

Trabajo Fin de Máster

Didáctica de la acción filosófica: exposición y
puesta en práctica en la unidad didáctica de
Metafísica

Didactics of Philosophical Action: exposition and
implementation in Metaphysics.

Autor

Ignacio Blancas Albericio

Director

Santiago Echandi Ercila

Facultad de las Ciencias de la Educación

2019

Índice

1.- Introducción: La acción filosófica como motor de la didáctica filosófica	3
2.- La didáctica de la Acción Filosófica	6
2.1.- Meta-conceptos como guías del aprendizaje	6
2.2.- La acción filosófica como respuesta del alumno	9
2.3.- La acción filosófica como pregunta del alumno	12
3.- La Metafísica como Unidad Didáctica para la puesta en práctica de la Acción Filosófica.....	14
3.1.- Justificación de la Unidad didáctica.....	14
3.2.- Puesta en práctica de la unidad en forma de acción filosófica: La Pirámide	19
3.3.- Actividad práctica de la acción filosófica a través de la Pirámide.....	23
4.- La posición del docente en la Acción Filosófica	25
5.- Conclusión: Experiencia de la docencia en el Prácticum	28
6.- Bibliografía.....	30

1.- Introducción: La acción filosófica como motor de la didáctica filosófica

La experiencia del Máster me ha llevado a reflexionar sobre la situación concreta de la filosofía como asignatura, lo cual me ha guiado a planteamientos en torno a qué debemos entender por la filosofía y cómo acercarla a los alumnos. Así la tesis que trataremos de mostrar es la posibilidad de ejercer una docencia basada primordialmente en lo que definiremos como la *acción filosófica*. Para ello tomaremos como referencia básica el pensamiento de Matthew Lipman en torno a cuestiones didácticas sobre filosofía y más concretamente su obra *La filosofía en el aula*, en la que encontramos justificada nuestra posición. Entendemos por acción filosófica el procedimiento racional y reflexivo de reconocer los presupuestos implícitos de argumentos o descripciones del mundo, así como un razonamiento creativo que propone preguntas complejas. Esta acción pasará pues por dos estadios: Un primer momento en el que será el docente el que proponga preguntas y guíe al alumnado a ejercer la acción filosófica. Y un segundo momento, el más profundo y complejo, en el que el alumnado será el encargado de elaborar preguntas y poner en práctica por sí mismo la acción filosófica. Ambos momentos serán expuestos detalladamente en el desarrollo de este mismo trabajo.

Para comprender profundamente el significado de la *acción filosófica* acudiremos en primer lugar a una distinción aristotélica que define la relación de los medios con el fin en los procesos o acciones concretas. En el libro IX de la *Metafísica* se establece la diferencia entre: aquellas actividades cuyo fin es distinto de la actividad misma; generándose, por lo tanto, un *producto*; y entre aquellas actividades cuya finalidad es la actividad misma. “Así pues, siempre que haya un producto distinto del propio ejercicio, el acto se realiza en el objeto producido [...]. Por el contrario, cuando no hay ninguna obra aparte del acto, éste se da en el agente mismo: así, la visión se da en el que ve, la ciencia teórica en el que teoriza y la vida en el alma”. (*Metafísica*, IX, 8, 1050a). Esto demuestra que hay actividades que se colman o culminan, en el mismo proceso de esa actividad, como el ejemplo del conocimiento o la visión, es decir, hay actividades que son causa y efecto de ellas mismas, que lo que producen es el mismo desarrollo de su producción. Así desde este primer acercamiento, podemos decir que la

actividad filosófica se colma en sí misma, esto es, que no busca generar productos distintos de su propia acción, puesto que su propia acción es lo que finalmente produce. En palabras de Lipman “Es precisamente cuando hablamos de *hacer filosofía* cuando surge el problema, ya que en este caso no hay forma de separar el proceso de hacer de lo que se hace, en el mismo sentido que podemos diferenciar fácilmente la acción de sus obras, y el hablar de lo que se dice. No se puede distinguir fácilmente la acción creativa en algo, de la obra creativa que resulta” (Lipman, 1992, pág. 342)¹. Ahora bien, esto puede desencadenar desde el punto de vista docente ciertos problemas, puesto que nuestro alumnado está habituado en sus demás materias a tratar con saberes que generan productos, es decir, a la resolución de problemas en pos de un fin distinto que el problema planteado. La filosofía actúa de manera diferente, pues su proceder no se guía con vistas a la búsqueda de una solución distinta de su mismo planteamiento, sino a la profundización y reflexión del mismo. Así pues, los problemas que pueden surgirnos en cuanto a la cuestión docente en nuestra materia es que el alumnado no comprenda la filosofía como una acción puesto que no produce ni genera nada. Para solventar esta situación preferimos enfrentar el problema desde sí mismo y asumir que la filosofía ciertamente no genera ni produce nada, y que por lo tanto su actividad es diferente de la actividad del resto de saberes. Esta conclusión enlaza con el carácter a tratar acerca de lo que concebimos aquí como *acción filosófica*.

Así, por otro lado, cabe que determinemos la actividad propia que desempeña la filosofía, que aquí señalamos como *problematización de saberes*. En efecto, la actividad filosófica no consiste en dar respuestas o en *generar saber/es* sino en tomar un saber asumido y problematizarlo. A continuación, determinaremos qué saberes son los que problematiza la filosofía y qué es, en definitiva, *problematizar un saber*. El foco de nuestra acción filosófica, en un sentido docente, debe situarse en ciertos saberes concretos, a saber, aquellos que estén asumidos irreflexivamente por nuestro alumnado. Es lo más propio de razonamientos que nunca se hayan acercado a la reflexión filosófica asentar sus saberes de forma rígida y dogmática, esto es, contruidos sin argumentos lógicos y más bien basados en creencias solidificadas por el hábito o la opinión. Este saber *dogmático* es el que la acción filosófica debe problematizar, para lo que mostraremos más abajo diversas herramientas para destaparlos. Lipman define muy acertadamente a lo que queremos referirnos en este sentido, cuando afirma acerca de la

¹ A partir de ahora referiré los pasajes de la obra de Lipman únicamente por la página a la que pertenece.

filosofía que “se preocupa por clarificar significados, descubrir supuestos y presuposiciones, analizar conceptos y considerar la validez de procesos de razonamiento” (pág. 199) El saber dogmático es aquel que posee la forma de la identidad pura, es decir, de “*algo es*”, puesto que el propio argumento que se utiliza para justificar su existencia o validez es el propio saber, sin mayor profundización o reflexión sobre él.

Sin embargo, la intención fundamental de la acción filosófica es la comprensión de que la identidad de algo sólo se establece cuando se diferencia de sí misma, es decir, cuando un saber deja de ser dogmático y deviene un saber *reflexivo*. Decimos que el saber *reflexivo* se da única y exclusivamente a través de la diferenciación de ese saber, en definitiva, mediante la reflexión y problematización del saber dogmático. Solo logramos acceder al significado de algo, es decir, a establecer este saber efectivo del que hablamos, cuando rompemos la unidad de algo consigo mismo. Y es que la unidad de algo consigo mismo es de por sí algo que no puede significar nada, y por lo tanto no podemos considerarlo como un saber propiamente dicho. Decir, A es A, es lo mismo que simplemente mentar A, en la identidad “A es A” no está presupuesto el ser de A sino que únicamente podemos hablar de que algo sea algo, es decir, de que A sea, cuando A sea B². En este trabajo optamos por la visión platónica en la que se encuentra una relación entre lógica y ontología en la que *ser* es siempre *ser algo*, y ello implica dejar la morada de la unidad inmediata consigo mismo en la que se establece el saber dogmático o identidad pura. “La palabra *algo* la decimos siempre respecto de algo *que es*. Decirla sola, como desnuda y aislada de todo lo que es, es imposible, ¿no es así?” (*Sofista*, 237d) Más adelante se matiza: “Respecto de todo, siempre es necesario ponerse de acuerdo acerca del objeto mismo gracias a las *definiciones*, en vez de atenerse al *nombre* solo, sin su definición.” (*Sofista*, 218c4) Requerir una definición solo puede significar convertir el saber dogmático que apela a sí mismo como único valor, para exigir al saber una justificación, un qué de sí mismo. Y esto no puede resultarnos ajeno a nuestro propio proceder racional, pues nuestra lógica y lenguaje funciona a través de definiciones y desarrollos argumentales, los cuales son siempre la deslocalización de algo en otra cosa.

² Fundamentamos tal reflexión en base a la obra de J.A. Negrete *De la filosofía como dialéctica y analogía* y al proceder metodológico dialéctico de Platón y Hegel.

Queremos dar a entender que toda unidad de significado, es decir, todo saber, ha de dar cuenta de sí mismo, debe explicarse, y para ello debe salirse de una cierta unidad a priorística o de identidad inmediata, y reflejarse en un discurso racional. Y esto es lo que debe pedírsele a un alumno. Del mismo modo, esto pone de manifiesto el carácter propiamente interdisciplinar de la acción filosófica que siempre hace preguntas sobre otros temas. Esta transversalidad inherente al filosofar revela, dialécticamente, que la filosofía no tiene una materia propia, es decir, que no trata nunca de sí misma, porque ella misma es *el tratar algo o el problematizar saberes*. Lipman establece que en situaciones cotidianas, las discusiones no suelen implicar “la búsqueda de las *presuposiciones subyacentes*, o el análisis del significado de conceptos, o la búsqueda de definiciones claras que a veces caracterizan a las discusiones filosóficas.” (pág. 198) Y más en concreto refiere a cómo las discusiones religiosas por lo general “no exploran los fundamentos sobre los que se apoyan las creencias religiosas, mientras que una discusión filosófica no puede quedar satisfecha a menos que explore sus propias presuposiciones” (pág. 198). Asumir y aceptar estas consideraciones será fundamental para desarrollar la unidad didáctica que mostraré más abajo sobre metafísica.

2.- La didáctica de la Acción Filosófica

Plantearemos la puesta en práctica en términos generales de la acción filosófica en el aula desde estos tres puntos clave: La estructuración de las unidades didácticas en torno a meta-conceptos, la realización de la acción filosófica a través de la respuesta del alumno y por último, la acción filosófica como pregunta del alumno.

2.1.- Meta-conceptos como guías del aprendizaje

Para justificar esta primera idea en torno a los meta-conceptos, debemos volver a cómo esta problematización de la que hablamos guía necesariamente a un conocimiento cada vez más abstracto. Pues todo saber acerca del mundo genera inmediata y dialécticamente “el otro” de su saber, es decir, pone en cuestión su saber, duda de él y lo problematiza, y por ello tal lado exige ser conocido. En la existencia de esta paradoja sucede el movimiento de la reflexión y del pensamiento, que partiendo de

conocimientos concretos, busca una sabiduría más abstracta. Para ello necesitaremos detectar y analizar cuáles son los contenidos de los que el propio alumno parte, pues desde ellos será el lugar en el que debe surgir la propia reflexión, esto es, no podemos olvidar que la filosofía no parte de conceptos abstractos y complejos, sino que los logra, accede a ellos a través de la reflexión. La idea es lograr que ese reflexionar se dé en el alumno, no insertar una cantidad determinada de términos, corrientes o nombres de personalidades que no accedan inmediatamente a su mundo.

La razón de hacer de la filosofía una *acción filosófica* no es simplemente formal o estética, como deseo de una innovación por la innovación, sino una necesidad absolutamente exigida por ella misma, no puede ser, ni pretender ser, la filosofía una mera disciplina academicista y que reduce las dudas a respuestas. Por otro lado, es necesario partir de un claro objetivo que pondremos al alumnado, a saber: *lograr una mayor capacidad de abstracción y reflexión*. La abstracción siempre como resultado y nunca como presupuesto, pues justamente es algo que presupone necesariamente un camino y comienzo concretos. Para alcanzar este objetivo, que es uno de los cimientos de lo que denominamos aquí *acción filosófica*, se propondrán diversas metodologías activas al alumnado, así como métodos de evaluación más cooperativos que se alejen de la mera reproducción tradicional. La clave es comprender aquí que el *pensamiento* filosófico está estructurado en base a la forma de unidad/dualidad. Esta forma también puede ser expresada en estos términos: unidad/dualidad, analogía/síntesis, unidad abstracta/multiplicidad concreta, y es aquello que definirá tanto nuestras propuestas metodológicas, como las respuestas a tales metodologías. Como dice Juan Antonio Negrete “el pensamiento se ve enredado en aporías tire por donde tire, tanto si sigue los caminos de lo Uno y lo Mismo, como si sigue los de lo Múltiple y Diverso, o alguna mezcla de ambos” (Negrete, 2015, pág. 11). La conclusión de esta reflexión es la comprensión de la filosofía como *dialéctica* y como *analogía* al mismo tiempo.³

Para concretar más diremos que, la tarea es mostrar a través de ciertas preguntas de carácter paradójico o problemático, cómo nuestro saber se estructura a través de *meta-conceptos*. Proponemos estos meta-conceptos en base a la afirmación de Lipman que deja entrever cómo “el marco mental filosófico es esencial como un antídoto contra

³ “La filosofía es *dialéctica*. No obstante no todos los caminos serían igual de buenos, sino que el pensamiento se vería obligado a reconocer una asimetría o inclinación en la naturaleza de las cosas, una *analogía real*” (Negrete, 2015, pág. 11)

el dogmatismo científico” (pág. 201) Comprendiendo este marco mental como una suerte de red conceptual. Esto es, conceptos que sirven como eje vertebrador al proceder filosófico, es decir, las herramientas mismas de la propia filosofía, desde las que se piensa y problematiza los distintos saberes. Es tarea fundamental del docente hacer que el alumnado acceda a tales meta-conceptos de una forma lógica y deductiva. Estos meta-conceptos suelen estar rodeados por subconceptos, es decir, términos filosóficos que nos sirven como puentes para acceder plenamente al meta-concepto vertebrador. Así por ejemplo una cuestión problemática, pero que tiene un carácter ciertamente cotidiano podría ser: ¿Los colores de los objetos son propiedades suyos, o los adherimos nosotros con nuestra visión e interpretación posterior? Bajo esta pregunta subyace el meta-concepto de *sujeto de conocimiento* o de *teoría del conocimiento* tan fundamentales para acceder al saber filosófico. Como se ve, esta simple y cotidiana pregunta, tiene en cuenta el conocimiento previo del alumno⁴, su situación académica y sus propios intereses, y no la mera explicación de Descartes o a Kant y su opinión al respecto de la fundamentación de la epistemología. Otro ejemplo: ¿Cómo es posible que se pueda decir: nada, no-ser, muerte? En este momento encontraríamos un meta-concepto subyacente que podría referir a la idea de los límites lógicos del lenguaje, como *sentido, significado, logos....*

La idea con este tipo de ejercicio es ir como dice Lipman a “querer descubrir supuestos fundamentos” lo cual lo define como “pedir razones, intentar determinar la validez de las inferencias, construir argumentaciones, interpretar significados, clarificar conceptos” (pág. 340). La posible respuesta en el caso del primer ejemplo será optar por una de las dos opciones o proponer otra distinta, lo cual ya implica en el alumno realizar un acto de *síntesis*. Todo *sintetizar* presupone necesariamente la existencia de una multiplicidad de opciones que se postulan como idénticas a sí mismas, es decir, con cierta validez estructural. Pues bien, la filosofía debe *separar* esa supuesta identidad, para reflexionarla y más tarde, *sintetizarla* en una unidad de conocimiento superior o más complejo. Esta unidad es más compleja porque ha sido reflexionada, es decir, porque posee en sí misma la negación de lo presupuesto, admitido, asumido como cierto o dado. Así cumplimos con la forma o estructura *unidad/multiplicidad* que habíamos puesto al inicio como cimiento fundamental del *pensamiento* filosófico, ya que tanto la

⁴ Como comenta el propio Lipman “La discusión del aula debe comenzar con los intereses de los estudiantes” (Pág. 206)

pregunta del profesor, como la *respuesta* del alumno la contienen. Insistir en que el lugar de la filosofía es siempre el lugar de *lo diferente*, lo *negativo*, como propia constitución de sí misma, es fundamental para poder enfrentar rigurosamente los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje filosóficos. A lo que nos guía inmediatamente este carácter de la filosofía como mera acción, es que el alumnado deberá tomar partido en tal acción y desempeño filosófico, ya que no hay otra manera de comprender la filosofía, si somos coherentes con nosotros mismos, que como acción de filosofar.

Expuesto este elemento sintetizador inherente a toda respuesta en una pregunta, creemos que lo ideal sería realizar una estructuración de todas las unidades didácticas de esta manera a través de meta-conceptos que sirvan como guías del propio aprendizaje. A continuación pasaremos a exponer los dos momentos en los que podemos hacer que al alumno acceda a esos conceptos que serán la clave y el fundamento de la acción filosófica: Como respuesta y como pregunta.

2.2.- La acción filosófica como respuesta del alumno

Ahora bien, ¿cómo alguien que nunca ha filosofado puede llegar a situarse correctamente en lo que comprendemos como acción propiamente filosófica? Antes de contestar esta pregunta debemos recuperar aquello que decíamos acerca de la *problematización de saberes*. Si la acción filosófica es el constante problematizar, poner en cuestión los saberes, decimos que ella propiamente no es un saber, sino una acción problematizante que hace posible saberes. Los hace posibles en tanto que los atraviesa de reflexión, es decir, en tanto que les exige una explicación y fundamentación de sí mismos, no quedando satisfecha con una mera fórmula matemática o ley física. Del mismo modo que tampoco le basta con una afirmación simple sobre política, sobre razas, sexos o sobre moral. Con lo que la acción filosófica funciona como una reclamación lógica e intelectual ante sentencias que se dan por asumidas o saberes infundados, y no tanto por la modelación concreta de los contenidos u opiniones, sino por la *forma y estructura de ellas*. De este modo, si la filosofía es una exigencia a que un saber muestre las cartas que lo fundamentan, se desenmascare a sí mismo para que así pueda a llegar a ser algo más complejo y reflexionado, podemos concluir que esto es

exactamente lo que debemos exigir al propio alumnado. Ya sea a través de que analicen la coherencia lógico-formal que cimenta un saber, como a vislumbrar las creencias y nociones implícitas que se deducen de sus propios argumentos. La forma inicial que planteamos y por lo tanto la más directa para alcanzar esto es a través de la *pregunta* del docente al alumno. La *pregunta*, o el cuestionar al alumnado es y debe ser el método principal para que ellos mismos lleven a cabo la acción filosófica, pues en cuánto ellos mismos hayan respondido a la pregunta, pueden tanto ellos como sus compañeros realizar preguntas acerca del por qué o del fundamento de sus argumentos, para así tratar de alcanzar los axiomas básicos sobre los que ha construido su propio pensar. Por otro lado, la cuestión acerca de si el docente debe intervenir o no en el procedimiento no es algo tajante, sino que a mi juicio, y en virtud de lo que aquí se sigue, el profesor debe acompañar a través de preguntas puntuales y concretas, de ser en cierta medida un ejemplo o modelo de racionalidad que muestre al alumnado cómo debe razonarse filosóficamente, esto es, como dice Lipman “el rol del profesor a través de la discusión es el de un cuestionador con talento” (pág. 194). Esto es a lo que la legislación vigente en España ha considerado, en cuanto al apartado metodológico, como la posición del profesorado como guía o facilitador del conocimiento. Sin embargo, el profesor no debe, una vez alcanzados los fundamentos o axiomas del argumento del alumno o de la clase, dar a conocer su opinión personal o corregir de manera injustificada tales axiomas, ya que se trata de operar con la máxima racionalidad posible. Lipman encuentra capital este punto para la didáctica filosófica: el rol del docente “no es el de cambiar las creencias de los niños, sino de ayudarles a encontrar razones mejores y más suficientes para creer en aquellas cosas en las que, después de la cuidadosa reflexión, ellos han elegido creer” (pág. 199). Puesto que aunque se alcanzaran ciertas opiniones inmorales o inconsistentes lógicamente, la clave es asumir plenamente la acción filosófica y hacer que el alumno las valore, y no tanto imponer irracional o ideológicamente ciertas posturas que el profesorado considere *mejores*. A través de unos ejercicios basados en preguntas —más o menos simples, enrevesados o contradictorios, pero siempre y en todo caso en términos y con conceptos concretos o cotidianos— podremos dilucidar cuál es el grado de reflexión en determinados momentos de su respuesta. Por un lado, si el momento de reflexión es *anterior* a la respuesta: resultará casi evidente el caso en el que un alumno haya respondido sin haber reflexionado en absoluto o poco grado su respuesta, pues delata de una manera inversamente proporcional que una respuesta a menos reflexionada mayor supuestos implícitos deja

ver, y viceversa, a mayor reflexión menos supuestos implícitos y por lo tanto más profundidad.

Por otro lado, si el momento de reflexión es *durante* la respuesta: la reflexión puede, como es natural, resultar de una duda, inseguridad o malestar por parte del alumno, y lo más probable es que toda reflexión ejercida mientras se está respondiendo sea delatora de una falta de opinión al respecto o de haberse precipitado en el comienzo de la respuesta.

Sin embargo, ¿cómo podemos definir, como docentes, cuándo un alumno ha reflexionado “mucho” o “poco”?, si es que podemos referirnos en estos términos graduales en torno a la acción reflexiva. ¿Hay alguna manera de que el profesorado conozca y por tanto evalúe si una respuesta ha sido reflexionada o no? Lo que nosotros decimos es que no es tan importante que el profesor sea el encargado de determinar, como si de una escala se tratase, cuánto, cómo y en qué momento ha reflexionado el alumno. La propuesta rigurosa que se base en una acción filosófica debe poner el acento en que el propio alumno, una vez haya realizado su respuesta, escuche o lea los argumentos que ha respondido. Por lo tanto, se está tratando de que el alumno actúe como un filósofo con sus propios argumentos, es decir, que le exija a sus propias palabras el mismo nivel de rigor que se le exigían a textos o argumentos ajenos. El compromiso intelectual debe llegar a este límite, y de hecho, es el punto fundamental, pues todo conocimiento para ser tal, debe objetivarse, esto es, hacerse su otro a través de un discurso, pero para convertirse en un saber reflexionado, debe volver, es decir, ser reflejado especularmente por el alegato inicial de su respuesta. Podríamos, siguiendo a Lipman, encontrar varias formas de enfrentar y llevar a cabo este método:

1.- Instando al alumno a que elija rápidamente, sin reflexionar demasiado entre dos o más opciones dado determinado problema moral o paradoja epistemológica o metafísica. Una vez elegido deberá o apuntar o decir en voz alta a la clase, tres pros y tres contras que le encuentra a la opción que ha elegido. La idea es que el profesor exija una honestidad total y que al final el alumno se comprometa a encontrar posibles errores o problemas a su elección. Así una vez expuestos los pros y contras, el profesor realiza la siguiente pregunta: ¿Volverías a escoger esa misma opción?⁵ La respuesta que dé el

⁵ Lipman propone la siguiente pregunta “¿Cómo lo sabes?” (pág. 219) A nuestro juicio, esta es una pregunta más simple que podría fomentar la reiteración de un saber dogmático.

alumno es irrelevante pues el ejercicio reflexivo ya se está realizando y el alumno está recibiendo de nuevo, especularmente una información mucho más profunda y reflexionada *por él mismo* —y no por un manual o profesor. En palabras de Lipman, debemos ayudar a “clarificar lo que el alumno ha dicho [...] o ayudar a que el niño reformule ciertos comentarios que necesitan clarificación” (Pág. 208).

2.- Dar tiempo para que piensen todas las opciones posibles intentando encontrar al menos dos cosas positivas y dos cosas negativas de cada una y escogiendo finalmente una. En ese caso, el alumno habrá realizado una reflexión *previa* a la respuesta con lo que ya se habría cumplido la primera mediación reflexiva, quedando a continuación la reabsorción desde su otro. Un alumno que haya escogido la opción A defenderá con sus argumentos a favor el porqué de su elección, para que luego otro alumno que haya escogido B le exponga los argumentos en contra que debió redactar acerca de A. El primer alumno deberá escuchar y si considera necesario retirarse o no de la discusión y optar por la otra opción B. Lipman complementa esta forma de acceder al conocimiento del alumnado mediante la explicación del docente del propio punto de vista del alumno, si se dieran dificultades profundas de argumentación (Pág. 209).

Con ambas opciones hemos encontrado la forma efectiva de que el alumno reflexione doblemente, a saber, sobre qué respuesta escoger y sobre cómo ha sido su propio responder. Por ello se logra no solo que el alumnado haya ganado una competencia concreta para elegir, sino algo más relevante, que repiense sus posturas, que vea su propio punto de partida con lo que habrá alcanzado un saber más complejo tras haber problematizado su primer saber más inmediato.

2.3.- La acción filosófica como pregunta del alumno

Tras comprender la acción filosófica como el proceso por el que el alumno *responde* a cuestiones planteadas por el profesor, lo cual revela tanto el punto de partida implícito del alumno como los meta-conceptos que vertebra la unidad en cuestión, es necesario que accedamos a la acción propiamente filosófica que debe llevar a cabo el alumnado. Esta acción consistirá en hacer que el alumno *pregunte* tanto a sí mismo como a sus compañeros de clase, de manera reflexionada y concreta. ¿Por qué entendemos el acto de realizar preguntas como fundamentalmente filosófico? Pues bien,

la respuesta se debe guiar a través de los dos caracteres que dábamos inicialmente a la *acción filosófica*, como una que no se basa en la creación de productos distintos de la propia acción y cuya actividad se fundamentaba en deshacer saberes dogmáticos e irreflexivos. Así, el mecanismo que caracteriza esta acción filosófica es *la pregunta*, por eso proponíamos en un primer momento una pregunta hecha por el docente que otorgara al alumno los conceptos, para que él pudiera a continuación ejercer la pregunta por sí mismo. La pregunta así, por un lado, no genera nada, es decir, la pregunta filosófica no se realiza en busca de respuestas concretas, porque a la respuesta recibida, volverá a darse su consecuente cuestionamiento. Por otro lado, la pregunta es el método, en un sentido dialéctico, por el que un saber dogmático, sustancial y rígido, basado en la identidad pura de un saber, es exigido para justificarse, por lo que debe diluirse la rigidez del dogma y establecerse argumentos racionales.

Lograr que el alumnado *pregunte* es el reto que debe afrontarse el docente para la materia de Filosofía⁶, pues esto significará un acercamiento a nuestra disciplina de una manera más profunda y propiamente como lo hace el filósofo. Por ello, decimos aquí, que cuando el alumno pregunta se comporta y razona como un filósofo, lo cual tiene más peso a la hora de entender la docencia que la mera exigencia de conocer unos contenidos ajenos a su experiencia. Del mismo modo, cuando el alumno pregunta utiliza sus propios conceptos, esto es, su propia red conceptual para entender el mundo y los involucra en la red de conceptos dados, para autónomamente tomar él mismo el control de su propio aprendizaje. El motor del proceso de enseñanza-aprendizaje se traslada pues del lado del docente como figura magistral enfrentada a un alumno pasivo, al propio estudiante que debe exigirse a sí mismo la responsabilidad de realizar correctamente las preguntas. Esta autonomía lograda por el alumnado tendrá fuertes implicaciones a la hora de comprender los conceptos que él docente presentó en las sesiones anteriores, puesto que el mismo estudiante profundizará en ellos, los tomará en su lenguaje y, en conclusión, actuará filosóficamente.

Ahora bien, la clave de que el alumno pregunte la hallamos concretamente en dos momentos: en primer lugar, la pregunta filosófica actúa cuando el alumno pregunta a sus compañeros tomando una posición socrática-dialéctica, esto es, cuestionando los

⁶ “Cuando los profesores tienen la habilidad de cultivar el pensamiento de sus propios estudiantes a través de su propio cuestionamiento, el resultado final son niños que pueden pensar por sí mismos cualquier aspecto de su propia experiencia” (pág. 183)

argumentos que ha establecido uno de sus compañeros. En segundo lugar, cuando a través de actividades dinámicas propuestas en el aula, el alumno adopta el rol de docente, es decir, estableciendo preguntas en modo cuestionario. Ambas maneras de preguntar tienen como objetivo hacer que su propio saber o a aquel a quien preguntan pase de ser un saber *dogmático* en el que A es A, a constituirse como un saber *reflexivo* en el que A sea B, es decir, que sea propiamente algo. Matthew Lipman comprende, en este sentido, que una “buena clase” es aquella “en la que los estudiantes se involucran en una animada discusión que trata de una u otra cosa” (pág. 192) es decir, el peso del preguntar será esencial en una didáctica basada en la acción filosófica. La puesta en práctica de la acción filosófica como *pregunta* del alumnado se mostrará explícitamente en la actividad propuesta más abajo.

3.- La Metafísica como Unidad Didáctica para la puesta en práctica de la Acción Filosófica

3.1.- Exposición de la Unidad didáctica

Así pues para poder llevar a cabo toda esta serie de apuntaciones considero que la unidad didáctica idónea para tratarlas es aquella que refiere al bloque IV del currículo oficial de 1º de bachillerato, sobre el estudio de la realidad. Este bloque de contenidos pretende enfrentarse a los aspectos fundamentales de la *metafísica*.

A la hora de enfrentar la rama filosófica de la metafísica es conveniente que el docente muestre con la máxima claridad posible los temas y problemas a tratar. Y es justamente en esta disciplina donde más concisión se le exige al docente por el gran grado de abstracción que precisa sus conceptos y sus razonamientos. Para ello estableceremos, en base a lo explicado más arriba, dos meta-conceptos vertebradores, para la explicación profunda y sistemática del saber metafísico. Estos dos meta-conceptos deben ser planteados no como a prioris de la reflexión, esto es, no como puntos de partida sobre los que comenzar el recorrido, puesto que postularlos de este modo los dejaría sin fundamento o explicación quedando en un lugar meramente teórico

para el alumnado. De esta manera se propone que el concepto vertebrador sea algo que el estudiante adquiera tras la reflexión pertinente realizada por el profesor, el cual deberá dejar patente desde un principio la necesidad lógica y racional del surgimiento de los problemas metafísicos. Planteamos pues los siguientes meta-conceptos: *sustancia* y *ser*. Si el alumno es capaz de comprenderlos de manera profunda, es decir, no únicamente como términos aislados de un razonamiento, sino como resultados de un proceso de pensamiento necesarios lógicamente, conseguiremos un aprendizaje realmente significativo en esta área.

La cuestión metafísica pues no debe plantearse, a mí juicio, como una pregunta por el Ser, puesto que éste ya es un concepto filosófico que tiene que construirse, y más bien debe mostrarse a esta disciplina como una actividad racional que busca comprender toda la realidad, reuniendo lo diferente en conceptos idénticos hasta lograr acceder al concepto mismo de *lo idéntico*, es decir, algo que reúna en sí mismo la totalidad de las diferencias y esté por así decirlo, participando de todas y cada una de las diferencias. Este elemento común, sea lo que sea, debe mostrarse como una construcción racional natural, es decir, al que se llega de forma lógica y deductiva, pues si se plantea como un concepto surgido del docente o tomado del libro, el alumno no logrará acceder a él.

Conviene para ello comenzar con una breve introducción la cual versará en este caso sobre una reflexión llevada a cabo por Castoriadis en *Figuras de lo pensable* en relación a cómo Freud tematiza el origen del odio. En este texto Castoriadis expone brevemente el concepto de *mónada psíquica* como aquella condición que tiene el feto en el vientre materno de unión absoluta con su otredad, “la clausura en sí mismo del núcleo psíquico en las vertientes de la representación, el afecto y el deseo” (Castoriadis, 1999, pág. 180). Es pues en el momento concreto del nacimiento donde se dará la distinción entre un yo real y un yo ideal cuya relación siempre será disonante. El yo real ha nacido y se ha distanciado de su mundo y por ende, se odia a sí mismo, porque comprende un yo ideal, aquella mónada psíquica que se armonizaba al completo con su mundo. Es pues que el desarrollo vital del yo real no será otro que el de encontrar un *sentido* que reúna aquello que perdió al nacer, es decir, buscará reconciliarse consigo mismo y con el mundo. Castoriadis expone que comprendemos como *sentido* aquella clausura inicial, y así “lo que en adelante el núcleo de la psique comprenderá o considerará como sentido es este estado unitario, en el que sujeto y objeto son idénticos y en el que representación, afecto y deseo son una y la misma cosa. Este es el sentido

que la psique buscará siempre, que jamás podrá alcanzarse en el mundo real” (Castoriadis, 1999, pág. 180). Nosotros no queremos entrar demasiado aquí en las consideraciones psicológicas que trata a continuación Castoriadis, sino que a través de esta pequeña introducción buscaremos establecer en el alumnado la necesidad inherente al propio ser humano de búsqueda de sentido como momento *reunidor* de lo opuesto.

Es pues en este momento cuando deberemos introducir el concepto de *logos*, el cual como sabemos tiene numerosas acepciones, pero en un sentido más primitivo puede entenderse como la acción de reunir varios elementos en uno solo, como un ramo de flores que toma bajo su concepto único la multiplicidad de cada flor. Es el *logos*⁷, la razón, la que actúa reuniendo la diversidad bajo unidades abstractas, y ello puede comprenderse a través del mismo lenguaje, en como la propia lógica es la que nos ayuda a saber que varios predicados dichos sobre Pedro, refieren al mismo sujeto Pedro, etc. Ahora bien, este rodeo conceptual resulta absolutamente necesario para comprender el punto al que queremos llegar, y es que la disciplina metafísica es aquella que se basa en la propia acción de la razón uniendo todo aquello múltiple hasta encontrar un único concepto que, desde sí mismo como algo completado absolutamente, pueda dar cuenta de toda la multiplicidad de la realidad. Esa es la tarea de la metafísica: abstraer conceptualmente la multiplicidad en pos de un único concepto que reúna y dé *sentido* a toda la realidad. A la hora de postular esta tesis principal, debemos proseguir con la deducción mostrando los problemas que la metafísica descubre en su progreso hasta ese concepto unitario y cómo los intenta superar racionalmente. Así podemos encontrar fundamentalmente dos problemas, a saber: 1.- El problema de la unidad/multiplicidad, y 2.- El problema de la causalidad.

El problema de la unidad/multiplicidad

¿Qué significa y por qué tiene relevancia el problema de la unidad/multiplicidad? Cuando el proceso de razonamiento metafísico se ve en busca de ese único concepto que vertebral y fundamente la realidad, necesariamente se pregunta, si los conceptos que va adquiriendo en tal progreso ascendente son *únicos* o son

⁷ Comprendemos el concepto *logos* desde su punto de vista etimológico. Como Ezquerria expone en *El espejo de Dionisio* “El verbo griego que corresponde al sustantivo *lógos* es *légo*. Con él se designaba en la antigua Grecia la acción de recolectar, reunir, juntar” (Ezquerria, 2017, pág. 23).

múltiples. Por ejemplo: el concepto de orquesta es único, y reúne bajo sí mismo la multiplicidad de todo aquello que la compone: músicos, director, instrumentos, la música en sí, etc. Por lo tanto, podríamos preguntarnos ¿qué es la orquesta? ¿Una cosa invariable que simplifica y por lo tanto abstrae la diversidad bajo sí misma? O por el contrario ¿es la multiplicidad de todo aquello que lo compone? Ambas preguntas⁸ contienen la problemática que le genera su opuesto, ya que el hecho de comprenderlo como una única unidad permitirá identificarla y determinarla como algo concreto que es, aunque elimina sus matices y detalles. Y por otro lado, comprenderlo como la mera multiplicidad nos deja sin ese “suelo” conceptual que nos permite identificarla como una única cosa distinta de otra. Este ejemplo no ocurre únicamente con conceptos como “orquesta” sino que se reduce hasta los mismos objetos que creemos concretos: pues todo objeto puede ser considerado como “uno” y al mismo tiempo como “múltiple”.

Este problema que evidencia que estamos en un discurso metafísico u ontológico, guía directamente a una cuestión absolutamente fundamental la cual nos acerca cada vez más al concepto de sustancia que queríamos mostrar al alumnado. Esa cuestión fundamental es la de la *identidad*. Esta identidad puede tratarse de una manera diacrónica y de otra sincrónica: la identidad diacrónica se preguntará por aquello que hace que algo sea ese algo y no otra cosa a través del paso del tiempo, mientras que la identidad sincrónica hace referencia a aquello que determina algo como ese algo en un tiempo o momento concreto de su historia. Al postular esta problemática pueden dar lugar a ejemplos cotidianos y simples pero no por ello de poco calado para el estudiante, por ejemplo preguntando para la identidad *diacrónica* ¿Cómo sabemos que somos nosotros los que salimos en una foto de bebés?, y para la identidad *sincrónica* ¿cómo sabemos que somos nosotros aquello que se nos refleja en un espejo cuando lo miramos? Esta serie de cuestiones hacen referencia a que si es cierto que existe tal identidad en sus dos modalidades, significa que hay algo que se mantiene con respecto al cambio, es decir, algo que aunque haya cierta multiplicidad variante se pueda hablar de una cosa concreta. Esa idea de que hay algo que se mantiene bajo los cambios se ha

⁸ Nos basamos en la reflexión de Platón en el *Parménides* por el que la pregunta por el ser, desplaza lo que es de su ser mismo. (*Parménides*, 142e6-143a).

llamado a lo largo de la historia de la filosofía *la sustancia*⁹ de un objeto o de la realidad. Hemos logrado así deducir poco a poco, a través de ejemplos concretos y siempre con una necesidad lógica, el primero de los meta-conceptos de esta unidad didáctica, —sustancia— que tanto peso tiene para el discurso metafísico.

El problema de la Causalidad

Por otro lado, encontramos que la Metafísica al intentar hallar ese fundamento último que reúna bajo sí toda la multiplicidad existente, se topa con el problema de comprender ese fundamento como aquello que causó toda la multiplicidad. Esto es, como en un árbol genealógico, en el que entendemos cada ancestro nuestro como aquel que nos engendró, la metafísica busca encontrar el primer ancestro en términos absolutos que dio lugar a la realidad que tenemos actualmente. Esta pregunta busca por lo tanto un principio incondicionado y por lo tanto, *incausado*, pues si este estuviera también causado por algo, es decir, si tuviera un ancestro del que surgiera, entonces no sería el primer fundamento. Luego la búsqueda del fundamento, entendido como primera causa, busca la máxima abstracción posible tras la que no haya nada más. A través de la historia de la filosofía a esta primera causa se le ha denominado Dios, o también podríamos entenderlo en un sentido más inmanente, como el Ser¹⁰.

Dios o el Ser son los conceptos límites, a partir de los cuales la propia razón no puede pretender encontrar algo diferente de ellos mismos, pues son la misma condición que posibilita la existencia de la multiplicidad. El problema que se deduce de la extracción de estos dos conceptos es saber si ellos mismos existen como algo concreto o son meras suposiciones de las cosas, como su misma condición de posibilidad.

Finalmente, hemos logrado extraer de manera lógica y deductiva el segundo meta-concepto que guía nuestra unidad didáctica, *ser o Dios*, como elemento vertebrador de un discurso metafísico. Así también han aparecido diversos

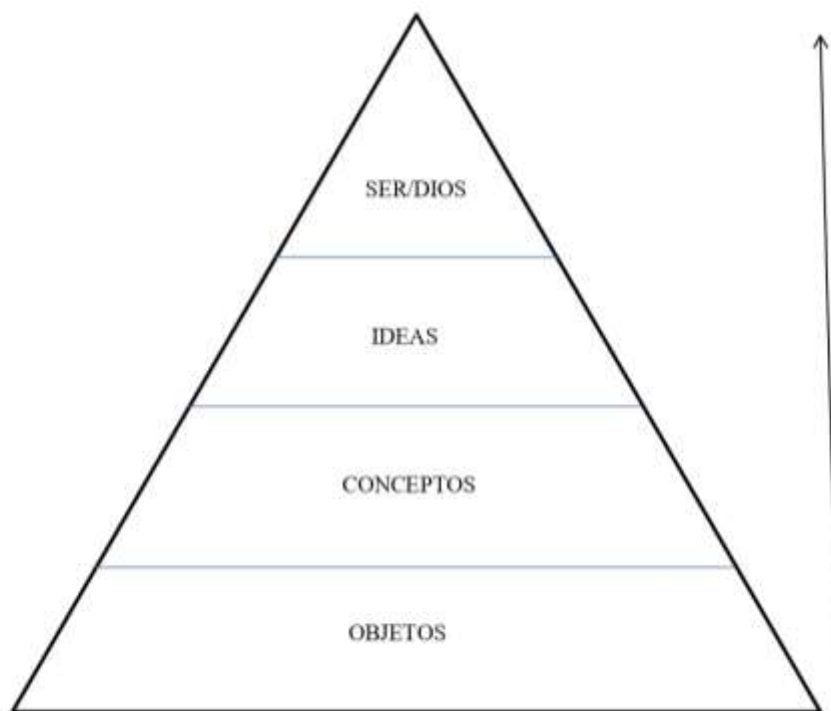
⁹ Más en concreto manejo la terminología aristotélica dispuesta en *Metafísica* donde se comprende sustancia como: “Las partes que están presentes en tales cosas, delimitándolas y marcando su individualidad, y cuya destrucción implica la destrucción del conjunto” (*Metafísica*, V,8, 1017b-18).

¹⁰ En este punto comprendemos la noción de Dios o Ser, desde el concepto spinoziano de Dios, a saber, como *causa sui*, como “aquello cuya esencia implica la existencia, o, lo que es lo mismo, aquello cuya naturaleza sólo puede concebirse como existente” (*Ética*, I, Def. I)

subconceptos claves que servirán para poder profundizar en la reflexión sobre la realidad a la par que ejecutar una acción filosófica más efectiva como han sido: *unidad, multiplicidad, identidad o causalidad*.

3.2.- Puesta en práctica de la unidad en forma de acción filosófica: la Pirámide

En este momento y para finalizar mostrar cómo esa idea de sustancia va ascendiendo desde los objetos concretos hasta la tendencia a encontrar una única sustancia que reúna bajo sí toda la multiplicidad. Se propone el siguiente esquema en forma piramidal para explicar esta tendencia ascendente de la razón en busca de un único concepto sustancial:



Esta pirámide está dividida en cuatro estamentos como puede observarse:

1.- Los *objetos* son aquellos entes cuyo nivel de concreción es máxima, tratamos de que no engloben dentro de ellos mismos más que un solo individuo y que, por lo tanto, se

determinen y definan a través de su diferencia absoluta con el resto: por ejemplo, esta mesa de mi escritorio, Mi padre Luis, el perro de mi amiga Laura, etc.

2.- A la actividad racional no le basta con hacer uso únicamente con objetos concretos, sino que busca lo que tienen en común varios de ellos y lo reúne en conceptos de mayor abstracción. Así el segundo estamento representa el espectro *conceptual* que reúne en torno a sí mismo los objetos concretos. Por ejemplo: animal, ser humano, biblioteca, etc. Supone un nivel mayor de universalización pero siguen en nivel ciertamente concreto.

3.- El estamento de las *ideas* hace relación a aquellos términos de los que nos valemos para explicar la realidad física o ya existente desde ella misma, es decir, sería el límite lógico del lenguaje o de la realidad que conocemos. Son meta-conceptos, o ideas que engloban conceptos concretos. Por ejemplo: Naturaleza, cultura, lógica, realidad, mundo, Yo, etc. Este estamento es el mayor grado de abstracción que poseemos dentro de los límites de la realidad física o lógica, y es un momento fundamental en el razonamiento filosófico.

4.- Llegados al último estamento de la pirámide, cabe preguntarse por la función que cumple este, puesto que implicará aquel concepto último que reúna bajo sí mismo a todos los demás. Es el lugar del término metafísico por excelencia: *Ser* o *Dios*, como límite absoluto de cualquier explicación racional del mundo. Este límite no es igual que el estamento anterior, el de las Ideas, puesto que aquel se hacía desde el mundo para el mundo, mientras que éste debe salirse del mundo y hacerse desde un plano meta-físico, esto es, más allá de lo físico, de lo lógico. Es el punto final al que debemos guiar al alumnado para así poder exponer en otras sesiones las visiones de los autores de la Historia de la Filosofía acerca del concepto Ser o Dios como eje fundamental.

Ahora bien, deberemos explicar un punto más para clarificar la pirámide, pues si analizamos más en profundidad veremos que no es del todo simple para el alumnado este tipo de exposiciones. Es clave dar a entender por qué saltamos de estamento en estamento, es decir, qué nos lleva a dejar uno y pasar al otro. Pues bien, una manera relativamente sencilla para mostrarlo es dejar claro que una vez postulado el estamento de los objetos el filósofo se pregunta: ¿Qué tienen en común este y aquel objeto? Esta pregunta no es simplemente una curiosidad filosófica o académica de carácter puramente abstracto, sino una actitud misma de la razón, puesto que es su propia

manera de actuar. La actividad racional no puede dejar algo sin ordenar, clasificar, preguntar qué reúne tal objeto, en que se diferencia con aquel otro etc. Por lo que, una vez realizada esa pregunta, saltaremos inmediatamente a un estamento superior, el de los conceptos, ya que “aquello que tiene en común este y aquel objeto, será un concepto”. Del mismo modo ocurre cuando alcanzamos este estamento, el de los conceptos, surgirá la pregunta “¿Qué tienen en común este y aquel concepto”, pues bien, su respuesta será una Idea, por ejemplo: Que son lógicamente posibles, o que están en la realidad. Y por último, surgirá el mismo proceso con el tercer estamento, el de las Ideas, llevándonos a preguntar: “¿Qué tienen en común esta y aquella idea?” Guiándonos inequívocamente a una respuesta única de carácter metafísico, a saber, el Ser o Dios. Esta última respuesta significará, como decíamos el límite mismo de nuestra capacidad de pensar lo real desde otro plano que no es el propiamente real, sino que lo trasciende a través de la abstracción.

Por último, antes de concluir deberemos dar a entender al alumnado que el ascenso en la pirámide se lleva a cabo por el uso de la razón misma en busca de un único concepto único: la sustancia pura sin ningún tipo de accidente. Así, el escalado en la pirámide irá dejando de lado tras de sí la accidentalidad característica de los objetos concretos, puesto que para que algo pueda ser un objeto determinado y distinto de otro debe poseer propiedades que le diferencien absolutamente de ese otro. Esas propiedades son sus accidentes, que le permiten ser único y así tener el mínimo grado de abstracción. Sin embargo cuando vamos obteniendo más abstracción, generalizamos mediante los conceptos o las ideas por lo que perdemos accidentalidad y ganamos sustancialidad: así el concepto *los animales* no sabemos concretamente a qué animal nos referimos, cómo es, de qué tamaño o qué raza es, perdiendo los datos empíricos necesarios para la determinación. Pero por otro lado abarcamos más entes y nuestro concepto tendrá más fuerza y solidez racional. Para ejemplificar esta relación inversamente proporcional trataremos de exponerla con esta especie de fórmula simple:

+ Accidentalidad= — Sustancialidad [Objetos]

— Accidentalidad= + Sustancialidad [Conceptos, Ideas, Ser]

De esta explicación deberían surgir posteriormente reflexiones en base a la existencia real o no de los objetos concretos como pura accidentalidad o del Ser como pura sustancialidad. Pues, si la única información que poseemos de objeto es meramente

accidental sin ningún sostén sólido, tendería a difuminarse nuestro conocimiento sobre él, y de la misma manera si todo fuera puramente sustancial no podríamos decir realmente cómo es, o de qué estamos hablando.

La exposición piramidal ha tomado forma a partir del fragmento de *República* de Platón VI, 509d-511e, en el cual se muestran una serie de meta-conceptos que dejan ver cómo la razón va progresivamente alcanzando estancias de mayor realidad, a la par que deja de lado lo aparente, es la Analogía de la línea segmentada.

Imágenes	Entes naturales y artificiales	Entes matemáticos	Ideas
<i>eikasia</i> (conjetura) imaginación ...	<i>pistis</i> (creencia) sentidos Física	<i>dianoia</i> (verdad deducida) razón discursiva Matemáticas	<i>noesis</i> (verdad intuitiva) intuición intelectual Dialéctica

Así en la Analogía de la línea encontramos cuatro segmentos diferenciados que hacen referencia a los grados de realidad: En el extremo izquierdo se encuentra tematizado lo aparente como lo no reflexionado, es decir, como lo que se aparece más inmediatamente a la conciencia pero que por ello mismo es lo falso por carecer de solidez racional, denominado *eikasia* o imaginación. Por otro lado, en el otro extremo se expone lo real como aquella esencia inmutable matemática que se deduce lógicamente de una reflexión sobre lo inmediatamente dado, y que haría referencia a la *noesis* o intuición intelectual en base a la dialéctica. La *pistis* y la *dianoia* serían los momentos intermedios que simbolizan el movimiento cognoscitivo de la razón hacia una mayor realidad, siendo la *pistis* un conocimiento sensible que estudiaría la física, y la *dianoia* una racionalidad discursiva semejante al conocimiento matemático.

Somos conscientes de esta problemática que supone la postulación de un puro *ser* como algo indeterminado o incondicionado, pues, según nuestra exposición ello haría referencia a la identidad pura consigo misma sobre la que no podría predicarse nada, y sobre la que no cabría ciencia alguna. Sin embargo, debemos insistir en cómo la razón aun sabiéndose limitada, desea de manera incondicional la unidad racional indeterminada, pues ese es su proceder mismo. En cierto sentido, en este trabajo no se

van a exponer las posibles contradicciones a las que podríamos exponernos, tales como que el puro ser es lo mismo que el no ser y viceversa, pues lo consideramos inapropiado para este momento expositivo, así como para el nivel de primero de Bachillerato para el que estamos diseñando esta unidad didáctica.

3.3.- Actividad práctica de la acción filosófica a través de la Pirámide

A continuación propondré la siguiente actividad con respecto a la explicación basada en la pirámide sobre la metafísica. Dicha actividad será la puesta en práctica más profunda de la acción filosófica y es expresión de lo que más arriba tratábamos acerca del alumno como realizador de preguntas. El desarrollo de la actividad consta de cinco momentos:

1er momento: Los alumnos deberán formular **dos preguntas** con la estructura “¿qué tiene en común?” Para su consiguiente comparación de **dos elementos del mismo estamento.**

Por ejemplo: *¿Qué tienen en común el ser humano y los animales?*

2º momento: Cada alumno deberá a continuación responder a las dos preguntas que él mismo ha realizado, respondiendo a lo siguiente:

a.- ¿Cuál sería la sustancia de ambos elementos?

Ambos son seres vivos que se reproducen, se alimentan y mueren.

b.- ¿Cuáles son los accidentes de esa sustancia y que permite diferenciar a los elementos?

La razón sería el elemento diferenciador del ser humano respecto del animal, lo cual haría referencia a su accidentalidad.

c.- ¿En qué estamento de la pirámide están situados dichos elementos?

Estarían situados en el estamento de los conceptos.

d.- Justifica la respuesta c

El estamento de los conceptos engloba a los objetos dentro de sí mismo, con lo que supondría un grado mayor de generalización respecto de los individuos concretos que se representan en el primer estamento. Por lo tanto ese mayor grado de abstracción implica una pérdida de accidentalidad, es decir, de determinación concreta, pero al mismo tiempo gana en sustancialidad y solidez racional, pues los conceptos son capaces de reunir bajo ellos mismos la multiplicidad como era la acción propia de la metafísica.

3º momento: Una vez respondidas estas cuestiones a las preguntas realizadas por él mismo, entregará su hoja de preguntas al compañero de la derecha para que éste las responda. Así cada alumno deberá responder a sus propias preguntas y a las preguntas de su compañero próximo.

4º momento: El momento final será la evaluación de la actividad por parte de los propios alumnos. De tal manera que cada uno deberá comparar las respuestas sobre sus preguntas con las respuestas del otro compañero sobre sus mismas preguntas, y calificándolo sobre 4 puntos [1 punto por pregunta].

5º momento: Podemos incluir un quinto momento en la actividad que sería la puesta en común de cada alumno dando su opinión acerca de cómo ha respondido su compañero a sus preguntas, justificando la nota que le ha puesto, así como añadiendo las correcciones que considere necesarias.

Concluimos diciendo que el desarrollo de esta actividad supone la puesta en práctica de lo que hemos denominado aquí *acción filosófica*. En efecto, si realizamos en el aula la actividad relacionada con la exposición de la pirámide estamos fomentando al estudiante a que, en primer lugar responda a preguntas que llevan implícitos conceptos filosóficos y en segundo lugar, y más fundamental, que sean ellos los realicen estas preguntas. La acción filosófica en este punto es doble puesto que las preguntas que se realizan son respondidas por el mismo alumno que las propone, generándose una autoridad sobre sí mismo y así una acción autónoma profunda cuya finalidad es alcanzar un saber reflexivo. Y en segundo lugar porque debe responder ante otro alumno como si este fuera un docente lo cual genera una manera de comprender el aula basada en una cierta *comunidad de investigación* como propone Lipman.

4.- La posición del docente en la Acción Filosófica

Hemos apuntado hasta ahora diversas maneras de tratar la acción filosófica: a través de preguntas del docente al alumno, del alumno al alumno, ejemplificado con la actividad de la pirámide. Sin embargo, se plantea cómo debe abordar el docente estas situaciones, es decir, cuál debe ser su forma de enfrentar sus exposiciones y que metodologías utilizar. En primer lugar, resulta fundamental que el docente asuma la idea de acción filosófica que aquí venimos definiendo, y asumirla quiere decir que debe estructurar sus unidades didácticas en base a meta-conceptos. La manera de llevar al aula estos meta-conceptos debe ser en una primera instancia a través de la *clase magistral*. Comprendemos la necesidad que se nos exige como docentes de innovar mediante actividades dinámicas y lúdicas para que el alumno pueda sentirse más motivado, sin embargo, estas actividades están a nuestro juicio, vacías de significado si no disponemos de una estructuración de la unidad didáctica clara y concisa. Para ello justificamos la clase magistral como mecanismo docente ya que es la manera en la que el profesor establecerá un modelo de actuar y de pensar propiamente filosófico, a través de cuestionamientos, paradojas¹¹ y contradicciones. La clase magistral¹² tendrá la máxima significación en nuestra metodología para el momento de la acción filosófica que consistía en la capacidad de *responder preguntas* del alumno. Así el docente será el guía del proceso cognitivo, sin embargo, nunca de manera irreflexiva, sino deducida racionalmente por pasos simples para facilitar el seguimiento de todo el alumnado.

Una vez el docente haya proporcionado los meta-conceptos sobre los que se sustenta la unidad didáctica —por ejemplo en el caso de la unidad de metafísica *sustancia* y *ser*, y los subconceptos de *identidad*, *causalidad*, *unidad* o *multiplicidad*— el docente debe ser consciente de la falta de capacidad de abstracción del alumnado, que le impide poder siquiera configurarse una idea de lo que es *la identidad*, por eso trabajar esta rama de la filosofía es realmente el punto fundamental. Hacemos nuestras las palabras de Heidegger en *¿Qué es metafísica?* “La filosofía, esto es, lo que así

¹¹ Para plantear este tipo de metodologías me baso fundamentalmente en el capítulo de Lipman *Dirigir una discusión filosófica*. (pág. 193)

¹² Nos basamos en la posición que toma Carlos Fernández Liria en *Escuela o barbarie* acerca del docente como poseedor de conocimiento y transmisor de él. Sin embargo, creemos que esto es una situación inicial que debe guiar a un modelo cooperativo o grupal.

llamamos, consiste en poner en marcha la metafísica, a cuyo través la filosofía llega hasta sí misma y a sus tareas expresas” (Heidegger, 2006, pág. 43). Esto se deja ver a nuestro juicio a través de nuestra propuesta de corte platónico que entiende la metafísica como dialéctica. Consideramos así la dialéctica platónica como un método esencial a la hora de transmitir el saber metafísico por su aplicación didáctica, sencillez interpretativa y al mismo tiempo profundidad y rigor. Esta es nuestra tesis: La problematización de saberes dogmáticos provoca que se pierdan fuertes cimientos del alumnado. Esta pérdida de la “pureza” en la que se establece la mera identidad irreflexiva de algo consigo mismo significa una dura pérdida para la razón, de solidez y confianza en sí misma, porque al principio no concibe el argumento como algo válido, sino que siente la dura pérdida de lo que antes creía absolutamente verdadero. La idea es que el alumno vea lo positivo en la didáctica de la dialéctica, es decir, que se comprenda que “El punto es concebir lo otro, lo externo, como prerrequisito dialéctico del yo y centrar el interés de la relación como dominio del mundo y génesis de la persona” (Oviedo, 2009, pág. 4) y vea cómo únicamente a través de la argumentación, es decir, a través de la disolución de toda unidad irreflexiva debe reflexionarse, lo cual es aquí entendido como una racionalización. Compartimos la visión de Lipman a la hora de comprender la discusión y proceder filosófico como un “movimiento hacia delante” (pág. 240), es decir como algo acumulativo y progresivo. Esto es la acción filosófica, y el lugar donde se muestra esta manera dialéctica de avanzar o de moverse de la razón es en la disciplina metafísica. Pues esta es prueba, en el sentido platónico que aquí defendemos, del avance didáctico que la razón lleva consigo mismo, al comprender que debe avanzar en su nivel de abstracción si desea comprender la realidad en su conjunto.

Queremos poner en práctica la mediación reflexiva como fundamento real y consistente del saber que tengan nuestros alumnos. Atacando al saber irreflexivo, inmediato, se ataca al mismo tiempo la reproducción y el saber memorístico que tanto aflora en nuestro sistema actual educativo. La principal estrategia no será así establecer actividades lúdicas per se, esto es, con cierto valor intrínseco que se le presupone por el mero hecho de utilizarse en el aula. La ludificación o gamificación de la educación tiene sentido solo como herramienta a posteriori, es decir, como una que fortifica el proceso de enseñanza-aprendizaje pero nunca un presupuesto injustificado desde el que partir. Y esto lo argumentamos no tanto como una mera crítica al proceder como algo disfuncional, sino que es resultado de un axioma básico de nuestra manera de entender

la educación, a saber: como una que se funde coherentemente en la mediación reflexiva tanto de la actividad que lleve el alumno, como de la propia metodología misma. Lipman comprende en este sentido que el docente debe “aparecer ante la clase como alguien que se cuestiona y que está interesado en estimular y facilitar la discusión” (Pág. 193).

El docente debe necesariamente revisar sus presupuestos implícitos, es decir, realizar una labor reflexiva para conocer el lugar desde el que parte y desde el que probablemente juzgue y defina su metodología. Esto corresponde al concepto *plataforma* denominado por Decker Walker en torno al currículo, donde se establece el lugar desde el que normalmente se parte a diseñar un currículo “el punto de partida parecía ser un conjunto de creencias e imágenes que compartían” (Walker & Soltis, 1997, pág. 60). Sin embargo, el conocimiento explícito de estas creencias no debe estar guiado a su eliminación, puesto que ello sería situar al profesor en un plano ajeno a su propia subjetividad y ponerlo como supuesto responsable de una educación objetiva. Se trata más bien de hacer explícito lo implícito, tanto para sí mismo como hacérselo al alumnado, esto es, definir previamente el porqué de la validez de su actividad. Dar a conocer el criterio con el que se actúa es tomar una posición genuinamente filosófica que el alumnado conocerá, y de la que en cierta medida se apropiará cuando desempeñe esta actividad.

La concepción que muestra Lipman en *La filosofía en el aula* acerca de la dirección que debe tomar una discusión filosófica es fundamental, ya que el mismo trataría esta suerte de *acción filosófica* a la que nos referimos al decir que “los filósofos mismos evalúan y examinan constantemente sus propias presuposiciones, cuestionan lo que otras personas normalmente dan por sentido, y especulan imaginativamente sobre marcos de referencia cada vez más amplios” (pág. 191). Este el axioma teórico sobre el que fundamentará la manera que debe tener un docente para desenvolverse en el aula en actividades cooperativas.

A mi juicio es fundamental tomar una actitud con el alumnado que revele en todo momento el lugar discursivo por el que estamos transitando, no tanto a través de insistencias o recordatorios sobre el tema sino realizando una suerte de meta-exposición. La importancia de revelar al alumnado que los conceptos filosóficos no son diferentes de la propia acción de filosofar y que por lo tanto están contenidos o presupuestos en su

acción es vital para una adecuada educación filosófica. El estudiante está acostumbrado a un acercamiento a los saberes de una manera muy concreta, cuyo procedimiento suele ser: la exposición de un problema, el ejercicio de herramientas de solución y finalmente la solución o el resultado a tal problema. Sin embargo en la exposición filosófica, y esto es vital, tanto el problema como la solución están contenidos en el ejercicio de reflexivo, es por eso que supone un reto educativo tratar de dar visión a este procedimiento.

5.- Conclusión: Experiencia de la docencia en el Prácticum

Toda la exposición precedente ha sido el resultado de una suma de reflexiones surgidas a partir de cuestiones docentes tratadas en el Máster así como la propia experiencia durante mi periodo de prácticas. De hecho, todos los puntos tratados acerca de la acción filosófica como respuesta y pregunta del alumnado son experiencias directas vividas en el instituto sobre el que impartí clases. Por ello puedo afirmar y dar consistencia de los puntos tratados en torno a la cuestión docente y a la manera de afrontar esta unidad didáctica así como la vivencia de alguien inexperto en este ámbito. Así pues, como conclusión voy a exponer la situación concreta en la que me establecí y tanto los puntos positivos como necesidades que considero oportunas mencionar con respecto a la didáctica de la filosofía.

En primer lugar, una de las conclusiones más inmediatas que extraje de mi periodo de prácticas hace referencia a que, como docentes, debemos fomentar la lectura y la escritura en el alumnado. Existe, efectivamente, una clara ausencia de rigor a la hora de redactar y profundizar en las reflexiones propuestas, así como una falta de comprensión lectora a gran escala. La incentivación a la lectura pasa por proponer textos cercanos al alumno de los que puedan surgir reflexiones interesantes para la unidad didáctica que se esté tratando en ese momento. Proponemos así, establecer como mínimo una lectura por unidad didáctica con posteriores resúmenes o exposiciones orales. Las lecturas deberían ser, a mi juicio, novelas que contuvieran aspectos filosóficos, como por ejemplo: *Demian*, *El retrato de Dorian Grey*, *Un mundo feliz*, *1984*, etc. Puede que la lectura completa de la obra supusiera un gran trabajo acumulado

para el estudiante, en ese caso, convendría adaptarse y proponer fragmentos fundamentales de cada novela. Del mismo modo se podrían proporcionar resúmenes, artículos o comentarios acerca de películas de corte filosófico como son las ya clásicas *Matrix*, *El show de Truman* o *El club de la lucha*. Estos filmes son reveladores de ciertos aspectos profundos de la cotidianidad de un adolescente lo cual puede ser un impulsador efectivo para promover la acción filosófica.

Por otro lado, debo destacar la dificultad que el alumnado tiene a la hora de enfrentar temas o cuestiones abstractas, por lo que la filosofía resulta temida y en ciertas ocasiones aborrecida. A mi juicio deberíamos tratar de traer la Filosofía a la vida concreta del alumnado y lograr fortalecer un pensamiento ontológico y metafísico sólido, sobre el que poder construir reflexiones éticas y políticas. Para ello es necesario, como decimos, un periodo donde la metodología llevada a cabo sea fundamentalmente magistral, pero solo como medio para llegar a metodologías activas donde el alumno sea el centro del aprendizaje. El alumno solo puede aprender autónomamente cuando tiene conceptos y formas concretas de usarlos que conoce y a través de los cuales sabe desenvolverse. Actividades de debate, de planteamiento de paradojas epistemológicas o dilemas éticos pueden servir para que el alumno establezca una mirada más abstracta sobre el mundo que le rodea, pudiendo así tomar decisiones más racionales y evitando los saberes dogmáticos.

6.- Bibliografía

Fuentes

Aristóteles, *Metafísica*, Trad. M.L. Alía Alberca Alianza, Madrid, 2014.

Platón, *República*, Trad. C. Eggers Lan, Editorial Gredos, Madrid, 2011.

Platón, *Sofista*, Trad. N. L. Cordero, Editorial Gredos, Madrid, 2011.

Platón, *Parménides*, Trad. M^a.I. Santa Cruz, Editorial Gredos, Madrid, 2014.

Spinoza, *Ética*, Trad. M. Vidal Peña, Alianza, Madrid, 2013.

Estudios

Castoriadis, C., *Figuras de lo pensable*, Cátedra, Madrid, 1999.

Dewey, J., *Democracia y educación*, Ediciones Morata, Madrid, 1998.

Ezquerria, J., *El espejo de Dioniso*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 2017.

Fernández Liria, C., *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017.

Grondin, J., *Introducción a la metafísica*, Herder, Barcelona, 2004.

Heidegger, M., *¿Qué es metafísica?* Alianza, Madrid, 2006.

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

Lipman, M., *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992. Marzoa, F.M., *Historia de la filosofía I*. Akal, Madrid, 2015.

Negrete, J.A., *De la filosofía como dialéctica y analogía*, Ápeiron Ediciones, Madrid, 2015.

Ortega y Gasset, J., *¿Qué es filosofía?*, Espasa, Barcelona, 2012.

Paredes Oviedo, D.M., Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. *Cuestiones de filosofía*, nº11, 2009.

Roberto, A; Meraz, A. Hacía una concepción experimental de la filosofía en la escuela. *Cuestiones de Filosofía*, nº 24, 2019.

Walker, D. F; Soltis, J. *Curriculum and Aims*, Teachers College Press, Londres, 1997.