unión Europea*, que hace que pensemos que la ciudadanía bien formada es aquella que tiene un saber que produce unos resultados patentables y mercantilizables, lo cual deja de lado las artes, humanidades, ciencias sociales y la filosofía.
3. Que el Fondo Monetario Internacional, el Banco Central de Europa y la Comisión Europea (estas dos últimas, según Campillo, influenciadas por el Diktak de Alemania) recurran a las políticas neoliberales y reduzcan *el déficit público mediante el recorte de los gastos sociales de los Estados*, reduciendo y privatizando los servicios públicos.

Asimismo, Manuel Sanlés Olivares, profesor de filosofía en el Colegio Internacional Altair, Vicepresidente de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía (SEPM) y miembro de la Comisión de Educación Secundaria de la REF, también suscribe el hecho de que la filosofía está siendo devaluada. Con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), entre otras, Sanlés afirma que nos encontramos en una situación drástica para la Filosofía, y que es un ataque directo al sistema educativo español⁶.

Sin embargo, en este trabajo no se pretende realizar un amplio y profundo análisis social del porqué de esta depreciación, sino constatar que las Letras y Humanidades y, en concreto, la filosofía están siendo consideradas cada vez más irrelevantes. Pero sí que se

⁵ IX Boletín de estudios de filosofía y cultura Manuel Mindán, 2014. I Pensamiento español contemporáneo: El futuro de la Filosofía en el sistema educativo. El futuro de la Filosofía de España. Páginas 12 y 23.

⁶ *Ibidem*, 111.

va a tener en cuenta, como una posible causa de la devaluación, la situación del currículo oficial dentro del sistema educativo actual, ya que no tenemos una base filosófica previa y obligatoria como para poder impartir conocimientos muy específicos al alumnado de 1º de bachillerato y que este los comprenda y no simplemente los memorice.

Se puede observar que la idea en general del currículo oficial, a modo de introducción, es buena. El currículo propone, entre otras cosas: “[...] desarrollar sistemáticamente las competencias argumentativas del alumnado [...] fomentar la capacidad de razonamiento [...] introducir al alumnado en los problemas fundamentales de la Filosofía [...]”⁷. Ningún filósofo lo contrapropondría.

En la parte de la metodología el profesorado adquiere el papel más importante. Él es quien escoge la metodología que cree más oportuna, por ejemplo: “[...] técnicas como el debate socrático [...] la metodología de Lipman [...] defensa de distintas posturas con turnos fijados de argumentación [...]”⁸. Otro acierto pedagógico y curricular, puesto que la metodología debe ir relacionada con la forma particular que tiene cada docente en dar clase.

De esta manera, se puede observar que, en general, qué se quiere conseguir y cómo están bien formulados. No obstante, el contenido y su aplicación en el sistema educativo puede ser objeto de crítica.

Hay un total de 86 contenidos, aproximadamente⁹, a enseñar divididos en 6 bloques. Estos son demasiado extensos para el alumnado por dos razones. Primero, porque la gran mayoría es la primera vez que se encuentra con la filosofía y, segundo, porque la filosofía, como aprendizaje, pide ser reflexiva e ir con un tiempo pausado para asumir los conceptos filosóficos, los cuales son de naturaleza profunda y difícil de *digerir*.

Ir rápido no es muy propio de la filosofía, y teniendo en cuenta todos los contenidos y las horas totales de un curso completo de filosofía, impartirlo todo resulta ser un despropósito.

Además que la filosofía también es *filosofar* —concepto que se definirá mejor en su momento—, un ejercicio distinto al de estudiar ciertos conocimientos específicos. Se trata

⁷ Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

⁸ Ídem.

⁹ Ídem.

de pensar y reflexionar sobre el mundo que nos rodea, ponerlo en duda y verlo desde diferentes perspectivas. Por lo que veremos que, también, la filosofía es una asignatura distinta al resto.

La asignatura de filosofía en 1º de bachillerato tiene 3 horas semanales. En vista de las horas lectivas que se pierden por festivos, excursiones, conferencias, etc. y que el curso actual empezó el 13 de setiembre y acabará el 24 de junio, se puede hablar de unas 100 horas, aproximadamente¹⁰. Con 100 horas y 86 contenidos el profesorado tiene que dar 1 contenido en cada clase, ya que el tiempo de una clase es como mínimo de 50 min y como máximo de 55 min¹¹.

De esta forma, la filosofía de 1º de bachillerato es una asignatura en la que *se debería impartir* (casi) un nuevo contenido en cada clase y en la que se necesita un tiempo considerable para profundizar en sus cuestiones. Dos factores que no son muy compatibles.

Asimismo, se puede ofrecer algunas razones del por qué la filosofía es distinta a las demás disciplinas, con lo que acentuaría aún más el asunto.

Según Victoria Camps, catedrática de filosofía moral y política de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), a la Filosofía la define *el amor a la sabiduría*. Ella lo entiende en clave Aristotélica: *la ciencia de los principios y las causas*. Es aquella disciplina que incluye al sabio que “[...] aspira a saberlo todo aun cuando le falte la ciencia de cada cosa en particular.”¹². A este le corresponde una actitud que consiste en la búsqueda de nuevos problemas y no de soluciones; es la disposición, *theorin*, aquello que caracteriza a la Filosofía. Incluso, afirma Camps, que su función se justifica por ella misma y no por sus productos.

“Sentimos que aun cuando todas las *posibles* cuestiones científicas hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales todavía no se han rozado en lo más mínimo. Por supuesto que entonces ya no queda pregunta alguna; y esto es precisamente la respuesta.”¹³

¹⁰ http://www.educaragon.org/calendario/calendario_escolar.asp.

¹¹ Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, núm. 159, martes 5 julio 1994. Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria. IV Horario de los alumnos: Artículo 67 b).

¹² IX Boletín de estudios de filosofía y cultura Manuel Mindán, 2014. I Pensamiento español contemporáneo: El futuro de la Filosofía en el sistema educativo. Educar y enseñar Filosofía. Página 75.

¹³ Ludwig Wittgenstein, Tractatus Logico-Philosophicus, 6.52. Alianza Editorial. Página 144.

De acuerdo con Wittgenstein, esta autora destaca de la Filosofía el trato y el estudio con aquello que está más allá de nuestro conocimiento tangible; subraya el hecho de que investigue un conocimiento de otro orden distinto a “[...] la satisfacción que pueda obtenerse de los descubrimientos científicos.”¹⁴.

Por lo tanto, si se intentan impartir tantos contenidos en una nueva asignatura que implica conocer un conocimiento que nunca se ha enseñado y, sobre todo, donde el alumnado no tiene una base filosófica previa, los alumnos y las alumnas suelen tener una única forma de aprendizaje, que es el aprendizaje memorístico.

De igual forma, hay otra razón por la que se podrían omitir muchos contenidos, y es que se podría evitar que el alumnado *solo* aprendiese lo que llamamos la cultura general de filosofía.

Con tanto contenido podemos encontrarnos con el peligro de que el alumnado solamente *aprenda* unos conocimientos específicos y aislados sin ninguna relación conceptual entre ellos, como por ejemplo: que había *algo* que era la Caverna de Platón y una teoría de las ideas, que Sócrates dijo que *no sabía nada, pero que en realidad sabía muchas cosas*, etc. Esta cultura general de la filosofía la conocen casi todas las personas que han estudiado bachillerato, sin embargo ¿cuántas conocen algo más de la cultura general de la filosofía?, ¿es esto lo que queremos que aprendan? En filosofía no solo habría que transmitir unos conocimientos específicos, sino que también habría que transmitir algo más: una actitud determinada y filosófica, enseñar el *filosofar* o a *filosofar*.

Además, se pueden cumplir algunos de los objetivos que plantea el currículo oficial, así como la capacidad argumentativa y la racionalidad práctica, sin debatir sobre todos los contenidos que se proponen, ni enseñándoles textos tan específicos como la paz perpetua de Kant, ni toda la Lógica Proposicional. Realizando algunos debates éticos, como el dilema de Heinz, y con preguntas simples y profundas, tales como qué es la ética y la moral y qué es la justicia, se puede conseguir lo deseado sin tanta especificación.

¹⁴ IX Boletín de estudios de filosofía y cultura Manuel Mindán, 2014. I Pensamiento español contemporáneo: El futuro de la Filosofía en el sistema educativo. Educar y enseñar Filosofía. Página 77.

De este modo, lo que se quiere mostrar es que el *sentido curricular* del currículo oficial se aproxima al de la memorización por parte del alumnado de ciertos conocimientos específicos de filosofía, debido a que este no tiene una base filosófica que le preceda y que sea obligatoria que le ayude a comprender los contenidos curriculares oficiales.

Enfoques curriculares en Filosofía

El *sentido curricular* que puede adoptar un currículo de filosofía puede tener diferentes perspectivas y podemos enfocar el aprendizaje filosófico de varias maneras:

- Como una transmisión de conocimientos específicos (por ejemplo, el pensamiento concreto de ciertos autores y autoras que se consideran importantes en la historia de la filosofía).
- Como una comunicación y adquisición de los diferentes valores multiculturales que hoy en día están a pie de calle (el respeto a la diversidad, la valoración del diálogo y la argumentación racional, la conciencia democrática, etc.).
- Como una formación hacia el pensamiento reflexivo de cómo funciona, o cómo debería de funcionar la sociedad actual (potenciando la capacidad para interpretar y valorar de forma autónoma la sociedad actual para adoptar una posición en ella).
- Con las grandes cuestiones de la Filosofía: ¿Qué es la Filosofía?, ¿qué es la realidad?, ¿qué es la verdad?, ¿somos seres libres? y hasta ¿por qué estamos *aquí*?
- Como un aprendizaje para desarrollar el *pensamiento crítico*.

La idea de esta propuesta es adjuntar todos estos puntos de vista en uno solo y, así, coger estas diferentes perspectivas para aprender a pensar de una manera filosófica en concreto e interdisciplinar.

De lo que se trata no es de pensar en la manera perfecta y objetiva de dar una clase de filosofía, sino de aprovechar lo que los y las docentes sabemos para valorar y determinar cómo y qué enseñar al alumnado.

Teniendo en cuenta el *sentido curricular* del currículo oficial que se ha comentado en el anterior apartado, este parece enfocar su aprendizaje, principalmente, como una transmisión de conocimientos específicos. A diferencia de este enfoque, el *sentido curricular* de este trabajo pretende usar más de una perspectiva, porque no se centra en unos conocimientos específicos, sino que se centra en uno solo y de carácter general: la *razonabilidad* o el *ser razonable*.

Otro sentido curricular

El sentido curricular de este estudio se basa en la *razonabilidad*, en cómo la entendemos y en cómo podemos enseñarla. Es la base filosófica que se intenta desarrollar como precedente a la impartición de los contenidos del currículo oficial de 1º de bachillerato.

Este nuevo sentido curricular consiste, primero, en tener un *respeto* hacia lo que piensa el resto y un control y rigor sobre lo que nosotros también pensamos. Esto nos lleva a que cuidemos lo que decimos, sobre todo en nuestras argumentaciones. El segundo paso veremos que será aprender un poco de *Teoría de la Argumentación*¹⁵ y a practicar el diálogo racional, propio de la filosofía. Y, por último, esta práctica nos llevará a estudiar un concepto político relacionado con el respeto: la tolerancia. Y a preguntas como: ¿debemos tolerar las diferentes creencias?

La idea principal es pensar que deberíamos poder construir nuestros espacios de convivencia, públicos y/o privados, mediante esta *razonabilidad*, que se basa en el respeto, la argumentación y la tolerancia.

Crear un clima en el aula basado en el *respeto* es primordial en toda práctica docente. Pero, el respeto del que se quiere hablar en este trabajo no es solo el típico y cotidiano en el que todo el mundo piensa, sino que se trata de un *respeto argumentativo*.

Una de las bases de la filosofía es la argumentación, ya que es una de las herramientas principales para expresar nuestro pensamiento. Argumentar es lo más parecido a *conversar con alguien* y mostrar nuestras razones y/o ideas acerca de alguna cuestión. Incluso cuando el pensamiento no se profiere, es decir, cuando solo se piensa y no *decimos* lo que pensamos, aun así, argumentamos. Por lo tanto, argumentar es razonar y es una tarea que hacemos continuamente.

Vivimos en tiempos en los que nuestra *argumentación cotidiana* es poco estricta y fácilmente escuchamos argumentaciones que se validan sin el menor análisis. Nos hemos acostumbrado demasiado a generalizar; pocas son las veces en que concretamos nuestras argumentaciones; es como si no tuviéramos tiempo para explicarnos. Vivimos demasiado

¹⁵ Entendida como aquel campo de investigación que comprende estudios de lógica formal hasta llegar a la lógica informal que intenta definir la *buena argumentación*.

rápido, lo cual resta espacio público a las *buenas conversaciones* y a la filosofía en general.

La argumentación va a ser uno de los temas principales que va a tratar este trabajo. Enseñar *Teoría de la Argumentación* es enseñar que solemos validar nuestros pensamientos con una combinación de lógica (formal), dialéctica y retórica. Este es uno de los objetivos principales para poder mejorar la argumentación del alumnado y para que este incida, en su medida, en la mejora de la argumentación cotidiana.

La argumentación no tiene por qué seguir unos pasos metódicos de *buen argumentación* –aunque la *Teoría de la Argumentación* intente hallarla–, pero sí que se pueden analizar los diferentes razonamientos y ver dónde está el mayor peso de una argumentación concreta, si en la lógica (formal), en la dialéctica o en la retórica.

Gran parte de nuestra argumentación cotidiana se valida gracias al uso de la retórica. Esta valida muchas generalizaciones a través de un lenguaje elocuente, que utiliza un orador u oradora con capacidad de convicción ante una audiencia determinada. Quizás parte del supuesto problema de esta la *mala* argumentación cotidiana sea el uso excesivo de la retórica que, por ejemplo, podría validar:

“No soy mal conductor, solamente es que no estoy prestando mucha atención a la carretera.”¹⁶

En este caso, el conductor quiere justificar que no es un mal conductor creyendo que la audiencia quedará convencida al explicar que no hace falta prestar atención a la carretera para ser un buen conductor, cosa que es falsa. Dependiendo del contexto discursivo (dialéctica), de *quien* profiera esta frase y de la audiencia, este argumento podría aceptarse por convicción retórica y, por lo tanto, podríamos pensar que el conductor es un buen conductor.

La idea es enseñar, de forma académica, que el convencimiento en la argumentación no es lo que más importa, sino que hay otros aspectos que también son importantes, así como: asentar unas bases lógicas a nuestras argumentaciones, contextualizarlas adecuadamente y, por supuesto, que también tengan convencimiento ante una audiencia determinada. Es

¹⁶ Montserrat Bordes Solanas (2011) *Las Trampas de Circe: Falacias lógicas y argumentació informal*. Colecció Teorema serie mayor. Pàgina 85.

decir, mostrar y enseñar las diferentes *perspectivas de las argumentaciones* (lógica formal, dialéctica y retórica).

El *respeto*, junto a una buena base argumentativa, es lo que el presente trabajo entiende como el principio de una buena base filosófica: enseñar a razonar de una forma introspectiva y personalizada, para expresar de una forma más consciente nuestros juicios. Al fin y al cabo, enseñar una forma de respeto hacia uno mismo y una misma y hacia las demás personas nos facilita la crítica y autocrítica, porque nos exige rigor con nuestro pensamiento.

Esto tiene mucho valor hoy en día, ya que la sociedad actual nos bombardea, por ejemplo, con debates televisivos en los que muchas veces observamos un solapamiento verbal continuo y unas faltas de respeto impresionantes con el único objetivo de convencer, atentando contra la lógica argumentativa y atentando contra el respeto hacia las opiniones de las demás personas.

La filosofía puede servir para acentuar nuestra dignidad y moralidad, algo que a veces olvidamos y que todos sabemos de su grandísima importancia. Seguir una serie de reglas racionales basadas en el respeto hacia los demás sería un ejemplo de cómo la filosofía ayudaría a esta cuestión.

Lo valioso de esta base filosófica es que aprender argumentar con respeto hace que refinemos nuestra capacidad de pensar. ¿Cómo? Siguiendo un Código de Buenas Prácticas Argumentativas¹⁷. Además, veremos cómo esto nos llevará a hablar sobre la tolerancia y nos dará un contacto con la ética y la moral, lo cual –como se mostrará más adelante y de acuerdo con Lipman– nos hace relacionar entre *medios y fines* y *partes y todo* y *tener práctica para ejemplificar y deducir o inducir conclusiones implícitas*¹⁸.

El sentido curricular de esta base filosófica es ofrecer al alumnado unos conocimientos sobre el *propio* razonamiento, el *cómo* pensamos y porque pensamos lo que *pensamos*, para que puedan iniciarse en la comprensión de las cuestiones de la filosofía. Asimismo, se le inicia en cuestiones éticas y de argumentación con la intención de elaborar una base de carácter moral.

¹⁷ Ibídem, 317-323.

¹⁸ Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan (1992) *Filosofía en el Aula*, Editorial de la Torre, Madrid. Página 42.

1ª Parte de la propuesta

Ya se ha comentado que el sentido curricular de este trabajo es la razonabilidad. No obstante, está formada por los siguientes subconceptos: el respeto, la argumentación, la tolerancia y las comunidades de investigación.

Respeto

La idea de este subconcepto es clara: debemos ser rigurosos y honestos con lo que pensamos y con lo que piensan las demás personas.

Se ha comentado por encima que en realidad esta propuesta no habla del respeto casual y cotidiano que todos conocemos implícitamente, sino que se trataba de un *respeto argumentativo*. Esta idea surge del libro *Las Trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal* de Montserrat Bordes Solanas¹⁹.

En este libro Bordes define unos Criterios de Buena Argumentación (CBA) para identificar, por un lado, los argumentos falaces, según ella argumentos *no-razonables*²⁰ y, por otro lado, los *buenos argumentos*, aquellos que no violan ninguno de los CBA y que son *razonables*. De esta forma, gracias a los CBA –el Criterio de Relevancia, el Criterio de Suficiencia y el Criterio de Claridad–, Bordes puede identificar qué argumentos son buenos y cuáles no lo son.

Sin embargo, nuestra autora realiza un paso más allá y dice que en nuestras argumentaciones, en vez de intentar generar argumentos que no violen ninguno de los CBA –una labor muy costosa y que requiere un análisis exhaustivo– podemos seguir un Código de Buenas Prácticas Argumentativo²¹ (CBPA) que nos facilite producir *buenos argumentos*.

Este CBPA consiste en un conjunto de normas de argumentación racional que al seguirlas en nuestros discursos, según Bordes, tendremos mayor facilidad para generar *buenos argumentos*, y que deberían respetar los CBA –aunque no necesariamente–. La idea del

¹⁹ Montserrat Bordes Solanas (2011) *Las Trampas de Circe: Falacias lógicas y argumentació informal*. Colecció Teorema serie mayor. Páginas 317-323.

²⁰ Los cuales violan alguno de los CBA.

²¹ Ibídem, 317-323.

CBPA es esforzarnos para mejorar la calidad de nuestros juicios. Se trata de un código lógico y a la vez ético.

Las normas del CBPA exigen que los intercambios verbales sean respetuosos, y he aquí la idea del *respeto argumentativo*. Por ejemplo: que realicemos contribuciones informativas que no sean más informativas de lo necesario; que no digamos lo que creamos que sea falos, ni nada sobre lo que no tengamos suficientes datos; que seamos relevantes y que no nos expresemos con ambigüedades; que nos autocorrijamos; etc.²²

Si se quieren desarrollar las competencias argumentativas del alumnado y fomentar la capacidad de razonamiento y el pensamiento crítico, tal y como así lo indica el currículo oficial²³, querer mejorar la argumentación del alumnado es básico. Con este método, el de seguir un CBPA, en clase y de manera transversal, lo que se pretende conseguir es que exista un clima de este *respeto* permanentemente; sería lo más parecido a las normas básicas de la *clase de filosofía*.

Debe decirse que la idea del CBPA no la podemos atribuir propiamente a Bordes, sino que habría otros estudios en los que encontraríamos la misma idea, como los de T. Edward Damer o Luís Vega Reñón.²⁴

Otra forma de entender la idea del respeto la podemos ver reflejada en la ética del discurso de Habermas.

En el libro *La ética del discurso y la cuestión de la verdad* Habermas dice: “Sólo como participantes en un diálogo inclusivo y orientado hacia el consenso se requiere de nosotros que ejerzamos la virtud cognitiva de la empatía hacia las diferencias con los otros en la percepción de una situación común.”. Y más adelante que: “Los participantes en la discusión no pueden esperar alcanzar un acuerdo acerca de aquello que responde igualmente a los intereses de todos, a menos que todos se sometan al ejercicio de una <<toma de perspectiva mutua>> [...]”²⁵.

²² En el libro de Bordes se pueden ver las demás.

²³ Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

²⁴ T. Edward Damer. *Attacking faulty reasoning*. California, Wadsworth Publishing Co., 1995, o Luís Vega Reñón (2003) *Si de argumentar se trata*, Editorial Montesinos.

²⁵ Jürgen Habermas (2001) *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Editorial Paidós Studio 159. Páginas 23-24.

Habermas piensa que para poder resolver un conflicto de manera dialógica tenemos que tener una misma perspectiva, y para conseguirla pueden describirse cuatro normas a seguir: la *descentralización* (I), la *libertad* entre los participantes, con voluntad de cooperar (II), la *racionalidad comunicativa* (III) y una *universalidad* del consenso producido por I-III (IV).

La primera norma nos pide que en un debate racional y serio, dejemos nuestras diferencias *subculturales* fuera de la discusión y que creemos una situación de comunidad racional. Por subcultura se puede entender las diferentes identidades culturales que forman una identidad más grande y que les representa. Habermas, para explicarse mejor, se apoya en Piaget y apela al concepto de *descentramiento*.

Por un lado, según Habermas, tenemos que dejar de lado nuestra parte más egoísta y etnocentrista del mundo, es decir, nuestras costumbres (las *subculturas*) las tenemos que apartar momentáneamente en pro del debate racional. Piaget, por otro lado, entiende que la *abstracción reflexiva* es un mecanismo de aprendizaje y una descentralización del mundo, una forma de realizar una *acción* trascendental que nos ayuda a pensar el mundo de una manera diferente, separándonos de él, idea que recoge Habermas.²⁶

Por supuesto que no tenemos que impedir la existencia de subculturas, pero, según Habermas: “Una comunidad política no debe desintegrarse en la multiplicidad de sus subculturas, y pienso que esto sólo puede asegurarse bajo la condición de que todos los ciudadanos puedan reconocerse, por encima de las barreras entre sus respectivas subculturas, en una y la misma cultura política.”²⁷

En esta primera norma de la ética de Habermas, vemos que quienes integren el debate deben dejar de lado sus creencias más arraigadas. Esta práctica en grupo debe ser respetada por todo el conjunto, es decir, no es válido que una parte deje sus credenciales fuera del debate racional y otra parte no.

De esta forma, lo que este trabajo valora de esta primera norma es la consecuencia que resulta del descentramiento: la unión de un pensamiento en grupo, el hecho de que unánimemente apartemos nuestra visión más egoísta del mundo y tengamos una misma mirada.

²⁶ Jürgen Habermas (1994) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Editorial Planeta-De Agostini, S.A. Página 18.

²⁷ *Ibidem*, 55.

La siguiente norma de la ética de Habermas es que la totalidad de participantes tiene que ser libre.

Sin embargo, la *libertad* de Habermas no es la libertad de poder decir cualquier cosa –ya que la primera norma nos restringe hablar sobre cuestiones etnocentristas–. Lo curioso y lo interesante de la libertad de Habermas es que esta debe ser ejercida de acuerdo con la búsqueda de un pacto razonado: “[...] todo participante individual es libre, en el sentido de tener la autoridad epistémica en primera persona de decir <<sí>> y <<no>>.” Y “[...] que esta autoridad epistémica se ejerza de acuerdo con la búsqueda de un acuerdo razonado, de modo que sólo se seleccionen soluciones que sean racionalmente aceptables para todos los implicados y afectados.”²⁸. Es decir, tiene que haber cooperación. Por lo tanto, podemos expresarnos con libertad, no obstante siempre con la intención de llegar a soluciones.

La tercera norma implica que cada participante haga uso de su *racionalidad comunicativa*. Este concepto, explicado con detalle en su libro *Teoría de la acción comunicativa*, es el que permite realizar con éxito la descentralización, la aceptación de la libertad del conjunto de integrantes y la voluntad de cooperar en pro de la solución de un conflicto²⁹. Habermas define, de forma general, la *racionalidad comunicativa* así: “Este concepto de *racionalidad comunicativa* lleva consigo connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y gracias a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollaron sus vidas³⁰.”³¹. Y sin esta racionalidad no se puede dar la situación ideal de habla de Habermas.

El concepto de racionalidad comunicativa es muy parecido al de la razonabilidad de este trabajo. Lo que ocurre es que este autor no relaciona estos conceptos de la misma manera. Habermas piensa en un *tipo* de CBPA, pero no de carácter únicamente argumentativo,

²⁸ Jürgen Habermas (2001) *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Editorial Paidós Studio 159. Página 31.

²⁹ Se puede ver en más detalle en la *Teoría de la acción comunicativa*.

³⁰ En conexión con Wittgenstein, D. Pole, *Conditions of Rational Inquiry*, London, 1971; Íd., <<The Concept of Reason>>, en R. F. Dearden, D. H. Hirst y R. S. Peters (eds.), *Reason*, vol. II, London, 1972, pp 1 ss. Los aspectos en los que Pole clarifica el concepto de racionalidad son principalmente: <<objectivity, publicity and interpersonal, truth, the unity of reason, the ideal of rational agreement>>. Sobre el concepto de racionalidad en Wittgenstein, cf. sobre todo St. Clavell, *Must we mean what we say?*, Cambriadge, 1976; Íd., *Reivindicaciones de la razón: Wittgenstein, escepticismo, moralidad y tragedia*, Madrid, 2003.

³¹ Jürgen Habermas (2010) *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Trotta. Página 34.

sino de carácter social, es decir, piensa en dejar un espacio social a quienes que no comparten las mismas ideas.

Lo importante y lo que se recoge como idea relevante de Habermas es que podemos llegar a un acuerdo con las demás personas (diferentes o iguales) mediante el uso de la razón. Entre líneas lo que se deduce de lo que quería decir es que podemos consensuar *si así nos lo proponemos*. Ahora bien, debemos estar dispuestos a colaborar en este debate y, llegado el momento, a cambiar nuestra forma de pensar si es necesario. Un valor que está íntimamente ligado a la autocrítica y a la formación del pensamiento crítico.

Por último tenemos el ideal habermasiano, que dice que todo conflicto resuelto por la racionalidad comunicativa (habiéndose hecho efectivas las demás normas) es de carácter universal y, para Habermas, una *verdad universal*.

Del mismo modo que hay autores y autoras que afirman rotundamente que matar siempre es una acción moralmente incorrecta, Habermas defiende que cualquier consenso generado por personas con racionalidad comunicativa será siempre universal, porque el uso de la razón siempre es bueno³². Asimismo, lo que en un consenso se acabe concluyendo, queda, por definición, como una verdad universal y, por lo tanto, tenemos unas referencias claras y deducidas por el ejercicio de la razón.

En este último punto el presente trabajo se desvía de la visión de Habermas. Se puede entender que para elaborar ciertas normas básicas en clase, esta idea de universalidad puede ir bien por lo que respecta al funcionamiento práctico de un aula. Es decir, habrá veces en las que el profesorado pueda recurrir a unos criterios inamovibles, los cuales han podido ser extraídos de un procedimiento parecido al de la ética de Habermas. No obstante, esta propuesta no está de acuerdo con que puedan haber verdades universales por mucho que personas con racionalidad comunicativa hayan resuelto un conflicto.

Sintetizando las aportaciones de Bordes y Habermas que se han presentado, entendemos la idea de respeto de la siguiente manera: El *respeto* designa consideración hacia los razonamientos de las demás personas y hacia los propios, según unas normas básicas y racionales consensuadas, dejando de lado nuestras creencias más profundas (*subculturales*) e intentando entender todo tipo de pensamiento siguiendo un CBPA.

³² Jürgen Habermas (2001) *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Editorial Paidós Studio 159. Página 39-44.

Si queremos respetar nuestros juicios y los de los demás, debemos saber que ya existen *técnicas concretas* para ello, que se verán a continuación.

Argumentación

Del análisis de la argumentación se encarga la *Teoría de la argumentación*, que no es una *teoría* como tal, sino que designa un campo de investigación muy amplio que comprende estudios tanto de *lógica formal* como de *lógica informal*.

Tenemos dos lógicas diferentes: la lógica formal para validar los argumentos y la lógica informal para validar las argumentaciones. Estas dos lógicas utilizan reglas de validación distintas. Para la lógica formal solamente resulta válido aquello que es necesariamente verdadero; el caso de la lógica informal es más complejo.

La lógica informal estudia e intenta validar las argumentaciones cotidianas: ¿cuándo podemos decir que una argumentación es válida? Hasta el momento, no hay acuerdo sobre esta cuestión. Actualmente, parece ser que la *eficacia argumentativa* es la que tiene mayor peso en nuestras argumentaciones cotidianas. Así, la retórica parece ser la perspectiva argumentativa que, junto con la lógica formal y la dialéctica, es la que tiene más relevancia. Por lo tanto, una argumentación parece ser buena dependiendo del contexto, es decir, dependiendo de quién esté hablando y de la audiencia.

En cuanto a los argumentos, estos son válidos si la conclusión se sigue necesariamente de las premisas. Para ello utilizamos distintas lógicas formales, como por ejemplo: lógica de enunciados, teoría de conjuntos, lógica de primer orden, etc. Todas ellas, lógicas formales y próximas a las matemáticas. La lógica, tradicionalmente, se encargaba de ellos y, poco a poco, fue evolucionando y se llegó a la conclusión que no era lo mismo un argumento dado, fuera de contexto o sin contexto alguno, que analizar una argumentación (lo más parecido a una conversación) en un contexto dado y con una audiencia determinada. Hacían falta otras reglas de validación. Ahí nace la lógica informal, en concreto en las aulas universitarias de Norte América en la década de los 60 –donde el alumnado exigía que su formación pudiera ser relevante contra la guerra de Vietnam de forma pacífica³³–.

³³ Montserrat Bordes Solanas (2011) *Las Trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*, Colecció Teorema serie mayor. Páginas 53-55.

Los argumentos son distintos de las argumentaciones porque no tienen contexto ni se valora quien lo dice, solamente se analizan desde su estructura *lógica formal interna* (p , q , $p \rightarrow q$, $\neg p$, etc.). En cambio las argumentaciones sí que tienen contexto y valoraciones subjetivas. El problema está en que no hay acuerdo sobre qué contextos hay, ni sobre qué tipo de valoraciones subjetivas resultan adecuadas en cada tipo de audiencias. Existen intentos³⁴, pero no un acuerdo universal.

Así, cuando nos referimos a la argumentación aludimos a la lógica informal y a unas reglas de validación que no son exactas. Sin embargo, tenemos muchas referencias³⁵ que nos pueden ayudar a validar las argumentaciones o a descubrir por qué las damos por buenas.

Una vez aclarada la cuestión inicial sobre la diferencia entre los argumentos y las argumentaciones, es conveniente mostrar las diferentes perspectivas argumentativas: la lógica formal, la dialéctica y la retórica.

La lógica formal estudia los vínculos de inferencia entre grupos de proposiciones, estructuradas unas como premisas y otra como conclusión de un argumento³⁶; procura definir unos criterios que permitan reconocer la validez de los argumentos que queremos analizar³⁷.

La dialéctica podemos entenderla como una vertiente de la lógica, no obstante en vez de analizar únicamente argumentos formales, también analiza argumentaciones dentro de un contexto discursivo (un diálogo) y los avala como válidos o inválidos y falaces³⁸; analiza los argumentos y argumentaciones dependiendo del contexto discursivo en el que son

³⁴ Walton en *Slippery slope arguments*, Oxford, Clarendon, 1992, en *The new dialectic: conversational context of argument*, Toronto, University of Toronto Press, 1998 y en *Argumentation and Advocacy*, 2000, págs. 179-195; citado en: Montserrat Bordes Solanas. *Las Trampas de Circe: Falacias lógicas y argumentación informal*. Colecció Teorema serie mayor. Página 66.

³⁵ Aristóteles en *Las refutaciones Sofísticas* y la *Retórica*, las dos de traducción castellana de Miguel Candel, 1982 y 1990; J. Bentham en *Falacias políticas*, edición de P. Bingham, 1824, traducción de Javier Ballarín, 1990; R. Whately en *Elements of rhetoric*, Oxford, 1836; A. Sidgwick en *Fallacies*, Nueva York, D. Appleton, 1884; Monroe C. Beardsley en *Practical Logic*, Nueva York, Prentice-Hall, 1950; Peter Fredrick Strawson en *Introduction to logical theory*, Londres, Methuen, 1952; S. E. Toulmin en *Los usos de la argumentación*, Ediciones Península, traducción de María Morrás y Victoria Pineda, 2007; Chaim Perelman i Olbrechts-Tyteca en *La nouvelle rhétorique*, París, PUF, 1958. Traducción castellana, *La nueva retórica*, Madrid, Gredos, 1989; Charles Leonard Hamblin en *Fallacies*, Londres, Methuen, 1970; John Hayden Woods en <<What Type of Argument is an *Ad Verecundiam*?>>, *Informal Logic*, vol. 2, núm. 1, 1979; Howard Kahane en *Logic and Contemporary Rhetoric: The Use of Reason in Every Life*, Belmont, CA, Wadsworth, 1971; Douglas Neil Walton en *The new dialectic: conversational context of argument*, Toronto, University of Toronto Press, 1998; Grice, H., *Studies in the way of words*, Harvard University Press, 1989; citado todo en la bibliografía de *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*.

³⁶ Montserrat Bordes Solanas (2011) *Las Trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*, Colecció Teorema serie mayor. Página 33.

³⁷ Luís Vega Reñón (2003) *Si de argumentar se trata*, Editorial Montesinos. Páginas 29-32.

³⁸ Montserrat Bordes Solanas (2011) *Las Trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*, Colecció Teorema serie mayor. Página 33.

proferidos³⁹. Es el lugar natural de la discusión razonable en torno a cualquier cuestión abierta en la cual resulta complicado dar con una argumentación *buena o mala*⁴⁰.

Por último, la retórica estudia los argumentos y argumentaciones persuasivas en relación a las creencias, valores y preferencias de una determinada audiencia que tiene que ser convencida⁴¹; sería provocar, directamente o adrede, determinadas reacciones y actuaciones por su parte⁴².

Asentar las bases de la argumentación es lo que se quiere enseñar. Una vez que al alumnado se le ha enseñado la idea del respeto, se puede explicar mejor *argumentación*, sobre todo para explicar dialéctica. Muchos de estos contenidos son conocimientos que conocen implícitamente, pero quizás no lo piensan de forma muy consciente, como los pertenecientes a las reglas del CBPA, o las consecuencias de una retórica abusiva. Además, un clima sobre el respeto bien instaurado en clase puede facilitar la escucha activa de todas las opiniones, lo que mejora la calidad de nuestras argumentaciones existiendo una predisposición favorable para aprender argumentación.

A través de debates, el profesorado debe guiar al alumnado hacia un camino donde estos mejoren sus habilidades comunicativas y aprendan a generar reflexiones y argumentaciones de calidad, sabiendo cómo está siendo su argumentación: si más bien lógica-formal (siguiendo unos criterios formales), si dialéctica (queriendo buscar un consenso) o bien retórica (queriendo convencer de sus ideas).

Vega afirma que de buenas argumentaciones hay 3, por así decirlo: buenas argumentaciones lógicas (formales), buenas argumentaciones dialécticas y buenas argumentaciones retóricas. A pesar de ello, sugiere que la *buena argumentación* es aquella en la que alguien ha *sabido ver cómo entrar* en la argumentación y con qué perspectiva. Hay que adecuarse al discurso de cada argumentación si queremos argumentar bien. Sin embargo, en su versión más teórica, Vega afirma que la argumentación ideal es aquella que presenta su contenido de forma lógica (formal), que

³⁹ En una argumentación, se sobreentiende que también hay argumentos, pero estos ya no se tratan solamente con la lógica formal, sino con la informal.

⁴⁰ Luís Vega Reñón (2003) *Si de argumentar se trata*, Editorial Montesinos. Páginas 29-32.

⁴¹ Montserrat Bordes Solanas (2011) *Las Trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*, Colección Teorema serie mayor. Página 33.

⁴² Luís Vega Reñón (2003) *Si de argumentar se trata*, Editorial Montesinos. Páginas 29-32.

se adecua al contexto discursivo en concreto y que, por otra parte, resulta convincente a la audiencia⁴³.

No hay que olvidarse, no obstante, de estudiar la otra cara de la moneda: las falacias. Más atractivas para el alumnado, estas representan los *malos argumentos* y, de ellas, existen, según Vega, también tres tipos: lógicas, dialécticas y retóricas.

Estos conceptos sobre argumentación los alumnos y las alumnas los desconocen. Suelen creer que hay razonamientos irrefutables aunque cuando estos se analizan desde las tres perspectivas comentadas, los resultados les sorprenden.

Lo que se pretende conseguir al estudiar argumentación es que sospechen y critiquen lo que dan por sabido; que aprendan a generar discursos sólidos que cuesten ponerlos en duda; que sepan cuándo es mejor contestar desde el punto de vista de la lógica, de la dialéctica o de la retórica; que estructuren sus ideas de forma lógica sin temor a las emociones o a la situación del momento; que sepan dejar de hablar de cierta cuestión que se está complicando para no alargar más una temática donde no hay solución aparente ni cooperación; que se impongan cuando sea necesario sobre alguien que solo explica *bulos e historias falsas, vestidas con cuentos* y que consigue convencer a una audiencia muy influenciable.

Con todo, al practicar este tipo de filosofía, puede darse una realidad adversa: que las demás personas no quieran colaborar en estas *bases filosóficas*, y esto da pie al siguiente concepto de esta propuesta, la tolerancia, el momento importante de aplicar la razonabilidad.

Tolerancia

Saber qué tolerar y qué no tolerar es una *virtud*, y seguramente no existan unos criterios universales y absolutos sobre qué se debe tolerar. La tolerancia ha ido cambiando a medida que nuestra perspectiva moral de la sociedad se ha modificado; descubrimos nuevas perspectivas morales y hemos llegado como sociedad a tolerar ciertas acciones que antes no tolerábamos.

⁴³ Ibídem, 286-87.

Por ejemplo, años atrás dar una bofetada a nuestros hijos e hijas por su mal comportamiento podía ser algo perfectamente tolerable. En cambio, hoy día es más discutible, debido a que hemos cambiado o ampliado nuestro sentido de la tolerancia. Ya no la toleramos porque entendemos que puede ser una agresión física evitable; o bien, porque ahora la vemos como una acción moral nociva. Hemos añadido a esta acción una significación o carga moral que, poco a poco, se ha expandido en nuestro sentido de la tolerancia. Este sería un ejemplo de lo que llamaríamos cambiar o ampliar nuestro sentido de la tolerancia.

El concepto en cuestión nace en los siglos XVI-XVII a causa de los conflictos entre diferentes religiones. La tolerancia designaba aquellas razones que dábamos para evitar conflictos sociales y religiosos⁴⁴ con personas que pensaban diferente a una mayoría o minoría de la sociedad, para poder establecer un orden público, una buena convivencia⁴⁵.

Dicho término proviene de la palabra *tollere* del latín que significa aguantar o soportar. Pero como nuestra moral ha ido ampliándose con el paso del tiempo, la tolerancia también lo ha tenido que hacer; ya no solo aguantamos ni soportamos cuando toleramos, sino que también *entendemos*⁴⁶. Veremos, por lo tanto, que la tolerancia puede ser de dos formas: negativa (aguantar) y positiva (comprender).

No obstante, con este concepto tenemos un problema, y es que ya no sabemos dónde está el límite. Por una parte, muchas personas no toleran a nadie que tenga creencias diferentes a las suyas y, por otra parte, existen las que lo toleran todo. Hace falta moderación, *razonabilidad*, y gracias al respeto y a la argumentación podemos aprender a tolerar mucho mejor, ya que el respeto hará que nos aguantemos y la argumentación hará que nos comprendamos.

Además de ser una virtud, la tolerancia también se puede entender como un *valor* y como tal resulta difícil definir qué es. Como también lo son la honestidad, la fidelidad o la solidaridad. Sin embargo, apreciamos la tolerancia cuando nos remitimos a la convivencia

⁴⁴ La tolerancia, como concepto, viene de las primeras reflexiones de John Locke sobre la *tolerancia religiosa* a finales del siglo XVII a causa de la poca *tolerancia* que tenía la religión cristiana con las demás religiones y creencias. Sin embargo, algunos dicen que surgió en el año 1598, cuando Edicto de Nantes formula un primer espacio político de convivencia entre diferentes creencias religiosas que se habían confrontado sanguinariamente en Francia durante la Reforma. Esto lo podemos ver con detalle en: John Locke, *Carta sobre la tolerancia*, Editorial Tecnos, Madrid, 2017. La tolerancia, pues, surge de los conflictos religiosos de los siglos XVI-XVII y es una forma de resolverlos, una estrategia, al fin y al cabo, política y *maquiavélica*, debido a que estableció el orden político y a que se mantuvo el poder.

⁴⁵ Carlos Thiebaut (1999) *De la tolerancia*, Visor, Madrid. Página 38.

⁴⁶ *Ibíd*em, 40.

con personas que son diferentes en algunos aspectos, aceptando tales diferencias en pro de la convivencia, que entendemos que comporta un bien común.

La tolerancia podemos percibirla incluso como una *emoción* que responde a conceptos como la compasión, la indignación o el rechazo de un daño; una emoción interna que tenemos que saber gestionar⁴⁷. Y no por hablar de emociones tenemos que desvirtuar este aspecto de la tolerancia, ya que en gran parte *sentimos* que hay veces en las que tenemos que ser tolerantes, o no, según las emociones que nos generan los diferentes pensamientos. Por lo tanto, también debe ser tomada seriamente como una emoción.

Así pues, la tolerancia puede ser vista de tres formas: como virtud, como valor y como emoción.

Históricamente, la tolerancia es un concepto político y resulta interesante tratarlo con el alumnado de 1º de bachillerato, ya que en poco tiempo será mayor de edad y debe empezar a entrar en el mundo político. Lo interesante es que vea cómo está siendo tratado este concepto en nuestra sociedad: ¿Hemos llegado a un punto en que ya lo toleramos todo?, ¿dónde están nuestros valores y criterios?, ¿y qué ocurre con quienes no toleran nada? A partir de estas primeras preguntas se le puede iniciar en este concepto.

Una forma fácil de enseñarla es a partir de la polarización que describe, por ejemplo, Carlos Thiebaut. Según él, la tolerancia tiene dos polos, la parte negativa y la positiva.

“Aceptemos que aprendimos a comprender forzados por el soportar”⁴⁸

Por un lado, la tolerancia negativa consiste en soportar, sin remedio, a quien nos es diferente; nos impone una limitación y nos solicita restringir algunas de nuestras creencias, que no debemos considerar absolutas ni por encima de la convivencia. Por otro lado, la tolerancia positiva consiste en comprender las diferentes creencias y razones teniendo *interés* por el porqué se piensa diferente; nos reclama una forma de presentación de nuestras creencias y de sus razones en el espacio público.⁴⁹

Hay que intentar dar razones de por qué debemos soportar a quienes tienen creencias diferentes de las nuestras, de por qué debemos esforzarnos por entenderlas y de por qué

⁴⁷ Ibídem, 37.

⁴⁸ Ibídem, 44.

⁴⁹ Ibídem, 40-44.

hay pensamientos diferentes a los nuestros. De esta manera, ejercitaremos nuestra virtud en la tolerancia y le daremos un valor racional.

La tolerancia negativa y positiva solo es una dicotomía que se desprende de un análisis teórico que nos permite ver cómo opera este concepto de forma inicial, pero luego *solo hay tolerancia* como resultado final. Es decir, tolerar es soportar y comprender al mismo tiempo. La acción de tolerar la podríamos sintetizar de la siguiente manera: restringirnos antes de expresar nuestros desacuerdos sobre la base de un sistema superior de razones, el cual nos hace comprender que estas las queremos en un espacio público y libre.

Paradójicamente, la tolerancia también debe permitir que podamos adoptar una actitud de posibilidad de cambio, que nos permita realizar la comprensión de las diferentes creencias. Dicho de otro modo, no debemos tolerar *siempre* una acción determinada, tenemos derecho a cambiar de opinión sobre qué tolerar.

Por lo tanto, una condición de la tolerancia es que *siempre* deberemos sospechar de nuestras creencias y, otra, que es cambiante. El uso de la razón con respeto y buena argumentación puede hacernos tolerar cierta acción que antes no tolerábamos y viceversa. A esto también podríamos llamarlo ser razonable.

Sin embargo, existen perplejidades, ya que no siempre tendremos que sospechar de nuestras creencias, sino que tendremos que estar en *predisposición* de ello, si lo vemos razonable.

La tolerancia no debería dejarnos sin capacidad de juicio, ni dejar lugar a quienes piensan diferente debería equivaler a perder nuestro espacio total en la esfera pública⁵⁰. Por esta razón, primero hay que asentar unas bases de respeto y de argumentación antes de querer ser virtuosos y virtuosas en la tolerancia. Este concepto debe tener unos límites, y estos hay que argumentarlos y con respeto.

⁵⁰ Ibídem, 71-72.

Comunidad de Investigación

Esta última idea de Lipman consiste en crear un *ambiente* en las aulas que permita un aprendizaje de calidad. ¿Cómo lo hacemos? Según Lipman, de la siguiente manera:

(1) *Asimilar la cultura*. Para Lipman es imprescindible inculcar a los niños y a las niñas el afán de investigar los diferentes porqués y cómo hemos llegado hasta donde hemos llegado; empezar con cosas básicas y que vayan desmenuzando las piezas.

(2) *Resaltar la importancia de la ética*. Este campo filosófico es muy importante para Lipman porque les ofrece una capacidad para: “[...] valorar las relaciones entre medios y fines y partes y todo; también, a discutir sobre normas y consecuencias; tener práctica para ejemplificar, ilustrar, universalizar o buscar principios éticos fundamentales y deducir o inducir conclusiones implícitas.”⁵¹

(3) *Revisar el currículum*. Revisar lo que enseñamos.

(4) *Modernizar los textos*. Cambiar los textos antiguos y/o clásicos por unos más actuales.

(5) *La primacía de la discusión*. La discusión como objeto relevante para que el alumnado aprenda a pensar por sí mismo; discutir es bueno para desarrollar el razonamiento.

(6) *Eliminar la fragmentación del currículum*. Hay que recordar que Lipman no solo habla de filosofía, sino también, y podríamos decir que por encima, de educación: “Seguimos pidiendo que las disciplinas académicas particulares hagan algo para reducir su mutuo aislamiento, ya que vemos el desconcierto que puede producir ese fragmentado currículum entre los alumnos.”⁵². Con ello se entiende mejor por qué Lipman se refiere algunas veces a las demás disciplinas, pidiendo que esta apuesta por la comunidad de investigación no solo se tenga que hacer en filosofía, sino también en las demás disciplinas.

Lipman insiste mucho en la idea de que una disciplina no debe reducirse a aprender solo conceptos, sino que también debe enseñar *su lenguaje* particular: “[...] las disciplinas serán virtualmente incapaces de resolver este problema mientras continúen definiéndose como conjuntos de materias que hay que aprender, en lugar de como lenguajes en los que

⁵¹ Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan (1992) *Filosofía en el Aula*, Editorial de la Torre, Madrid. Página 42.

⁵² *Ibidem*, 45.

los alumnos deben aprender a pensar. [...] Cuando una materia intenta despojarse de sus presuposiciones y ramificaciones éticas, lógicas, estéticas y epistemológicas porque son <<discutibles>> o <<polémicas>>, elimina las auténticas características que permitían a los alumnos verla como una pieza junto a todas las demás disciplinas académicas.”⁵³

Lipman entendería perfectamente que una transmisión de conocimientos básicos y un aprendizaje memorístico es irrefutable en la educación. Sin embargo, lo que quiere decir es que una disciplina es un *lenguaje* concreto. Según él, hay que eliminar aquellos currículos que *solo* sean una aglomeración de conceptos específicos.

(7) *Superar la dicotomía conceptos-habilidades*. Es decir, que la adquisición de habilidades y el desarrollo conceptual deberían darse juntos y reforzarse mutuamente. Debemos enseñar la teoría junto a la práctica, y viceversa.

(8) *Reconocer la importancia de la metacognición*. Con esto Lipman se refiere a controlar nuestro propio pensamiento, a ser mucho más consciente de lo que se piensa y se puede pensar. Y esta es la característica más importante, aquello que el autor valora más debido a que hace posible la acción de la autocorrección: “Cuando empezamos a razonar sobre la forma en que razonamos, a desarrollar conceptos sobre la forma en que conceptualizamos y a definir las maneras en que construimos definiciones, nuestro pensamiento se hace cibernético. Cada acto mental o habilidad de razonamiento puede aplicarse a todos los demás, como una figura de dos columnas donde cada componente se emparejara con todos los restantes.”⁵⁴

(9) *Educar a los educadores*. Hay que formar al profesorado para que se adecue en diferentes circunstancias: “[...] los profesores deberían aprender con los mismos procedimientos que esperan emplear en el aula. Si es deseable que en el aula haya discusiones y se eviten las lecciones magistrales, en las escuelas pedagógicas debería haber tan poca lección magistral y tanta discusión como fuera posible.”⁵⁵

Además, cabe destacar la importancia que el profesorado esté motivado y tenga entusiasmo: “[...] los profesores no pueden ser indiferentes frente a las asignaturas que enseñan. Deben quererlas, porque sólo así querrán redescubrirlas en cada clase. Y sólo con ese placer del redescubrimiento puede nacer un entusiasmo contagioso que emocione

⁵³ Ibídem, 45.

⁵⁴ Ibídem, 47.

⁵⁵ Ibídem, 48-49.

a los niños y que les motive [...] Los niños verán la educación como una aventura irresistible sólo cuando los profesores la sientan así [...]”⁵⁶

Este es el paso final para llegar a la *razonabilidad*; una razonabilidad de grupo. Hasta ahora, con los tres conceptos comentados se pretendía asimilar una razonabilidad de carácter más individual. Con la idea de Lipman, se puede culminar la elaboración de esta base filosófica y apelar a una razonabilidad colectiva.

Estas comunidades deben estar formadas y pactadas entre el alumnado y el profesorado; son quienes, conjuntamente, marcan las normas y reglas que van a guiar las clases, y esta voluntad de consenso, según Lipman, es un golpe a la enseñanza tradicional.

Gracias al respeto, a una base argumentativa y a una enseñanza política de la tolerancia, podemos con mayor facilidad elaborar las *comunidades de investigación*.

En los puntos 3, 4 y 6 se plantean ideas muy próximas a las del presente trabajo, a su propuesta en general. Asimismo, el punto 1 se asemeja al de enseñar y mostrar la idea del *respeto*, porque se basa también en crear un tipo de ambiente filosófico en el que cuestionamos el mundo que nos rodea. Siguiendo con la comparativa, se puede ver que los puntos 5 y 8 concuerdan con la tarea que se está desarrollando, ya que ambos planteamientos resaltan la importancia de la argumentación. Y, por último, el punto número 2 hace referencia a una de las metas de esta reflexión, la ética; afirmar, como lo hace el autor, que la ética es muy importante para el razonamiento no es otra cosa que lo que se dice en este mismo ensayo.

Influenciado por Dewey, Lipman tenía su mirada fijada en la educación. Él pensaba que la filosofía no podía ser solo una transmisión de conocimientos, porque entonces no sería *filosofía*. En su libro *Filosofía en el Aula* hay un momento que habla sobre la diferencia entre la Filosofía y el Filosofar que merece ser explicada.

Así empieza Lipman a diferenciar entre estos dos conceptos: “Aparentemente la filosofía estuvo primero encarnada en aforismos, poesía, diálogo y drama. Pero esta variedad de vehículos filosóficos duró poco, y la filosofía se convirtió en lo que a la larga ha continuado siendo, una disciplina académica, cuyo acceso estaba limitado a los

⁵⁶ Ídem.

estudiantes universitarios. En su mayor parte, estos estudiantes de los niveles más altos de educación han *aprendido filosofía* más que a *filosofar*.⁵⁷

Para Lipman lo importante es el Filosofar, una acción que concuerda con aquello trascendental de la filosofía, como se ha remarcado en Camps cuando se hablaba de lo que era relevante en filosofía y del porqué era una asignatura distinta a las demás. “[...] aplicar la filosofía no es lo mismo que *hacerla*. El modelo para hacer filosofía es la gran figura solitaria de Sócrates, para quien la filosofía no era una adquisición, ni una profesión, sino una forma de vida. Lo que Sócrates nos enseña no es a saber filosofía, ni aplicarla, sino a *practicarla*. Nos desafía a reconocer que la filosofía es, en cuanto un hacer, en cuanto una forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar.”⁵⁸

De acuerdo con Sócrates, Lipman afirmaría que quienes pueden practicar o hacer filosofía somos todos y todas las personas, y que no importa la edad para filosofar. De esta forma, puede fundamentar mejor su idea de *la filosofía para niños*.

Con Limpan, puede verse una opinión de la filosofía en la que se acentúa aquello que no es tangible ni medible, aquello que es trascendental. Enseñar filosofía es una práctica en la que quien la enseña debe *vivirla* y debe ser de una determinada manera filosófica, lo más parecido a como era Sócrates. Hay que incentivar a que se *practique* la filosofía y no tanto a que se *aplique*. Esto último es para los exámenes y cuestiones formales y académicas, según Lipman, no tan relevantes si uno quiere aprender lo importante de la filosofía.

⁵⁷ Ibídem, 29.

⁵⁸ Ibídem, 30.

2ª Parte de la propuesta

Habiendo visto el núcleo del trabajo, en esta segunda parte cabe concretar cómo se podría realizar.

Precisar de la misma manera como lo hace el currículo oficial no es lo que se pretende elaborar, debido a que no se tiene la intención de definir de manera impoluta una base filosófica que preceda a los contenidos del currículo oficial. De este modo, el lector debe esperar una reflexión acerca de una supuesta base filosófica.

Contenidos

El primer contenido es transversal y es el más importante: el respeto hacia el *filosofar*. ¿Qué se supone que tiene que aprender el alumnado de 1º de bachillerato, la filosofía académica o a *filosofar*? La respuesta más razonable parecería ser las dos cosas, pero, en vista de cómo el presente planteamiento contextualiza la filosofía en la educación, la respuesta a la pregunta se decanta por el *filosofar*.

Después de enseñar y de incitar a preguntar y a cuestionar la realidad que nos rodea, podemos complementar esta práctica con el nombramiento de algún autor o autora importante, y así también enseñamos algunos contenidos específicos de la filosofía académica. Haciendo un balance entre la Filosofía y el Filosofar que decía Lipman.

Sin embargo, el primer paso y el más importante es el de crear un clima del *filosofar*. Acostumbrar al alumnado a que realice esta praxis y que entienda que podemos dudar de muchas cuestiones.

Una vez establecido este clima, hay que construir entre el alumnado y el profesorado la *clase de filosofía*. Con ello se quiere construir un espacio escolar en el cual se desee, por las dos partes, aprender filosofía con unas reglas determinadas. Al alumnado hay que despertarle la motivación por abordar una temática filosófica y el profesorado debe elegir cómo se van a formar las reglas, si bien las elige él (aprendizaje cooperativo), o bien de manera conjunta (aprendizaje colaborativo).

Para enseñar el respeto por el *filosofar* y construir la clase de filosofía se pueden aplicar las nuevas metodologías para captar la atención del alumnado, como pueden ser: el Método de Caso (MdC), el Aprendizaje Orientado en Proyectos (AOP) y el Aprendizaje

Basado en Problemas (ABP), las cuales se explicarán en el siguiente apartado de Metodología.

Estas metodologías permiten acercarnos mejor al alumnado que siguiendo el método tradicional de explicar unos contenidos específicos sin ninguna dinámica de grupo, ya que suelen resaltar y promover la motivación de los alumnos y alumnas.

El respeto por la filosofía y el *filosofar* se puede realizar con la variación de estas tres metodologías y con un buen planteamiento de los problemas a tratar. Pero, a medida que el alumnado y el profesorado van debatiendo o hablando sobre los diferentes problemas filosóficos, para poder filosofar con calidad debe incorporarse otro contenido diferente al del respeto por el *filosofar*: la argumentación. Esta sí que debe ser tratada con contenidos concretos. Otra vez, balanceando entre la Filosofía y el Filosofar.

En su concreción, veríamos, por ejemplo: los silogismos y los argumentos deductivos e inductivos en lógica formal; el CBPA en lógica informal; retórica para explicar las falacias y realizar debates formales en clase; y una explicación sencilla de como operan las tres perspectivas argumentativas.

Finalmente, una vez se ha instaurado un ambiente basado en el respeto por el *filosofar* y con herramientas argumentativas para realizar buenas argumentaciones, se sugiere incidir en la política, enseñando el concepto de la tolerancia.

La tolerancia, como se ha dicho, es una virtud y es muy importante en los sistemas demócratas como los que tenemos hoy en día. Explicar qué es la tolerancia y en qué consiste es realizar un paso hacia delante en la formación de una buena ciudadanía. No obstante, es un concepto difícil y peligroso: difícil porque enseñarlo de forma teórica puede resultar demasiado complejo para el alumnado y, además, porque enseñarlo mal le puede hacer caer en relativismos peligrosos como el pensar que todo se puede tolerar.

Richard Rorty ya avisaba de este peligro y nos puede servir como base. Este autor pensaba que la filosofía podía utilizarse para cambiar la realidad y actuar sobre ella, alejándose de ideas metafísicas. Según él, tenemos que entender en qué contexto político vivimos (entender la contingencia de nuestras creencias) y, sobre todo, diferenciar entre aquello que es público y privado, tal y como lo haría el *ironista liberal*. Este personaje, el cual es el protagonista de su libro *Contingencia, ironía y solidaridad*⁵⁹, nos ayuda a entender de

⁵⁹ Richard Rorty (2016) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Editorial Paidós.

qué formas podemos tolerar las diferentes acciones de una forma contingente, liberal y democrata para intentar hallar una utopía liberal: “Los ironistas liberales son personas que entre esos deseos imposibles de fundamentar incluyen sus propias esperanzas de que el sufrimiento ha de disminuir, que la humillación de seres humanos por obra de otros seres humanos ha de cesar.”⁶⁰

Sabiendo que Rorty no era absolutista nos puede servir para utilizar sus argumentos en contra de una afirmación teórica de lo que *se debe* de tolerar: “Los filósofos como Santayana y Stuart Mill rechazan, en efecto, reconocer cosa alguna como definitiva, porque consideran que el objeto de cualquier especulación filosófica o culto religioso es producto de la imaginación humana. Un día ese objeto podría ser suplantado por otro mejor. No hay un final para este proceso de sustitución, no existe un punto en que sea factible la pretensión de haber encontrado la idea justa, y haberlo hecho de manera definitiva. No hay nada ya existente con lo cual hubieran de intentar corresponderse nuestras convicciones morales.”⁶¹

De esta manera, Rorty puede servirnos para enseñar al alumnado que la tolerancia ha ido evolucionando y que resulta un peligro fundamentarla en un marco teórico y metafísico. Junto con Thieabut, para explicar la polaridad que describe en la tolerancia, serían los dos autores a tratar.

Metodología

La metodología a seguir consiste en una combinación de las tres metodologías comentadas: el MdC, el AOP y el ABP.

El MdC pretende enseñar a generar soluciones a partir de problemas reales, pero sin necesidad de resolverlos, sino que se centra en que el alumnado investigue diferentes casos reales. Se deberá debatir sobre diferentes cuestiones y realizar reflexiones finales. También, se podrán analizar diferentes soluciones que ya se han dado para unos problemas en concreto que ya han sido resueltos. Incluso, se podrán generar o simular nuevas soluciones.

⁶⁰ Ibídem, 17.

⁶¹ Richard Rorty (2009) *Una ética para laicos: Presentación de Gianni Vattimo*. Katz Editores. Página 18.

El AOP es un trabajo en equipo en el que cada grupo planifica un proyecto para dar solución, si se puede, a un único problema real. A diferencia del MdC, esta metodología propone profundizar en un único problema. Lo que se pretende es comprometer a los distintos grupos con su proyecto en concreto y aumentar su sentido de la responsabilidad.

Y el ABP, a diferencia de las otras dos metodologías, permite que el alumnado trate un problema ficticio. Esta metodología posibilita un aprendizaje más libre. Se plantea un único problema que se tiene que solucionar por grupos, y debe ser, sobre todo, muy relevante y de acuerdo con sus intereses, ya que, de lo contrario, no suele tener buenos resultados. El profesorado debe ser un guía y un motivador y plantear un problema que realmente les afecte de manera emocionalmente intensa.

Estas tres metodologías se pueden usar para crear una relación especial con la asignatura de filosofía y, de esta forma, no se percibe como una clase común, sino diferente, ganando en atención.

No existe una metodología perfecta debido a que esta debe ceñirse a la situación contextual del alumnado y del centro en cuestión, ambas muy cambiantes y diferentes según el tipo de alumnado que se trate (con altos o bajos recursos, con problemas sociales, con problemas de convivencia, etc.) y dependiendo del tipo de centro en el que se trabaje (público, privado o concertado). Así pues, para ciertos entornos educativos habrán algunos usos docentes más prácticos y mejores que otros.

La combinación de estas tres metodologías, junto a las clases más tradicionales y de carácter magistral, tienen la función de captar la atención del alumnado, el objetivo principal de la metodología de la presente propuesta.

El procedimiento metodológico seguiría de la siguiente manera:

- 1) Crear el ambiente del respeto por el *filosofar* en el aula.
- 2) Acordar la forma de trabajo en el aula (MdC, AOP, ABP y clases tradicionales)

El objetivo es enseñar al alumnado a trabajar como una comunidad de investigación, con respeto y con competencia básica de las técnicas de argumentación para, con conocimiento del movimiento que ejerce la tolerancia, incorporarle una base filosófica capaz de comprender con mayor facilidad los conocimientos específicos de los contenidos curriculares oficiales.

Papel del profesorado

Para terminar con el ensayo cabe concretar algunos aspectos sobre el profesorado de esta filosofía básica, ya que es el responsable de que el alumnado aprenda en buenas condiciones.

Haciendo una combinación de lo que dice Camps y lo que se lleva comentando de la distinción de Lipman entre Filosofía y Filosofar se puede distinguir entre *el profesorado de filosofía* y el filósofo o la filósofa.

Para Camps, la diferencia radica en que el primero habla de la *filosofía* (en sentido Lipmaniano) y el segundo conjunto habla de la *realidad* (pero no como objeto empírico) e intenta comprender más allá de la información dada por las ciencias⁶². El profesorado de filosofía se desvirtúa si solamente enseña filosofía académica, ya que la filosofía es más que eso; se trata de poseer una actitud reflexiva e introspectiva que se asienta en la sospecha de los mismos conceptos que se explican académicamente. Siempre debe estar dudando. Además, al filósofo o a la filósofa debe interesarle aquello que no tenga límites; un conocimiento de un orden distinto al de las demás disciplinas⁶³.

El profesorado más académico, que hace de la filosofía su profesión –y que reproduce lo que dijeron otros filósofos o filósofas–, no se distingue de la de otros profesorados⁶⁴. Y teniendo en cuenta que tanto Camps como el presente trabajo llevan defendiendo la diferenciación o, aquello que caracteriza a la filosofía, también cabe destacar aquello que caracteriza al profesorado de filosofía. Esto es lo que se está explicando: que sea *filósofo o filósofa*, o bien, en otras palabras, que tenga una actitud filosófica, que es equiparable con la imagen de Sócrates o como el *hacer filosofía* de Lipman. Esta debe ser su característica principal.

Otro aspecto que singulariza al profesorado de filosofía, según Camps, es su condición de humildad al mostrar y explicar que sus aportaciones quizás no proporcionen soluciones, sino que planteen dudas y problemas que hagan reflexionar al alumnado en cuestión⁶⁵. Por lo tanto, se puede concretar un poco más esta actitud filosófica-socrática

⁶² IX Boletín de estudios de filosofía y cultura Manuel Mindán, 2014. I Pensamiento español contemporáneo: El futuro de la Filosofía en el sistema educativo. Educar y enseñar Filosofía. Página 77.

⁶³ Ídem.

⁶⁴ Ídem.

⁶⁵ Ibídem, 82.

añadiendo en esta un aspecto de búsqueda de problemas más que de búsqueda de soluciones.

También Sanlés acentúa esta característica de la filosofía, y dice que es consecuencia de su propia naturaleza que sea una actividad que se interese más por el preguntar que por el dar respuestas. Este autor se apoya en Kant para diferenciar, como se ha comentado varias veces, entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar⁶⁶, al igual que Camps y Lipman. No parece por tanto un análisis extraño.

Sanlés afirma que una cosa es enseñar un conocimiento histórico y otra cosa distinta es enseñar a pensar; saber cómo han sido históricamente los sistemas filosóficos es solo un conocimiento que se deriva de datos, no de principios, una copia inauténtica que es caracterizada por el *puro* aprendizaje memorístico. Además, este autor da una gran importancia a la filosofía dialéctica porque entiende que cuando el alumnado aprende filosofía, aprende a que todo es “razonablemente discutible”, lo que hace de la filosofía que sea tan importante⁶⁷.

De este modo, la filosofía como disciplina debe promover una actitud que problematice la realidad que se le presenta al alumnado como evidente. Y aquí se puede observar un carácter de rebeldía de la filosofía, según Olivares, con el que tanto él como Innerarity están de acuerdo.

En contraposición de la visión de la filosofía académica, tenemos la filosofía no-académica, la cual se está intentando definir en este trabajo: la del *filosofar*, la de *hacer filosofía*, aquella que va más allá del conocimiento empírico, etc. Esta filosofía se relaciona con la desobediencia, según Olivares, y su poder se encuentra en la tozudez, en la duda permanente ante cualquier fundamentación⁶⁸.

En atención a estas cuestiones sobre el profesorado de filosofía podemos definir algunas características del profesorado de filosofía, a parte de las formales y académicas, como son: una *actitud filosófica* en concreta, problematizar la realidad y una *actitud de rebeldía*.

Por otra parte, el profesorado también debe *construir* un terreno común —el clima del que se hablaba cuando se explicaba la noción del *respeto por el filosofar*— donde el alumnado

⁶⁶ Kant, I. “K.r.V”, A838; B866, ed. esp., Ed. Alfaguara, p. 650.

⁶⁷ IX Boletín de estudios de filosofía y cultura Manuel Mindán, 2014. I Pensamiento español contemporáneo: El futuro de la Filosofía en el sistema educativo. Importancia de la enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria. Páginas 111-113.

⁶⁸ Ibídem, 121.

se sienta cómodo en clase y entienda que forma parte de un colectivo más grande que el individuo en particular.

De acuerdo con Lipman, el profesorado debe tener entusiasmo, empatía y voluntad con todos y todas las personas de la clase; debe tener un apego hacia la propia disciplina e intentar no perderlo, ya que la pérdida de este supone un contacto emocional con los alumnos desaprensivo y frío, con lo que la atención de los alumnos disminuye al igual que su aprendizaje.

El factor emocional es muy importante en el papel del profesorado de filosofía y, en general, en el papel del profesorado de todas las disciplinas. Restarle importancia sería un error grave, porque justamente se trata con adolescentes, los cuales son muy sensibles a cualquier acto o pensamiento que se genere en ellos, por ello, el profesorado debe mantener una buena relación emocional con su alumnado.

Conclusión

Para concluir el presente trabajo cabe recopilar la información que se ha expuesto.

En un primer lugar, constatar que a través de las prácticas docentes se ha detectado un problema en la comprensión de la Lógica Proposicional de la Filosofía de 1º de Bachillerato por parte del alumnado, y se ha ofrecido una respuesta ante este inconveniente: una base filosófica fundamentada en el respeto y la argumentación.

En segundo lugar, se han vinculado los estudios de Argumentación y Ética Comunicativa con la perspectiva del Diseño Curricular y algunas ideas de Lipman de forma que han establecido una buena concordancia y sentido entre las dos partes, las cuales permiten elaborar una base filosófica mejor fundamentada que sin una de ellas.

El sustento principal se ha querido fundamentar en base al *respeto por el filosofar*, instaurando en el aula un clima en el que el alumnado respete el propio acto de la reflexión y el de la autorreflexión. ¿Cómo lo conseguimos? A través de un enfoque curricular interdisciplinar –ya sea a través de las grandes cuestiones de la Filosofía, o con cualquier otro de los enfoques comentados– y creando una buena relación emocional con el alumnado –practicando el debate continuo en clase y motivando al alumnado para que exista una alta participación–.

De este modo, el alumnado puede entender con mayor facilidad las principales nociones de argumentación. Teniendo en cuenta que la argumentación se basa, en gran parte, en la escucha activa de las diferentes opiniones, si previamente ha existido un respeto por ellas, entonces la argumentación en el alumnado puede tomar raíces con mayor facilidad en las buenas argumentaciones dialécticas, aquellas que respetan un CBPA. En consecuencia, ya han tenido una base dialéctica de la argumentación. Quedaría, por supuesto, iniciarles en lógica (formal) y en retórica. Pero hasta incluso la base del respeto por el filosofar puede cimentar una buena base retórica. Enseñar a no faltar el respeto argumentativamente facilita una mayor comprensión de los malos usos excesivos de las argumentaciones retóricas –aquellas que solo pretenden convencer a una audiencia determinada atentando contra la lógica y la dialéctica (como las falacias *ad hominem* o las falacias *ad verecundiam*) –, por lo que su futuro aprendizaje podrá ser mejor explicado.

Lo mismo ocurre con la argumentación y la tolerancia, es decir, la primera facilita la comprensión de la segunda.

La tolerancia, siendo un concepto que adopta diferentes formas (virtud, valor y emoción), cuando se expone en la *esfera pública* demanda, frecuentemente, una argumentación y, por lo tanto, nos tocará explicar por qué toleramos o no cierta acción determinada de forma pública. En consecuencia, habiendo visto que nuestras argumentaciones las construimos a través de tres perspectivas (lógica formal, dialéctica y retórica), podremos argumentar con mayor conciencia sobre qué acciones queremos tolerar y cuáles no.

La práctica en la argumentación, sobre todo en debates, suele originar diferentes emociones entre los participantes, que se derivan de “querer tener la razón”, o de no reconocer que nuestra posición es débil, o de no querer suspender la discusión por ansias de terminarla (incumpliendo, por ejemplo el CBPA de Bordes), etc. Así, aprendiendo argumentación –sobre todo dialéctica– el alumnado empieza a tener contacto con la tolerancia como emoción y, por lo tanto, empieza a controlar sus pensamientos e ideas. Además, una buena argumentación, seguramente, podrá respaldar con mayor fundamentación la tolerancia o intolerancia hacia una acción determinada.

Seguidamente, cabría relacionar los conceptos del respeto, de la argumentación y de la tolerancia con las comunidades de investigación de Lipman. Estas últimas convergen adecuadamente con los conceptos desarrollados, y la explicación se puede ver detallada en la primera parte de esta presente propuesta (en el apartado de Comunidades de investigación).

El concepto de Lipman es un reflejo de lo que se pretendería hacer con la base filosófica que se ha elaborado. Es lo más parecido a un referente y a una prueba de que se puede aplicar una filosofía no tan académica ni tradicional. Asimismo, la metodología que se ha propuesto concuerda con la perspectiva Lipmaniana, las de las dinámicas de grupo y la importancia del entusiasmo y motivación hacia los alumnos.

La meta a la que se ha querido llegar es a la razonabilidad en grupo, para que esta formación consiga en el alumnado una mejor comprensión de los contenidos del currículo oficial e incluso que ayude a formar una ciudadanía, aunque sea muy pequeña, con un sentido de la ética y la moral elevadas.

Por último, cabe decir donde podría ubicarse esta base en el sistema educativo.

Teniendo en cuenta que no se ha calculado cuanto tiempo llevaría explicar cada subconcepto, no se puede determinar si esta base podría darse en todo un curso académico. De forma prudente, este ensayo no considera esta base filosófica como para impartirla en todo un curso, por lo tanto, sería una base para implementarla en alguno en concreto, formando parte del contenido en su justa medida.

Así pues, el presente trabajo considera que podría ser parte del contenido de la asignatura optativa de Filosofía en 4º de la ESO. La filosofía de 1º de bachillerato es el curso *seguro* de filosofía en el sistema educativo, y más que cambiarla, una opción razonable es la de facilitar su entendimiento preparando previamente una base filosófica que le preceda.

Cabe decirse que se podría pensar en mejorar la optativa de 4º de la ESO dándole un giro, al menos, impartiendo menos contenido específico y asentar mejor algunas bases, por ejemplo, en clave de la *razonabilidad*, como se ha mostrado.

Realmente, la base que se ha propuesto es muy parecida a lo que en 4º de ESO se propone con la optativa de Filosofía: “En ese contexto, la filosofía puede convertirse en una ayuda fundamental en su búsqueda de una posición ante el mundo, que le permita la toma de decisiones de una manera autónoma, segura y responsable. [...] el alumno se dotará de herramientas como la actitud crítica y reflexiva que le llevará a no admitir ideas que no hayan sido rigurosamente analizadas y evidenciadas. [...] Podrá distinguir el razonamiento y la argumentación fundamentada y coherente, como capacidad necesaria para evitar el pensamiento único y dogmático, de modo que el alumno pueda elaborar su propia visión moral y política de manera autónoma, informada y cimentada.”⁶⁹

Siendo que se ha partido de un análisis de la filosofía de 1º de bachillerato, el contenido de la base que se ha elaborado plantea poder aplicarse en la Filosofía de 4º de la ESO.

⁶⁹ Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Bibliografía

Carlos Thiebaut (1999) *De la tolerancia*, Visor, Madrid.

Douglas Walton (1992 - 1998), *Slippery slope arguments*, Oxford, Clarendon y *The new dialectic: conversational context of argument*, Toronto, University of Toronto Press.

John Locke (2017) *Carta sobre la tolerancia*, Editorial Tecnos, Madrid.

John Rawls (1971) *Teoría de la justicia*, Publicado por The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Jürgen Habermas (1994) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Editorial Planeta-De Agostini, S.A.

Jürgen Habermas (2001) *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Editorial Paidós Studio 159.

Jürgen Habermas (2010) *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Trotta.

Ludwig Wittgenstein (2012) *Tractatus Logico-Philosophicus*. Alianza Editorial.

Luís Vega Reñón (2003) *Si de argumentar se trata*, Editorial Montesinos.

Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscanyan (1992) *Filosofía en el Aula*, Editorial de la Torre, Madrid.

Montserrat Bordes Solanas (2011) *Las Trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*, Colecció Teorema serie mayor.

Perelman, Chaim y Lucie Olbrechts Tyteca (2009) *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*, Editorial Gredos.

Richard Rorty (2009) *Una ética para laicos: Presentación de Gianni Vattimo*. Katz Editores.

Richard Rorty (2016) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Editorial Paidós.

Toulmin, S. E. (2007) *Los usos de la argumentación*, Ediciones Península, traducción de María Morrás y Victoria Pineda.

T. Edward Damer (1995) *Attacking faulty reasoning*. California, Wadsworth Publishing Co.