



Universidad
Zaragoza

TFM

Contra el pesimismo antropológico en educación:

Lipman-Sharp en la encrucijada

Universitario en Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas:
Especialidad Filosofía.

Alumna: Iliana Melero Monagas

Tutor: David Pérez Chico

Zaragoza, 1 de Junio de 2020

Índice

1. Interrogantes en torno a la pedagogía -----	3
2. Encomio a la P4C -----	9
3. Vituperio al P4C -----	13
4. Pero, ¿y ahora qué? Aplicación práctica al aula -----	16
5. "Arguments and Philosophical Reasoning" y P4C -----	24
6. Conclusiones -----	27
7. Bibliografía -----	29

1. Interrogantes en torno a la pedagogía

Como en todo proceso social, en la educación institucionalizada se generan tensiones o contradicciones internas. No hay una única respuesta a la pregunta de, ¿en qué consiste educar (bien)? Sobre todo, si tenemos un pie en la reflexión teórica y otro en la práctica. Si a un docente -o como es mi caso, una aspirante a docente- le preocupa hacer lo mejor posible su trabajo, porque éste es crucial, porque tiene en sus manos el futuro de muchas personas, ¿cómo afrontarlo? Aunque no haya una única respuesta a esta o a otras preguntas, no por ello hay que dejar de plantearlas, porque ellas por sí solas se evidenciarán en la propia práctica aunque no se las tematice o delimite conceptualmente.

Sirva este Trabajo de Fin de Máster como una declaración de intenciones del siguiente calibre: creo que el oficio de docente reviste la mayor importancia, y hay que desempeñarlo con el fin de educar en la libertad a los alumnos y alumnas; enseñarles a ser críticos y críticas; ilustrarles para la emancipación más que para la reproducción del sistema (Bourdieu, 2008; 1970). Así, hacerles salir, por decirlo con Kant, de su autoculpable minoría de edad. Para ello ¿hay que educar en contenidos, enseñando Historia de la Filosofía? ¿O hay que educar en competencias, enseñando a filosofar? El propio Kant plantea esta disyuntiva en sus Lecciones durante el Semestre de Invierno de 1765, donde señala en su archi-citada afirmación, que el estudiante: «no debe aprender pensamientos, sino, a pensar» [aunque] «crea que aprenderá Filosofía, lo que es imposible, pues, ahora, debe aprender a filosofar»¹. Pero, ¿cualquiera puede filosofar, o sólo los adultos? O como afirma Jean Piaget, ¿sólo desde los doce años tienen los humanos capacidad cognitiva para realizar operaciones formales?

Matthew Lipman (Lipman 1976, 1980, 1991) responde negativamente a esta pregunta, planteando que también los niños pueden filosofar. Y como Kant, afirma que hay que enseñar a filosofar o a pensar. Siguiendo la línea constructivista de John Dewey (Dewey 2010; 1938), cree que sólo desde las propias experiencias vividas un estudiante puede realmente comprender el significado de un concepto. Y suscribiendo la psicología social de Lev Vygotski (Vygotski, 2013; 1934), cree que en grupo se aprende más que individualmente -aumenta la interdependencia positiva, la autoexpectativa ligada a su autoconcepto, y por tanto la capacidad de aprendizaje y las habilidades sociales-. Así, aplica esta idea del aprendizaje cooperativo a través del giro lingüístico de corte wittgensteiniano (Wittgenstein, 2017; 1953), cuando afirma que no hay pensamiento sin lenguaje. Y

¹ Vol II, p. 306 de la Akademie-Ausgabe, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in der Winterhalbenjahre, von 1765/66.*

el modo más operativo de usar el lenguaje para los niños o adolescentes es no ya el monólogo, sino el diálogo.

Pero, ¿esto es así? ¿Los alumnos de la ESO y Bachillerato tienen madurez suficiente para, como afirman los constructivistas, ser los protagonistas de su propio aprendizaje? ¿Para participar en el aula en dinámicas productivas? ¿Para generar debates de enjundia? Pondremos este punto a prueba de la mano de Esteban Speyer en la sección "3. Vituperio a la P4C". Por contra, si no son suficientemente maduros para estas actividades, ¿habrá que verse abocados a la tradicional *lectio* de la clase magistral como único método de formar lo informe? No hay acaso, tras estas dudas, un pesimismo antropológico subyacente, que como las formas degeneradas de gobierno que ya plantea Aristóteles en su *Política*, hace pensar que de la democracia se pasa a la demagogia -oclocracia para Platón-, y, hobbesianamente, sólo cabe defender una buena dictadura o monarquía absolutista -tiránica o no, da igual- para refrenar la guerra de todos contra todos, que es, irremediablemente, el aula de adolescentes en pleno 2020? Esto mismo parece afirmar el profesor de instituto José Sánchez Tortosa en su *El profesor en la trinchera, La tiranía de los alumnos, la frustración de los profesores y la guerra en las aulas*. Dicho pesimismo antropológico consistiría en desconfiar de que los estudiantes son capaces de esforzarse, o colaborar, o interesarse por lo que se les pretende enseñar. ¿Es que acaso la teoría pedagógica peca de ser ingenua o ficticia, postula sujetos ideales sobre los que generar teorías de aprendizaje? ¿Tenemos que escuchar en su lugar a los docentes o a la corriente de los antipedagogos (Moreno, 2006)? Suscribiendo a éstos, un profesor youtuber que mantendré anónimo, bromea en una de sus clases, desde un cierto humor negro -conveniente escudo moral-, sobre el castigo físico que parecen defender algunos antipedagogos -el propio Ricardo Moreno-. Como ocurre en la película de Hitchcock *Rope*, no sabemos dónde están los límites del humor, no sabemos si estamos ya cenando con el cadáver bajo la mesa.

¿Son, pues, los pedagogos, como su raíz etimológica indica, conductores (*gogos*) de niños (*paidós*), que toman no ya a los alumnos sino a los docentes como niños, y han de guiarles en la ciencia de la educación? Y, como dicen los antipedagogos, ¿hemos de guardarnos de ellos? Porque, ¿es la educación una ciencia? ¿Se pueden cuantificar los procesos mentales? Si no lo es, y no se pueden medir de tal modo los procesos mentales, ¿tiene validez la (psico)pedagogía?

En otro sentido, este "ser niño" al que hay que conducir, ya no es lo que otrora. La niñez o los modos de ser adolescente han cambiado en la tardomodernidad. Testimonios empíricos de docentes

informan (Orbe & Tipán, 2019) de que de un tiempo a esta parte se observa una progresiva infantilización del alumnado: cada vez son hasta más tarde más niños o inmaduros, aunque por otro lado comienzan antes a mostrar rasgos propios de adultos: sexualización de cuerpos infantiles a través de determinada ropa, (auto)exhibidos en redes sociales como *Instagram* o *Tiktok*, traducción de esta sexualidad temprana a sus relaciones, informada por valores éticos derivados de música dominante -trap, reggaeton- que autores como Jon Illescas (Illescas, 2019) -también profesor de instituto, además de sociólogo- califican como *educación tóxica*. Así pues, adultos prematuros sin madurez, sin cultura, sin capacidad de juicio crítico. Adultos atrapados en su minoría de edad. ¿Autoculpables? Si siempre fue fundamental la educación, en el escenario actual es de una urgencia imperiosa.

Pero entonces, si se trata de llegar a este público infantil aparentemente sin interés en la cultura (¿es esto cierto? O de nuevo el acechante supuesto pesimista antropológico que se cuela en la hipótesis metodológica), ¿es correcto hacerlo a través del juego? ¿La educación puede o debe ser divertida? La raíz etimológica *pais*, emparenta a la educación (*paideia*) con el juego (*paidia*), ¿debe traducirse esta relación lingüística a la didáctica? Como siempre, hay voces que se contraponen en este punto, si Platón nos dice en la *República*: «No obligues por la fuerza a los niños en su aprendizaje, sino edúcalos jugando» [537a], y Condorcet (Condorcet, 2001; 1791) en la *2ª Memoria sobre la instrucción pública*: «La Naturaleza, por otra parte, ha unido el placer a la instrucción, con tal de que ésta sea bien dirigida», defendiendo la figura que se conoce hoy en día -desde la obra homónima de Huizinga (Huizinga, 2012)- como *homo ludens*; por otro lado Unamuno (Unamuno, 1969) sentencia: «El maestro que enseña jugando acaba enseñando a jugar. El alumno que aprende jugando acaba jugando a aprender».

¿No están tantos adolescentes con la mente demasiadas horas (Illescas, 2019) adormilada en algún videojuego? -véase la moda actual: *Minecraft*, *Fortnite*, que atrae a jóvenes entre 9 y 18 años-. ¿También hemos de convertir nuestras clases en otro videjuego, a través de la proclamada utopía de lo tecnológico, y las socorridas gamificaciones? Cuando se habla de competencias digitales transversales, la mayor parte de las veces la aplicación que se hace de ellas en la docencia es hacer que el alumnado realice búsquedas en *Google*, o *Wikipedia*, y redacten -cuando no copien y peguen- algo de lo allí hallado. ¿Qué aprenden aquí que no vayan a aprender ya por su cuenta? Siendo el ciberespacio, según Howard Rheingold (Rheingold, 2009), lugar de «entretenimiento, escape y adicción» y el receptáculo de «peligrosas complejidades», y que la práctica de videojuegos genera a su vez adicción (Carbonell, 2014, Marcos, M., & Chóliz, M., 2019), así como que hoy en día los juegos de apuestas son un problema entre nuestros menores (Mateu J., 2016). ¿Creemos de verdad

que el modelo adecuado de enseñanza es exclusivamente el condicionamiento conductista de juego-recompensa? Dice Fernando Castro que lo virtual lleva al sedentarismo, a la bunkerización, que produce

«síndrome del encierro, (...) esa patología neurológica que se traduce en una parálisis completa. Una incapacidad para hablar pero conservando esa facultad. Como si la conciencia intelectual se mantuviera intacta. La mirada sin párpados del que está jugando durante horas, por ejemplo al *Warcraft*, es, valga la sinestesia, sorda para todo lo que está sucediendo a su alrededor. (...) ese mundo virtual pasa a ser para el adicto, todo» (Castro, 2012).

Así mismo comenta Castro el descubrimiento de un curioso síndrome de epilepsia óptica en algunos adolescentes maníacos «que tras horas de agonía y placer, se muestran físicamente incapaces de mirar ya una imagen fija». Sánchez Tortosa establece una analogía entre los institutos y las partidas de videojuegos. Se puede perder en un juego y morir, pero no pasa nada, porque puedes pulsar *reset* y volver a empezar. En el colegio o instituto puedes suspender y quizás pasar curso sin aprobar todo, o puedes repetir y volver a intentarlo en el curso siguiente. En ese sentido el instituto puede ser, como los juegos, un cierto *no-lugar* en el sentido de Marc Augé, dado que parece que el tiempo se detiene en su interior y no existen las consecuencias de las acciones, «es como pedirle al mundo (...) que espere un poco, que esta persona es todavía un niño que está aprendiendo, que es demasiado pronto para que deje de ser un niño» (Sánchez, 2008, p. 63). Así pues, la tecnología y la lógica lúdica: ¿aliados o enemigos del pensamiento crítico?

Como observaba Adorno (Adorno, 1987; 1951) a mediados del siglo XX, la recepción de la cultura por parte de la población, a través de la industria cultural, sufre una inexorable transformación producto de las dinámicas internas del mercado, desde la cultura seria o autónoma -reservada para una élite- hasta la cultura del entretenimiento, pensada para las masas. En esa misma línea los situacionistas, encabezados por Debord (Debord, 2005; 1967), agudizarán la crítica, señalando el salto cualitativo que se produce de la ideología o superestructura que Marx pudo señalar a mediados del siglo XIX, a la *Sociedad del Espectáculo* que acaece a mediados del XX, donde la vida de las sociedades «se presenta como una inmensa acumulación de Espectáculo» (ibid). Baudrillard (Baudrillard, 2009; 1970) señala, que de la condición de sujeto, se pasa a la condición de consumidor. Recientemente Remedios Zafra (Zafra, 2010) habla de la figura del prosumidor, aquel que mientras consume -compra en Amazon, por ejemplo-, también produce -genera información

relevante para los algoritmos que componen el sector cuaternario de la economía.

Pues bien, dada esta tendencia de la sociedad a la *estupidización* y a la simplificación de los productos para llegar a más público objetivo -véase la transformación que sufre la música comercial (Illescas, 2019), o la constante reproducción (remakes, revivals) de fórmulas audiovisuales que ya han funcionado en el mercado (Reynolds, 2011)-, ¿debe la educación sumarse a esta ola, y generar lo que podríamos denominar, siguiendo a Adorno, una *educación del entretenimiento*? ¿Es que acaso cuando los alumnos se encuentren con una labor que para ser comprendida hayan de esforzarse, y esto no sea divertido, van a cejar en ese empeño, porque les hemos enseñado que sólo si se divierten pueden aprender? ¿Cómo servirá entonces la educación para la redistribución del capital cultural? Para que pueda darse un ascenso de clase social, dada la obligatoriedad y universalidad de la educación que se ha conquistado precisamente con ese fin. Recordemos que sólo los estratos sociales con mayor renta podrán permitirse contratar a profesores particulares para asegurarse que sus hijos e hijas aprueben los exámenes y titulen; independientemente de si se esfuerzan o no, de si se divierten o no; de las modas pedagógicas.

Pero, en todas estas oposiciones, en todas estas formas de concebir la educación, ¿de dónde cae el pesimismo antropológico? ¿Reside en el lado de la divulgación? Dado que no se pueden enseñar contenidos complejos, pues en realidad a los jóvenes ya no les interesan -¿alguna vez sí les interesaron a la generalidad de la población?-, y muchos de ellos no son tan inteligentes y no podrían llegar a comprenderlos. Desde esta visión, la exigencia implica generar discriminación. Por lo tanto se simplifica el contenido, o se lo caricaturiza, eventualmente eliminándolo. Quizás podrá enseñarse a muchos, pero no sé exactamente qué se les enseña.

¿O bien el pesimismo reside en el lado opuesto, de la cultura del esfuerzo? Y puede que esto suponga asumir que sólo se educa a unos pocos -y así se reniega del grupo en general-, que no todos llegarán al máximo exigido, porque no todos realizarán ese esfuerzo por un motivo u otro -a veces motivos intrínsecos (personales), otras extrínsecos (sociales)-. Se sacrifica a algunos, para salvar la propia disciplina y el interés de otros.

Más allá de estos interrogantes, la única certeza que poseo en materia de educación es que hay que huir del pesimismo antropológico. Nuestros alumnos y alumnas nos necesitan, hoy más que nunca, dado que en su mayoría tendrán familias ausentes -por el incremento de la explotación laboral-, y ya he mencionado que el subsistema cultural -empleando notación funcionalista²- no augura mejores

2 Así, el alumnado se ve influido por el subsistema familiar, el cultural (industria cultural) y el escolar (educación

consuelos en la posibilidad de formarles como personas (críticas). Estos interrogantes planteados, sin embargo, considero que es necesario que sean explicitados teóricamente, puesto que son tensiones que operan en la práctica docente, independientemente de la orientación curricular o el método que se escoja para proceder. La forma en la que el presupuesto antropológico configura la práctica docente, ha sido identificado por la Psicología del Aprendizaje bajo el nombre de *efecto Pigmalión*, que no es más que la proyección que hace el/la docente de las creencias que tiene del/la alumno/a sobre el/la mismo/a; y cómo estas creencias afectan en su posterior rendimiento académico (Rosenthal, R., Jacobson, L, 1968). Si se cree que un alumno es bueno y se le hace saber mediante ánimos y propuestas de retos, sus resultados y compromiso con el aprendizaje mejorarán. Como en una suerte de profecía autocumplida.

En general, ¿cuál es mi respuesta metodológica? A diferencia de lo que plantea Rousseau³, creo, como Aristóteles, en la virtud del término medio. Unas veces emplear un método o perspectiva, otras veces otro. Habrá que adaptarse a la realidad del alumnado, al contexto.

Además, parto de otra certeza que sirve de axioma en esta argumentación: como decía en un inicio, la educación ha de servir para la emancipación de los alumnos, enseñarles a ser críticos. Para ello he seleccionado el método propuesto por Matthew Lipman, llamado "filosofía para niños" (en adelante lo denominaré P4C), posteriormente desarrollado junto a Ann Margaret Sharp. ¿Es adecuado este método para este fin? Comenzaré con un encomio al mismo, seguido de un vituperio, pondré un ejemplo práctico actualizado, y recogeré finalmente las conclusiones en torno a la evaluación de este método, sobre este ejemplo didáctico mostrado, y respondiendo algunos de los interrogantes aquí planteados. Quizás no todos. Y los que responda, quizás esa respuesta no será más que una tentativa tímida o por contra demasiado osada. Quizás sólo mi futura práctica docente será la que me permitirá obtener el fundamento de la experiencia desde el cual poder responder adecuadamente a la pregunta por la educación.

institucionalizada).

3 «No hay término medio. Es preciso plegarle a una total obediencia o no exigirle nada en absoluto. La peor educación es dejar flotar las cosas entre tu voluntad y la suya, disputar sin cesar entre los dos quien será el que manda.», en J.J. Rousseau (2011; 1762)

2. Encomio a la P4C

Cuando propone su método, Matthew Lipman (Lipman & Sharp & Oscanyan, (1977, 2ª edición 1980)) lo hace para superar principalmente dos problemas que observa: el fracaso escolar y la orientación curricular enciclopédica. En cuanto a lo primero, advierte que los fallos del sistema educativo se ceban más con los más vulnerables socioeconómicamente, lo cual es una terrible crueldad. Además, que los intentos de subsanar dichos errores hasta ahora han sido en vano. Cree que el motivo de esto, es el segundo problema mencionado: vislumbrar los currículos como una síntesis de conocimiento de archivo, que el alumnado debe memorizar siguiendo un libro de texto -¿sesgado? ¿Desfasado?- y posteriormente volcar desde su memoria a corto plazo en un examen. Añadimos desde los estudios psicológicos actuales (Suárez & Maiz & Meza, 2010): estos exámenes, por otro lado, favorecen exclusivamente la resolución a aquellos que posean inteligencia lógico-matemática -si son tipo test-, o lingüística -si son de desarrollo-, discriminando las posibilidades de aquellos que poseen el resto de la gama de inteligencias múltiples.

Así, Lipman y Sharp proponen el proyecto de una educación ilusionante, que genere expectativas, que nazca -desde cada alumno/a- de la chispa del descubrimiento, llena de experiencias significativas, y que parta de la necesidad de aventuras que tienen los niños y adolescentes. Frente a la visión tradicional -sostenida por los antipedagogos actuales- de que la educación ha de ser un asunto serio, basado en la autoridad; que es perfectamente representada por la analogía de la medicina. Un enfermo puede no querer tomarse una medicina porque no sabe bien, pero es lo que le conviene, y el médico se lo ha prescrito. Luego, si es racional y valora su vida, estará *obligado* a consumirla. Del mismo modo los discentes según la educación tradicional están obligados a consumir el contenido enciclopédico.

Pero, ¿qué probabilidades de éxito puede tener ese modelo? ¿Con cuánto porcentaje del aula funcionará? Y cuando veamos que detrás de los números estadísticos hay personas, ¿tendrá alguien remordimientos?

«the patient in the dental chair are aware of the instrumental value of the drill, but can be excused if they fail to be enchanted by it. It is inexcusable to expect a child who is only modestly motivated to "love knowledge for its own sake" when such knowledge is presented like bad-tasting medicine- as something that may be useful some day. That this dreary book will enlighten them eventually is something children cannot deny, just as they cannot deny that the nauseating substance in that spoon will eventually produce a cure.» (Lipman & Sharp & Oscanyan, (1977, 2ª edición 1980), p. 9).

La alternativa de la P4C se construye sobre la idea deweyniana del aula como comunidad de investigación. Por investigación, Lipman-Sharp entienden «constancia en la exploración crítica de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante» (Lipman & Sharp & Oscanyan, (1977, 2ª edición 1980), p. 45), y es aplicable, por supuesto, a cualquier disciplina. Puesto que alguien que crea una obra de arte, está descubriendo tanto como alguien que hace un experimento de biología y descubre algo, o alguien que escribe un nuevo tratado de epistemología. Se trata pues de que el docente genere las condiciones de posibilidad en el aula para que el conocimiento pueda surgir en los alumnos, y de este modo comprenderlos y adquirir aprendizaje significativo -frente al aprendizaje superficial derivado de la memorización y el desinterés, que sólo se almacena durante un breve periodo de tiempo-.

El modelo tradicional ahoga el pensamiento del alumnado en lugar de potenciarlo; determina en función de los objetivos racionalmente establecidos, en lugar de liberar. Se trata sin embargo, de suscitar el pensamiento a través de una comunidad dialógica reflexiva, pues «philosophy begins in wonder» (Lipman & Sharp & Oscanyan, (1977, 2ª edición 1980), p. 31), es decir, un preguntarse pero también maravillarse. Para los adultos muchos fenómenos pasan inadvertidos porque están acostumbrados a ellos, o porque no tienen tiempo para pararse a reflexionar, o bien han llegado a la conclusión de que es improductivo preguntarse sobre cosas que no pueden cambiar. Precisamente porque esto no ocurre con los más jóvenes, es la filosofía una materia muy potente para trabajar con ellos y ellas.

Más allá de suscribir las tesis constructivistas sobre la educación, si por algo ha saltado a la fama pedagógica el P4C es por las novelas filosóficas que ideó Lipman. La primera de ellas fue *Harry Stottlemeier's Discovery*, que publicó por primera vez en 1971, con una posterior revisión en 1974. Podría categorizarse su temática como didáctica del pensamiento crítico⁴ e introducción a la filosofía problematizada. En esta obra, postula a través de la voz de un grupo de niños que conversan entre sí, qué es el pensar sobre el pensar, conceptos básicos y reglas de lógica aristotélica, y cuestiones sobre la naturaleza de la mente, el pensamiento, la causalidad, la realidad, las creencias, lo correcto e incorrecto, lo justo y lo injusto. A esta novela siguieron muchas más, en las que va especializando la temática (centrándose sólo en ética, o bien política, o bien epistemología, etc) y el rango de edad al que se dirige la adaptación de su escritura.

Una vez concebida el aula como comunidad de investigación, hay que implantar el método que

4 Comentaré el critical thinking en la sección "Vituperio"

propriadamente caracteriza a la P4C. Éste consiste en cinco pasos (Lipman 2003, p. 101-103):

1. Ofrecerles un texto: los alumnos leen o representan una historia filosófica juntos.
2. El establecimiento de la agenda: los alumnos elevan preguntas para la discusión posterior, y las organizan en una agenda.
3. Solidificar la comunidad: los estudiantes dialogan sobre las preguntas como una comunidad de investigación, conducida por un adulto con entrenamiento filosófico. La discusión continúa durante las siguientes sesiones, hasta que se finaliza la agenda de preguntas, o hasta que los alumnos se ponen de acuerdo para pasar a la siguiente lectura.
4. Utilizar ejercicios y planes de discusión: el conductor filosófico introduce actividades relevantes para profundizar la investigación de los estudiantes.
5. Animar a que generen respuestas más allá de las obtenidas: esto incluye auto-asesoramiento de práctica filosófica, y la investigación de proyectos filosóficos más allá de los experimentados, así como escritura creativa.

Este método ejemplifica perfectamente la tesis constructivista de que los estudiantes tienen que ser los protagonistas de su propio aprendizaje, y que de este modo su interés y adhesión a la materia incrementará considerablemente, respecto al modelo de ser elementos puramente pasivos, receptores de un monólogo.

Generar un espacio en el que hasta los estudiantes más tímidos sientan la confianza para poder plantear sus preguntas o comentarios es crucial para educar ciudadanos y ciudadanas para la democracia. Dado que -como nos recuerda Habermas en *Historia y crítica de la opinión pública* (Habermas, 1981; 1962)- para ser activamente políticos plenamente, no basta con generar una legitimación plebiscitaria de los órganos representantes desligados de la ciudadanía -y recibir pasivamente la publicidad de sus campañas electorales, o la publicidad de los mercados en tanto que consumidores-, sino generar debates en el seno de la población, y a través de su crítica, generar opiniones públicas diversas. Vemos pues, que sólo conquistando una cultura del debate en la educación obligatoria, podemos educar al alumnado en la libertad a través de la crítica, y por tanto para su emancipación o salida de su minoría de edad.

Supone además no incurrir en el supuesto del pesimismo antropológico, puesto que al generar una comunidad de investigación les transmitimos que confiamos en ellos y ellas: son capaces de

reflexionar y decir cosas maravillosas, de crear un espacio donde todos aprendamos juntos.

3. Vituperio al P4C

Esteban Speyer (Speyer, 2009) pone en cuestión la viabilidad de los programas didácticos basados en el enseñar al alumnado a filosofar, frente al enseñar Historia de la Filosofía. Comenta que, como acabo de hacer, siempre se suelen asociar estos métodos a conceptos grandilocuentes como "libertad", "autonomía", "criterio propio", etc. Pero, una vez pasada «la euforia programática, no puedo evitar ciertos reparos, algunos, con relación al planteo en sí mismo, de llevar al alumno al filosofar, y otros, a las dificultades de su puesta en práctica» (Speyer, 2009). Veamos cuáles son estos reparos.

En primer lugar centrar la asignatura de filosofía en un enfoque exclusivamente instrumental o centrado en competencias, lleva a dejar de lado el trabajo de textos filosóficos clásicos, los cuales Speyer considera fundamentales para la formación. En esta línea, José Sánchez Tortosa añade, suscribiendo la psicología del aprendizaje de Bandura, que los alumnos también aprenden por imitación. ¿No se puede aprender a reflexionar leyendo cómo otros han reflexionado? Desde esta perspectiva la respuesta es afirmativa. Otros -Ricardo Moreno (Moreno 2006), pero el mismo currículo oficial de Aragón advierte que hay que huir de un aprendizaje meramente memorístico, pero «sin caer en la ingenuidad de pensar que el alumno puede redescubrir por sí mismo las soluciones a todos los problemas debatidos» (Anexo II de Filosofía la Orden ECD/494/2016, p. 4) o generar desde cero todo el conocimiento que la humanidad ha postulado hasta nuestro momento histórico. Por ello sugiere el currículo oficial al menos combinar las metodologías activas con una parte de clase magistral, para que el o la docente pueda transmitir información. En el caso de la postura radical antipedagógica de Ricardo Moreno, lo que propondría sería ceñirse exclusivamente a la clase magistral.

Autores clásicos como Rousseau, consideran que razonar con niños es comenzar la casa por el tejado, permítaseme plasmar sus palabras, pues son totalmente pertinentes para este debate:

«Razonar con los niños era la gran máxima de Locke. Es la más en boga hoy día. Pero no me parece que su éxito le dé mucho crédito, y yo no veo nada más tonto que esos niños con quienes tanto se ha razonado. De todas las facultades del hombre, la razón es, por así decirlo, un compuesto de todas las demás, y la que se desarrolla más dificultosamente y más tarde, ¡y es de la que se quieren servir para desarrollar las primeras! La meta de una buena educación es conseguir un hombre razonable, ¡y se pretende educar a un niño mediante la razón! Es comenzar por el final, es confundir el

instrumento con el fin. Si los niños atendieran a razones, no tendrían necesidad de ser educados.» (Rousseau, 2011; 1762⁵)

Parece que ya en tiempos de Rousseau razonar con niños era una innovación docente. A propósito del supuesto del pesimismo antropológico, casi pareciera que estamos leyendo aquí a Hobbes más que al teórico del buen salvaje.

Precisamente la segunda crítica de Speyer es lo aquí expresado por Rousseau. Speyer cree que la habilidad para «reflexionar, analizar y dar respuestas de tipo filosófico» (Speyer 2009) se adquiere como resultado de «estudiar, exponer y escribir, a lo largo de un entrenamiento académico extendido» (Speyer, 2009).

Además no se adquieren estas habilidades con seguridad, sino que depende de que los educandos posean "talento". Podría llegar a decirse, si la habilidad para reflexionar depende de una característica innata, ¿sirve de algo la educación, o tenía razón James S. Coleman con su informe de 1966 -*Equality of Educational Opportunity Study*-, que trascendió con su famoso lema "school doesn't matter"? En este informe se aseguraba que los únicos factores diferenciadores del devenir de los estudiantes (*school outcomes*) son de naturaleza étnica/cultural/socioeconómica, pero en ningún caso la educación es causa eficiente de ningún cambio en la estructura social. Por lo tanto las reformas educativas -y su inversión presupuestaria consiguiente- no tienen ningún fundamento o sentido; por lo que los programas que buscaran equidad para los grupos minoritarios debían ser eliminados⁶. Volvemos a ver de nuevo que los dilemas que genera la visión de la educación no son inocuos. Insisto: hay vidas en nuestras manos.

La tercera preocupación de Speyer va en la línea de que se confunda la crítica a través de la argumentación, con una retórica diluida teatralizada. De modo que los discentes apliquen "recetas" argumentales, sin tener procesos mentales e incurriendo así en algo similar a lo expuesto en el experimento mental de la Habitación China de Searle y Penrose. Advierte Speyer: «podrían terminar siendo una puesta en escena forzada, cuyo objetivo primordial sería satisfacer esos

5 Cita extraída de Moreno, R. (2006), "*Planfleteo Antipedagógico*", recurso online

6 Uno de los numerosos críticos de este terrible informe fue Hery Levin, que lo acusó de ser estadísticamente un conjunto de correlaciones espúreas de las que no se podía inferir causalidad. Fue redactado desde intereses muy particulares, financiado por el Departamento de Salud, Educación y Bienestar de Estados Unidos, «tenía la finalidad de evaluar la igualdad de oportunidades educativas en los niños y niñas según su origen étnico, religión y nacionalidad a través de la encuesta llevada a cabo por el National Center for Education Statistics en una muestra de 645.000 niños y niñas de un total de 4.000 escuelas de Estados Unidos» (Flecha, R., Buslon, N. (2016). *50 años después del Informe Coleman. Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos*. International Journal of Sociology of Education, 5(2), 127-143.

estándares previamente establecidos».(Speyer, 2009⁷)

En cuarto lugar preocupa a Speyer la dimensión más práctica de las posibilidades de aplicación de estos métodos en un aula de adolescentes. La dificultad de obtener colaboración y «superar el rechazo hacia la propuesta de una conversación sincera, atenta, superando la confrontación, propia de esa etapa etaria, con lo que proviene de "la institución"» (Speyer, 2009, p. 183). José Sánchez Tortosa se uniría inmediatamente a esta preocupación, a través de sus referencias de "la guerra en las aulas" o "el milagro del silencio" en un aula. ¿Es que acaso el método de P4C y métodos similares pueden ser adecuados para niños, pero encontrar dificultades de implantación entre adolescentes de 13 a 15 años, periodo etario que suele ser el más complejo de abordar?

La última dificultad que señala Speyer, son los límites de lo políticamente correcto con cualquier miembro de una comunidad diversa multicultural de investigación. ¿Acaso dudar filosóficamente de, por ejemplo, la religión, no puede herir sensibilidades? ¿Es ético hacerlo en un instituto público, que atiende a la universalidad de la población?

Por último quiero hacer constar en esta sección que el éxito que ha tenido la P4C en la recepción pedagógica, y su posterior transmisión a los futuros docentes de filosofía, contribuye a eclipsar -al menos en nuestro país- la grave ausencia curricular del movimiento filosófico del que nace la P4C en su origen. El *Critical Thinking*⁸ mentado por Lipman-Sharp no es algo exclusivo de ellos, de hecho es una asignatura implantada en el currículo americano y canadiense, desde el momento histórico -principios de siglo XX, pero sobre todo mediados, con los movimientos estudiantiles en torno a la Guerra de Vietnam y el Movimiento por los Derechos Civiles-, en el que los problemas planteados por alumnos y profesores de filosofía (de lógica) hacen que aparezca no sólo el Critical Thinking y la P4C, sino el movimiento más amplio que ha venido a llamarse Teorías de la Argumentación, en la que estaría inserta también la Lógica informal -una asignatura prácticamente ignorada en España-.

7 Artículo incompleto extraído de recursos del Moodle de la asignatura *Diseño Curricular* del presente Máster de Profesorado.

8 El cual está en pedagogía asociado al nombre de Robert Ennis, pero en su génesis en el humus problemático del que surgen las teorías de la argumentación, no hay un sólo nombre al que relacionarlo: Howard Kahane con su *Logic and Contemporary Rethoric* de 1971, Stephen Thomas y su *Practical Reasoning in Natural Language* en 1977, *Reasoning* de Michael Scriven un año antes, en 1976. Estos tres fueron denominados más influyentes, se les conocía como los "text-books". Pero también puede reconocerse influencia a: Alex Michalos, *Improving Your Reasoning* (1970); Ralph Johnson & Anthony Blair, *Logical Self-Defense* (1977); Robert Fogelin, *Informal Logic* (1978); Perry Weddle, *Argument, A guide to Critical Thinking* (1978); Stephen Toulmin, Richard Rieke and Alan Janik, *An Introduction to Reasoning* (1979); John Woods and Douglas Walton, *Argument: The Logic of the Fallacies* (1982).

El hecho de que no conozcamos o no impartamos en España -a nivel universitario- las asignaturas que se encargan de estudiar los razonamientos adecuados, no es tampoco una novedad histórica. Cincuenta años de retraso con respecto al resto del mundo costó pasar de la lógica aristotélica a la lógica matemática (Vega, 20019). Más de cincuenta nos está costando ya la salida del estéril formalismo deductivista.

4. Pero, ¿y ahora qué? Aplicación práctica al aula

Si bien el método de Lipman-Sharp fue fundamentalmente desarrollado en la década de los 80, éste tuvo una más que favorable acogida en la comunidad de docentes, y se constituyeron numerosas asociaciones de Filosofía para Niños. Así, primero se creó The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) bajo la dirección de Ann Margaret Sharp, a la vez que se publicó la primera obra de Lipman ya mencionada -*Harry Stottlemeier's Discovery*-. Esta obra se introdujo en las escuelas públicas de New Jersey. Los medios de comunicación hicieron eco de las mejoras significativas que suponían en la capacidad para leer y tener pensamiento crítico (Pritchard, 2018), entre los alumnos de primaria y secundaria que se enrolaron en los programas del IAPC. Como consecuencia de ello y del aumento de la demanda, el IAPC generó más materiales didácticos en forma de novelas de Lipman-Sharp.

Otra asociación de P4C que se creó fue la North American Association of Community of Inquiry (NAACI), que se reúne en congresos cada año. Recientemente, en apoyo de ésta, se ha formado también la PLATO (Philosophy Learning and Teaching Organization). La Universidad de Washington tiene su propio Center for Philosophy for Children, que trabaja en colaboración estrecha con la PLATO.

No obstante el interés es internacional, pues hay demanda de seminarios en muchos países, por lo que en 1985 se creó una asociación con este rango de acción, el International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC). Así, hay congresos en Australia y Nueva Zelanda, organizados por la Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations (FAPSA), y en Inglaterra por la Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERRE), pero también desde 2007 la England's Philosophy Foundation. La lista sigue, pero sirva esto como ejemplo representativo de la expansión del movimiento del P4C. Sólo añadiré que la ICPIC ha impartido hasta dos seminarios en España, el último en Junio de 2017, en la UAM.

En este rico escenario que se ha desplegado más allá del periodo de los 70 en los que comenzaron a trabajar Lipman-Sharp, voy a mostrar un ejemplo actualizado del método del P4C. Es decir, no voy a sacarlo de las más que conocidas novelas filosóficas, sino de las secciones de recursos para la docencia de la asociación PLATO. En su web⁹ encontramos lo siguiente:

⁹ Web de PLATO: <https://www.plato-philosophy.org/>

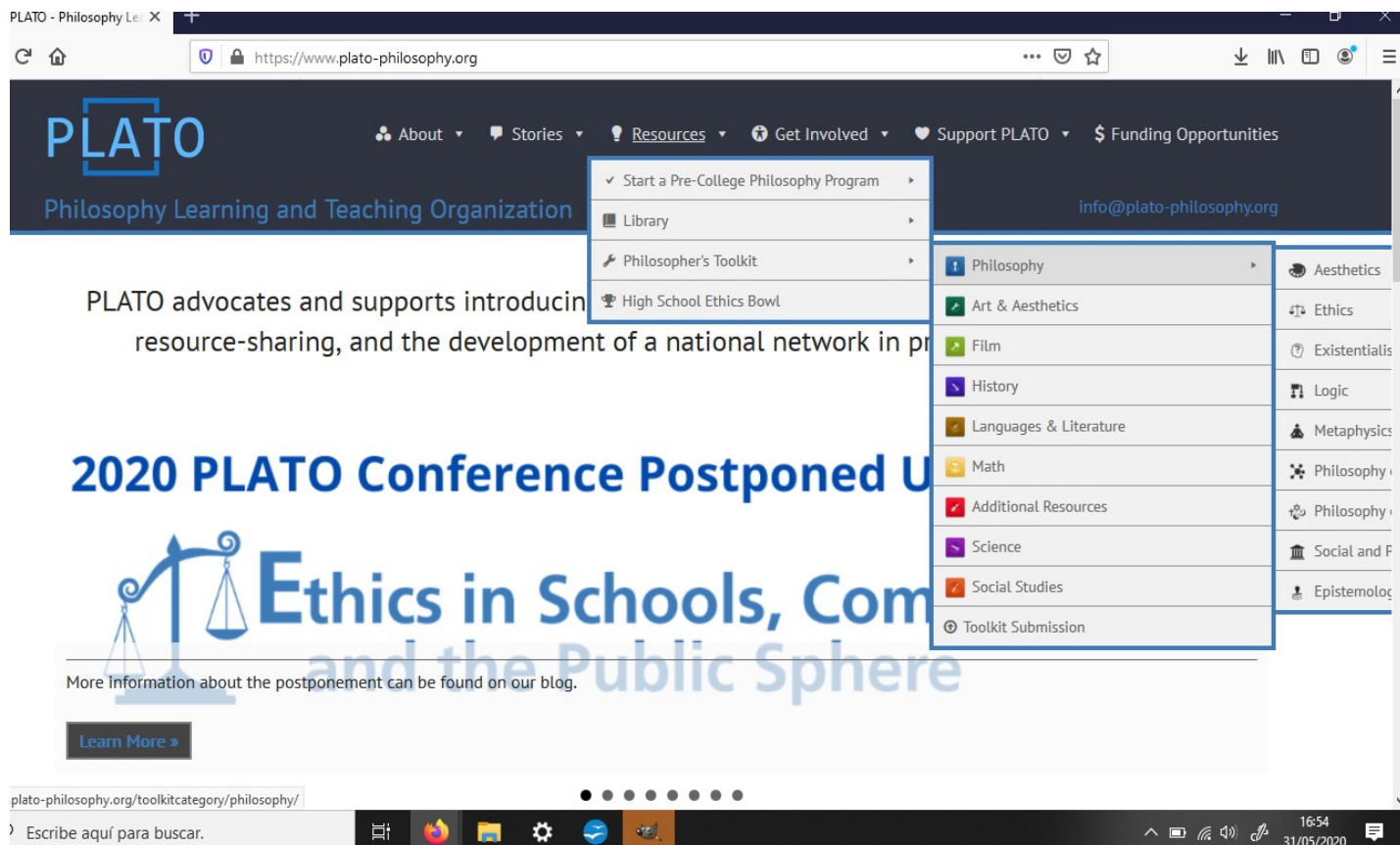


Ilustración 1: Recursos para la docencia de PLATO

Para este ejemplo he escogido la sección "Lógica", y en ella el primer resultado llamado "Arguments and Philosophical Reasoning", creado por Stuart Gluck y Carlos Rodriguez, como parte de unas sesiones de *Philosophy in Education: Questioning and Dialogue in Schools*, por Jana Mohr Lone and Michael D. Burroughs (Rowman & Littlefield, 2016), diseñado para secundaria (middle school) y bachillerato (high school).

En esta sesión de 50 minutos se plantea conseguir: (1) introducir a los estudiantes en los argumentos filosóficos, y (2) explorar los tipos de razonamientos lógicos empleados para investigar los problemas filosóficos. Esta sesión irá seguida por otras en las que se profundizará, a través de contenidos de *critical thinking* o de lógica formal.

Primera parte: "¿Soy vuestro/a profesor/a? (10 minutos)

Al comienzo de la clase el docente quiere, no ya explicar qué es un argumento dando su definición o mostrando su estructura esquematizada en lenguajes más o menos formales, sino *mostrar* lo que es. Para ello plantea una pregunta al alumnado: ¿soy vuestro/a profesor/a? El alumnado probablemente se desconcertará ante esa pregunta -que aparentemente es evidente o incuestionable-,

pero el/la profesor/a tendrá que preguntarles por qué es el/la profesor/a, pedirles razones. El alumnado irá aportando razones, y el/la profesor/a anotará tales respuestas enumeradas en una pizarra, en forma de lista. Bajo esa lista se encontrará la pregunta -en forma afirmativa-, separada de las razones por una línea horizontal. Cuando den en torno a tres o cuatro razones el/la docente puede finalizar el interrogatorio. En la pizarra figurará algo como:

1. Yo os he dicho que soy el/la profesor/a.
2. Estoy de pie en frente de la clase
3. Estoy conduciendo/dirigiendo este ejercicio
4. Soy el/la único/a adulto/a de la sala

Soy el/la profesor de esta clase

En segundo lugar se le preguntará a los estudiantes por qué piensan que se ha pedido que realicen este ejercicio en primer lugar, en esta introducción a la filosofía. Se les deja que discutan brevemente entre sí, se trata de que el debate llegue a estas conclusiones:

- Lo que se ha escrito en la pizarra es un ejemplo de argumento
- Los argumentos son el modo mediante el cual pensamos y razonamos. Cuando estamos razonando, lo que hacemos es formar una serie de argumentaciones en nuestras cabezas.
- La filosofía es esencialmente un proceso de pensar sistemáticamente sobre preguntas difíciles e interesantes. Una parte primaria de la filosofía se centra en hacer y evaluar argumentos.

Segunda parte "¿Qué es un argumento?" (10 minutos)

Se proyecta el sketch "The argument clinic"¹⁰ de los Monty Python, donde un usuario de un particular servicio comercial quiere contratar una sesión de "argumentación" o "discusión", pero no encontrará exactamente lo que busca.

10 The argument clinic de The Monty Python: <https://www.youtube.com/watch?v=ohDB5gbtaEQ>



Ilustración 2: Escena de "The argument Clinic"

Después de visualizarlo se les pregunta: "¿Cuáles son los dos tipos de conceptos de "argumento" presentados en el sketch?", sabiendo que los dos tipos de conceptos son: 1) la mera contradicción o disputa «Yes it is... No it isn't... Yes it is... No it isn't...», 2) Propuesto por el cliente: «A collected series of statements to establish a definite proposition».

En filosofía, se les dice, hablamos de argumentos en el segundo sentido. De nuevo: hacer filosofía es esencialmente un proceso de hacer y evaluar argumentos.

Tercera parte: Partes de un argumento (10 minutos)

Se vuelve al argumento "Soy el/la profesor/a de esta clase" escrito en la pizarra, para ilustrar cómo funcionan los argumentos. En un grupo de discusión se les pide que exploren las partes de un argumento, para ayudarles a ello se introducen los siguientes términos:

Un argumento se compone de partes que podemos denominar "bloques". ¿Cuáles son los bloques básicos que lo constituyen? Los argumentos se componen de oraciones, en concreto, un tipo particular de oración que denominamos "proposición". Cuando se llegue a este término, se les da la definición:

Proposición: una oración declarativa que tiene un valor de verdad. Es decir, una oración que puede ser verdadera o falsa. Las proposiciones expresan hechos del mundo que pueden ser verdaderos o falsos. Por ejemplo: "hoy es lunes" o "está lloviendo fuera".

Se les pregunta: ¿hay algún tipo de oración que no sean proposiciones? Se trata de que respondan: Sí. Preguntas, órdenes, exclamaciones, etc. Se indica que estas proposiciones carecen de valor de verdad. Por ejemplo: "¿qué día es hoy?" o "ve y abre la puerta".

Se añade a continuación que en un argumento hay proposiciones que afirman hechos o proporcionan información que apoya la afirmación que se realiza (como en el caso de "soy el/la profesor/a de esta clase". A estas proposiciones que apoyan la afirmación -sus razones- se las denomina *premisas*, mientras que a la afirmación apoyada es la *conclusión*. Así, se les pedirá que recogan estas definiciones:

Premisa: una proposición que sirve como razón para una conclusión.

Conclusión: una proposición que es apoyada por un conjunto de premisas.

Se les dirá que los argumentos siempre tienen una conclusión, y que el número de premisas puede variar. Se les preguntará: "¿pueden los argumentos tener sólo una premisa?" Respuesta: "sí". Por ejemplo: "María no está casada, por lo tanto es soltera". Otra pregunta: ¿Puede haber un argumento sin premisas? Respuesta: "sí". Por ejemplo: "O bien hoy es lunes en Zaragoza, o bien hoy no es lunes en Zaragoza". Se observa que este argumento siempre va a ser cierto, por lo tanto no necesita razones que lo apoyen, y cuando estas no sean necesarias es mejor no añadirlas.

Ahora se está en disposición de definir:

Argumento: un conjunto (colección) de proposiciones en el cual una proposición -la conclusión- es afirmada de manera derivada desde el resto de proposiciones -las premisas-.

A continuación el/la docente realiza un repaso de todos los puntos del razonamiento realizados, y de los términos expuestos.

Cuarta parte: disección argumental (10 minutos)

Se les comenta que el argumento "Soy el/la profesor/a de esta clase" tiene una *forma normal*, esto es: como una lista de premisas que anteceden a la conclusión. En lógica para evidenciar la diferencia y facilitar así la lectura, podemos usar una serie de símbolos que antecedan a los tipos de proposiciones -se les ejemplifica alguna notación posible-. Pero cuando hablamos en el día a día no siempre exponemos las razones en ese orden, a veces primero enarbolamos la conclusión y a continuación exponemos sus razones. Convertir un argumento de nuestra habla ordinaria en un argumento de "forma normal" puede ayudar a discernir entre premisas y conclusión.

Pregunta: "¿cómo identificamos las premisas de la conclusión en un fragmento de habla ordinaria?"

Respuesta: normalmente hay palabras que sirven de indicadores para distinguirlas. Pedir que formen un grupo y que realicen un *brainstorming* para averiguar qué palabras pueden servir de indicadores.

Seguramente hallarán para *premisas*: "porque", "por", "dado que", "puesto que", "como" -no en su uso comparativo sino explicativo-, etc.

Y para *conclusiones*: "luego", "entonces", "en conclusión", "así pues", "dicho lo cual", "por esta razón", "se puede inferir de", "se sigue de", "implica que", etc.

Con ello se les puede mostrar que estamos rodeados de argumentos e identificar premisas y conclusiones nos puede ayudar a evaluarlos. Desde aquí se les propone la siguiente actividad: dar a cada estudiante argumentos extraídos de blogs, revistas, webs, libros de filosofía, etc. Se les pide que los escriban en "forma normal", identificando premisas y conclusión.

Luego se les pide que se pongan por pareja, y cada uno ha de darle al otro su argumento en forma ordinaria y el/la compañero/a ha de reescribirlo también en "forma normal". Tendrán que comparar si ambos han identificado las mismas premisas y conclusión y discutir por qué. Aquí la/el docente tiene que ir por la sala contestando preguntas.

Quinta parte: evaluando argumentos (10 minutos)

Se trata aquí de pensar cómo evaluar si un argumento nos convence o no. Comenzamos enseñando otro clip de los Monty Python, en esta ocasión "She is a witch"¹¹. Su trama, ambientada en el medievo, consiste en la acusación por parte de una masa de campesinos enfurecida, de que una mujer que llevan con ellos es una bruja. Para ello tratan de convencer a un soldado de ello, para que éste ordene quemarla. Les pregunta el soldado: "¿Cómo sabéis que es una bruja?/Masa: ¡Parece una bruja, quemémosla!/Masa: ¡Porque se le nota! ¿no lo véis?!/Mujer: No soy una bruja, ellos me vistieron así. Esta no es mi nariz, es postiza/Soldado: ¿Y bien?/Masa: Bueno, le pusimos la nariz y el sombrero, pero es una bruja"/etc.

11 Clip "es una bruja" de los Monty Python: <https://www.youtube.com/watch?v=GpMjakNhZTc>



Ilustración 3: Escena de "She is a witch!"

Se pregunta a los estudiantes si les ha convencido la masa de campesinos, sobre si el personaje que sufre el acoso es una bruja o no, si las razones alegadas para ello son buenas razones. Y si no, ¿dónde falla su argumentación? Hacer notar que los personajes hasta que no utilizan la balanza, no saben si algunas de sus razones son verdaderas o no. Y de eso, al fin, se trata al explorar cuestiones filosóficas. Lo importante es analizar la relación entre premisas y conclusión. Si las premisas hipotéticamente fueran ciertas, entonces la verdad se comunicaría a las conclusiones. Preguntándonos esto -si las premisas son ciertas- podemos evaluar un argumento. A veces esto requiere de comprobación empírica. Si se cumplen dos condiciones: (1) las premisas son verdaderas y (2) el razonamiento es bueno, entonces podemos aceptar la conclusión.

Hay que parar la discusión que surja aquí tras unos minutos, y pedirles que redacten un texto en el que defiendan por qué están o no están convencidos del argumento expuesto en el sketch. Se les recuerda que el texto que escriban tiene que tener a su vez forma de argumento. Esta tarea se les puede mandar también para casa y corregirlo en la próxima sesión, pidiéndoles además al exponerlo en esta sesión siguiente que resuman lo que han aprendido.

5. "Arguments and Philosophical Reasoning" y P4C

Bien puede observarse que la actividad aquí propuesta no sigue exactamente la estructura del método expuesto de P4C. Ello se debe a que dicha estructura corresponde a la lectura de las novelas filosóficas -ya sean de Lipman-Sharp, o los posteriores desarrollos que ha habido por otros/as investigadores/as-, las cuales, desde mi punto de vista son más adecuadas para los alumnos de primaria, al estar más dispuestos a empatizar con personajes ficticios y atender a problemas personificados. También gozan los niños de más capacidad creativa que los adolescentes (Sánchez, 2011), al no responder todavía a coacciones sociales de códigos intragrupal de reconocimiento; por lo que pueden estar más dispuestos a plantearse sus propias preguntas -en el punto "2. El establecimiento de la agenda"- que los adolescentes, los cuales por norma general suelen ser menos espontáneos. Evidentemente estas generalizaciones son débiles, puesto que cada grupo humano es distinto, pero las explico aquí como guía desde la cual me voy a orientar tentativamente para la educación secundaria. Nótese que la estructura expuesta no es esencial a la P4C, pues lo esencial es más bien el buscar hacer razonar al auditorio y que desde sus propios razonamientos surjan las respuestas filosóficas. Que esta actividad siga encuadrándose dentro de la P4C viene justificado por haber sido extraída de los recursos de PLATO. Organización, como se ha dicho, surgida a raíz de la pionera IAPC.

Puede verse en la actividad "Arguments and Philosophical Reasoning" que las preguntas son planteadas por el/la profesor, en lugar de por los propios estudiantes. Puesto que se considera que el aprendizaje va a ser más rápido o eficiente si alguien que parte ya con los conocimientos de un área -en este caso lógica- y conoce por tanto las respuestas de antemano, plantea las preguntas desde esa información. De este modo, por ejemplo, sabiendo que un argumento se compone de partes -ya sea que lo analicemos desde el esquema tradicional <P,C> o desde el de Toulmin <P,G,C>- , se les podrá preguntar, "¿de qué partes se compone un argumento?", en lugar de esperar a que ellos generen el concepto "parte de un argumento".

Se les reserva la actividad de la escritura de la redacción para que ejerciten ahí su creatividad. No creo que este cambio metodológico -docente plantea preguntas en lugar de alumnos- sea incurrir en el supuesto del pesimismo antropológico, puesto que en el diálogo que se abre en todas las fases de la actividad también cabría que ellos además de las respuestas solicitadas plantearan nuevas preguntas, sencillamente por mor de la eficiencia -que la actividad dure 50 minutos y se complete el contenido que se quiere exponer-, y no tanto de la desconfianza, se aboga por este formato.

Véase, sin embargo, que manteniendo el espíritu del P4C el diálogo sigue siendo fundamental para estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque se prescindiera en este caso de la novela como motor del pensamiento. Tampoco se descarta esta herramienta a lo largo de todo el curso, pero sirva esta actividad propuesta para mostrar que un método dialógico *no sólo* ha de apoyarse en novelas. En esta línea, sería conveniente, en función del grupo, utilizar incluso algún fragmento de un diálogo propiamente filosófico como los platónicos, o los de Berkeley -*Tres diálogos entre Hylas y Filonús*-, o de Hume -*Diálogos sobre la religión natural*-; para que no tengan miedo de acercarse a textos de filosofía. La gran mayoría de alumnos que titulen la ESO, no pisarán jamás una facultad de Humanidades, por lo que considero positivo que conozcan de primera mano el valor de un texto de filosofía -respondiendo así a la primera objeción de Speyer-, más allá de todas las posibles adaptaciones y divulgaciones que *también* se realicen a lo largo del curso a modo de propedéutica.

La segunda objeción de Speyer versaba sobre que se aprende a pensar después de "estudiar, exponer y escribir" si y sólo si se posee talento. La actividad aquí propuesta mezcla intercambio dialógico en el que se entrena al estudiantado en la reflexión, junto a la exposición de contenidos -se les van dando definiciones después de mostrar aquello para lo que se da una definición-, y se les pide que escriban. De manera que los procesos de recibir contenido y trabajarlo mecánicamente; y reflexionarlo, se realiza de modo simultáneo. ¿En cuanto al talento? No sé qué entiende exactamente Speyer por talento. Pero yo actuaré como si todos mis alumnos fueran tremendamente talentosos, transmitiéndoles confianza y seguridad en sí mismos. De este modo no incurro en pesimismo antropológico, y sus nefastas consecuencias. Confiar en alguien, no significa tener que presionarle por exigirle. Eso será un arte que habrá que calibrar en cada caso, más que una receta científica.

Le preocupa también a Speyer el confundir la crítica argumentada con la retórica teatralizada. Nada que temer aquí. No se les va a dar una lista de falacias o de esquemas argumentales a-la-Walton para que los apliquen en un debate previamente ensayado, si no que se les plantean preguntas y se les da espacio para que respondan. En cualquier caso la predisposición del docente ha de ser positiva, desde una cierta valentía, a la colaboración del estudiantado.

Sobre los posibles problemas de la aplicación práctica: ¿colaborarán los díscolos adolescentes? Sinceramente, no lo sé. Habrá que ver en cada caso. No todos los grupos serán iguales. Considero recomendable contar con una amplia gama de herramientas y variar en función de la receptividad. Habrá grupos más participativos y otros que, por lo que sea, necesitarán de más metodología

expositiva.

Finalmente menciona Speyer los límites de lo políticamente correcto. ¿Es ético dudar de las convenciones culturales? En este caso mi respuesta contundente es: sí. No hay que tener miedo al pensamiento. Y como tal hay que educar a los y las jóvenes en la crítica, para que ejerciten su libertad de pensamiento sin que nadie se sienta personalmente aludido o atacado. Si la educación obligatoria no promueve estas conductas, ¿qué futuro cabe esperar de nuestra democracia?

6. Conclusiones

No he dado una definición rigurosa, definitiva y sistemática de en qué consiste educar bien, pero he mostrado una respuesta posible, desde un supuesto problemático -pesimismo antropológico, que he tratado de refutar o esquivar- y unos axiomas desde los que me comprometo -hay que educar en libertad, para la crítica y la democracia participativa.

Ante la tan temida pregunta por la posible madurez de nuestros adolescentes para los debates o el derecho a la palabra, o si estallará la tercera guerra mundial en nuestros institutos, he respondido que tenemos que ser valientes. Sólo desde el valor y la alegría -que han de caracterizar la vocación por un oficio- se puede transmitir la imprescindible confianza que "los que adolecen" necesitan para crecer. Transmitir creencias positivas para obtener, en la mayoría de casos, resultados académicos positivos (efecto Pigmalión).

¿El/la único/a que tiene la responsabilidad de motivar al estudiantado es el/la profesor/a? ¿Esta motivación ha de plantearse exclusivamente mediante actividades emocionantes, divertidas y que supongan retos para su intelecto o desarrollo personal? No lo creo. La enseñanza-aprendizaje supone una responsabilidad compartida. El docente ha de dar lo máximo de sí, para elevar al estudiantado hasta lo más alto que pueda; pero efectivamente para que esto ocurra el estudiantado ha de tener que poner mucho de su parte. Por más que un entrenador deportivo anime a su equipo de deportistas de élite, si los deportistas no tienen dentro de sí una llama de motivación que les lleve a esforzarse al máximo, jamás ganarán un sólo campeonato.

Pero no. Más allá de la metáfora, no es lo mismo los deportes o los juegos, que los estudios obligatorios. A veces estudiar o aprender no será divertido, y eso tendrán que aprenderlo también. Como no será placentero tener que comportarse cívicamente con alguien que les cae mal, pero sin embargo como buenos ciudadanos/as tendrán que hacerlo. El deber, y no sólo el placer, es un motor de la acción que tienen que conocer. La educación institucionalizada está pensada para que la causa que rijan su acción sea en primera instancia heterónoma -la propia institución, los profesores, el equipo directivo-, pero progresivamente ha de hacerse autónoma. Sólo eso significa educar en libertad, y ayudarles a salir de su autoculpable minoría de edad. Esto significa aprender a pensar, más allá de los posibles esquemas argumentales que sepan manejar.

No obstante quiero hacer notar que lo que para muchos puede ser divertido -o lo que el docente puede creer que es divertido- puede no serlo para todos. ¿Por qué condenar a una diversión

impostada en el aula a la generalidad del grupo? No nos recuerda esto al entusiasmo obligatorio del que habla Remedios Zafra (Zafra, 2018), o a la *Happycracia* de Edgar Cabañas y Eva Illouz (2019) que no es más que la hipocresía de nuestra sociedad para fingir que todo va bien mientras construimos nuestros imperios capitalistas sobre los explotados y excluidos? Lo lúdico podrá ser empleado como una herramienta puntual, pero no habrá que subsumir todo al imperio de lo lúdico. Lo mismo ocurre con la tecnología. Puede ser una buena herramienta para la docencia o el estudio, pero si no ocurre que los intereses del desarrollo tecnológico dominen las aulas y a sus usuarios si no a la inversa; que los intereses humanos dominen el uso tecnológico.

Yo misma me planteaba la dicotomía: ¿salvar a la disciplina -y educar para una élite- o salvar a la mayoría del grupo¹², diluyendo la exigencia y los contenidos? Abogo por hallar un término medio, tratando de hacer exposiciones que apelen a la multiplicidad de las inteligencias a base de apoyarme en distintos recursos como he mostrado en la actividad "Arguments and Philosophical Reasoning" -visuales, expositivos, dialógicos, interdependencia positiva del grupo de trabajo-, pero exigiendo a cada alumno/a hasta el máximo de sus capacidades, desde una confianza absoluta en su potencialidad todavía no optimizada.

Finalmente, decir que las Teorías de la Argumentación y la Lógica informal son las disciplinas de las que tiene que beber la P4C -o cualquier método derivado- para educar en el pensamiento, si no quiere ser una mera colección de ideas felices de niños bastante divertidos y originales, con las que después confeccionar un anecdotario adorable. En la medida en que se reivindique la P4C a la par con la matriz de la que nace, su desarrollo e implantación académica tendrá sentido. Esto es precisamente lo que se ha hecho en mi actividad propuesta ("Arguments and Philosophical Reasoning").

Establecida esta declaración de intenciones, sólo queda pasar a la acción.

12 Esto recuerda al famoso dilema ético del tren (trolley problem), que se suele resolver mediante la apelación al utilitarismo, es decir: salvemos a la generalidad, eliminemos la cultura de esfuerzo y la dificultad de los contenidos. Esto es por lo que abogan algunos modernos pedagogos, lo cual me parece una pena.

Bibliografía

Adorno, T., (1987; original 1951), *Minima moralia*, Madrid: Taurus.

Baudrillard, J., (2009; original 1970), *La sociedad del consumo*, Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, P., (2008), *La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid: Editorial Popular.

Blair, A., "Informal logic and its early historical development", *Studies in Logic*, Vol. 4, No. 1 (2011): 1–16.

Cabañas, E. & Illouz, E., (2019), *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*, Barcelona: Planeta.

Carbonell, X., (2014), "La adicción a los videojuegos en el DSM-5", *editorial adicciones* vol. 26, nº 2 · 2014.

Castro, F., (2012), "La cultura (desquiciada) en la época de la digitalización de las emociones", *Revista de Occidente*, Nº 378.

Condorcet, N., (2001; original 1791), *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos (Raíces de la memoria)*, Madrid: Ediciones Morata.

Debord, G., (2005; original 1967), *La sociedad del espectáculo*, Valencia: Pre-textos.

Dewey, J. (2010; original 1938), *Experiencia y Educación*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Flecha, R., Buslon, N. (2016). "50 años después del Informe Coleman. Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos". *International Journal of Sociology of Education*, 5(2)

Habermas, J., (1981; original 1962), *Historia y crítica de la opinión pública*, Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Huizinga, J., (2012), *Homo ludens*, Madrid: Grupo Anaya Publicaciones Generales.

Illescas, J., (2019), *Educación tóxica, El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*, Barcelona: El viejo topo.

Lipman (1976), *Philosophy for Children* (edited with Terrell Ward Bynam), Oxford: Basil Blackwell.

Lipman, M, Sharp, A. M., F. S. Oscanyan (1977, 2nd edition 1980), *Philosophy in the Classroom*, (1st edition, N.J.: IAPC, 1977. 2nd edition, Philadelphia: Temple University Press, 1980).

Lipman, M., (1991, segunda edición, 2003), *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press.

Marcos, M., & Chóliz, M., (2019), "*La epidemia de la adicción al juego online en la adolescencia: un estudio empírico del trastorno de juego* ", Revista española de drogodependencias, ISSN 0213-7615, N°. 44, 4, 2019, págs. 20-37.

Mateu J., (2016), "*Análisis sobre el aumento de las apuestas deportivas en adolescentes y estudiantes y las conductas de riesgo asociadas*", Actividad física y deporte: Ciencia y profesión n° 24, I Semestre de 2016, ISSN 1578-2484.

Moreno, R. (2006), "*Planfleto Antipedagógico*", recurso online.

Orbe, C. & Tipán, C., (2019), "*La infantilización en estudiantas universitarios: ¿Un sistema que privilegia la dependencia?*", CienciAmérica (2019) Vol. 8 (2).

Reynolds, S., (2011) *Retromanía, La adicción del pop a su propio pasado*, Buenos Aires: Caja negra.

Rheingold, H., (2009) *Realidad virtual: los mundos artificiales generados por ordenador que modifican nuestras vidas*, Barcelona: Gedisa.

Rosenthal, R., Jacobson, L., (1968), *Pygmalion in the classroom*. Urban Rev 3, 16–20.

<https://doi.org/10.1007/BF02322211>

Rousseau, J. J., (2011; original 1762), *Emilio, o De la educación*, Madrid: Alianza.

Sánchez, B. (2001), "*La ilusión perdida desde la infancia*", Revista de Artes y Humanidades UNICA, Volumen 12 N° 2 / Mayo-Agosto 2011, pp. 106 - 116.

Speyer, E. (2009). *Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía y la filosofía en la enseñanza*. En A. Cerletti (Ed.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba & Universidad de Buenos Aires.

Suárez, J. & Maíz, F. & Meza, M., (2010), "*Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje*", Investigación y Postgrado, Vol 25 N° 1, 2010 (pp.81-94).

Unamuno, M., (1969), *Obras Completas VII*. Madrid: Escelicer.

Vega, L., (2001), "*La lógica en España (1830-1930): desencuentros*", Teorema, vol., XX/1-2, 2001, pp. 21-38.

Vygotski, (2013; original 1934), *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.

Wittgenstein, (2017; original 1953), *Investigaciones filosóficas*, Madrid: Trotta.

Zafra, R., (2010), *Un cuarto propio conectado: (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo*, Madrid: Fórcola Ediciones.

Zafra, R., (2018), *El entusiasmo: precariedad y trabajo creativo en la era digital*, Barcelona: Anagrama.

Webgrafía

Anexo II de Filosofía de Orden ECD/494/2016, p. 4, consultado el 27/06/20 en: <http://www.educaragon.org/FILES/FILOSOFIA%201.pdf>

Monty Python, sketch "the argument clinic": <https://www.youtube.com/watch?v=ohDB5gbtaEQ>

Monty Python, sketch "es una bruja": <https://www.youtube.com/watch?v=GpMjakNhZTc>

PLATO: <https://www.plato-philosophy.org/>

Pritchard, Michael, "Philosophy for Children", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/children/>