



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía

Comunidad de diálogo como estrategia didáctica
para la asignatura de Ética en Bachillerato

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestro en Filosofía Contemporánea Aplicada

Presenta

Jacqueline Flor Eunice Nila Viramontes

Dirigido por

Mtro. Gerardo Cantú Sanders

Querétaro, Qro. Noviembre de 2021.



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía

Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada

Comunidad de diálogo como estrategia didáctica
para la asignatura de Ética en Bachillerato

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestro en Filosofía Contemporánea Aplicada

Presenta

Jacqueline Flor Eunice Nila Viramontes

Dirigido por

Mtro. Gerardo Cantú Sanders

Mtro. Gerardo Cantú Sanders
Presidente

Dr. José Salvador Arellano Rodríguez
Secretario

Dr. Gabriel Alfonso Corral Velázquez
Vocal

Mtra. Yazmín Elena Hernández Tisnado
Suplente

Mtra. Fátima Chávez Miguel
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Noviembre de 2021

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo sustentar las bases para llevar a cabo la comunidad de diálogo como estrategia didáctica en la asignatura de Ética en Bachillerato, a fin de promover en los y las estudiantes el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y de reflexión, así como la sensibilidad necesaria para abordar los temas y dilemas éticos de nuestro tiempo. Para ello, se requiere en primera instancia, comprender qué es el diálogo filosófico, indagar en sus características, objetivos y alcances, así como diferenciarlo de la simple charla o del debate. Esta delimitación se realiza siguiendo el pensamiento hermenéutico de Gadamer y el ejemplo icónico de Sócrates. Posteriormente, se articula el diálogo filosófico en contextos educativos contemporáneos, donde se analiza el proyecto de Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman, a partir del cual se amplía la comprensión del tipo de pensamiento que se debe promover en la educación: un pensamiento complejo que involucre una dimensión crítica, creativa y cuidadosa. Se concreta también, con base en la FpN, una serie de sugerencias metodológicas, recursos y estrategias didácticas que pueden abonar a la implementación del diálogo en la Educación Media Superior. Más adelante, dado que este proyecto pretende incrustarse en la educación institucionalizada, se cotejan los objetivos pedagógicos, éticos y políticos que se derivan del diálogo filosófico con aquellos que postulan las autoridades educativas de nuestro país, y con lo que se lee, implícita o explícitamente, en el discurso político/educativo del gobierno de la 4T. De esta manera se ubican puntos de encuentro y de disyunción entre ambas visiones, perfilando así la viabilidad del presente proyecto. Finalmente, se ofrece a manera de consideraciones y sugerencias generales, la propuesta de la comunidad de diálogo como estrategia didáctica para la asignatura de Ética en Bachillerato.

(Palabras clave: Filosofía, Ética, Diálogo, Educación).

Summary

The aim of this dissertation to underpin the bases for carrying out community dialogue as a teaching strategy in the subject of Ethics at high school, in order to promote students' critical thinking, the capacity for analysis and reflection, as well as sensitivity to address the ethical issues and dilemmas of our time. To do so, it is necessary, firstly, to understand what philosophical dialogue is, inquire into its characteristics, objectives and scope, as well as differentiate it from simple conversation or debate. This delimitation is carried out following the hermeneutical thinking of Gadamer and the iconic example of Socrates. Subsequently, philosophical dialogue in contemporary educational contexts will be looked at, where an analysis is made of Matthew Lipman's Philosophy for Children (PFC) project, from where the type of thinking to be promoted in education will be elaborated on; a thought complex involving critical, creative and careful contemplation. Also, a series of methodological suggestions, resources and didactic strategies will be dealt with, aiming to support the implementation of the dialogue in higher secondary education. Further on, given that this project aims to embed itself in institutionalized education, there will be a comparison of pedagogical, ethical and political objectives that derive from philosophical dialogue with those established by educational authorities in our country, as well as what is read, implicitly or explicitly, in political/educational discourse of the 4T government. This way, connections and distinctions are established between both points of view, thereby outlining the viability of this project. Finally, by means of general consideration and suggestions, the proposal of community dialogue as a teaching strategy for the subject of ethics at high school is offered.

(Keywords: Philosophy, Ethics, Dialogue, Education).

Dedicatoria

Para quien ha compartido conmigo desde hace dieciocho años, primero yo tomándola de la mano y ahora ella mostrándome el camino, la belleza inconmensurable y las profundidades abismales de esta existencia.

Con amor siempre:

Para ti, Sophia.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Agradecimientos

A la Educación Pública de México y, por ende, a los ciudadanos y a las ciudadanas de este país que con su trabajo sostienen ese gran privilegio que tenemos algunos: formarnos como profesionistas bajo el amparo de la educación gratuita.

De manera especial, gracias a la Universidad Autónoma de Querétaro, por abrirme sus puertas para realizar mis estudios de licenciatura y de maestría.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo dado a los estudiantes de la Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada que forma parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

A mis profesores, por todo lo aprendido y por mostrarme siempre el lado humano de la educación.

A Alan, por su esfuerzo y compromiso para mantener el barco a flote cuando yo tuve que hacer una pausa para sanar.

A Daniela, Alma, Ana y Mariana, amigas entrañables: por apoyarme e inspirarme de maneras invaluable para sostener siempre la esperanza y la alegría.

A Ramón, por compartir, discutir y ampliar las ideas conmigo, desde hace tanto.

A las mujeres de mi familia: a Maribel por contagiarme con su risa y optimismo; a Lilia y Cristina por su apoyo amoroso y cotidiano para que yo pudiera dedicarme por un tiempo a hilar ideas.

A mi papá y a mi mamá, porque su amor sigue presente, aunque ya no estén.

Índice

Introducción	1
Capítulo I. El diálogo en la filosofía	15
I.I. Gadamer: El diálogo desde una comprensión ontológica.	16
I. II Sócrates: la puesta en práctica del diálogo filosófico	30
I.III Gadamer y Sócrates: consideraciones para la docencia de la Ética en Bachillerato	48
Capítulo II. La filosofía para niños de Matthew Lipman.....	58
II.I. Fundamentos teóricos de la Filosofía para Niños	60
II.II. Objetivos y Metodología del programa de Filosofía para Niños.....	70
II.III. FpN: consideraciones para la docencia de la Ética en Bachillerato	90
Capítulo III. Fines políticos y éticos de la educación	94
III.I Trasfondo ético-político de una educación basada en el diálogo filosófico: Sócrates, Gadamer y el programa de la FpN	95
III.II Presupuestos ético-políticos de la visión educativa del gobierno de la 4T	113
III.III Análisis del programa educativo de la asignatura de Ética en Bachillerato.....	124
Capítulo IV. Comunidad de diálogo como estrategia didáctica para la asignatura de Ética en Bachillerato	131
IV.I Consideraciones generales en torno a la asignatura de Ética en Bachillerato	132
IV.II Sugerencias didácticas para un curso de Ética en Bachillerato.....	137
Conclusiones	141
Anexos.....	147
Bibliografía.....	172

Introducción

Hablar de ética es, en tanto que disciplina filosófica, hablar de filosofía. Desde sus orígenes y a lo largo de sus más de 2,500 años de desarrollo, la filosofía ha tenido defensores acérrimos y detractores declarados, indiferentes mayúsculos, uno que otro eventual curioso, y también verdaderos amantes. Las razones de los no simpatizantes se perfilan en varias direcciones: la filosofía es un saber sublime pero inútil, es muy compleja y abstracta, es aburrida... incluso algunas críticas refieren que la filosofía sólo crea gente problemática.

En su defensa, se podría recurrir a los argumentos que apelan a la importancia y a los alcances del pensamiento filosófico, ofrecidos por varios de sus icónicos representantes a lo largo de la historia. Tenemos así por ejemplo, a Sócrates, defendiendo con la vida misma la importancia de radicalizar y ejercer la pregunta para poder reflexionar sobre el mundo, dialogar con los otros, conocerse a uno mismo y eventualmente “parir la verdad”, heredándonos a través de Platón, aquella famosa sentencia de que “una vida sin examen no tiene objetivo vivirla para el hombre” (*Apología*, 38a); o a los estoicos y epicúreos viviendo de acuerdo a sus reflexiones, apostándole a la filosofía como algo mucho más que solo teoría, entendiéndola como la vía para aprender a enfrentar los diferentes rostros de la vida, acceder a la tranquilidad profunda y por qué no, quizá a la felicidad; ya en el corazón mismo de la Ilustración, podemos mencionar a Kant, quien nos incita a salir de nuestra culposa minoría de edad a través de ejercitar el *sapere aude*, el atrevernos a pensar por nosotros mismos, venciendo en el camino pereza y cobardía, conquistando autonomía y libertad (Kant, 1985); habría que mencionar también en esta línea apologética de la filosofía, ya más cercano a nosotros, a un Lyotard que, frente a la pregunta ¿por qué filosofar?, contesta “porque tenemos capacidad para articular lo que aún no lo está; y también porque existe la alienación, la pérdida de lo que se creía conseguido y la escisión entre lo hecho y el hacer, entre lo dicho y el decir” (Lyotard, 1964, p. 164). Más concretamente, y dado que el presente proyecto se dirige a analizar el papel de una disciplina filosófica con no filósofos -en sentido académico o profesional- resulta pertinente mencionar también el comentario que respecto a la utilidad de la filosofía ofrece Mario Bunge (2001)

Una filosofía es útil si ayuda a quienes no son filósofos a descubrir o plantear nuevos problemas; a diseñar estrategias viables para investigarlos; a elucidar nociones generales analizándolas o relacionándolas entre sí; a debatir racionalmente los méritos y deméritos de enfoques o teorías

rivales; a detectar imposturas, en particular seudofilosofías y seudociencias; o a analizar y evaluar normas morales. (p. 288).

Las referencias anteriores reivindican la filosofía de manera general, es decir, como una actividad intelectual que podría realizarse en cualquier espacio y con todos los individuos que así lo procurarán. Sin embargo, acotando el tema a la enseñanza de la Ética en la EMS (Educación Media Superior) de nuestro país, se considera que, colocando los elementos necesarios dentro del aula, es posible que los alcances que de manera general se atribuyen a la filosofía, puedan desarrollarse también en estos espacios educativos con jóvenes en edad de bachillerato. No en vano los programas oficiales de las instituciones educativas de nuestro país sustentan la pertinencia de la presencia de la ética como parte fundamental del proceso educativo de los jóvenes.

Así, podemos ver en los programas correspondientes a la asignatura de *Ética I* y *Ética II* de la Dirección General del Bachillerato (DGB, 2017), que el propósito de éstas es lograr la formación de personas que sean capaces de explicar su contexto social y cultural de manera crítica, bajo un marco de interculturalidad y respeto, promoviendo el pensamiento objetivo y argumentativo en los estudiantes. En esta misma línea se inserta el *Programa de Formación de Cívica y Ética* de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro (2011), en el que se reitera la necesidad que tiene la sociedad contemporánea de buscar nuevas orientaciones éticas desde una perspectiva laica, y deposita en esta asignatura la posibilidad de brindarle a los estudiantes saberes y herramientas que les permitan enfrentar de mejor manera los problemas éticos y axiológicos de nuestro tiempo.

Con miras en esos objetivos, los programas educativos de Ética en la EMS plantean tópicos concretos que implican que el estudiante se informe, dialogue y construya una postura crítica frente a temas de gran actualidad y relevancia, tales como: globalización, dilemas éticos relacionados con los avances científicos y tecnológicos, dilemáticas propias del campo de la práctica médica e incluso los problemas derivados de la crisis ambiental, entre otros. Así mismo, incorpora el análisis y manejo de conceptos axiológicos que entran en juego en la práctica cotidiana del sujeto, en la toma de decisiones éticas y morales.

De ahí que puede afirmarse que estos programas educativos consideran que en el aula los estudiantes tienen la oportunidad de abordar temas y dilemas éticos, de obtener conocimientos filosóficos y multidisciplinarios al respecto, así como poner en diálogo sus perspectivas morales

con las de sus compañeros, cotejándolas también con ideas de otros pensadores, todo ello bajo la línea del pensamiento indagativo, crítico y reflexivo. Por lo cual se

concluye que los programas educativos de nuestro país y, por ende, nuestras autoridades educativas, reconocen (al menos en teoría) la pertinencia del pensamiento filosófico y en este caso concretamente, la importancia del pensamiento ético en la formación de los y las adolescentes.

Sin embargo, los programas de estudio presentan una cantidad de contenidos y un enfoque de los mismos de tal suerte que, en la práctica educativa, muchas veces se termina reduciendo a la filosofía a una cuestión técnica de memorizar fechas, nombres, teorías, etc., lo cual será abordado con detenimiento a lo largo del presente trabajo. Por otra parte, puede verse una tendencia global que pretende reducir o eliminar la asignatura de Filosofía y sus diferentes disciplinas Estética, Ética, Lógica de los sistemas educativos, favoreciendo en su lugar los conocimientos técnicos especializados, tendencia global que ha hecho eco a nivel local en nuestro país. En México fue conocida y controversial la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior) publicada en 2008 bajo el gobierno de Felipe Calderón. Dicha reforma planteaba entre otras cosas, una disminución en la formación humanística de los estudiantes de bachillerato, la eliminación de las asignaturas propiamente filosóficas y un modelo educativo basado en competencias que resultaba compatible con las necesidades empresariales, esto con la finalidad de educar a los estudiantes para incorporarse a la división internacional del trabajo (cf. Sarmiento, 2019). Lo anterior generó un movimiento contestatario de parte del gremio filosófico del país para exigir dar marcha atrás en la política de eliminación de la filosofía en bachillerato, el cual fue organizado por el Observatorio Filosófico Mexicano (OFM). Afortunadamente dicho objetivo se logró. Sin embargo, como el mismo OFM señala, la restitución de la filosofía en el mapa curricular del bachillerato fue más por la presión mediática que por un convencimiento real por parte de los legisladores, pues no se logró un “reconocimiento efectivo y cabal hacia la filosofía y las humanidades dentro del sistema educativo del Estado Mexicano: en términos sencillos, se restituyó el campo disciplinar pero a regañadientes” (Sarmiento, 2019, p. 6).

En este sentido, la llamada “contrarreforma” impulsada por el presidente López Obrador, incluyó una modificación sustancial al artículo 3º constitucional en el año 2019. Dicha modificación impactó de manera directa el estatus la filosofía en el sistema educativo, pues por primera vez en la historia de nuestro país se mencionó de manera expresa en la Constitución Política que una educación de excelencia es aquella que incluye y fomenta el pensamiento crítico,

postulando la enseñanza de la filosofía y de las humanidades como un requisito y un componente obligatorio de la educación impartida por el Estado Mexicano. Así pues, la reforma al artículo 3ro. constitucional, reconoce la educación y la enseñanza filosófica como un derecho. Esta inclusión le otorga a la filosofía y a las humanidades una dimensión mayor dentro del sistema educativo, evitando que se les considere como asignaturas de relleno en los programas educativos. Por la tanto, no sólo resolvió la amenaza de que la filosofía se erradicara del bachillerato, sino que se abrió incluso la posibilidad de que esta sea incluida en otros niveles de la educación básica¹.

Lo anterior sin duda es un gran avance para la filosofía en México y podría hacernos pensar que todo el problema está resuelto. Sin embargo, aún hay mucho trabajo por hacer, pues como gremio filosófico tenemos que analizar muy bien cuáles son las maneras más efectivas para aprovechar al máximo esta inclusión constitucional de la filosofía en el sistema educativo, preparándonos como filósofos y como docentes para estar a la altura, para aterrizar en lo práctico con los estudiantes todo eso que se postula de manera teórica en los planes de estudio, haciendo de las bondades de la filosofía algo vivo y asequible. Se ha convencido ya a las autoridades educativas, de momento, pero aún falta desmitificar en el colectivo social y estudiantil esta idea harto común de que la filosofía es algo innecesario, incomprensible o inútil. Sigue siendo pertinente que como profesores y como filósofos continuemos pensando crítica y propositivamente qué estamos haciendo para modificar esa visión negativa que suele tenerse de la filosofía.

Y aquí cabe preguntarse algunas cuestiones generales que, aunque no son el objetivo específico de este trabajo, de alguna manera le impactan, por ejemplo: ¿Por qué la filosofía no goza de una buena reputación en la opinión predominante de nuestro país? ¿Por qué la opinión general no la considera como un saber relevante al que pueden recurrir para dilucidar los problemas de la existencia humana? Y ya más cercano al tema de investigación presente, se podría preguntar:

¹ A la distancia, es posible afirmar que los movimientos en defensa de la filosofía han logrado protegerla y mostrar su importancia en el ámbito educativo, pues cabe mencionar que el papel realizado por el OFM fue decisivo en la reforma del artículo 3ro. constitucional, ya que entabló una comunicación constante con las autoridades de nuestro país, presentando incluso ante la Cámara de Diputados la propuesta para la modificación del art. 3° en la que se enfatizaba justamente la importancia de mencionar de manera explícita la inclusión de la filosofía y las humanidades en la Carta Magna de nuestro país. El Mtro. Eduardo Sarmiento, vocero del OFM considera que “El reconocimiento constitucional de la filosofía posibilitará que la ciudadanía (desde la niñez hasta las personas mayores) cultive una mentalidad lógica, ética, dialógica y crítica, fundamental para afrontar los problemas que nos aquejan como individuos y sociedad” (2019, p. 28).

¿Por qué una opinión común entre estudiantes de bachillerato que cursan asignaturas filosóficas es que dichas materias les resultan incomprensibles o de poca utilidad? Las razones de esta aparente desvalorización de la filosofía, en la sociedad en general y en los estudiantes en particular, podrían tener diversos motivos. Algunas de estas razones podrían catalogarse como externas a la filosofía y estar relacionadas con cuestiones sumamente complejas, tales como el paradigma económico vigente, las políticas educativas o las características sociales, psicológicas e incluso tecnológicas propias de nuestro tiempo histórico. Otras razones podrían catalogarse como internas, encontrándose dentro de la misma filosofía y de la comunidad de los docentes filósofos; aquí podría mencionarse, por ejemplo, la complejidad propia del pensamiento filosófico y el reto de hacerlo comprensible y atractivo a estudiantes de bachillerato, las prácticas educativas que ejercemos los profesores de filosofía o las problemáticas en torno a nuestra preparación docente.

El presente trabajo se centra en cuestiones de esta última índole, pues indaga en la búsqueda de metodologías y didácticas asertivas para hacer filosofía dentro del aula, de tal suerte que el pensamiento filosófico (y concretamente el pensamiento ético) que se aborda en el bachillerato logre decirles algo relevante y significativo a nuestros estudiantes, que incida en las ideas y acciones que los vincula con el mundo y que se logre aterrizar en la práctica esas bondades críticas y reflexivas que se predicán en teoría sobre la filosofía.

Cabe pues preguntarnos si los profesores de esta área estamos promoviendo en los estudiantes ese espíritu crítico, esa capacidad reflexiva, ese ejercicio de diálogo y de intento de comprensión del mundo y de sí mismos del que hablan los filósofos cuando reivindican a la filosofía y que son mencionados también por nuestras autoridades educativas como objetivos de las asignaturas filosóficas.

Sabiendo que el abordaje de un problema requiere de una visión general y que se enriquece con un enfoque multidisciplinario, la presente investigación no niega la necesidad de pensar el problema de la docencia de la Ética desde diferentes enfoques tales como el económico, el político, el enfoque socio-cultural, tecnológico o incluso psicológico, lo cual se hará en esta investigación de manera colateral; sin embargo, nuestros objetivos se dirigen con mayor interés hacia la reflexión en torno a cuestiones filosóficas, pedagógicas y didácticas que contribuyan a la mejora de la docencia de la asignatura de Ética.

Así pues, respecto a la enseñanza de la Ética en la EMS en México, nos preguntamos en concreto cuestiones que competen al gremio filosófico dedicado a la docencia, esto no como quien

ilusamente piensa que toda la responsabilidad del éxito o del fracaso educativo compete única y exclusivamente al trabajo del profesor, pues como se ha mencionado ya, se es consciente de la compleja red económica, social, política, cultural, etc. que involucra y repercute en el fenómeno educativo de un país. Este acotamiento responde más bien a los límites e intereses de la presente investigación, así como al intento de realizar un análisis del tema desde “la propia casa”, de ser propositivos desde nuestra trinchera, colocando en términos modestos pero viables alternativas pedagógicas y didácticas que contribuyan a dar vigor, actualidad e importancia a la disciplina Ética en el sistema educativo mexicano. Responde también a una sospecha: quizá los filósofos no somos completamente inocentes ni estamos libres de responsabilidad en ese desprestigio de la filosofía en los contextos educativos. Al respecto, la filósofa contemporánea Mónica Cavallé (2011) menciona algo importante que vale la pena considerar

¿Por qué la filosofía ha llegado a parecernos accesoria? Si la filosofía ya no ocupa un lugar central en nuestra cultura es, en gran medida, porque ha perdido aquello que le confería un papel vital en el desarrollo del individuo y la sociedad: su dimensión transformadora, terapéutica; en otras palabras, porque ha dejado de ser maestra de vida y el conocimiento filosófico ya no es aquel saber que era, al mismo tiempo, plenitud y libertad; porque la esterilidad de muchas de las especulaciones denominadas filosóficas ha llegado a ser demasiado manifiesta (p. 28).

Como filósofos y como profesores de esta área, resulta importante preguntarnos si consideramos que la filosofía puede ser maestra de vida para nuestros estudiantes y si en concordancia con ello desplegamos nuestro trabajo docente. Con base en lo expuesto hasta aquí, nos planteamos ahora las siguientes cuestiones: dado que la docencia es una de las principales áreas laborales para un egresado de la carrera de Filosofía ¿los currículos de las licenciaturas en Filosofía le dan la importancia necesaria a la preparación pedagógica de sus estudiantes como posibles futuros docentes? Los filósofos profesores, ¿hacemos de nuestra práctica docente un problema filosófico también, digno de la reflexión crítica, esa crítica tan ponderada en nuestra área? ¿O los tópicos relativos a la docencia quedan relegados, abandonados en algún rincón casi intacto de nuestro interés -personal y como gremio filosófico- mientras fijamos la mirada en el sueño de ser algún día exclusivamente investigadores, superando este “mal menor” de la docencia al que eventualmente se recurre sólo para sobrevivir?²

² La referencia a la docencia vista como un “mal menor” por parte de los filósofos, se toma del análisis crítico que hace Alejandro Cerletti (2008) respecto al tema de la enseñanza de la filosofía.

En esta búsqueda por mejorar la enseñanza de la Ética en Bachillerato, podemos preguntarnos también las siguientes cuestiones: ¿es posible que los filósofos docentes estemos abordando la enseñanza de la filosofía y su disciplinas de manera tal que estemos contribuyendo indirectamente a que estos saberes parezcan demasiado “elevados”, extraños o incluso inútiles para los jóvenes, carentes de referencia y de sentido en su contexto? ¿Qué recursos didácticos pueden potencializar en espacios educativos institucionalizados el pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo que promueve esta disciplina filosófica? ¿Cómo aumentar la posibilidad de que un curso de Ética brinde a los estudiantes recursos filosóficos y multidisciplinarios que les permitan una mejor comprensión de sí mismos y de su entorno, que promueva en ellos el ejercicio de su autonomía racional, así como la toma de decisiones éticas en su vida de una manera reflexiva? ¿Qué podríamos hacer como profesores dentro del aula para que, a pesar de todos los otros retos provenientes del exterior que pueden dificultar la enseñanza, la manera en la que se desarrolla una clase fuera tal que nuestros estudiantes logran encontrar en ella interés, curiosidad y por qué no, incluso esperanza? ³

Consideramos que, para enfrentar la tendencia global que pretende debilitar el pensamiento filosófico en el ámbito educativo institucionalizado, para aprovechar de manera óptima la oportunidad que de momento tenemos en México con el reconocimiento constitucional de la importancia de la filosofía en la educación, para contribuir a posicionar de una manera más favorable a la filosofía en la opinión colectiva de nuestro país y para, concretamente, llevar a cabo en los espacios educativos las potencialidades que ofrece la Ética en tanto disciplina filosófica, entre otras cosas es necesario que, como gremio filosófico y como profesores, hagamos objeto de nuestra reflexión y de nuestra crítica la praxis docente, que dicho análisis no sea visto como algo marginal, que ahondemos en la misma tradición filosófica en búsqueda de las maneras más asertivas en las que se ha enseñado y se ha hecho filosofía, pero también que nos mostremos abiertos a la posibilidad de actualizar dicha tradición y enriquecer nuestra práctica con recursos provenientes de otras áreas o disciplinas.

Un ejemplo titánico de la pertinencia de llevar a cabo el estudio anterior, lo dio la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en

³ Stella Accorinti menciona que los seres humanos tenemos estos tres atributos: interés, curiosidad y esperanza. Postula que la educación debería, al menos, mantener vivos estos atributos y si no lo hace, podríamos cuestionarnos no sin reproche “¿qué está haciendo entonces la educación?” (Véase en *Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad*, 2002).

inglés UNESCO) hace poco más de una década, realizando un análisis de la situación actual de Filosofía y sus ramas a lo largo del mundo en diversos niveles y sistemas educativos, detectando fortalezas, carencias y estrategias en la enseñanza de los saberes filosóficos.

A nivel nacional, esta necesidad de plantearnos lo que en la práctica actualmente se está realizando en la enseñanza de la Filosofía y sus disciplinas, así como el rol que al respecto desempeñamos los docentes, tiene como antecedente el coloquio titulado “*El papel de la filosofía en la Educación Media Superior*” el cual se llevó a cabo bajo la organización del OFM y contó con la asistencia de un buen número de docentes de bachillerato de varios Estados del país. Dicho coloquio se organizó a propósito de la RIEMS del año 2008, de la cual ya se habló previamente en este trabajo. En este evento se expuso algo más allá de la defensa de la permanencia de la Filosofía y sus áreas en la EMS: se visualizó también -quizá por primera vez de manera sistemática y desde la perspectiva de los propios filósofos docentes- las problemáticas que afectan la enseñanza de las disciplinas filosóficas, así como algunas propuestas para corregir o aminorarlas.

A través del texto *La situación de la Filosofía en la educación media superior* (Lozano, coord., 2011) que reúne las ponencias del Coloquio, se puede observar un diagnóstico paradójico por parte de la comunidad docente: por un lado, una fuerte convicción bien sustentada respecto al potencial y la importancia que tiene la filosofía y sus disciplinas en la EMS, pero también, por otra parte, la aceptación honesta de que dicho potencial no siempre se desarrolla dentro del aula, reconociendo, dentro de las principales causas, la falta de actualización y profesionalización docente, no sólo en su área (por ejemplo, como expertos en Ética, Lógica, Estética) sino también y sobre todo en materia didáctica y pedagógica.

Pareciera entonces que, tal como menciona el filósofo argentino Alejandro Cerletti (2008), la filosofía y la didáctica transitan caminos separados que se yuxtaponen ocasionalmente, en virtud de la circunstancia de “tener que dar clase”, de tal suerte que el *cómo* se visualiza por lo general separado de *aquello* que se enseña, considerando que la enseñanza quedaría suficientemente garantizada, para algunos, por el dominio de los conocimientos filosóficos por parte del profesor y para otros, por el dominio de ciertos recursos didácticos, lo cual resulta un evidente error. Quizá este equívoco no sea tan inofensivo, pues una práctica docente que parte de una visión así puede generar carencias significativas en la manera en la que estamos abordando la filosofía y sus diferentes disciplinas en las aulas. Lo expuesto hasta aquí, permite corroborar la necesidad de mantener vigente el análisis del tema que ocupa la presente investigación.

Por otra parte, se concuerda con Cerletti (2008) cuando este afirma que la enseñanza de la filosofía implica en primer lugar, la necesidad de adoptar una serie de decisiones que son filosóficas y después, en segundo lugar y de manera coherente con lo primero, elaborar los recursos más convenientes para hacer posible y significativa la enseñanza de la filosofía. Se considera pues necesario desde el inicio del presente trabajo aclarar cuestiones que tiene que ver con qué se entiende por filosofía y por ética en esta investigación, así como dilucidar qué se entiende por la enseñanza de estos saberes, cuestionando incluso si la palabra “enseñanza” por sí sola alcanza, si es suficiente o es la indicada para hacer referencia a lo que deseamos lograr dentro de un aula con la praxis filosófica.

Comenzamos esta introducción diciendo que hablar de ética es en primera instancia hablar de filosofía, por lo que en el presente trabajo se asume que los límites y los alcances, los retos y las posibilidades que se refieren a la filosofía en general se pueden relacionar también concretamente con el saber ético. Ahora se agrega que, hablar de filosofía, de ética y de cualquier otra disciplina filosófica es en primera instancia, en tanto que elemento originario y fundamental, hablar de diálogo, de la posibilidad humana de entablar una conversación con el mundo, con los otros y con uno mismo. Un diálogo que se inicia se sostiene y se finaliza con la pregunta -si es que acaso podemos hablar de un final-; un diálogo que se aviva con el asombro, la curiosidad y la duda. Agregamos también que la concepción que se tenga respecto a lo que es la filosofía debería estar relacionada y ser coherente con la manera en la que esta se hace, se enseña o se comparte con los demás.

Es momento pues de decir sin más preámbulos que el presente trabajo entiende como indisociables filosofía, diálogo, enseñanza y aprendizaje. Asume que la filosofía no es un contenido, sino una práctica. Que no hay filosofía sin diálogo. Que el diálogo atraviesa todo esfuerzo auténtico por intentar comprender y que, por lo tanto, es la vía para hacer filosofía. Que el término “enseñanza” es válido sólo en la medida en la que implica simultáneamente también un aprender. Que un profesor no es un transmisor, sino un catalizador. Que más que *enseñar* filosofía en el aula, se busca *hacer* filosofía en comunidad; que si esto implica sacrificar enfoques que ponderan un abordamiento histórico de la filosofía colocando el énfasis en la memorización de contenidos, para en su lugar hacer de ella algo vivencial, algo que se parezca más a una investigación y búsqueda de sentido, se hará. Que ningún conocimiento que sea significativo es algo que puede ser pensado, elaborado y luego puesto en el entendimiento de otro sin que este

haya formulado primero por sí mismo, o haya adoptado genuinamente, con curiosidad y apetito, la pregunta que tal saber pretende responder, sin que haya ensayado por sí mismo y en comunidad con otros, las posibles respuestas. Que si se busca que los saberes filosóficos conquisten el interés de los estudiantes y que se aterricen en la práctica todas aquellas posibilidades que de manera teórica se adjudican al pensamiento filosófico, será necesario que la filosofía que se aborda en las aulas hable de la vida, que las preguntas, las reflexiones y los saberes analizados permitan a los jóvenes pensar, cuestionar, fundamentar ideas y decisiones que estén íntimamente vinculados a sus contextos vitales. Finalmente, se establece también que el presente trabajo no considera que la asignatura de Ética tenga por objetivo enseñar un conjunto de reglas morales específicas, presentadas a los estudiantes a manera de “catecismo” o adoctrinamiento, sino que la ética se entiende como la disciplina filosófica que realiza una investigación crítica de los valores, ideas y creencias morales de una sociedad, investigación que promoverá en el aula el cuestionamiento de la aparente naturalidad de lo que es e interrogará por el sentido, la pertinencia y la posible reformulación de las normas y prácticas morales. Estos presupuestos se asumen de inicio como eso, presupuestos, por lo que a lo largo de este trabajo se analizarán y se les buscará fundamento a partir de los autores y argumentos correspondientes.

Así pues, en el capítulo I, de la mano de Hans-Georg Gadamer se pretende aclarar qué debe entenderse por diálogo en la filosofía. Este filósofo ayudará a establecer cuál es la dimensión que ocupa el lenguaje en la experiencia humana, mostrará por qué el diálogo puede considerarse como el lenguaje realizado, como su expresión más perfecta y plena, justificando así la pertinencia e importancia de una didáctica basada en el diálogo. Desde la perspectiva gadameriana el diálogo constituirá el ser mismo del hombre, algo que nos atraviesa por completo de manera tal que no existe experiencia humana que se genere fuera del lenguaje, postulando incluso que sin diálogo no existe lo que el ser humano llama mundo, pues “todo pensar es un diálogo consigo mismo y con el otro” (Gadamer,1991, como se citó en Fernández, 2006, p.61). Gadamer no ayudará también a establecer la relevancia que tiene la pregunta en el diálogo, pues es esta la que le otorga a una conversación auténtica el carácter de apertura, entendiendo por apertura tanto la intención genuina de comprender al otro, la disposición de dejarse decir algo, así como la posibilidad de que lo que el otro diga pueda modificarme, asumiendo que el sentido de aquello de lo que se habla, de aquello de lo que se conoce, está en constante construcción. (Gadamer, 2004).

Será Sócrates quién nos ofrezca el ejemplo por excelencia de lo que es la puesta en práctica del diálogo filosófico. Su ejemplo guiará este intento por comprender cómo hacer filosofía desde una orientación dialógica. En los diálogos platónicos, sobre todo aquellos llamados “diálogos de juventud” se encuentran ideas que son de gran relevancia para los objetivos de este trabajo, entre las cuales destacan las siguientes. Sócrates no concibe la filosofía como un saber, sino como una relación con el saber, como una búsqueda constante que inicia a partir del reconocimiento de la propia ignorancia y del reconocimiento también de la complejidad y del carácter inacabado de aquello que se desea conocer. Por lo tanto, Sócrates no asume el papel de sabio, de maestro, de alguien que posee un saber acabado que irá a transmitirlo a otros que no saben; los diálogos con su interlocutores no son una cátedra, no son una exposición acabada ni muchos menos una repetición incuestionable de doctrinas propias o ajenas, no es el monólogo del experto. Los diálogos socráticos son un discurso creado a partir de múltiples voces, es el registro de las ideas, las supuestas certezas, las dudas, la perplejidad y el asombro de todos sus participantes; son un cuestionamiento constante y radical que trastoca todos los recovecos de lo aparentemente conocido. La vida de Sócrates es testimonio de que filosofar consiste en someterse a examen a uno mismo y a los otros en búsqueda de sentido, y que el camino para hacerlo es justamente ese: el diálogo, la pregunta incesante. Es ejemplo también de que esa manera de relacionarse con el saber se convierte en una forma de vida, pues

Es eso lo que la filosofía “enseña”, o permite aprender, antes y ahora: el valor de una cierta relación con el saber que da lugar a un modo de vida, marcada por el examen y el cuidado de sí [...] Pero lo que de verdad está en juego, aquello que marca una línea divisoria entre la filosofía y la no filosofía, es si de verdad ella llega a afectar el modo de vida de quienes la comparten, si entran en el mundo de dar razón de su propia vida, de por qué viven de la manera en que viven (Kohan, 2013, págs. 36,38).

Será indispensable entonces, para los objetivos del presente trabajo, analizar detenidamente la manera en la que Sócrates hizo filosofía. Se considera necesario también, poner en perspectiva las ideas sobre el diálogo establecidas a partir de Gadamer y de Sócrates con el objetivo práctico y actual que mueve la presente investigación: la elaboración de una propuesta didáctica para la asignatura de la Ética en bachillerato. Por ello, como parte final del primer capítulo, se ofrecerán una serie de consideraciones cuyo objetivo es justamente relacionar la visión del diálogo de estos dos filósofos con los retos, limitaciones y oportunidades que podría implicar llevar a cabo el diálogo filosófico en ámbitos educativos institucionalizados.

Por otra parte, el capítulo II, continuará con el objetivo de saldar la brecha histórica y de contexto que nos separa del diálogo socrático realizado en la Atenas del siglo V a.C. Para lo cual se analizará el programa contemporáneo de Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman, así como las aportaciones que han hecho a dicho programa algunos de sus colaboradores más importantes en el mundo hispanohablante (Eugenio Echeverría, Stella Accorinti, García Moriyón y Leslie Cázares, principalmente). Se elige este programa dado que en él se encuentra una propuesta que resulta coherente con la manera en la que en este trabajo se entiende el hacer filosofía, una propuesta basada en una comunidad de diálogo donde la pregunta juega un papel fundamental. Se elige también como referencia dado que es una de las propuestas más completas para abordar la filosofía con gente de menor edad: se concreta en un programa de estudios, progresivo y sistemático, diseñado para trabajar en comunidades de diálogo a partir de los 4 hasta los 18 años. Dicho programa incluye novelas filosóficas para los niños/adolescentes y manuales dirigidos a los profesores.

Por otra parte, tanto en la fundamentación teórica del programa así como en la metodología y recursos didácticos que ofrece para su puesta en práctica, pueden leerse los siguientes supuestos, fundamentos e ideas que la convierten en una propuesta sugestiva para los objetivos de la presente investigación: primero, tiene fundamentos filosóficos (Sócrates y John Dewey, principalmente) pero también se fundamenta en referentes relacionados con la psicología educativa (el Constructivismo de Vigotsky, el Aprendizaje Significativo de David P. Ausubel, el Aprendizaje Cooperativo de Robert Slavin y la pedagogía crítica de Paulo Freire) lo cual la convierten en una propuesta que, aunque nace en la filosofía, se enriquece con conocimientos psicológicos que son fundamentales para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Segundo, la FpN realiza una crítica al paradigma estándar de la práctica educativa, cuestionando y posicionándose en contra de ideas y prácticas que se asumían con normalidad en dicho paradigma, entre las que sobresalen las siguientes: la educación consiste en la transmisión de conocimientos de alguien que sabe a otro que no sabe, conocer es absorber y memorizar información, el profesor juega un papel activo de transmisor y expositor frente a un alumnado pasivo, etc. En su lugar, la FpN propone y actúa conforme a un paradigma reflexivo en cual se priorizan el diálogo en comunidad, el cuestionamiento, la asunción del conocimiento como algo en constante construcción y la conversión del aula en una comunidad de investigación donde el maestro es un guía que no anula, sino que promueve la participación de todos sus integrantes. Tercero y finalmente, uno de los

principales objetivos de la FpN es promover en niños y jóvenes el pensamiento complejo, el cual incluye una dimensión crítica (pensamiento basado en criterios, autocorrección, elaboración de juicios correctos y la búsqueda de razonabilidad), una dimensión creativa (pensamiento ampliativo, desafiante, original y propositivo) y una dimensión cuidadosa, la cual es fundamental en la reflexión ética (el pensamiento cuidadoso es aquel en donde se acorta la brecha de esa dicotomía -quizá falsa- que entiende la razón como algo completamente separado de la emoción, aquel que es consciente y sensible al contexto y por lo tanto es capaz de pensar empáticamente, cuidando de sí y de los otros) (Echeverría, 2004).

Por su parte, el capítulo IV, en atención a que el presente trabajo pretende ofrecer una propuesta didáctica que sea viable para la asignatura de Ética en el bachillerato dentro del sistema educativo mexicano, analiza los programas educativos y otros documentos del gobierno a fin de ubicar en ellos lo siguiente: qué están entendiendo por ética nuestras autoridades educativas y qué valores o intereses políticos se le asignan a la ética en la educación institucionalizada. Lo anterior se confrontará con lo que desde la filosofía se entiende por ética, y también con los posibles objetivos o implicaciones políticas que se encuentran detrás de la propuesta dialógica de Gadamer, Sócrates y de Matthew Lipman. De esta comparación se espera concluir los puntos de encuentro, así como las disidencias que hay entre ambas visiones: la filosófica y la de la política educativa de nuestro país. Se espera también de esta manera visualizar los alcances y límites de nuestra propuesta.

Para terminar, el capítulo IV presentará la propuesta concreta que es resultado de esta investigación: “La comunidad de diálogo como estrategia didáctica para la asignatura de Ética en Bachillerato”. Aunque los fundamentos teóricos de dicha propuesta pueden aplicarse en general a la disciplina ética, dado que la SEP maneja esta disciplina en bachillerato a través de dos asignaturas, Ética I y Ética II, y en atención también a la delimitación que nuestra propuesta debe tener, esta será diseñada para llevarse a cabo concretamente en la asignatura de Ética II, específicamente en el módulo III titulado “Bioética y su relación con la vida humana”.

Finalmente, cabe mencionar que este trabajo de investigación, así como la elaboración de la propuesta didáctica, fueron iniciados a principios del 2019, cuando el mundo general y el mundo educativo aún no daba el giro inesperado que dio a causa de la pandemia por Covid-19. Razón por la cual este trabajo fue gestado y diseñado pensando en llevarlo a cabo bajo el esquema de la educación presencial. Durante el 2020, la que aquí suscribe, mantuvo vivo el anhelo y la esperanza

de que la contingencia cediera paso y que la vida académica regresara a la normalidad, pudiendo realizar las prácticas de esta propuesta dentro del aula, con toda la riqueza que el contacto humano permite y que resultan indispensables para una didáctica basada en el diálogo... pero eso no sucedió. En medio de una pandemia que sigue “actualizándose”, sorprendiendo y poniéndonos retos en lo personal y lo colectivo, ha de reconocerse que el presente proyecto tuvo que cerrar sin lograr reformulase, reinventarse y acoplarse del todo al actual sistema educativo en el que predomina la virtualidad. Queda en deuda.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

I. El diálogo en la filosofía

Cuando la filosofía se hace respuesta, cuando se configura solo en el aséptico marco de su propio dogma, el pensamiento se seca y anquilosa; cuando la filosofía se configura como pregunta escuchada, pero nunca plenamente respondida, como búsqueda, dificultad, encuesta, el pensamiento se dinamiza, y gana así continuidad y, en consecuencia, futuro.

Emilio Lledó, *En la memoria del logos*.

En los más de dos mil quinientos años de historia de la filosofía se pueden encontrar, en diferentes momentos y autores, varias maneras en las que ésta se ha hecho: a través de la exposición, las lecciones magistrales, la retórica, los escritos, los debates o disertaciones y el diálogo, entre otros. Es justamente éste último, el diálogo, el que se nos presenta dentro del contexto histórico-pedagógico de la filosofía como un método que posee una fuerza particular, como una manera de hacer filosofía que ha atravesado y dejado su huella desde la antigüedad griega hasta nuestros días, resultando un potente detonador de ideas. Quizá esto es así porque el diálogo es mucho más que un recurso didáctico o una simple metodología; puede utilizarse de esta manera, cierto, pero no se reduce solamente a eso. Nos aventuramos a decir que, si el diálogo puede ponerse en práctica como una metodología didáctica asertiva, es justamente porque atiende a una dimensión más profunda, a un lugar sumamente relevante en el ser humano. Si el diálogo ha tenido un *locus* privilegiado en la historia de la filosofía, es porque tiene también un *locus* privilegiado en el lenguaje y en la comprensión.

Esta afirmación será explorada y justificada a lo largo del presente capítulo, recurriendo para ello al pensamiento de Gadamer y a la figura de Sócrates. A partir del análisis de la manera en la que estos filósofos comprenden y llevan a cabo el diálogo, se pretende abordar las siguientes preguntas: ¿Qué ha de entenderse por diálogo filosófico? ¿Cuáles son sus características, objetivos y alcances? ¿En qué se diferencia el diálogo de una charla o de una discusión llevada a cabo bajo la forma debate? Se abordará entonces, en primera instancia, la dimensión ontológica que ocupa el lenguaje en el ser humano, comprendiendo, con la ayuda de Gadamer (2005), cómo es que “el lenguaje es la morada del ser” pues este atraviesa todo intento humano por comprender y habitarse a sí mismo y al mundo. Se reflexionará también en torno a la manera en la que se desenvuelve el diálogo, dando cuenta en ello del papel relevante que juega la pregunta en toda conversación

auténtica⁴ y en la comprensión, pues, como mostrará Gadamer (2005), todo saber pasa por la pregunta de tal suerte que “no se dan experiencias sin la actividad de preguntar”. Así pues, la pregunta será establecida como ese elemento que fundamenta al diálogo, otorgándole a este el carácter de “apertura” que requiere todo intento sincero de comprensión.

Posteriormente, con base en algunos diálogos platónicos⁵, se analizará el ejemplo dialéctico de Sócrates. La manera en la que el “tábano de Atenas” llevaba a cabo el diálogo con sus conciudadanos, reafirmará la importancia de la pregunta insistente y radical cuando el pensamiento se embarca comprometidamente en la búsqueda de sentido, en la clarificación de conceptos, en el examen de la propia vida y en la construcción de un “suelo común” entre aquellos que dialogan. Se instaurará, también, la importancia profunda que en ese proceso tiene el reconocimiento de la propia ignorancia, pues la capacidad de preguntar no es algo que se aprenda y se enseñe a la manera de una técnica, sino que surge como una necesidad, auténtica y espontánea, cuando la incongruencia, la confusión y la vulnerabilidad de nuestras certezas se nos devela. Asimismo, a partir del análisis de los diálogos platónicos, se establecerán una serie de características específicas que tenía el proceder dialógico del padre de la mayeutica.

Finalmente, se pondrá en perspectiva lo ganado a través de Gadamer y de Sócrates, con el proyecto de aplicación práctica que mueve esta investigación: elaborar una propuesta didáctica basada en la comunidad de diálogo para la asignatura de Ética en Bachillerato. Con base en todo lo anterior, se perfilarán una serie de consideraciones filosóficas que se consideran pertinentes para elaborar una propuesta educativa que se dice respetuosa e inspirada en el diálogo filosófico.

I.I. Gadamer: El diálogo desde una comprensión ontológica

Hans-Georg Gadamer (1900-2002), nació en Marburgo, Alemania, recién iniciado el siglo XX. Los 102 años de vida que tuvo le permitieron ser testigo de grandes sucesos históricos, bastaría mencionar el haber vivido dos guerras mundiales para darnos cuenta de la magnitud de su experiencia vital. Dichos sucesos calarían hondo en todo el mundo, en la vida, en el pensamiento, en las ciencias, en la filosofía. En su “Autopresentación” escrita en 1977, cuenta como vivenció la

⁴ Gadamer llama a la diálogo “lenguaje realizado” o “conversación auténtica” para distinguirlo de otras formas de comunicación. A lo largo de este capítulo se mostrarán las diferencias.

⁵ Estos diálogos son: *Teeteto*, *Georgias*, *Protágoras*, *Menón* y la *Apología*.

desorientación que trajo consigo la primera guerra mundial: se había venido abajo la fe en el progreso basado en la ciencia y parecía imposible una mera continuación de lo que había creado la generación anterior. El mundo estaba roto y no había claridad respecto a cómo poder reconstruirlo. Los jóvenes -incluido el joven Gadamer que al final de la guerra tenía tan sólo 18 años- buscaban orientación en un mundo desorientado en un escenario en el que, como él mismo describe, contendían entre sí la amargura, la pobreza y la desesperanza frente al afán de renovación y de vida de la juventud alemana (Gadamer, 2004).

Gadamer nos cuenta cómo en ese mundo de posguerra, en cuestiones propiamente filosóficas, el neokantismo se vino abajo, el idealismo alemán se desplomó, los jóvenes realizaban severas críticas al metodologismo de las escuelas neokantianas y en general comenzó a cuestionarse la idea de que el éxito de la humanidad dependía del progreso de las ciencias, el cual se asumía hasta entonces garantizado por la aplicación del método científico. Otras voces provenientes del arte y de la filosofía comenzaron a tomar fuerza por aquellos tiempos, sugiriendo nuevas maneras de entender el mundo: el expresionismo, la sabiduría oriental, el romanticismo, y en el campo propiamente filosófico Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger, entre otros.

Este último filósofo fue quien más influencia tuvo en Gadamer, quedando fascinado -como él mismo dice- con “la intensidad con que Heidegger hacía revivir la filosofía griega” con la manera en cómo “hacía asistir a la génesis de los esquemas de la tradición filosófica, presentándolos como respuestas a unas preguntas reales” (2004, p. 380). En esto el filósofo de Marburgo detecta algo clave, pues coloca a Heidegger como el maestro que le enseñó a conducir el pensamiento histórico a la recuperación de los planteamientos de la tradición y de esta manera lograr que las viejas cuestiones resultaran comprensibles y vivas, convirtiéndose en verdaderas preguntas, lo cual, como Gadamer menciona, es la experiencia hermenéutica fundamental (2004, p. 380). De toda esa riqueza de la filosofía griega que de la que hablaba Heidegger, fue la figura de Sócrates y la manera dialógica en la que Platón nos lo heredó, lo que más llamó la atención de Gadamer.

Así pues, con ese telón histórico, nuestro pensador construye su filosofía durante las décadas posteriores a la primera guerra mundial, teniendo un marcado eje en la intención de hacerse cargo del fenómeno de la comprensión como algo más que una forma de conocimiento o un sistema de reglas metodológicas, entendiéndolo más bien como una determinación ontológica del ser humano. Es fundamental también en su propuesta, un desligarse de esa pretensión de querer

fundamentar las ciencias del espíritu en un método único que garantice su éxito, imitando en esto al método científico propio de las ciencias naturales; parece que Gadamer no se suma a este sentimiento de inferioridad metodológica que afectó a las ciencias humanas frente a las ciencias naturales desde el siglo XIX, así que no inventa ni desarrolla un nuevo método que les dé a las primeras un estatus epistemológico, sino que justamente viene a cuestionar la necesidad o el ideal de una única metodología, de si deben las humanidades aferrarse a un paradigma metodológico científico, preguntándose si en esta intención no corremos el riesgo de dejar fuera otras formas de comprensión, otras formas de verdad propias de la tradición humanística que son diferentes, pero tan valiosas y necesarias, como aquellas que provienen de las ciencias naturales (cf. Grondin, 2003).

Lo anterior hace sospechar que aunque su obra máxima lleve por nombre *Verdad y Método*, esta no consistirá en presentar un único método que conduzca a una única verdad, no será la exposición de un método tal que, a través de la ejecución sistemática de ciertos pasos, nos guíe sin error a la verdad, al saber, al comprender. Su obra avanza en un sentido diferente al de la racionalidad científica moderna. Gadamer dice que lo que él trata de hacer es responder a la pregunta de cómo es posible la comprensión. Así pues, este filósofo recurre a otras formas de comprensión y de verdad que ubica sobre todo en el arte y en otros saberes propios del humanismo (retórica, historia, hermenéutica jurídica, entre otros) para demostrar que la experiencia del comprender nunca puede ser reducida a una perspectiva metodológica, que no puede abordarse como una actividad meramente cognoscitiva, ni entenderse como uno de los modos de comportamiento del sujeto, sino que, a partir del arte y del humanismo, la comprensión se entenderá en su radical carácter ontológico, es decir, como condición misma de nuestra existencia, como el modo de ser de la existencia como tal. Ahí reside la dimensión ontológica de la comprensión: no es un saber, es más bien un ser. Esto se explicará con más detenimiento en lo que sigue.

Tenemos entonces que la hermenéutica de Gadamer es teoría de la experiencia real que es el pensar y “nos habla de la comprensión en la que siempre se está moviendo el humano o, incluso, a la que en todo momento pertenece éste y desde la cual interpela y es interpelado” (Grondin, 2003, p. 42). Puede decirse entonces que Gadamer aborda la cuestión de la comprensión desde una perspectiva que tiene influencia fenomenológica, descriptiva, pues mira al acontecer procurando que aparezca tal cual es, tal como nos lo encontramos siendo en él. Atiende descriptivamente al

sentido de lo que aparece, de lo que sucede cuando comprendemos -más allá de una voluntad subjetiva que pueda planear y controlar ese comprender-, descubriendo así que la comprensión aparece como un acontecer en el que la subjetividad está inmersa.

La obra de Gadamer aporta una inmensa riqueza que podría ampliar el horizonte desde el cual se abordan diferentes áreas: la hermenéutica, la fenomenología, la lingüística, el arte, la traducción, la historia y un largo etcétera. Sin embargo, para los objetivos de este trabajo, es necesario delimitar su alcance, de tal suerte que la atención se centrará en tratar de contestar la siguiente pregunta: ¿cómo entender el diálogo desde una perspectiva filosófica? Contestar esta pregunta es fundamental para la intención que mueve esta investigación, pues si su objetivo práctico es ofrecer una propuesta didáctica basada en el diálogo para abordar la disciplina ética, dicha propuesta requiere en primera instancia tener claridad sobre lo que es el diálogo filosófico, dilucidar las cuestiones ontológicas que este implica, reflexionar sobre sus alcances y sus límites, explicitar sus características, con el fin de que el planteamiento didáctico que venga después resulte compatible y coherente con esta fundamentación filosófica.

¿Qué se entenderá pues por diálogo en este trabajo? Se ha dicho ya que la respuesta a esta pregunta la buscaremos en un primer momento, de la mano de la hermenéutica filosófica de Gadamer y después del ejemplo de Sócrates. En esta ruta, lo primero que habrá que mencionar es que, desde la perspectiva gadameriana -la cual se nutre en gran medida del pensamiento de Sócrates y Platón- aparecen como íntimamente entrelazados el lenguaje, la interpretación, la comprensión y el diálogo.

Gadamer sostiene que es el lenguaje lo que nos posibilita la comprensión y la interpretación de las distintas dimensiones que componen la experiencia humana, pues “sólo podemos pensar dentro del lenguaje” (Gadamer 2004, p.147), pensamos con palabras, por lo que pensarse algo significa decirse algo. Nuestra implicación en el mundo es totalmente lingüística, “el conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje” (Gadamer 2004, p.148) de tal suerte que solamente a medida que aprendemos a hablar vamos conociendo el mundo, a las personas y a nosotros mismos. Bajo este postulado, la idea de ver al lenguaje como una de las tantas herramientas de las cuales podemos disponer es un error. La idea de que algo es una herramienta implica la posibilidad que esta se puede usar a ratos para algún fin específico y luego, una vez satisfecho ese fin, dejarla de usar. Lo cual no sucede con el lenguaje, no lo usamos a ratos sí y a ratos no según nuestra voluntad, sino que todo el tiempo estamos sumergidos en él, no podemos

conocer o tener una experiencia del mundo al margen del lenguaje, nuestra comprensión tiene siempre un carácter lingüístico, en palabras de Gadamer “estamos tan íntimamente insertos en el lenguaje como el mundo” (2004, p.148). Así pues, lo primero que hay que establecer, es que el lenguaje no es un medio ni una herramienta, sino que es la esencia del ser humano, pues estamos inmersos en él de manera permanente, más allá de nuestra voluntad e incluso de nuestra conciencia.

Una vez esclarecido que “el lenguaje es la morada del ser” (Gadamer, 2002), se puede examinar el papel que esto juega en la conversación. Se ha dicho al inicio de este apartado que para hablar de cuestiones relacionadas con el lenguaje, la interpretación, la comprensión y el diálogo, Gadamer recurre a la experiencia estética, siendo el concepto del juego un concepto para dar cuenta del fenómeno de la comprensión. Así pues, Gadamer nos recuerda que una de las características fundamentales del juego, es que este se juega siempre con un otro, pues no existe el juego en solitario; siempre hay otro jugador, el cual puede ser real -presencia física de otra persona- o no, pero siempre hay alguien o algo que desempeña el rol de otro jugador (por ejemplo, cuando alguien juega con una pelota “a solas”, el movimiento libre de la pelota juega o representa el papel de un otro). De tal suerte que “siempre tiene que haber algún «otro» que juegue con el jugador y que responda a la iniciativa del jugador con sus propias contraindicaciones” (Gadamer, 2005, p.149).

El filósofo de Marburgo utiliza lo anterior para mostrarnos que el lenguaje también implica siempre un otro, pues éste implica siempre un decir algo a un otro y un dejarse decir algo por ese otro, entendiendo que ese otro se nos puede presentar a través de diferentes figuras: un encuentro presencial con una persona, alguien con quien se mantiene comunicación a través de un medio escrito o un medio virtual, el pensamiento de un autor plasmado en un libro, incluso el mundo mismo podría entenderse como el gran libro con el cual dialogamos. Tenemos entonces que el ser del lenguaje siempre se realiza a través de la conversación, pues como nos dice Gadamer “hablar es hablar a alguien” (2004, p.150); cuando decimos algo siempre esperamos que lo que decimos sea escuchado y comprendido por otro, incluso al igual que un jugador espera que su movimiento o su jugada genere un movimiento de parte del otro jugador para que realmente exista un juego, cuando hablamos esperamos también que lo dicho genere en quien escucha una respuesta, algo que abone a lo dicho y nos permita saber que estamos siendo escuchados, entendidos, que estamos en medio de una conversación. Nuestro filósofo evidencia esta necesidad de un otro en el lenguaje cuando menciona que si alguien hablara un lenguaje que nadie más entendiera, en realidad no

hablaría, lo cual no es difícil aceptar. Así pues, nos muestra que “el lenguaje sólo tiene su verdadero ser en la conversación, en el ejercicio del mutuo entendimiento” (Gadamer, 2005, p.535).

Ligado a lo anterior, Gadamer nos muestra que la conversación se logra por excelencia en el diálogo, pues en este se realiza un proceso constante y profundo de construcción de sentido, de cuestionamiento, de interpretación y de comprensión. Esto puede entenderse mejor si se observan las características o elementos que están presentes en un proceso dialógico. Gadamer nos dice que la forma efectiva del diálogo se puede describir partiendo nuevamente del juego, pues considera que la naturaleza de este es estructuralmente afín a la naturaleza del diálogo.

Si recordamos nuestra niñez, parece que no es difícil concordar con este filósofo cuando habla del juego como un proceso dinámico que engloba y que atrapa de tal manera a los jugadores que estos “salen de sí mismos”, se olvidan de sí para poder entrar de lleno en el juego, para poder tomárselo en serio, para abandonarse, por así decirlo, y dejarse llevar por la dinámica propia que tiene el proceso lúdico en el que están inmersos. En palabras de Gadamer “todo *jugar es un ser jugado*. La fascinación que este ejerce consiste precisamente en que el juego se hace dueño de los jugadores” (2005, p. 149). Podría decirse que cuando un jugador se adentra realmente en el juego su subjetividad pasa a segundo plano, perdiendo importancia si gana o no; sólo así logra disfrutar los movimientos propios y los ajenos, entendiéndolo todo como parte necesaria de la experiencia lúdica. La victoria individual no es lo verdaderamente importante para aquel que entiende la esencia del juego, pues la victoria del juego no se mide en el éxito de un individuo, sino por el éxito del juego en su conjunto, por hecho de que el juego fue jugado siguiendo su propia dinámica, más allá de la voluntad específica de los sujetos o jugadores.

Al traspasar esto al campo lingüístico, Gadamer dirá que el autoolvido es un elemento esencial de esa conversación lograda que es el diálogo, lo cual puede entenderse cuando menciona que

Acostumbramos a decir que «llevamos» una conversación, pero la verdad es que, cuanto más auténtica es la conversación menos posibilidades tienen los interlocutores de «llevarla» en la dirección que la desearían [...] Una palabra conduce a la siguiente, la conversación gira hacia aquí o hacia allá, encuentra su curso y su desenlace, y todo esto puede quizá llevar alguna dirección, pero en ella los dialogantes son menos los directores que los dirigidos [...] La conversación tiene su propio espíritu y el lenguaje que discurre en ella lleva consigo su propia verdad, esto es, «desvela» y deja aparecer algo que desde ese momento es” (2005, p.461).

De lo anterior podemos deducir que un diálogo no es un debate ni ningún tipo de conversación que sus integrantes puedan controlar y dirigir todo el tiempo para llevarla a donde la quieren llevar; si iniciamos una conversación y nos mantenemos en ella sosteniendo todo el tiempo como única intención que nuestra verdad se imponga, si planeamos con anticipación lo que diremos, petrificando de esta manera el pensamiento, ello implicaría no permitir que la conversación tenga su propio espíritu y nos lleve por rutas inimaginadas, hacia preguntas nuevas, hacia saberes sorprendidos o incluso retadores. Al igual que la dinámica del juego atrapa a sus jugadores, un diálogo es algo en lo que uno se implica por completo, algo que nos rebasa, que nos lleva, algo de lo cual que no se sabe con anticipación qué «saldrá», pues su curso no puede planearse ni controlarse. El diálogo tampoco puede cortarse sin “violencia”, puesto que siempre queda algo por decir. Este es el criterio de un diálogo auténtico, nos dice Gadamer. (1993)

Otro elemento fundamental del diálogo es la interpretación. Nuestro filósofo postula que comprender e interpretar son la misma cosa, de tal suerte que si no interpretamos no comprendemos, pues

La forma de realización de la comprensión es la interpretación [...] Todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete (2005, p. 467)⁶.

Enfaticemos la última parte de esta cita: “toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete”. La interpretación de la que aquí se habla no es pues aquella que exige una objetividad tal que implique que la subjetividad del intérprete sea acallada por completo, no busca un observador imparcial, pero tampoco implica que el intérprete o el que escucha imponga sin más su opinión sobre aquello que está tratando de comprender; no postula la supremacía de alguna de las partes involucradas en la conversación, no invalida a quien escucha frente al que habla ni viceversa, no implica una sumisión de una parte bajo los patrones de la otra. La interpretación y la comprensión de la que aquí se habla, crea un espacio compartido de entendimiento, algo común,

⁶ Aunque los términos de “objeto” e “intérprete” tienen una clara referencia al ámbito de la interpretación y traducción de textos, bien pueden aplicarse al fenómeno de la conversación en general donde siempre hay un yo y un tú envueltos en una relación dinámica en la que a ratos quien habla juega el papel de “objeto” o de un otro que quiere decir algo, y quien escucha juega el rol de un intérprete que quiere comprender.

una generalidad superior que logra rebasar las particularidades de los involucrados los rebasa, pero los implica en su justa medida, de tal suerte que no podría darse si alguna de las partes fuera acallada. En palabras de Gadamer: “hermenéutica es que entendemos lo que se dice, no como si lo que el otro dice fuera el punto de vista definitivo de esa realidad en sí, sino como que sin ambos puntos de vista no se debiera hablar” (Gadamer, en Filósofo89, s.f.)

¿Cómo se consigue que las voces del tú y del yo sean escuchadas y entendidas entre sí? ¿Cómo se alcanza ese equilibrio, esa generalidad superior que rebasa las particularidades y crea un sentido nuevo a partir de las mismas? Para contestar esto habrá que introducir un elemento que para Gadamer es fundamental en un diálogo auténtico, el carácter de apertura. Esta implica, en primera instancia, dejar que el otro me diga algo; pero esto es mucho más que sólo guardar silencio mientras el otro habla, requiere de una actitud de receptividad frente a la alteridad, un auténtico intento por comprender lo que el otro quiere dar a entender en lo que dice. No en vano, en una conferencia que Gadamer dio ya entrado en años, resumió uno de los conceptos claves de su filosofía diciendo que “el arte de la hermenéutica es el arte de dejarse decir algo” (Gadamer, en Filósofo89, s.f.). La apertura que el diálogo demanda implica pues un sumergirnos en la comprensión de ese algo o de ese otro que nos interpela y, para lograrlo, “todos nosotros hemos de sobrepasar nuestros límites para comprender. Esto sucede en el intercambio vivo que es el diálogo” (Gadamer, 1993, p. 55).

Estos límites bien podrían hacer referencia al conjunto de opiniones, ideas o prejuicios que de manera inevitable todos tenemos y nos conforman, pues somos seres históricos, lo que pensamos se constituye a partir de una compleja red de voces que hunde sus raíces en la tradición, en los contextos vitales que nos envuelven, sean estos presentes o pasados. La teoría de la hermenéutica filosófica no postula que para poder realizar la comprensión eliminemos todos nuestros prejuicios, pues considera, primero, que es inviable un estado de “tabula rasa” o mente vacía en el ser humano y, segundo, que los prejuicios son una condición de la comprensión. Gadamer está consciente que esto suena contrario al ideal de racionalidad que postuló la Ilustración, donde todos los prejuicios basados en la sujeción a una autoridad se consideran una amenaza contra el uso de la propia razón, un estorbo que ha de eliminarse para poder pensar correctamente, para acceder a la verdad. Gadamer acepta que darle validez a una idea sólo porque esta viene o se funda en la autoridad, es permitir que la autoridad sea una usurpadora del propio

juicio. Pero, también afirma, que esto no excluye que la autoridad pueda ser una fuente de verdad⁷ (Gadamer, 2005, págs. 344-353). Así que nuestro filósofo da un giro, y nos invita a cuestionarnos la posibilidad de que haya prejuicios que sean legítimos, que contengan un grado de verdad, de que no todos sean irracionales y arbitrarios.

Por lo anterior, Gadamer dirá que la apertura que se da en un diálogo auténtico no significa eliminar sin más todos nuestros prejuicios sólo por el hecho de que son prejuicios, no presupone una neutralidad frente a las cosas ni tampoco una especie de autocancelación, como ya se mencionó anteriormente. Lo que sí implica es que nos hagamos cargo de nuestros prejuicios, que seamos conscientes de ellos, que los explicitemos, que los incluyamos matizadamente y no como la única posibilidad de verdad, que realicemos el trabajo necesario para distinguir entre prejuicios legítimos e ilegítimos; implica también, sobre todo, que estemos dispuestos a poner nuestras opiniones en duda, en suspenso, a cuestionar su validez frente a esa alteridad que nos interpela en una conversación.

Ese poner en duda o poner en suspenso nuestras opiniones, queda manifiesto en otra característica que un diálogo auténtico tiene: la interpelación. La interpelación se entiende aquí como un cuestionamiento constante, como un ir y venir del otro hacia mí, de mis prejuicios y opiniones a lo que me dice el otro. Ese juego de ir y venir que a nuestro pensador le evoca el juego de las olas, se pone en marcha y se sostiene a través de la pregunta. Gadamer nos dice que, al igual que la conversación, la interpretación y la comprensión “es un círculo encerrado en la dialéctica de la pregunta y la respuesta” (2005, p. 467). La pregunta pues tendrá un papel fundamental en todo diálogo que aspira a la comprensión. Al respecto, la sentencia de Gadamer es contundente:

No se dan experiencias sin la actividad de preguntar [...] Una conversación que quiera llegar a explicar una cosa tiene que empezar por quebrantar esta cosa a través de la pregunta [...] Esta es la razón por la que la dialéctica se realiza en preguntas y respuestas, y por la que todo saber pasa por la pregunta. Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado quiere decir que no está fijada la respuesta. (2005, pp. 439-440).

Así pues, la pregunta se nos presenta como indispensable para habilitar la orientación de apertura que se ha venido mencionando. Pero hay que precisar que no todas las preguntas que podemos

⁷ Gadamer no está hablando de una autoridad que se impone y a la que nos sometemos sólo porque sí. Habla de una autoridad que se fundamenta en un acto de reconocimiento y conocimiento: “se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio” (2005, p.347).

realizar en una conversación tienen esta capacidad de *quebrantar* la cosa de la que se habla. El preguntar del que aquí se habla, es aquel que procede de un deseo auténtico de querer saber, para lo cual, a su vez, es fundamental reconocer que no se sabe, nos dice Gadamer evocando a Sócrates (tal es la importancia del reconocimiento de la propia ignorancia en el proceso de la comprensión, que en el apartado siguiente se tratará de manera más exhaustiva cuando se analice la mayeútica de Sócrates). Este preguntar requiere también, como menciona Gadamer en su cita, un aceptar que la respuesta no está fijada, pues aquello de que se habla, aquello que se está intentando comprender a través del diálogo, no es algo cuya certeza o sentido esté acabado, ni mucho menos cerrado herméticamente, pues como indica Gadamer “el preguntar pone en suspenso el asunto con todas sus posibilidades” (2005, p. 445).

Este preguntar que es capaz de quebrantar implica también la disposición a poner la opinión propia y ajena en tela de juicio, agrietar su pretendida certeza, aceptar que nuestros prejuicios pueden ser cuestionables y que, por lo tanto, lo más razonable es mantener cierta dosis de duda frente a ellos, permitiéndonos repensarlos a través de lo que nos dice ese otro con el que conversamos. En este sentido, cuando Ferrater Mora define diálogo en su célebre diccionario de filosofía, menciona que “el diálogo filosófico [...] responde a un modo de pensar esencialmente no «dogmático», esto es, a un modo de pensar que procede «dialécticamente»” (1980). Si a esto, agregamos que Gadamer define la dialéctica “como el arte del preguntar” (2005, p.444), afirmando también que solamente podemos pensar en la medida en la que nos mantenemos preguntando, entonces, el preguntar se nos presenta como un antídoto contra el dogmatismo, como la manera en la que el mundo de la vida nos muestra su compleja riqueza, una riqueza que no tiene una sola voz, ni un solo rostro. Al respecto Gadamer nos recuerda que

Aristóteles dice [...] que la dialéctica es la capacidad de investigar lo contrario. [...] Saber quiere decir siempre entrar al mismo tiempo en lo contrario. En esto consiste su superioridad frente al dejarse llevar por la opinión, en que sabe pensar las posibilidades como posibilidades. El saber es fundamentalmente dialéctico. Sólo puede poseer algún saber el que tiene preguntas, pero las preguntas comprenden siempre la oposición del sí y del no, del así y de otro modo. (2007, p. 442).

Esos “contrarios” a los que nuestro filósofo hace referencia cuando retoma la definición que Aristóteles hace de la dialéctica, esa oposición “del así y del otro modo” quizá podrían interpretarse o compararse en el mundo gadameriano con el término de “horizontes”, el cual nuestro autor tomó originalmente de la fenomenología de Husserl y lo amplió en su propia filosofía. Horizonte en Gadamer puede entenderse como un cúmulo de experiencias, de vivencias y de saberes que son

traspasados por la cultura y se convierten en eso que llamamos tradición. Horizonte es ese mundo vital que habitamos como seres finitos e históricos que somos (2005, págs. 305,318). En pocas y contundentes palabras, nuestro filósofo nos dice que “Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde determinado punto” (2005, p. 372). Así pues, cada uno de nosotros está inserto en un horizonte; nos formamos y nos desenvolvemos en esa parcela del mundo que nos ha tocado, conformada por experiencias y saberes (pasados y presentes, propios y colectivos) que habilitan nuestra propia experiencia vital, nuestra posibilidad de comprender. Los horizontes no son idénticos y esto sale a la luz en la conversación. Y justo ahí, es donde habrá que aplicar ese pensamiento dialéctico, esa pregunta que derrumba una visión única de las cosas, ese diálogo que pone en crisis cualquier monólogo cerrado que tiende a lo dogmático.

Puede verse entonces, que una de las grandes riquezas que el preguntar auténtico ofrece es que pone en relación dinámica (y no como una dicotomía cuya distancia es insuperable), los diferentes horizontes históricos, aquello que ya se sabe o se cree saber desde la tradición y la opinión, con lo que la alteridad me presenta como algo nuevo, desafiante, dudoso o incluso contrario a mí. Preguntar implica poner al descubierto el horizonte de comprensión desde el que se pregunta (tradición) y al mismo tiempo, mostrar apertura para poner en descubierto el horizonte de sentido de ese otro con el que se dialoga. Así, a través del preguntar y el responder, a través del escuchar y el dejarse decir algo, se gana horizonte, término que conviene pensar a través de las palabras directas de Gadamer cuando dice que “Ganar horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos (2005, p. 375). Ganar horizonte implica pues, no supervalorar lo que tenemos (opiniones, saberes, experiencias) sólo porque es lo que tenemos más cerca; implica un mirar por encima de lo inmediato, de aquello que se nos ofrece a la mano; ganar horizonte es agudizar la mirada, la comprensión, para poder observar y valorar de la mejor manera posible todas las cosas, las que se encuentran lejos y las que están cerca.

Al inicio de este apartado, se mencionó que nuestro autor recurrió al arte y a los saberes humanísticos para elaborar su teoría sobre la comprensión. Pues bien, este “ganar horizonte” al que Gadamer se refiere, justamente tiene sus raíces en el concepto de formación, que era parte fundamental del modelo humanístico del saber. La formación consistía no sólo en la acumulación de saberes y métodos propios del mundo científico, sino que hacía referencia a aquellos saberes humanísticos que cultivaban, transformaban y formaban al hombre. Hegel retomó este concepto

de *bildugn* (formación) y lo entendió como un ascenso a la generalidad, como un aprender a mirar más allá de nuestra propia peculiaridad, lo cual puede leerse en sus “*Escritos pedagógicos*”. Al respecto, en una conferencia en 1995 titulada “*¿Qué es hoy día la formación general?*”, Gadamer mencionó lo siguiente

Ser un hombre culto y formado es manifiestamente cultivar una forma especial de distancia. Hegel se preguntó en una ocasión qué es propiamente un hombre culto y formado. El hombre culto es aquel que está dispuesto a conceder vigencia a los pensamientos de otra persona. Y confieso que se encuentra aquí una notable descripción del hombre inculto: así sucede cuando se ve que alguien defiende con seguridad dictatorial, en todas las aplicaciones y situaciones posibles, un saber cualquiera que él ha atrapado al azar. Eso es típico de una persona inculta y no formada. Por el contrario, el saber dejar algo en lo indeciso, eso es la esencia de quien sabe plantear cuestiones [...] La persona culta y formada no es la que posee un saber superior, sino únicamente aquella que-estoy citando a Sócrates- no ha olvidado su saber de que hay cosas que no sabe (Gadamer, 1995, como se citó en Grondin, 2003, p. 49).

Tenemos entonces, que se gana horizonte cuando vemos más allá de nuestra particularidad inmediata, cuando nos ampliamos a través del reconocimiento de nuestra posible ignorancia y del reconocimiento del posible sentido de lo que el otro dice, todo ello a partir de la pregunta auténtica y constante. En este punto, habría que añadir que ganar horizonte requiere que nuestra conciencia histórica se desplace hacia el horizonte histórico de aquel que me habla, es decir, que intente comprender y reconstruir la situación histórica (la tradición) desde la cual el otro emite sus opiniones, a fin de comprender dónde y cómo se formularon esas ideas y así captar su motivo, su sentido. Sin embargo, aunque es fundamental para la comprensión este desplazarse del horizonte propio hacia el del otro para así conocerle y entenderle mejor desde su alteridad y su particularidad, Gadamer nos advierte que esto no debe interpretarse como si ganar horizonte significara únicamente realizar un intento sincero y respetuoso por comprender el mundo del otro, pero sosteniendo o creyendo que su mundo es su mundo y el mío es el mío, de tal suerte que, aunque lo comprenda, ambos mundos, ambos horizontes se entienden como totalmente ajenos, sin tener nada en común (Gadamer, 2005, págs. 373-377). Una perspectiva así quedaría en deuda con lo que nuestro filósofo entiende con la idea de ganar horizonte, quedaría en deuda con la comprensión misma. Así que, hay que agregar algo más, algo que Gadamer esboza bajo el término

de “actualización”. Esto puede entenderse como el reconocimiento de que esa alteridad, por diferente o lejana que parezca, en realidad guarda una relación conmigo y tiene algo válido que cuestionarme, algo que decirme. Actualizar implica comprender que las preguntas que mueven al otro en su experiencia vital no son algo totalmente ajeno a lo que a mí me mueve, a lo que yo me pregunto o puedo preguntarme. De este modo, ganar horizonte (lo cual incluye los dos aspectos mencionados: comprender el horizonte histórico del otro y actualizarlo en el propio) posibilita esa construcción de un algo más grande que rebasa y envuelve a las particularidades que participan en un diálogo.

Pero cabe resaltar algo: en la cita mencionada más arriba, Gadamer habla de acceder a un todo más grande que se forma a partir de patrones más correctos, lo cual lleva a pensar que esa construcción no es arbitraria, no es ingenua, no es una mezcla de ocurrencias a las que se les da la oportunidad de convivir armónicamente sólo porque sí. Dialogar, interpretar y comprender no es inventar aleatoriamente, no es un acto ciego y arbitrario. Por ello el filósofo de Marburgo nos advierte oportunamente que “Toda interpretación correcta tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias”. Así que, las opiniones, los prejuicios y los horizontes que se vierten en una conversación y que aspiran a formar parte de ese todo más grande que será el resultado de un diálogo, deberán mostrar su dosis de credibilidad, de verosimilitud y de razonabilidad a través de argumentos.

Ese “todo más grande” puede hacer referencia al consenso, el acuerdo al que llegan los interlocutores sobre el sentido de la cosa de la que se habla, un espacio común de entendimiento o, en lenguaje propiamente gadameriano, a la anhelada fusión de horizontes. ¿Cómo entender el sentido compartido, el consenso o el acuerdo desde la hermenéutica filosófica? Lo primero que habría que mencionar al respecto es que por consenso no se debe entender una verdad al estilo de la verdad que busca o postula las ciencias exactas; tampoco es un acuerdo que se pueda ver reflejado en la construcción de conceptos cuyo significado se entiendan como completamente definidos, terminados. Luego, habría que concretar diciendo que ese consenso al que un diálogo aspira, justamente tiene que ver con todos esos aspectos fundamentales del proceso dialógico que se han venido mencionando y que ahora finalmente se pueden unir a manera de un rompecabezas que por fin nos muestra el paisaje que quiere dibujar, elementos tales como: el carácter ontológico que el lenguaje ocupa en el ser humano, la interpelación que se manifiesta en su vaivén infinito del preguntar y el responder, la apertura que surge del reconocimiento de nuestro carácter histórico

y finito, la interpretación que comprende que escuchar mi voz no implica callar la de otro, la capacidad de desplazarme históricamente al horizonte del otro y en él encontrar sentido. Todo esto habilita ese consenso que busca el diálogo verdadero.

Así pues, si acaso se puede hablar de verdad en esa conversación lograda que es el diálogo, ésta ha de entenderse como una verdad dialéctica y provisional que nunca está del todo terminada, que mantiene su orientación de apertura, como “un logos que no es ni mío ni tuyo” (Gadamer, 2005, p. 446) sino que se forma a partir ambos; una verdad que atiende a una racionalidad dialógica cuya dinámica conduce a interpretaciones y perspectivas cada vez mejores de aquello de lo que se habla, sin perder de vista que esto no implica que dichas perspectivas tengan un carácter fijo, cerrado y estable, pues están abiertas a las preguntas y a las alteridades que en un futuro puedan surgir. La verdad se entiende entonces como un espacio común de comprensión y de sentido que sucede a partir de la fusión de horizontes y que evoca un encuentro y comunicación de existencias; una verdad de carne y hueso que apela a nuestra finitud, a nuestra historicidad, a la vulnerabilidad de nuestro hacer y nuestro pensar humano.

Para finalizar este apartado dedicado al pensamiento de Gadamer, es pertinente recordar la pregunta que movió la inclusión de este autor en la presente investigación; el objetivo era aclarar qué se entiende por diálogo en filosofía y, en consecuencia, qué se entenderá por diálogo en este trabajo. Pues bien, después de este breve recorrido que se ha hecho de algunas de las ideas más importantes del filósofo de la hermenéutica, podemos establecer lo siguiente. Primero, el lenguaje es fundamental en la constitución del ser humano, pues conocemos, experimentamos y comprendemos el mundo en un medio lingüístico, el cual nos envuelve desde que inicia hasta que termina nuestra existencia. Segundo, el lenguaje se realiza en la conversación, pues hablar es siempre hablarle a otro. Tercero, el diálogo es la conversación lograda, la cual tiene todos esos elementos y características que se han venido mencionando de la mano de Gadamer y que podrían resumirse en la siguiente definición que se ofrece a manera de conclusión de este apartado: el diálogo es la conversación lograda, pues en él confluyen elementos que hacen que, para todas los integrantes que participan en él, suceda un proceso constante y profundo de cuestionamiento, de interpretación, de construcción de sentido y de comprensión. Así pues, el diálogo filosófico que esta investigación promueve en la docencia de la ética en bachillerato rebasa un mero guardar silencio mientras el otro habla, es más que la exposición en orden de las opiniones de los participantes, no es una conversación intrascendente de la cual los estudiantes salgan siendo

exactamente los mismos que eran antes de entrar a ella. El diálogo al que nuestra propuesta aspira, busca ser ese espacio donde los estudiantes ejerciten un preguntar constante y radical, un preguntar y un responder que es formulado desde un oír y un hablar que proviene del deseo fidedigno de que el sentido de lo que se dice y de lo que se escucha sea comprendido; un diálogo en el que nuestros estudiantes ganen cada vez más habilidad en reconocer los contextos, la historia y la razón de ser desde los cuales se forman sus prejuicios y opiniones, permitiendo que estos se pongan en duda, se fortalezcan, se reformulen o incluso se desvanezcan después de pasar por la argumentación llevada a cabo en comunión con los otros; un diálogo que rebase la superficie del pensar, que deje huella y que posea fuerza transformadora, de tal suerte que el yo y el tú pueda ser ampliado a través de un nosotros más conscientemente formulado.

Ahora bien, la exposición que se hecho del diálogo a través de la teoría de la hermenéutica filosófica de Gadamer, puede verse en acción a través de la figura icónica de Sócrates, en la investigación dialógica que este filósofo protagonizó en la antigua Grecia y que nos fue heredada a través de los Diálogos de Platón. Gadamer reconoció en diferentes ocasiones (por ejemplo, en su *“Autopresentación”* de 1977) que una de las más grandes influencias en su pensamiento fue justamente la figura de Sócrates, pues en él encontró los elementos necesarios para descubrir la estructura dialógica del lenguaje y del comprender y, en consecuencia, entender la filosofía como una actividad esencialmente interrogativa. Así pues, el filósofo de Marburgo ha preparado el camino para pasar ahora al análisis directo del más grande representante del diálogo filosófico: Sócrates.

I. II Sócrates: la puesta en práctica del diálogo filosófico

El esplendor del diálogo filosófico puede verse, quizá mejor que en ninguna otra parte, en la figura de Sócrates, en las múltiples conversaciones que tuvo con sus conciudadanos en la Atenas del siglo V a.C. Es sabido que este filósofo no escribió nada, quizá justamente por su entendimiento de la filosofía y del diálogo como algo vivo, algo cuya verdad o sentido no está nunca terminado o cerrado, sino que debe quedar permanentemente abierto a la siguiente pregunta, a la siguiente posibilidad. Fue su gran discípulo, Platón, quien escribió las conversaciones de su maestro a través de textos que fueron redactados tratando de ser fieles al espíritu de aquel, heredándonos a un Sócrates a través del recurso literario del diálogo. En este punto no está de más mencionar que

para Emilio Lledó, el diálogo en la filosofía platónica no es sólo un género literario, sino que es la manifestación de un espacio mental en el que concurría el lenguaje, el pensamiento, la vida. En este sentido, se podría decir que

Para la filosofía, en principio fue el diálogo, o sea, la presencia viva y originaria del *Logos*. Y Platón, que era consciente del carácter secundario de la escritura, tal como nos lo cuenta en el *Fedro* (247c), y que había heredado una tradición en la que el lenguaje escrito era simple colaborador del verdadero acto de comunicación humana que es el lenguaje hablado, puso de manifiesto, en la escritura de sus diálogos, el carácter preeminente de la vida, de la realidad, sobre el clausurado y abstracto universo de los signos (Lledó, 2005, pos. 622).⁸

Así pues, al igual que en lo visto en Gadamer, en Sócrates y Platón el diálogo no es un instrumento, sino el medio en el que el lenguaje, el pensamiento y la comprensión suceden. Por otra parte, respecto a la relación maestro-alumno, es importante mencionar que en ocasiones resulta difícil separar claramente la figura de Sócrates de Platón y por lo tanto algunos términos o ideas se atribuyen a ambos por igual. El término dialéctica es uno de ellos, entendiendo aquí por dialéctica “el arte llevar una conversación” y “el arte de preguntar”, tal como la define Gadamer evocando a Platón, quien a su vez cuando habla de dialéctica, evoca sin duda a su maestro Sócrates. (2005, p. 444). En su obra capital *Verdad y Método*, Gadamer opta por hablar de una “dialéctica socrático-platónica”. El presente trabajo asume también una relación inseparable de ambos filósofos respecto al término dialéctica y también respecto a la referencia a los diálogos, por lo que, en adelante, se usará de manera indistinta, los términos “dialéctica socrático-platónica”, “dialéctica socrática” “dialéctica de Platón” “diálogos socrático-platónicos” “diálogo socrático” o “diálogos de Platón”. Se precisa igualmente que, por el término dialéctica, esta investigación construye una definición que se nutre tanto de la dialéctica socrático-platónica y de lo que Gadamer ha mostrado respecto al diálogo. Así pues, la dialéctica será tratada aquí como el arte de llevar una conversación bajo la forma del diálogo, el cual se desarrolla a través de un preguntar constante que pone en suspenso el asunto del que se habla para mostrar así todas sus posibilidades⁹. Es importante aclarar también

⁸ Este texto de Emilio Lledó fue consultado en su formato electrónico el cuál no utiliza una marcación por páginas, sino por “posición”.

⁹ Cabe precisar que definir la dialéctica desde la filosofía platónica resulta un reto, pues los estudiosos de Platón consideran que éste la trata con algunas diferencias importantes a través de sus etapas (etapa de juventud, de madurez y de vejez). Los diálogos que Platón escribió durante su etapa juvenil destacan la figura de Sócrates y su pensamiento. En esta etapa, la dialéctica se presenta como el medio que comunica y contrasta los pensamientos entre los hombres, como una metodología de preguntas y respuestas que resulta de suma importancia en la búsqueda del conocimiento, pues a través de ella se busca desocultar la esencia de aquello de lo que se habla y eventualmente llegar hacia una

que, en adelante, se utilizarán como sinónimos los términos siguientes: dialéctica socrática, método socrático y mayeútica.

Pues bien, los diálogos socrático-platónicos poseen una riqueza encantadora e inmejorable para observar, analizar y tratar de entender cómo se pone en la práctica el diálogo filosófico. Los diálogos a los que Sócrates dedicó gran parte de su vida estaban cargados de preguntas, dudas, argumentación y escucha; eran encuentros que implicaban el reto de un dejarse decir algo, de un aprender a decir algo; conversaciones que se volvían una ardua investigación compartida en torno a la precisión de conceptos y a la búsqueda en común del sentido de aquello de lo que se hablaba. Esos diálogos algunas veces tuvieron tonos amables, gozosos y, otras veces, se tiñeron de enojo y frustración. Cualquiera que haya sido su matiz, seguramente esos diálogos fueron decisivos para quienes participaron en ellos -incluso, algunas veces, continúan siéndolo para quienes los leemos miles de años después-. Cuando leemos los textos de Platón donde se narran las conversaciones de Sócrates con diferentes personajes de la época, no es difícil notar e imaginar que, en silencio o expresamente dicho, al finalizar aquellos diálogos, sus interlocutores sabían que hay un antes y un después del encuentro, que algo se ha movido en la visión de mundo y de sí mismos a través de lo dicho y lo escuchado; que sabían, además, que la discusión de la cosa no había sido terminada, que sostenía su condición de apertura aún después de terminar la conversación y decirse adiós.

Como es bien sabido, el método que utilizó Sócrates para ejercer su práctica filosófica con los demás, estaba basado en el diálogo y recibió el nombre de mayeútica, aunque se le ubica también bajo el nombre de dialéctica socrática o simplemente, método socrático. La mayeútica tuvo elementos novedosos que la distinguieron de otras formas en la que los filósofos previos habían hecho filosofía. Fue diferente, por ejemplo, de la manera en la que los presocráticos comunicaron su discurso filosófico, pues este se realizó bajo el estilo de los poemas épicos tradicionales, apotegmas semirreligiosos o pequeños discursos, los cuales conservaban el tono solemne y casi dogmático del lenguaje religioso previo al discurso propiamente filosófico. Como

definición o concepto (los diálogos de esta etapa interrogan por lo general sobre lo que “x” virtud moral). En la etapa de madurez, por su parte, la dialéctica se presenta como una facultad que permite el acceso del alma al conocimiento de las Formas, amparado en la teoría del *topos uranus* y de la teoría de la reminiscencia. En la etapa de la vejez, finalmente, la dialéctica se entiende como una capacidad que le permite al filósofo captar las relaciones que constituyen a las Formas (véase Contreras, 2014). El análisis detallado de las diferentes matices que Platón da a la dialéctica, es algo que excede los objetivos aquí planteados. Sólo se considera importante señalar que la interpretación que se asume de la dialéctica socrática en el presente trabajo corresponde a la de la etapa de la juventud del pensamiento platónico.

menciona Emilio Lledó “era una filosofía litúrgica, ritual, con un tinte soteriológico apoyado en la misma solemnidad de un *logos*, todavía no *dialogado*” (Lledó, 2015, pos. 603).

Sin bien es cierto que los sofistas rompieron con lo anterior e iniciaron el camino de la discusión filosófica, la cual sustituyó un público que escuchaba de manera pasiva el discurso solemne que pronunciaba alguien más, propiciando en su lugar lo que Lledó llama una “democratización del *logos*” -es decir, una discusión que instaba a sus participantes a tomar la palabra y argumentar, bajo la premisa de que todo podía ser debatible, pues nadie podía adjudicarse el monopolio de la verdad-, también es cierto que la visión sofista del saber no puede equipararse al sustento del diálogo filosófico ejercido por Sócrates con sus conciudadanos, pues los sofistas consideraban la filosofía como un saber hacer que se puede vender y comprar, que se puede transmitir de uno a otro, saber cuyo principal objetivo era ser hábil en la retórica para persuadir, ganar discusiones y con ello obtener fama en los asuntos políticos.

Para Sócrates, por el contrario, el saber no es transmisible, no es un “algo de una especie tal que, de lo que está más lleno pudiese fluir a lo que está más vacío” (Banquete, 174d), sino que, la búsqueda de saber implica un cuestionarse a sí mismo y en comunidad, en una búsqueda incansable de sentido. Así pues, la mayeutica socrática tendrá elementos muy enriquecedores dentro de la tradición filosófica, tanto en la manera de hacer filosofía como en los objetivos que la sustentan.

Cabe mencionar que algunos autores dividen en dos momentos claves el método socrático: el primero sería la ironía o *elenchus*, el cual suele interpretarse como un momento de refutación y deconstrucción donde el filósofo ejerce en los otros la fase más incisiva o incluso dolorosa de su cuestionamiento, pues los conduce a ese callejón sin salida donde el ego toca pared con el descubrimiento de la propia ignorancia; el segundo momento, sería propiamente la llamada mayeutica, la cual es una fase más constructiva en la que Sócrates se comporta como un orientador que acompaña a su interlocutor en la búsqueda del saber, impulsando al otro a revisar a fondo sus ideas, rescatando lo que en estas pueda haber de acertado, buscando argumentos que sostengan esa posible dosis de verdad o de sentido en lo que se dice, reformulando y desechando también lo que se muestra insostenible (Acha, 2014). Sin embargo, Sócrates no realizó de manera explícita esta distinción, sino que ambos momentos se entremezclan y complementan en sus diálogos, siendo a veces difícil distinguir o separar la ironía de la mayeutica. Por esta razón, la explicación que a continuación sigue no presenta una exposición donde de manera tajante se separe claramente el

elenchus de la mayeutica, no se hablará primero de uno y después de otro, sino que ambos momentos se irán abordando de manera entrelazada, resaltando eventualmente algunas anotaciones en aquellas partes en las que se pueda identificar las características específicas de uno u otro momento. Se procede entonces a continuación a la exposición del método socrático, esto a partir del análisis directo principalmente de dos diálogos platónicos: El *Teeteto* y el *Menón*.

El fundador de la Academia relata en el diálogo del *Teeteto*, la comparación que Sócrates hace sobre la *μαιευτική*, *maieutiké*, «técnica de asistir en los partos» con la manera en la que él asiste o ayuda a los demás a “parir ideas”. En este escrito, podemos ver a un joven de nombre Teeteto que se esfuerza en responder las preguntas que Sócrates hace en torno a la cuestión de tratar de definir lo que es el saber. Ante las primeras objeciones que el filósofo hace a las respuestas que brinda el joven, éste manifiesta que, aunque en otros temas y conversando con otras personas se siente seguro de su saber, ante los cuestionamientos de Sócrates se autopercibe incapaz de responder, pues menciona “no estoy convencido de que pueda decir algo que valga la pena, ni he oído nadie que haya dado una respuesta en los términos exigidos por ti” (*Teeteto*, 148e). Sin embargo, manifiesta también que no por ello deja de estar interesado en el tema. El tábano de Atenas le dice entonces a Teeteto que lo que está experimentando son dolores de parto, lo cual es una señal de que el joven lleva un fruto -una idea provista de verdad- dentro de él.

Es así como Sócrates abre el camino para explicar su arte mayeutica, haciendo una comparación constante entre las características de la técnica de la obstetricia y lo que él realiza a través del diálogo cargado de preguntas constantes. Señala, en primera instancia, que así como ninguna partera asiste a otras mujeres a dar a luz cuando ella misma está embarazada, de igual manera, él no posee la sabiduría e incluso llega a afirmar que el dios le obliga a asistir a otros, pero a él le impide engendrar (*Teeteto*, 150d). Lo relevante en esta manifestación de la propia ignorancia que hace Sócrates, es que ello justifica el hecho de que siempre esté cuestionando a otros, al mismo tiempo que se muestra a sí mismo incapaz de dar respuesta a alguna -hecho que le generó severos reproches provenientes de sus irritados interlocutores más de una vez-. Y no sólo eso, sino que ese reconocimiento de la propia ignorancia fundamenta la razón por la cual el oráculo de Delfos afirmó que Sócrates era el hombre más sabio de todo el mundo, pues estaba consciente de su no saber, lo

cual lo colocaba por encima de aquellos que, no sabiendo nada, creían saber con certeza.¹⁰ Al respecto, Pierre Hadot comenta:

La tarea de Sócrates, la que le fue confiada, dice la Apología, por el oráculo de Delfos [...] será pues hacer que los hombres tomen conciencia de su propio no saber, de su no sabiduría. Para llevar a cabo esta misión, Sócrates tomará, él mismo, la actitud de alguien que no sabe nada, es decir, la de la ingenuidad. Es la famosa *ironía* socrática: la ignorancia fingida [...] (1988, p.38).

En lo consecutivo en este trabajo, se entenderá bajo el término de ironía, un momento crucial que forma parte del método socrático, el cual consiste en asumir y manifestar que no se es un experto en aquello de lo que se habla, que no se sabe con certeza nada en torno al tema que se discute y que, en consecuencia, se inicia legítimamente un cuestionamiento, un preguntar permanente hacia uno mismo y hacia los otros en la búsqueda del saber. ¿Qué busca la ironía socrática? ¿Sócrates se vuelve una especie de mosquito insistente (un tábano) que no para de asediar a los demás con sus preguntas radicales, movido sólo con el afán de llegar el mismo al saber? ¿Su papel interrogativo tiene un objetivo meramente personal: ampliar el conocimiento a partir de las respuestas que puedan ofrecerle los otros? ¿O Sócrates vas más allá y busca generar algo que sea relevante para los otros?

Para entender mejor los alcances de la ironía socrática, resulta oportuno recurrir al diálogo del Menón, pues en este se muestra claramente cuáles son las consecuencias relevantes que tiene en los otros el cuestionamiento persistente del tábano de Atenas. En este texto, Platón narra el encuentro entre Sócrates, Anito y Menón, quienes discuten sobre lo qué es la virtud y si esta puede ser enseñada o no. El análisis de este tópico conducirá el diálogo a la necesidad de abordar otros puntos para esclarecer el tema central, lo cual es muy común en las conversaciones socráticas. En algún punto del diálogo, Sócrates introduce la posibilidad de entender el conocimiento como reminiscencia, basado en la teoría de la transmigración de las almas. Para demostrar esto, el filósofo manda llamar al esclavo del anfitrión y comienza a cuestionarlo en torno a un problema matemático, al parecer con la intención de mostrar cómo es que, con la guía necesaria, el alma es

¹⁰ Existen interpretaciones históricas, como la que propone Pierre Hadot, que colocan la supuesta ignorancia socrática bajo el término griego de *ἰρωνεία*, *eironeia*, que se traduce como "disimulo o ignorancia fingida", una ironía que funciona más bien como una estrategia metodológica del filósofo, quien, con esto, pretende lograr un objetivo específico y de extrema relevancia en su interlocutor y que, por lo tanto, juega un papel importante dentro de su arte mayéutica. No compete a la presente investigación profundizar si la ignorancia que Sócrates dice tener es fingida o auténtica. Lo que sí compete, dados los intereses pedagógicos y didácticos que mueven esta investigación, es examinar la manera en la que este filósofo ejerce su ironía y los efectos que esto produce en sus interlocutores

capaz de recordar por sí misma lo que ya había aprendido en sus vidas pasadas y que permanece oculto bajo una especie de olvido.¹¹

La conversación entre Sócrates y el esclavo, tiene una importancia central en el objetivo de entender el sentido de la ironía socrática. El diálogo entre ambos se desarrolla de la manera siguiente: el filósofo pregunta en torno a un problema matemático, el esclavo contesta con facilidad lo que considera correcto, un vaivén constante de preguntas y respuestas, en las que poco a poco se va mostrando la inconsistencia de las afirmaciones del esclavo; el filósofo sigue preguntando hasta llegar a un punto en el que, desesperado y carente ya de esa facilidad y seguridad inicial con la que empezó a responder, el servidor exclama “¡Por Zeus!, Sócrates, que yo no lo sé”. Es entonces cuando Sócrates revela el porqué preguntó tan incisivamente a su interlocutor, hasta conseguir problematizarlo. Se dirige a Menón y le dice, refiriéndose al servidor:

Al principio no sabía cuál era la línea de la superficie de ocho pies, como tampoco ahora lo sabe aún; sin embargo, creía entonces saberlo y respondía con la seguridad propia del que sabe, considerando que no había problema. Ahora, en cambio, considera que está ya en el problema, y como no sabe la respuesta, tampoco cree saberla [...] Ahora, en efecto, buscará de buen grado, puesto que no sabe, mientras que muchas veces antes, delante de todos, con tranquilidad, creía estar en lo cierto [...] ¿Crees acaso que él hubiera tratado de buscar y aprender esto que creía que sabía, pero ignoraba, antes de verse problematizado y convencido de no saber, y de sentir el deseo de saber? ¿Ha ganado, entonces, al verse entorpecido? (Menon 84a-84c).

Puede verse entonces que detrás del preguntar insistente, radical, desesperante e incluso corrosivo de Sócrates, en la base de su ironía, se encuentra la intención de que aquellos con los que dialoga descubran los límites de su saber, o incluso más radicalmente, que sean conscientes de su ignorancia y, en consecuencia, despierten de manera genuina su deseo por recorrer el arduo camino del conocimiento. Dicho camino está construido a través de la pregunta, del cuestionamiento permanente de unos hacia otros y también de aquel que somos capaces de hacernos a nosotros mismos, a través de “la conversación del alma consigo misma” tal como menciona Platón que

¹¹ Al respecto, cabe mencionar que hay autores como Pierre Hadot y Leonard Nelson, que colocan la teoría de la inmortalidad del alma como una idea propia de Platón, postulando que éste tomó la licencia de poner dicha teoría en labios de su maestro a través de sus escritos. No compete a este trabajo investigar este tema ni tampoco realizar una disertación sobre la validez o no de la teoría de la reminiscencia. Sin embargo, se considera importante marcar una distancia respecto a esta posible perspectiva desde la cual el preguntar se vuelve necesario para ayudar al alma a recordar lo que ya sabía en sus vidas pasadas. La importancia de la pregunta se entiende en este trabajo solamente en relación con el efecto que se mostrará más adelante: mostrar al interlocutor que no sabe lo cree que saber y a partir de ahí habilitar la apertura, el cuestionamiento y la búsqueda de argumentos cada vez más razonados y razonables.

sucede en el pensamiento (*Sofista*, 263e). Si la propia ignorancia no es reconocida, si se cree que se sabe algo de manera certera, aunque dicho saber no se haya cuestionado o reflexionado jamás, entonces es imposible, a los ojos de Sócrates, que tengamos necesidad auténtica e impetuosa de saber, que nos cuestionemos y que algo nuevo y mejor razonado eventualmente asome en nuestro horizonte.

Este llegar a saber que no se sabe, es fundamental también para Gadamer por lo siguiente: primero, como ya se mencionó en el apartado anterior, porque entiende que para que el diálogo y la comprensión sea posible es indispensable que haya un preguntar auténtico; segundo, porque justamente ese elemento primordial que es el preguntar, es algo que no se puede enseñar mediante ningún método o una técnica específica, sino que surge únicamente a través del reconocimiento de nuestra ignorancia, de los límites propios y de la apertura frente la alteridad. Así pues

No hay un método para aprender a preguntar, para aprender a ver lo cuestionable. El ejemplo de Sócrates nos enseña, por el contrario, que para ello se está supeditado al saber del no saber. La dialéctica socrática, que conduce a este saber a través de su arte de confundir, crea de esta manera el presupuesto para el preguntar. Todo preguntar y querer saber presupone un saber del no saber. (Gadamer, 2005, p. 443).

Se puede ver entonces que lo anterior, es lo que motiva a Sócrates a promover y “dejar que los buscadores de la verdad se extravíen y vayan dando tumbos. Más aún, le da el coraje de enviarlos descarriados para que comprueben sus convicciones” (Nelson, 2008, p. 31), para que intenten defenderlas, aunque el primer resultado suele ser el reconocimiento de la propia ignorancia. Sólo así, sólo cuando somos interpelados, cuando surge algo que no se puede integrar en nuestras opiniones preestablecidas, cuando descubrimos que lo que creemos saber no alcanza para fundamentar la consistencia de nuestras opiniones, el piso se nos mueve y generamos con esto el impulso de preguntar, de construir nuevas experiencias, nuevos saberes. Parece entonces que todo depende que se sepa que no sabe.

La ironía socrática, al propiciar que su interlocutor sea consciente de su ignorancia, abre con ello el camino para realizar después el momento propiamente mayéutico. Durante este momento, Sócrates juega el papel de una comadrona que ayuda paciente y comprometido a los otros a parir ideas, el filósofo no busca ya tanto demostrarle a su interlocutor que no sabe nada, pues eso ya quedó previamente establecido durante el *elenchus*, sino que ahora se muestra más como un orientador, motivando al otro a analizar detenidamente sus ideas, a reconocer lo que en estas hay de ciertas y lo que no, a buscar y elaborar cada vez mejores argumentos, pero no por

ello desaparece la preeminencia de la pregunta. Preguntar es algo que Sócrates nunca dejará de hacer, ni para mostrarnos nuestra ignorancia, ni para ayudarnos en la experiencia del saber; el cuestionamiento es permanente y fundamental para que se habilite la posibilidad de mirar con nuevos ojos aquello que se tenía ya por visto, de ampliar la mirada, de revisar de manera crítica lo que se daba por hecho y descubrir, a la par que caen las certezas sin fundamento, el asomo de nuevas posibilidades cada vez más razonadas.

No obstante, lo anterior no es siempre sencillo o disfrutable, y esto nos conecta con otra característica importante de la dialéctica socrática: es un proceso complejo, incluso puede llegar a ser doloroso para aquel que es sometido a examen por parte del filósofo. Así, por poner un ejemplo, en el mismo diálogo del Menón, vemos a este personaje reprocharle al tábano de Atenas lo siguiente: “¡Ah... Sócrates! Había oído yo, aún antes de encontrarme contigo, que no haces tú otra cosa que problematizarte y problematizar a los demás [...] me has reducido a una madeja de confusiones” (*Menón*, 80a).

Ese desasosiego que experimentan los interlocutores de Sócrates es ocasionado por dos razones: la primera se ha mencionado ya y es el cuestionamiento constante que ejerce el filósofo y que pone de manifiesto la inconsistencia de las afirmaciones que los otros asumen como ciertas sin mayor reflexión, el descubrimiento de la propia ignorancia; la segunda razón, es el hecho de que Sócrates no ofrece una respuesta final sobre aquello que se discute, amparado siempre en su no saber, mostrándose como uno más que está ahí, ocupado genuinamente en develar el significado, el sentido de lo que se dice. Esto puede verse en expresiones socráticas como las siguientes: “no es que no teniendo yo problemas, problematice sin embargo a los demás, sino que estando yo totalmente problematizado, también hago que lo estén los demás” o cuando dice “quiero buscar contigo en qué consiste la virtud” (*Menón* 79d ,81e). Este asumirse como un buscador más que no tiene ni ofrece la respuesta correcta, posibilita dos cosas: primero, no quitarle al otro la oportunidad, el impulso de pensar por sí mismo, de preguntarse y preguntar, ensayando con ello razonamientos cada vez un poco más reflexionados y mejor fundados que los iniciales, y, segundo, otorgarle al diálogo la cualidad de apertura y con ello la posibilidad de que siempre hay algo más que se puede pensar, descubrir o decir, aunque esto claramente deje perplejo o insatisfecho a más de alguno.

En este punto, sirve traer a cuenta a Leonard Nelson (1882-1927), filósofo alemán cuya labor intelectual se enfocó, entre otras cosas, en analizar y recuperar el método socrático en el

hacer filosófico. Nelson considera que ese desasosiego e insatisfacción que surge en los conciudadanos de Sócrates ante la falta de una respuesta única y contundente por parte del filósofo es una manifestación del pensamiento dogmático, el cual solo busca repetir y reproducir “verdades” con facilidad, evitando con ello el esfuerzo de salir uno mismo a su encuentro (Nelson, 2008).

Sócrates mismo hace referencia al carácter dificultoso de la mayeutica en el siguiente fragmento: “los que tienen relación conmigo experimentan lo mismo que les pasa a las que dan a luz, pues sufren los dolores del parto y se llenan de perplejidades de día y de noche” (*Teeteto* 151a). Sin embargo, esos dolores tienen una justificación, pues en el proceso del diálogo, es menester del filósofo, como él mismo lo menciona, examinar las afirmaciones que realiza su interlocutor y, si considera que lo que se dice se trata de algo imaginario y desprovisto de verdad, lo desechará. Así pues, Sócrates es tajante cuando dice: “no se me permite ser indulgente con lo falso ni obscurecer lo verdadero” (*Teeteto* 151d).

Continuando con la explicación que hace Sócrates de su arte mayeutica en el diálogo del *Teeteto*, encontramos, otro elemento relevante: el filósofo comenta que aquellos que tratan con él hacen admirables progresos, pero enfatiza que él únicamente guía, a la manera de una comadrona y por lo tanto no se acredita todo el mérito de ese progreso, sino que lo atribuye a los propios esfuerzos de aquellos que se han dejado examinar por él. Esto puede verse cuando Sócrates dice: “es evidente que no aprenden nunca nada de mí, pues son ellos mismos y por sí mismos los que descubren y engendran muchos bellos pensamientos” (*Teeteto*, 150 d).

Lo anterior puede entenderse como una postura novedosa frente al saber, una visión que contrasta, como se mencionó más arriba, tanto con los discursos solemnes que los filósofos presocráticos presentaban a la multitud como con la pretensión sofista de vender el conocimiento al mejor postor, pues en el método socrático, los sujetos participantes del diálogo han de jugar un rol activo, rebasando por mucho el papel tradicional de público o alumnado que escucha en silencio solemne el discurso que profiere el sabio o el maestro. En la visión socrática del saber, los otros deben pensar por sí mismos, hurgar en sus propios pensamientos, esforzarse en construir la respuesta de aquello que está en cuestión. Al respecto, Hadot comenta:

Para Sócrates, el saber no es un conjunto de proposiciones y de fórmulas que se puedan escribir, comunicar o vender ya hechas [...] Su método filosófico consistirá no en transmitir un saber, lo que equivaldría a contestar las preguntas de los discípulos, sino por el contrario, a interrogar a los

discípulos [...] supone que el saber y la verdad, no pueden recibirse acuñados, sino que deben ser engendrados por el propio individuo. (1998, p.39).

Esta cita de Hadot resulta de interés particular para el motivo de este trabajo, pues si se pone en perspectiva y se compara la forma en la que Sócrates hace filosofía con la manera en la que usualmente se enseña filosofía, enormes diferencias salen a relucir, paradigmas educativos actuales que vale la pena cuestionar, lo cual abordaremos en el siguiente apartado. De momento, lo que interesa anclar es que tal como menciona Nelson, “El método socrático, entonces, es el arte de enseñar, no ya filosofía, sino a filosofar; no el arte de enseñar sobre los filósofos sino de hacer filósofos a los estudiantes” (Nelson, 2008, p.5), pues no transmite un saber de manera vertical, sino sólo indica el camino en el que cada uno, en comunidad, podría encontrarlo. Antes que dedicarse a hacer exposiciones magistrales del pensamiento de los más grandes filósofos, antes que garantizarnos un incremento acumulable y constante de conocimientos, tal como sería el caso de las ciencias, nos obliga sobre todo a retroceder hacia los fundamentos de nuestras suposiciones, a desechar un gran cúmulo de certezas e ideas previas que sobre la marcha demuestran su inconsistencia, nos reta a realizar el esfuerzo de pensar y transformar en conceptos claros lo que reposa en nuestra razón como una posesión oscura y confusa.

Nelson considera también como una herencia fundamental de la mayeutica socrática, el mostrarnos que:

a la verdad no se llega a través de ideas ocasionalmente brillantes o de una enseñanza mecánica, sino que sólo el pensamiento dirigido, consistente y sin tregua nos conduce de la oscuridad a la luz. En esto estriba la grandeza de Sócrates como filósofo. Su grandeza como pedagogo está basada en otra innovación: él condujo a sus alumnos a que realizaran su propio pensamiento e introdujo el intercambio de ideas como salvaguarda contra el autoengaño (2008, p.23).

Ahora bien, ese pasar de la oscuridad a la luz que menciona la cita anterior, no se materializa en los diálogos socráticos a través de la obtención infalible de conceptos claros, aunque ciertamente este parece ser uno de los objetivos o aspiraciones del filósofo. Como se ha mencionado más arriba, los diálogos socráticos tienen mayoritariamente un final abierto e incluso aporético. Sin embargo, aunque la definición de aquello que se examina no sea concretada como fruto final del proceso dialógico, aunque Sócrates no nos ofrezca definiciones únicas y perfectamente delimitadas sobre lo que es la virtud, la justicia, el bien, la belleza, el amor, el saber, etc., a pesar de ello, no puede negarse la riqueza que aporta la mayeutica socrática, pues de entrada, nos muestra nuestra

ignorancia y aviva con ello la necesidad auténtica de indagar; también puede verse que aunque no se llega a una definición exacta de lo que es “x”, se esclarece al menos lo que “x” no es, saliendo a relucir muchas falsas opiniones, lo cual ya representa una gran ventaja. Véase este ejemplo tomado del *Teeteto*, cuando Sócrates dice después de estar ya avanzada un rato la conversación

Pero nosotros no comenzamos a dialogar para descubrir lo que no es el saber, sino para descubrir lo que es. Sin embargo, hemos adelantado lo suficiente como para no buscarlo de ninguna manera en la percepción, sino en aquella otra actividad que desarrolla el alma cuando se ocupa en sí misma y por sí misma de lo que es (*Teeteto*, 187a).

Aunado a lo anterior, no puede negarse que una de las grandes riquezas que nos ofrece esa investigación en comunidad, es que nos conduce a la necesidad de implicarnos en el desarrollo del pensamiento dialógico, de un *logos* que nace discutido, como menciona Lledó, un discurso que es emitido y contradicho por todos los personajes que intervienen, lo cual acrecienta su riqueza, sin por ello pensar que se está en un terreno de “todas las ideas valen por igual” pues si algo caracteriza a los diálogos socráticos, es justamente ese análisis riguroso y sin tregua que, aunque no muestre como trofeo la obtención definitiva de la verdad, si obliga a pensar y repensar las opiniones, a buscar sus fundamentos, a distinguir entre malos y mejores argumentos, a dilucidar cada vez un poco más el sentido de lo que se habla, lo cual sin duda es ya un gran avance frente a la pretensión pedante, ingenua, acrítica o estéril de creer que sabe algo con certeza sin haber realizado jamás el trabajo arduo del cuestionamiento y la reflexión en comunidad.

Al respecto, Emilio Lledó nos dice algo que evoca lo inicialmente tratado en la hermenéutica filosófica de Gadamer: la única forma posible que Sócrates tuvo de empezar a filosofar fue investigado el lenguaje de la ideología que en él habían depositado los siglos anteriores

Para ello, no había más que una posibilidad: hacer que el pensamiento fuese el resultado de enfrentamientos y discusiones, convertir el discurso en habla, el supuesto conocimiento en opinión, y situar, detrás de todo lo dicho, la ineludible forma de una duda. A través de esta inseguridad es de donde podía el hombre sacar no tanto un inmediato bloque de seguridades, sino el camino para, al fin y si era posible, conseguirlas (2005, pos.723).

Así pues, quizá la más grande riqueza que podemos encontrar en el método socrático, es justamente que a través de su ironía y su mayeútica, nos conduce a filosofar, abriendo un horizonte donde el dogmatismo y el autoengaño ceden el paso ante una conciencia cada vez más reflexiva, más crítica e incluso más humanizada, entendiendo por este término “humanizada” algo que va más allá de una intención meramente cognitiva, de un afán por acumular conocimiento, algo que toca

profundamente la esfera ética del ser humano y que nos conecta con otra posible interpretación del carácter inconcluso de los diálogos socráticos, de la habitual ausencia de conceptos o conocimientos perfectamente definidos al final de una conversación. Esta interpretación se toma de Pierre Hadot, quien sugiere que esa especie de aporía sucede entre otras cosas, porque “en el diálogo “socrático”, la verdadera pregunta que está en juego no es *aquello de lo que se habla*, sino *el que habla*” (Hadot, 1998, p.40). Y cita para esto una parte muy pertinente del Laques que reproducimos aquí

Me parece que ignoras que, si uno se halla muy cerca de Sócrates en una discusión o se le aproxima dialogando con él, le es forzoso, aun si se empezó a dialogar sobre cualquier otra cosa, no despegarse arrastrado por él en el diálogo, hasta conseguir que dé explicación de sí mismo, sobre su modo actual de vida y el que ha llevado en su pasado. Y una vez que han caído en eso, Sócrates no lo dejará hasta que lo sopesen bien y suficientemente todo (Laques, 188a).

Personalmente, se opta también por esta interpretación, pues a través de los diálogos de Platón (sobre todo en los clasificados como diálogos de la juventud, que es donde Platón refleja más fidedignamente el pensamiento de Sócrates y que suelen tener por tema de discusión alguna virtud moral) puede observarse como el filósofo conduce constantemente a sus interlocutores al autoexamen, defendiendo incluso en la antesala de la muerte, la necesidad de este tipo reflexión, diciendo que

el mayor bien para los hombres es precisamente éste, tener conversaciones cada día acerca de la virtud y de los otros temas de los que vosotros me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a otros [...] una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre (*Apología*, 38a).

Parece entonces que más que pretender esa obtención de la verdad condensada en definiciones, lo que mueve los diálogos socráticos es la necesidad de realizar un cuestionamiento y un análisis detallado de sí mismo y de los valores que rigen nuestra vida. No en vano Sócrates se le ha adjudicado el título de “el padre de la ética”. En este punto, cabe traer nuevamente a cuenta lo antes visto en Gadamer, para quien el diálogo va mucho más allá de la búsqueda de saberes científicos, siendo más bien una comunicación de existencias. En alguna conferencia, el filósofo de Marburgo dijo que la filosofía implica la exigencia de ampliar los horizontes de nuestra civilización y de realizar lo que como seres vivos tenemos en común, lo cual apunta indiscutiblemente hacia una necesidad educativa y ética apremiante: “mostrar a la humanidad nuevos caminos de existencia que se deben construir en solidaridad” (Gadamer en *Filosofando* 89). Este punto se retomará y ampliará en el capítulo III.

Hasta aquí se ha analizado el método socrático a través de lo que Platón registró como explicaciones que su propio maestro hizo en torno al arte de la mayeutica. A continuación, a título personal y en atención al objetivo que mueve esta tesis, es decir, en la búsqueda de estrategias didácticas que puedan abonar a la enseñanza de la disciplina Ética, se enlistan algunas características relevantes y generales que se observan en la manera en la que Sócrates llevaba el discurso filosófico con sus ciudadanos, ello a partir de una lectura de algunos diálogos específicos, tales como el ya citado Menón, el Gorgias, el Protágoras y el Teeteto, principalmente.

(1) El diálogo guiado por nuestro filósofo utiliza la ejemplificación y la inducción en grandes dosis: a partir de ejemplos concretos, cotidianos y conocidos por los interlocutores en sus propios contextos, va construyendo conceptos e ideas cada vez más amplios y generales. Ese recurrir en una primera instancia a hablar de algo desde ejemplos cotidianos, hizo que alguna vez se le ridiculizara acusándolo de hablar “en efecto, de burros de carga, de herreros, de zapateros y curtidores, y siempre para decir lo mismo con las mismas palabras” (*Banquete*, 221e). Pero este recurso de ejemplificación o analogías, aunque parezca algo simplón, logra hacer más comprensible aquello que se quiere decir, logrando también con ello captar la atención de sus interlocutores. Además, Sócrates no se queda única y exclusivamente en el análisis de múltiples casos particulares, sino que utiliza lo conocido y lo concreto como una especie de herramienta o trampolín para llegar al objetivo filosófico: la generalidad, la abstracción, la posibilidad de contemplar desde lo alto los objetos, lo cual es propio del filósofo en tanto hombre libre, pues la mente de esclavos piensa solo en lo concreto y lo individual sin lograr rebasarlo, así pues

cuando consigue elevar a alguien a un plano superior [...] Entonces quedan a un lado las cuestiones relativas a las injusticias que yo cometo contra ti o tú contra mí y se pasa a examinar la justicia y la justicia en sí mismas, lo que son, y las diferencias que distinguen a la una de la otra (*Teeteto*, 175d).

(2) Cuando Sócrates expone teorías o tesis ajenas, cuyo representante no está presente, lo hace clara y detalladamente. Presenta con destreza e incluso con pasión esas opiniones de otros, tal como si fueran suyas, sin emitir juicios peyorativos o correctivos, incluso si las ideas provienen de sus oponentes, como es el caso de los sofistas; en una primera instancia, el filósofo describe a detalle y nítidamente el pensamiento ajeno, como si fuera el mismo autor el que expusiera y defendiera su tesis. Esto resulta muy valioso pues, en lugar de presentar desde un inicio como algo equivocado las ideas de otros con los que quizá no se está de acuerdo, Sócrates se asegura en primera instancia de que sus interlocutores comprendan con claridad la tesis que está en discusión,

jugando para ello si es necesario, el papel de defensor de dicha idea. Así, por poner un ejemplo al respecto, cuando el filósofo está exponiendo la teoría de Protágoras de que el hombre es la medida de todas las cosas, teoría relativista con la que Sócrates no concuerda, aun así dice: “tenemos que considerarlo con más atención, como exigía nuestra defensa de Protágoras” (*Teeteto*, 179d), proponiendo entonces examinarla de “arriba abajo para ver si suena bien o mal”. Interesa pues a manera de arranque, explicar claramente la idea o hipótesis que se discute para después someterla a un juicio dónde todos participen y no presentarla desacreditada desde un inicio por argumentos ofrecidos por el filósofo.

(3) El diálogo socrático expone simultáneamente tesis opuestas frente a un mismo tema, de esta manera un mismo punto puede verse desde varios enfoques, problematizando el asunto (tal cual lo vimos más arriba con Gadamer) lo cual favorece el interés del interlocutor, pues lo posiciona en la necesidad de seguir la argumentación, razonar y optar por una u otra tesis. En este sentido, es notorio que Sócrates evita construir conclusiones de manera monológica, sentencias autoritarias sobre la verdad o falsedad de algo que presente a los demás; en su discurso siempre predomina el uso de la pregunta y el mostrar argumentos para que el interlocutor se vea problematizado y tenga que pensar por sí mismo en la búsqueda de razones para aprobar o refutar una idea. Llama la atención también, ver como Sócrates evidencia la necesidad y la pertinencia de sostener la dinámica del preguntar, desmenuzando amplia y detenidamente lo que dice su interlocutor para mostrar claramente las lagunas, confusiones o deficiencias que deja su respuesta.

(4) Conectado con lo anterior, se remarca de manera especial la búsqueda de dinamismo en la conversación, que las ideas vayan y vengan de un interlocutor a otro, evitando los discursos largos a manera de monólogo y sosteniendo en todo momento el juego de preguntar y responder; por ejemplo, tenemos a un Sócrates que le aconseja claramente a Polo que reprima el afán de pronunciar discursos largos, ya que “si tienes interés en la cuestión que hemos tratado y quieres rectificarla, pon de nuevo a discusión [...] lo que te parezca; pregunta y contesta alternativamente [...] refútame y permite que te refute [...]” (*Gorgias*, 461e). En el *Protágoras*, el filósofo denuncia la monopolización del discurso que hacen los oradores cuando dice que “si uno les formula cualquier pregunta, aunque sea mínima, acerca de lo dicho, como los cántaros de bronce que al golpear resuenan largamente y prolongan sus vibraciones si uno nos los para, también los oradores así, a la menor pregunta, extienden ampliamente su discurso” (*Protágoras*, 329a), reprochando luego que “si uno les sigue preguntando [...] ni pueden responder nada ni preguntar ellos”

(*Protágoras*, 329a). Parece entonces que, por muy notables que resulten los discursos que un buen orador puede presentar en una conversación, esa brillantez retórica no es superior ni elimina la necesidad del preguntar, incluso puede representar una amenaza seria para el verdadero diálogo. Aunque ha de aceptarse que hay algunos pasajes en los diálogos platónicos donde puede verse que Sócrates asume la palabra por largo rato o incluso que permite que algún interlocutor lo haga, pero esa no es la norma y sucede sólo cuando hay una justificación: “tengo una disculpa, pues cuando hablaba brevemente no me comprendías ni eras capaz de sacar provecho de mis respuestas, sino que necesitabas una explicación” (*Georgias*, 446a) e insta a su interlocutor que, de ser necesario, también él se extienda en su discurso para que Sócrates pueda entenderle mejor; y una vez que la explicación amplia termina, el filósofo busca restituir nuevamente el carácter dinámico de la conversación a través del juego de la pregunta y la respuesta. Hay que cuidar pues que los discursos largos se den motivados sólo con el afán de explicar de mejor manera algo que es confuso y no en atención a un deseo de sacar a relucir las dotes oratorias.

(5) Para realizar esa refutación y ese preguntar constante que son indispensables en un proceso lingüístico de investigación compartida, el filósofo de Atenas nos muestra que es menester que el ego pase a segundo término en una auténtica conversación, tal como se mencionó también en el apartado de Gadamer. Sócrates denuncia entonces como es que algunos “disputan por amor propio sin examinar el objeto propuesto por la discusión”, no soportando ser cuestionados, pues interpretan cualquier objeción a lo que dicen como una ofensa personal o incluso abandonan la discusión por vergüenza. Por el contrario, sostener un diálogo con la intención auténtica de querer comprender mejor aquello que se discute, implica dejar a un lado la necesidad o el deseo propio querer ser adulado o reconocido por la “brillantez” de aquello que uno dice y estar dispuestos en cambio a que se muestre la inconsistencia o el error en lo dicho. Así pues, el diálogo filosófico inexorablemente implica una disposición e incluso un deseo de ser refutado, lo cual puede verse claramente cuando Sócrates le dice a Georgias

Soy de aquellos que aceptan gustosamente que se les refute, sino dicen la verdad, y de los que refutan con gusto a su interlocutor, si yerra [...]si decides que tú también eres así, continuemos; pero si crees que conviene dejar la conversación, dejémosla ya y pongámosle fin (*Georgias*, 458a).

Esto se observa también cuando en el mismo diálogo le dice a Polo “si puedes interrogarme, demuéstrame que estoy equivocado, en caso contrario, responde a mis preguntas” (*Georgias*, 466c).

(6) Otra característica relevante, es que el filósofo se resistiría ante el reproche y la exigencia de parte sus interlocutores cuando estos le solicitan que pare de indagar y que ofrezca ya una respuesta específica; el tábano de Atenas argumenta que interroga, en lugar de decir las ideas por sí mismo, por el bien de la conversación, para que esta “avance de modo que nos aclare todo lo posible el objeto sobre el que discutimos” (*Georgias*, 453c). Parece entonces evidente que, desde la perspectiva socrática, la riqueza y la complejidad de aquello de lo que habla se manifiesta únicamente a través del diálogo. Cabe mencionar que en los diálogos podemos ver momentos en los que Sócrates expresa contundentemente algunas ideas propias, por ejemplo la ya conocida sentencia de que “cometer injusticia es peor que sufrirla” y que “el que es bueno y honrado es feliz” (*Georgias*, 473a); sin embargo estas licencias suelen aparecer cuando ya se ha pasado por un largo proceso de argumentación de las todas las partes involucradas en el diálogo y siempre dejando abierta la posibilidad de que alguien más ofrezca un contraargumento, incluso lo promueve, aunque la mayoría de las veces los demás ya no tienen nada que decir. Aun así, parece que asume el carácter provisional de las ideas o tesis que eventualmente llega a sostener de manera explícita, mostrando su disposición para desecharlas “si investigando pudiéramos hallar algo mejor y más verdadero” (*Georgias*, 527a). Así que, esas definiciones, posturas o ideas que ocasionalmente Sócrates asume, están fundamentadas en los mejores argumentos que se sostienen durante la conversación, dejándolas abiertas a una posible y futura argumentación cada vez más precisa.

(7) Vale también mencionar que Sócrates nos advierte sobre la importancia de evitar que la conversación se llene de deducciones apresuras, de suposiciones o malentendidos respecto a lo que unos y otros dicen, pues esto entorpecería mucho la investigación, el develamiento de aquello de lo que se habla; insta entonces a que “no nos acostumbremos a anticipar, por meras conjeturas, los pensamientos de otros” (*Georgias*, 454c).

(8) Relacionado con lo anterior, puede verse como durante el diálogo, de manera constante Sócrates hace recapitulaciones durante su desarrollo, pequeños resúmenes donde remarca lo que se ha ido diciendo, sosteniendo o desechando durante el diálogo. Parece que este recurso obedece sobre todo a la necesidad de revisar bien lo que se está diciendo, que no haya malentendidos, y también para impedir que ciertos puntos temáticos importantes se pierdan, así como evitar que queden cabos sueltos de los cuales pueda haber duda sobre su sentido o pertinencia dentro de la totalidad del tema que se trata.

(9) Con frecuencia el tábano de Atenas recupera la tesis o el argumento que su interlocutor externó en algún momento pasado del diálogo, lo trae a cuentas nuevamente, repite lo dicho por el otro y corrobora que eso haya sido lo que dijo o lo que quiso decir: “¿te acuerdas que hace poco decías que [...]? ¿Dijiste esto o no?” (*Georgias*, 460d). Una vez que el interlocutor asiente que eso fue lo que dijo, Sócrates procede a confrontar lo que dijo anteriormente con lo que su interlocutor acaba de decir, evidenciando así la contradicción entre ambas afirmaciones o argumentos, mostrando una vez más la pertinencia de seguir implicados en el diálogo, así como la necesidad de no parar de preguntar.

(10) El filósofo recurre a juegos imaginativos, suposiciones donde propone a su interlocutor que se imaginen que alguien más los está cuestionando a ambos, sugiriendo situaciones del tipo “¿Si alguien nos preguntara a ti y a mí [...] que diríamos?” (*Protágoras*, 330c). O refiere situaciones hipotéticas donde no es el filósofo quién cuestiona directamente a su interlocutor, sino otro (s) que no está(n) presentes: “considera, al ser preguntado por mí, que son también ellos los que te preguntan [...] Así pues procura darles una contestación” (*Georgias*, 455d). Aunque Sócrates no menciona en estos casos porque lo hace, parece que esto le da dinamismo a la conversación y que incluso puede relajar al interlocutor o hacerlo sentir menos intimidado en cierto momentos.

(11) Sócrates es flexible respecto al rumbo que toma un diálogo en atención a las necesidades y prioridades que se van presentando. Está dispuesto a analizar los conceptos secundarios que fundamentan o que están detrás de los conceptos principales u originales sobre los que versa la discusión; por ejemplo, en el *Teeteto* puede verse que detrás del concepto de ciencia -el cual es tema central de análisis-, está el concepto de saber y que detrás del concepto de saber se encuentran a su vez otros conceptos tales como sensación, razón, mutable o inmutable. El filósofo no duda en investigar primero dichos conceptos, poniendo en pausa el análisis directo de la pregunta inicial. Esta flexibilidad del discurso se muestra también por el hecho de que Sócrates se detiene el tiempo que sea necesario para aclarar suficientemente una idea o concepto, pues, aunque que parezca que esto hace lenta la conversación, es de suma importancia, pues como él mismo afirma “Sin duda alguna es mejor acabar una cosa, aunque sea pequeña, que dejar sin terminar otra de mayor envergadura” (*Teeteto* 187e). Incluso se muestra dispuesto a cambiar la dirección original del diálogo si durante éste surge una inquietud auténtica diferente a la inicial, o si no nota que para comprender un punto será necesario primero ahondar otro. Así, afirmando que

los filósofos no son esclavos del discurso, ya que “no les preocupa nada la extensión o la brevedad de sus razonamientos, sino sólo alcanzar la verdad” (*Teeteto*, 172e), Sócrates mostrará libertad en el abordaje, extensión y dirección del discurso.

(12) Finalmente, es importante resaltar que Sócrates se niega a concluir una conversación cuyo final o posible resolución se basa en un acuerdo falso que surge por timidez para expresar lo que realmente se piensa, por ejemplo “han llegado a tal grado de timidez, que, por vergüenza, ha osado cada uno de ellos contradecirse a sí mismo” (*Gorgias*, 487b), instando en cambio a no ceder por este motivo, mostrando como enemigos del diálogo la falta de decisión para hablar y la vergüenza. El diálogo tampoco puede avanzar ni darse por concluido ahí donde se cede por fastidio aceptando argumentos e ideas que no se creen, que no se consideran correctas o que no son lo que realmente se quiere expresar, movidos sólo por adulación o por miedo a poner en evidencia una contradicción de uno mismo o de un amigo. Evitar ceder por estos motivos es imperante, pues si no se hace, sucederá lo que nuestro filósofo le dice a su interlocutor: “Destruyes, Calicles, las bases de la conversación, y ya no puedes buscar bien la verdad conmigo si vas a hablar contrario a lo que piensas” (*Gorgias*, 495a). Se pone también como ejemplo el caso de Protágoras, quien, en algún momento en una conversación, cedió ante el argumento de Sócrates diciéndole: “si quiere pues sea para nosotros la justicia piadosa y la piedad justa” dejando en evidencia que estaba dispuesto a aceptar esto no por el peso de los argumentos ofrecidos, sino como una especie de condescendencia. Sócrates le contestó: “No, ¡por favor. Pues nada necesito lo de «si quieres» y «si te parece» al buscar una comprobación” (*Protágoras*, 331d), afirmando luego que lo que realmente se busca es un razonamiento que convenza auténticamente a los que están involucrados en la investigación.

I.III Gadamer y Sócrates: consideraciones para la docencia de la Ética en Bachillerato

Se inicia este apartado poniendo sobre la mesa una idea expuesta por el filósofo contemporáneo Walter Kohan, que resulta retadora y de sumo interés para el tema que nos implica: la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, es una paradoja (2013). Si pensamos en la figura de Sócrates tal como la hemos venido exponiendo, dicha paradoja saldrá a relucir. Piénsese en lo siguiente: Emilio Lledó dice en la Introducción a los Diálogos de Platón, que la grandeza de Sócrates estriba en el hecho de que él pensó y nos heredó los grandes tópicos que han atravesado toda la historia de la filosofía e incluso aquellos que nos siguen ocupando; luego, ¿no resulta paradójico que esta riqueza

haya sido generada por alguien que nunca se cansó de afirmar que no sabía nada, que pregona incluso con orgullo su ignorancia? ¿no es paradoja pura que ese “patrimonio filosófico” fue generado por un Sócrates que se negó a salir de la oralidad, que nunca escribió nada y que su pensamiento nos haya llegado gracias a la escritura de un discípulo “lúcidamente desobediente”? (Kohan, 2013). ¿No es paradójico también que, cuando se trata de pensar la figura del profesor de filosofía y de la enseñanza de ésta, una y otra vez se recurra a la figura de Sócrates, aun cuando éste sostuvo, incluso en la antesala de la muerte, que él no enseñaba nada y que jamás fue maestro de nadie? (Apología, 33a). Paradójico: Sócrates “renuncia a su posición de maestro y sin embargo y justamente desde ahí le surgen aprendices, discípulos” (Kohan, 2013 p. 15); Sócrates renuncia a la idea de poseer el saber y de poderlo transmitir y por eso justamente su vida “marca el nacimiento mismo de la filosofía y su enseñanza” (Kohan, 2013 p. 15).

El presente trabajo ha generado otra paradoja: se ha recurrido a Gadamer para sustentar la dimensión ontológica del diálogo y también para buscar en su explicación herramientas que nos permitan utilizar el diálogo filosófico como una estrategia didáctica en espacios educativos; pero se ha descubierto a lo largo de esta investigación que justamente Gadamer nos dice que el diálogo no es una herramienta y que aquello que lo sustenta (el arte de preguntar) no es algo que se pueda enseñar a través de una técnica. Recurrimos a este filósofo para que nos enseñe el método para lograr dialogar, pero él deja claro que la intención de su obra no es formular un método, sino simplemente tratar de entender lo que es la comprensión y lo que sucede cuando ella surge. Y a pesar de ello o quizá por eso mismo, cuando se comprende lo que Gadamer dice, nos sentimos más claros respecto a lo que hay que hacer para habilitar el diálogo y la comprensión, cómo si se nos hubiera mostrado el camino. Paradójico. Sin embargo, tal como lo menciona Kohan, “Esta paradoja, lejos de limitar la filosofía y la educación, es su vida misma” (Kohan, 2013 p.10); el impedimento real que podría obstruir la enseñanza filosófica sería justamente no darse cuenta de estas posibles contradicciones, no asumir estos retos, no atrevernos a reflexionar en ellos, y negarnos a aceptar eventualmente, las posibles limitaciones a las que conduzca la reflexión.

Pues bien, este trabajo se asume consciente de lo anterior. Sabe que mucho de lo expuesto hasta ahora a través de Gadamer y de Sócrates, no podrá aplicarse tal cual en un salón de clases y, sin embargo, no encuentra una mejor manera para entender, fundamentar y aspirar al diálogo filosófico en la educación que recurriendo al pensamiento de estos filósofos. Así pues, en lo que sigue, se tratará de poner en diálogo la perspectiva dialógica de Gadamer y Sócrates con el

interés de avanzar hacia el objetivo práctico o aplicable que mueve esta tesis: establecer la comunidad de diálogo como estrategia didáctica para la asignatura de Ética. Se perfilan en el horizonte, desde ahora, un buen cúmulo de retos y paradojas que será inevitable repensar. A continuación, se enlistan pues algunas de reflexiones dirigidas hacia el ámbito educativo que surgen a partir del análisis de estos dos filósofos. Cabe mencionar que la intención es que estas conclusiones se tomen en cuenta al momento de elaborar la propuesta didáctica para la asignatura de Ética en Bachillerato, lo cual se verá en el capítulo IV.

Primero: Gadamer y Sócrates nos permiten aclarar qué ha de entenderse y que puede esperarse de un diálogo filosófico. La conclusión que extraemos de lo ya expuesto es la siguiente: el diálogo es la forma auténtica de conversación y solo ahí es que puede darse la comprensión¹². Todo diálogo auténtico implica un preguntar, un estar abierto a la alteridad, interpelarla y permitir ser interpelado por ella. Lo que mueve al diálogo es ganar claridad sobre aquello de lo que se habla, así como lograr construir un sentido compartido de la cosa en cuestión, por lo cual es indispensable que exista un deseo auténtico de decir algo al otro y dejarse decir algo por él. Más que un objetivo que se pueda controlar, lo que sucede en una conversación lograda, dada su propia dinámica, es lo siguiente: 1) Nos implicamos íntima y comprometidamente en la investigación, pues aquello que se discute intenta responder a una pregunta que nos mueve y nos involucra. 2) Los prejuicios y opiniones propios se explicitan, tomamos consciencia de ellos y los ponemos en perspectiva con los de los demás. 3) Se ofrecen argumentos y razones fundamentados para sostener aquello que se dice, los cuales se analizan y ponderan en comunidad, reconociendo que hay argumentos que son mejores que otros. 4) Tras una adecuada ponderación, puede construirse una conclusión que resulte razonable, la cual se asume siempre como provisional y muestra la dosis de duda que deja. Se considera conveniente (dado el carácter común o compartido que mueve la propuesta de comprensión tanto en Gadamer y Sócrates y también en atención al interés de comunitario de la presente propuesta didáctica) explicar a los estudiantes desde un principio cuál es la finalidad del diálogo, cuáles son sus características, reflexionar juntos en torno a ello y de esta manera, implicarlos en la responsabilidad de cuidar que el diálogo en clase se desarrolle de esta manera.

¹² Recuérdese que Gadamer evoca a Platón para recordarnos que “el pensamiento es la conversación del alma consigo misma” (Sofista, 263e), de ahí que incluso en silencio y “a solas”, cuando pensamos algo desde múltiples perspectivas, cuando permitimos que la alteridad nos interpele, estamos también dialogando.

Segundo: dado que ha quedado establecido que el arte de preguntar no es algo que se pueda enseñar de manera mecánica, sino que esta surge solamente a partir del reconocimiento de nuestro no saber, será fundamental que en una clase, en una primera instancia, él o la profesora interroge a sus estudiantes hasta lograr conseguir que se den cuenta de las lagunas, las fallas y los límites del saber que creen poseer. Ahora bien, habrá que ser sensibles al contexto para poder utilizar este recurso sin afectar negativamente a los estudiantes. Por ejemplo, en los grupos suele haber diferentes tipos de estudiantes, algunos son más seguros y desenvueltos que otros, algunos son muy tímidos e inseguros, tanto que suelen enmudecer ante cualquier pregunta o afirman de inmediato que no saben nada, que no tienen idea al respecto; obviamente sería un error elegir a estos estudiantes para ejercitar ese preguntar incisivo que busca el reconocimiento del no saber, pues ellos ya se auto colocan desde el inicio en este punto. En estos casos, más que la ironía socrática, convendría aplicar directamente la mayeutica, resaltando lo rescatable de sus respuestas para motivarles a hablar, sin por ello dejar de mostrar las lagunas, contradicciones o dudas que pudieran estar presentes lo que dicen. Quizá funcionaría, por ejemplo, solicitar a alguien que de manera voluntaria quiera participar en el proceso de interrogación. También podría infundirles seguridad a los más tímidos si él o la profesora, siguiendo el ejemplo socrático, mostrara su confusión y su ignorancia respecto al tema que se elige (lo cual también podría generar cierto menosprecio o burlas de los estudiantes hacia él o la profesora. Habrá que correr el riesgo y buscar estrategias para manejar la situación). Otro recurso que podría utilizarse es dejar claro desde un principio que lo incisivo de las preguntas que surgirán durante el diálogo no es una cuestión de ataque personal sino que atiende a la propia naturaleza de pensar y dialogar auténticamente; para esto se podría comentar con los estudiantes, (previamente al diálogo o incluso haciendo de este tema el objetivo de algún diálogo inicial) el reto, la complejidad o incluso el trago amargo que implica pensar por uno mismo y poner a prueba frente otros la certeza o el sentido de nuestras opiniones. Podrían compartirse con ellos, pequeños textos o ideas que hablaran al respecto y después, en comunidad, dialogarlo. Por ejemplo, estas palabras de Oscar de Borbolla (2006) resultarían pertinentes

Pensar, en cambio, es descubrir en cada camino una multitud de sentidos y en cada sentido una multitud de caminos. Para quien piensa hay muchas metas y muchas maneras de alcanzarlas. La rebeldía de pensar y, por ello, el que piensa relativiza, duda, y el que no piensa se vuelve dogmático. Pensar no es tranquilizador: provoca dudas, incertidumbre y a veces, inclusive, zozobra. (p.19)

Cada profesor(a) en atención al contexto específico de un grupo u otro, puede ponderar la pertinencia de hacer esta aclaración o no, y comenzar directamente con la puesta en práctica del diálogo. Lo importante es que, de una u otra manera, se explicita la falta de conocimiento acabado y definitivo de quienes participan en la conversación y que salga a relucir una dosis grande de dudas respecto aquello de lo que se habla.

Tercero: relacionado con lo anterior, hay que cuidar con mucha atención que la dinámica que predomina en el diálogo en clase sea la del vaivén de la pregunta y la respuesta. Pero ¿quién debe realizar las preguntas? Si analizamos los diálogos de Platón, notamos que la mayor parte del tiempo es Sócrates quien toma la batuta y pregunta, lo cual podría indicarnos que es el profesor quien debe asumir el rol de interrogador. Sin embargo, hay que recordar que el filósofo en más de una ocasión ofrece ceder este rol a su interlocutor, pero muchas veces éstos se niegan a hacer las preguntas, aunque también hay claros ejemplos en los que sus interlocutores cuestionan de manera incisiva a Sócrates. Lo importante es que las preguntas surjan.

Pero es conveniente considerar la siguiente observación que hace Leonard Nelson cuando expone el método socrático: él insta a los profesores a que promuevan que los estudiantes se ejerciten en formular preguntas, pues dice que “Si un estudiante se acerca a la filosofía sin tener una simple pregunta para hacerle, ¿qué podemos esperar en adelante de su capacidad de perseverar en explorar sus complejos y profundos problemas?” (2008, p. 29); incluso llega a decir que si en una clase ningún estudiante tiene ninguna pregunta, es mejor concluir la sesión y decirles que la próxima clase se presenten con alguna(s) preguntas previamente redactadas. Si esto es inviable para el profesorado en nuestros actuales sistemas educativos, el o la profesora puede formular las preguntas en esa sesión, al menos de inicio y luego a lo largo de la clase procurar que los alumnos pregunten; también podría funcionar hacer una pausa para que anoten preguntas o solicitar que en la siguiente sesión se presenten sus dudas. Lo que parece relevante es que el vaivén de la pregunta no debe ser algo que él o la profesora monopolicen, se debe permitir y procurar que los estudiantes se habiliten en el arte de preguntar. Aunque siguiendo el ejemplo de Sócrates y también como lo remarca Nelson (2008), habrá que aprender a distinguir las preguntas claras y bien formuladas de aquellas que son vagas, ante lo cual hay dos opciones: acoger las primeras y centrarnos en su discusión o también aclarar las preguntas vagas y una vez que estén bien formuladas, proceder a su discusión. También habrá que aprender a elegir aquellas preguntas que son pertinentes y que abonan a la investigación del tema. Es importante resaltar que este proceso de distinguir las

preguntas claras de las confusas, aclarar la formulación de aquellas que lo requieran y determinar la pertinencia o no de las preguntas, es algo que se debe hacer en comunidad, nuevamente los estudiantes y no sólo el profesor, deberán implicarse en esto. Aunque quizá la sensibilidad y destreza de los estudiantes para hacer esta evaluación de las preguntas es algo que no se logrará en las primeras clases, por lo que el maestro puede, en los casos que sea necesario, determinar la pertinencia o no de las preguntas ofrecidas y poco a poco ir dejando que sean los estudiantes quienes lo hagan.

Por último, respecto a la prevalecía de la pregunta en una clase que se rige por el diálogo filosófico, hay que mencionar una cuestión importante: dado que es muy posible que los estudiantes no estén acostumbrados a que esta dinámica predomine en clase, quizá un “profesor socrático” se encontrará con el reto de que los estudiantes no quieren participar o de que se muestran ofendidos, heridos en su susceptibilidad ante las preguntas incisivas de parte del profesor. En este sentido, resulta pertinente revisar el trabajo que hace el filósofo contemporáneo Oscar Brenifier, quien se destaca por utilizar el método socrático para realizar prácticas de diálogo que lleva a cabo en talleres filosóficos con niños y adultos. En su propuesta expuesta en el libro *Filosofar como Sócrates*, Brenifier expone la manera en la que lleva a cabo dichas prácticas; además de esto en YouTube puede encontrarse el registro de varias sesiones llevadas a cabo con adolescentes. Aunque el análisis del trabajo de este filósofo excede los alcances de este trabajo, es interesante su figura para mencionar que Brenifier no se caracteriza por su susceptibilidad, no guía la conversación bajo el criterio de no “lastimar” intelectual o emocionalmente a sus interlocutores. Brenifier es incisivo, contundente, quizá incluso corrosivo: bombardea con preguntas al otro hasta lograr llevarlo al espacio de la desestabilización intelectual, lo cual, aunque no de manera intencional por parte del filósofo, puede tener como efecto colateral también una desestabilización emocional en el estudiante. Probablemente, conducir el cuestionamiento de esta manera, es lo que tenemos que hacer si queremos apegarnos al ejemplo de Sócrates. La sugerencia de esta propuesta es ser sensibles al contexto como profesores: detectar con cuáles estudiantes y en qué momentos podemos ejercer esta radicalidad de la pregunta, estar atentos para poner a raya posibles burlas, exhibir también nuestra sorpresa, desestabilización o ignorancia como profesores frente aquello que se habla para así colocarnos todos en el mismo nivel de perplejidad. Habrá pues que buscar caminos para ejercer la pregunta dentro del aula sin dejar de ponderar continuamente que se gana y que se pierde con el cuestionamiento radical o con una versión más matizada de este.

Cuarto: a partir de Gadamer y Sócrates, puede establecerse que el diálogo no busca un cúmulo de información específica y fija sino más bien habilitar experiencias de comprensión compartidas, tal como menciona Gadamer cuando dice que “Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia de mundo” (Gadamer, 2004, p. 206) o cuando menciona que la hermenéutica “es ante todo una praxis, el arte de comprender y de hacer comprensible. Es el alma de toda enseñanza de la filosofía” (2004, p. 389). Tratar de ejercer la docencia siendo coherentes con lo anterior, evidentemente genera un conflicto, pues todas las asignaturas, incluidas las de Filosofía y Ética, cuentan con un programa educativo preestablecido, programas que por cierto, son pletóricos en contenido temáticos que colocan el énfasis en abordar la enseñanza de estas asignaturas a través del estudio histórico de una gran cantidad de temas y de autores, contando incluso con un señalamiento de los tiempos que cada tema o autor debe tener. Frente a esto ¿cómo poder ejercer el diálogo respetando la dinámica y los tiempos propios de la comprensión? ¿cómo emular a Sócrates en esa flexibilidad temática y temporal en pos de una mejor comprensión? ¿cómo poner en práctica aquello que dijo sobre el hecho de que el filósofo no es esclavo de ningún discurso preestablecido? Esta investigación perfiló desde un inicio que este sería uno de los grandes retos de poner en práctica la comunidad de diálogo dentro de un sistema educativo. El reto se vuelve cada vez más grande y evidente. De momento no se puede proponer una solución, sino sólo evidenciar este problema, admitiendo que como profesores tenemos que sustraernos al ideal de ver la educación como un cúmulo de respuestas y conocimientos perennes, fijos, estructurados debemos transmitir de manera vertical, de profesor a estudiante. Que habrá que tocar puertas y alzar la voz ahí donde sea necesario, para dignificar y mostrar la importancia de que la educación sea entendida (al menos la educación de en materia filosófica) bajo la modesta realidad del arte del preguntar, de dudar, de reflexionar y de comprender. Al respecto, no está de más recordar lo dicho por arriba por Nelson, aquello de que el método socrático es el arte de enseñar, no ya filosofía, sino a filosofar

Por lo tanto, es imposible comunicar filosofía [...] por una instrucción tal como cuando comunicamos hechos históricos o incluso teoremas geométricos [...] presentar la filosofía de esta forma es tratarla como una ciencia de hechos que han de ser aceptados como tales. El resultado será en el mejor de los casos mera historia de la filosofía. Porque lo que el instructor comunica no es la verdad filosófica misma sino meramente el hecho de que él o alguien más considera esto o aquello como una verdad filosófica. Si pretende lo contrario se engaña a sí mismo y a sus estudiantes (Nelson, 2008, p. 16).

Sin embargo, se es consciente de que el hecho de que él o la profesora estén de acuerdo con lo anterior no soluciona del todo el reto que implica poner el diálogo filosófico como protagonista en una asignatura de Ética o de Filosofía, dados los requisitos y exigencias vigentes pautados por las autoridades educativas. Este dilema se retomará en el capítulo III, cuando la propuesta de la comunidad de diálogo como estrategia didáctica para la asignatura de Ética se ponga en perspectiva con las políticas educativas de nuestro país.

Quinto, de entre todas las posibles amenazas que el diálogo puede tener dentro del aula, hay una que compete de manera especial a la figura del profesor y que está en su manos evitar: convertirse él mismo en la amenaza principal, apropiándose de la palabra en todo momento y utilizando a sus estudiantes como un público mudo ante el cual puede exponer sin interrupción su discurso. Sócrates hizo hincapié, como ya se mostró, en la necesidad de no monopolizar la palabra y de que no predominen discursos muy largos; Gadamer por su parte, evidenció de manera directa esta incapacidad para el diálogo en la que incurren muchos profesores, señalando incluso que la “conversación pedagógica” suele ser una de las principales amenazas para el diálogo, pues “El que cree que tiene que enseñar cree que debe y puede hablar, y cuanto más consistente y sólido sea su discurso tanto mejor cree que poder comunicar su doctrina” (Gadamer, 2004, p. 205). Incluso en *Verdad y Método* nos comparte una anécdota al respecto, la cual sucedió en un seminario con Husserl, donde se suponía que el diálogo debía ser promovido. Nos cuenta que Husserl, en calidad de maestro

en una sesión formuló al principio una pregunta, recibió una breve respuesta y dedicó las siguientes dos horas a analizar esta respuesta en un monólogo ininterrumpido. Al final de la sesión, cuando abandonó la sala con su ayudante Heidegger, le dijo a éste: «Hoy ha habido un debate muy animado» (2004, p.208).

La anécdota resulta incluso risible. Pero también preocupa, pues pone en evidencia que hasta en los niveles intelectuales más altos la incapacidad para llevar a cabo el diálogo sucede. Por muy brillante que haya sido el discurso de Husserl, Gadamer denuncia su actitud y es contundente cuando nos dice que son experiencias de este tipo las que hoy han llevado a una especie de crisis la clase académica. Como profesorado, tenemos pues que ser conscientes y autoregulativos en este aspecto.

Sexto: Platón nos permite observar en sus textos que los diálogos que Sócrates llevaba a cabo sucedían en presencia de pocas personas y que el juego del preguntar y responder se ejercía siempre uno a uno. Sin duda, esas son las condiciones ideales de un diálogo filosófico, por lo que realizarlo en grupos escolares será un reto, sobre todo en los sistemas educativos públicos donde la población escolar por lo general se acerca e incluso rebasa los 50 integrantes por grupo. Habrá que aceptar las limitaciones y complicaciones que esta situación puede representar, pero no por ello se debe renunciar a la búsqueda de estrategias para que la riqueza del diálogo no se anule del todo.

Séptimo: por último, se remarca la importancia de que el diálogo filosófico hable del mundo de la vida, que los temas que se discuten e investigan en él estén íntimamente vinculados al contexto vital de quienes dialogan. Esto puede verse en los diálogos socráticos a través de esa mención constante que el filósofo y sus interlocutores hacen de ejemplos que brotan de la vida cotidiana, de la discusión de aquellos temas en los que fundaban sus anhelos y sus miedos. En Gadamer, por su parte, esto se puede notar en el impacto tan profundo que dejó en él la manera en la que Heidegger lograba revivir los temas de la filosofía clásica

¿Qué era lo que nos atraía a mí y a otros hacia Heidegger? Entonces no los supe decir, obviamente. Hoy lo veo así: Heidegger hacía asistir a la génesis de los esquemas de la tradición filosófica, presentándolos como respuestas a preguntas reales. El descubrimiento de la historia de su motivación daba a estas preguntas un carácter de ineludibilidad. Las cuestiones comprendidas no son meros objetos de conocimiento. Se convierten en verdaderas preguntas (2004, p.379).

¿Cómo lograr que las preguntas que atraviesan la filosofía resuenen y se actualicen en el mundo de nuestros estudiantes, de tal manera que las perciban suyas también? Primero, dejando que ellos mismos las formulen, pues muchas veces lo que a los estudiantes les preocupa se puede vincular sin mayor problema con los tópicos de la filosofía: ¿qué es el amor? ¿qué es el valor? ¿qué es la justicia? ¿cómo se logra la felicidad? ¿qué es lo más importante en la vida? ¿cómo debo vivir?, etc. Segundo, una pregunta revive y mantiene su vigencia cuando vuelve a estar abierta, cuando no se presentan para ella respuestas acabadas o perfectas, cuando se permite que ésta sea pensada e intente ser respondida desde el presente, desde el yo y el tú que en la actualidad dialogan, permitiéndole al pensamiento atravesar todas esas dificultades que implica buscar sentido y dar respuesta a algo. Pues tal como menciona Nelson (2008) “sólo la presión persistente de hablar de la mente propia, para acoger cualquier contrapregunta, y exponer las razones para toda aserción, transforma el poder de ese atractivo en una irresistible compulsión” (p. 21). Como profesores habrá

entonces que promover que las preguntas que se discuten en clase sean preguntas vivas para nuestro estudiantes, que se impliquen en ellas y que de su discusión resulte algo que sea relevante para sus vidas.

Sin duda, muchas más consideraciones y retos aparecerán en el camino cuando se trate de llevar a la práctica el diálogo filosófico dentro de un aula, en la educación institucionalizada. Sin duda también, toda la riqueza del diálogo filosófico no queda atrapada en su totalidad en las líneas anteriores. Pero al menos, lo expuesto hasta aquí, ha permitido abonar a la comprensión de lo que es el diálogo filosófico y sus implicaciones en la experiencia humana. Lo ganado hasta ahora, permite darle un fundamento al presente proyecto y a la vez, tener una especie de orientación respecto a lo que puede esperarse y procurarse en el diálogo.

Hasta aquí pues, se han establecido las bases filosóficas que sustentan esta investigación, amparados en las figuras de Gadamer y de Sócrates. Se ha determinado que, dada su dimensión ontológica, el diálogo es fundamental para la comprensión, y que, a su vez, la comprensión sólo se habilita a partir de la pregunta, resaltando que ésta emana del reconocimiento sincero de los límites de nuestro saber. Se ha puntualizado que lo que mueve al diálogo no es ni puede ser una intención acumulativa de saberes fijos, ni tampoco el triunfo de una opinión sobre otra, pues no es un debate, no es un “mientras tú hablas yo busco construir un argumento con el que te pueda ganar”, sino que el diálogo es movido por una intención auténtica de comprensión mutua de lo que se dice. Dialogar es evidenciar y poner en perspectiva los presupuestos y prejuicios propios, revisarlos, confrontarlos, sosteniendo en todo momento una actitud de apertura. Es ayudar al otro para que haga lo mismo y así, juntos, ganar horizonte. El diálogo filosófico es, primero, poner en suspenso aquello de lo que se habla, analizarlo desde todos sus ángulos y todas sus posibilidades, ponderar los argumentos y después, eventualmente, construir en comunidad una conclusión que, aunque provisional y siempre abierta a revisión futura, en ese momento resulte suficientemente razonable. Se analizó la puesta en práctica del diálogo filosófico a partir de su más icónico representante, Sócrates. Él ayudó a comprender la importancia del reconocimiento de la propia ignorancia para poder poner en marcha y sostener una conversación auténtica, así como mantener en todo momento el vaivén del preguntar y el responder. Se puntualizó, además, una serie de características y condiciones que se consideraron relevantes en la práctica del diálogo, poniéndolas en perspectiva con el proyecto didáctico que mueve esta investigación.

II. La filosofía para niños de Matthew Lipman

No estamos diciendo que la clase magistral sea una pedagogía inferior u obsoleta. Puede ser brillante, una obra de arte [...] Pero, a pesar de ser fascinante y carismática, hace que los oyentes sean admiradores pasivos más que investigadores activos. A menudo también inhibe la creatividad más que la anima, y lo mismo hace con el pensamiento crítico. Se apropia de los medios de producción intelectual, en lugar de dárselos a los estudiantes para permitirles ser productivos ellos mismos.

Matthew Lipman, *El lugar del pensamiento en el aula*.

Más de 2,500 años nos separan de aquellos días en los que Sócrates salía al encuentro de amigos y conocidos por las calles de la antigua Atenas con la intención de implicarse a sí mismo e implicar a los otros en un diálogo que cuestionara, examinara y reformulara el sentido de esos grandes temas que ocupaban sus vidas. Muchos sistemas filosóficos y muchas maneras de hacer filosofía han surgidos desde aquellos tiempos hasta la actualidad; incluso puede decirse, aunque sea arriesgado hacerlo, que el diálogo en comunidad, ejercido como algo vivo y como la manera para hacer y pensar la filosofía, ha quedado poco a poco empolvado en el transcurso de los años.

Con la intención de saldar un poco esa brecha histórica que nos separa del más grande representante del *logos* compartido, así como repensar y revitalizar la importancia del diálogo filosófico en espacios educativos contemporáneos, este capítulo tiene por objetivo analizar la propuesta metodológica de la Filosofía para Niños o FpN, por su siglas. Se elige esta propuesta por dos razones principalmente: primero, porque en ella se encuentra una visión del diálogo compatible con la que se ha venido sustentando hasta aquí apoyados en Gadamer y Sócrates, es decir, el diálogo como un proceso constante y profundo de construcción de sentido, de cuestionamiento, de interpretación y de comprensión, proceso cuyo motor principal es la pregunta radical que cuestiona el mundo, a los otros y a uno mismo. La FpN entiende el hacer filosofía como un ejercicio dialógico-colectivo, razón por la cual el diálogo filosófico es vital y permanente en su metodología, pues a través de este se estimulan, desarrollan y ejercitan las habilidades de pensamiento que entran en juego al momento de analizar el mundo de una perspectiva crítica y reflexiva. Segundo, La FpN constituye un programa bien estructurado, dirigido concretamente a niños y adolescentes, lo cual ofrece recursos valiosos que pueden utilizarse a manera de guía para el diseño de una propuesta de enseñanza de la ética en el ámbito educativo del Bachillerato.

La propuesta de la FpN tuvo su origen en EU a finales de los años sesenta; surgió a partir del asombro y de la preocupación del filósofo norteamericano Matthew Lipman quien, en su trabajo como profesor universitario, descubrió que estudiantes de este nivel educativo eran incapaces de hacer inferencias, analogías, deducciones y generalizaciones adecuadas, incapaces también para detectar errores de razonamiento en sí mismos y en sus compañeros. Estas deficiencias complicaban de sobremanera el aprendizaje en general, pues entorpecían la comprensión lectora y la capacidad de expresión lingüística tanto verbal como escrita. Dicha experiencia llevó a Lipman a sostener que el desarrollo de las habilidades de pensamiento que promueven un razonamiento correcto no es algo que pueda dejarse como objetivo académico para grados superiores, sino que debe fomentarse en etapas tempranas desde la infancia (cf. Echeverría, 2004).

Inspirados en lo anterior, durante la década de los 70, Lipman y su más cercana colaboradora, Ann M. Sharp, comenzaron a diseñar y publicar lo que sería el currículum del programa de Filosofía para Niños, basado principalmente en dos tipos de textos: novelas filosóficas dirigidas a niños y adolescentes, diseñadas estratégicamente para ser leídas, discutidas y trabajadas en una comunidad de diálogo, y manuales para orientar al profesorado en su papel de guía en dicha comunidad. Estas novelas tienen como protagonistas a niños y adolescentes que, a través de vivencias y reflexiones cotidianas propias de su contexto, se enfrentan a cuestiones propios de la filosofía, tales como: qué es la verdad, qué es la justicia, qué es la belleza, cuál es el sentido de la vida, entre otros. Así, a través de historias cercanas que pueden resultarles de interés -y no de libros de textos que deban memorizar-, los estudiantes se introducen de una manera más espontánea en la reflexión de ciertos temas propios de las distintas áreas de la filosofía -lógica, ética, estética, filosofía política, etc.- La intención de estas novelas es proporcionar a los estudiantes modelos similares a ellos a través de los cuáles puedan observar procesos de razonamiento, de cuestionamiento, de análisis y de diálogo. Actualmente el currículum del programa de FpN abarca edades que van desde preescolar hasta bachillerato; cada una de las novelas filosóficas del programa tiene su correspondiente manual para el profesor, ambos diseñados estratégicamente para promover ciertas habilidades de pensamiento que se pueden priorizar conforme a la edad de los estudiantes.

Durante las últimas décadas, el programa de la FpN ha traspasado fronteras y ha sido enriquecido por filósofos y pedagogos en diferentes partes del mundo, lo cual es importante pues,

aunque se trabaje con poblaciones que tienen el mismo rango de edad, las condiciones socioculturales de diferentes países o comunidades deben tomarse en cuenta al momento de implementar y ponerse en práctica la propuesta de FpN. Es por ello que, en lo consecutivo, además del análisis directo de la obra de Lipman, esta investigación recurrirá al estudio de algunos de sus más destacados colaboradores en el mundo de habla hispana (Félix García Moriyón, España; Stella Accorinti, Argentina; Eugenio Echeverría, México).

Así pues, el objetivo de este capítulo es explicar cuáles son las presuposiciones y fundamentos teóricos de la Filosofía para Niños, identificar sus objetivos y la metodología que propone para lo lograrlos, ponerlos en diálogo con lo ya ganado hasta aquí, así como analizar los elementos que pudieran ser viables con el proyecto de la comunidad de diálogo como una estrategia didáctica para la enseñanza de Ética en Bachillerato en México.

II.I. Fundamentos teóricos de la Filosofía para Niños

¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la Filosofía para Niños? De manera sucinta, se puede establecer lo siguiente: desde el área filosófica, sus principales pilares se encuentran en Sócrates y en el pragmatismo, principalmente el de Peirce y John Dewey; mientras que sus fundamentos psicopedagógicos se basan sobre todo en el Constructivismo de Vigotsky, en el Aprendizaje Significativo de David P. Ausubel, en el Aprendizaje Cooperativo de Robert Slavin, así como en la Pedagogía Crítica de Paulo Freire.

Analizando con más detalle lo anterior, podemos decir respecto a la herencia filosófica recuperada por la FpN, que Lipman toma de Sócrates principalmente su método mayéutico. Recuérdese que este consiste en un diálogo permanente donde participan de manera activa sus integrantes, donde el saber no se presenta como algo ya hecho y definitivo que puede transmitirse de un individuo a otro a través de un discurso monológico, sino que, por el contrario, el saber se vive como una búsqueda en común, como un preguntar constante y radical a través de la cual los interlocutores investigan aquello que se discute. La mayeutica socrática requiere también, como ya se mencionó en el capítulo anterior, una actitud de apertura, pues en el proceso del diálogo, las opiniones de sí mismo y del mundo -incluso aquellas que se consideran las más valiosas y las más fijas- pueden llegar a trastocarse, exigiendo entonces un replantearse significados y sentidos a través de una autocorrección.

Muchas de las características propias del método socrático son retomadas en la comunidad de diálogo de la FpN, pues en ella las relaciones guía-participante o maestro-estudiante no se dan de manera vertical, el profesor o guía no se presenta como aquel que sabe frente un público al cual ha de transmitir su conocimiento; no se ofrece información ya hecha para que el estudiante sólo la memorice; el adulto no acapara la palabra frente a niños y jóvenes cuya más grande virtud sea guardar silencio y escuchar el discurso del maestro. En la FpN, el conocimiento se entiende como una búsqueda que se da de manera cooperativa y dinámica a través del diálogo, en el cual, al igual que en Sócrates, la pregunta juega un papel primordial, pues es la llave que abre la puerta a la reflexión y la comprensión. También, al igual que Sócrates no se ocupaba principalmente de exponer doctrinas filosóficas, la FpN no se enfoca en enseñar y aprender los diferentes sistemas filosóficos abordados a partir de un manejo histórico de la filosofía, sino que se dirige hacia el objetivo de desarrollo de las habilidades del razonamiento filosófico a través de la comunidad de investigación, lo cual se detalla en el siguiente apartado.

Por otra parte, para hablar de la influencia del pragmatismo en la propuesta de Lipman, será necesario aclarar algunos rasgos generales de esta teoría filosófica que surgió en Estados Unidos a finales del siglo XIX, iniciada por Charles Sanders Peirce y ampliada después por autores como William James, John Dewey y más recientemente por Hilary Putnam y Richard Rorty. Aunque la palabra «pragmatismo» se usa para referirse a doctrinas diferentes, incluso a veces en conflicto, se pueden rastrear algunas características en común en esta corriente heterogénea y diversa. Por ejemplo, puede decirse que su común denominador es que otorga gran importancia a las posibilidades y a las consecuencias de las ideas y de las prácticas en las que los seres humanos se implican y que se basa en el principio de que los criterios para aceptar una idea son la utilidad, la practicidad y el buen funcionamiento de esta (cf. Echeverría, 2004).

Varios de sus representantes, coinciden en que el pragmatismo es un método para pensar con claridad y ello implica clarificar conceptos. Ahora bien, desde esta corriente, el significado de los conceptos debe buscarse en las consecuencias prácticas y en las experiencias que estos pueden generar, no en teorías o sistemas que se presenten como completos, basado en absolutos y verdades eternas. Es decir

El significado está relacionado con posibles experiencias futuras, con cómo afecta a la conducta deliberada, con cómo los efectos prácticos contribuyen al desarrollo de la razón y de las ideas [...]
Para el pragmatismo, la experiencia es sustancialmente apertura hacia el futuro, pues no se trata del

inventario de algo acumulado, sino de la anticipación de posibles desarrollos. (Barrena, 2015, págs. 41,42).

Así pues, el pragmatismo es práctico en el sentido de que da prioridad a la acción sobre la doctrina, lo cual no implica que desde esta perspectiva se considere que exista una separación absoluta entre el pensamiento y la acción, pues los pragmatistas consideran que el conocimiento es una combinación de actividad experimental con especulación teórica. El sentido práctico de esta corriente ha de entenderse más bien por el hecho de que pone el énfasis no solo en el origen de las ideas sino en sus resultados, no sólo en sus fundamentos sino en sus consecuencias (Cf. Barrena, 2015). En relación con esto, Lipman (2016) considera que los estudiantes mejoran su pensamiento cuando la educación les ofrece las condiciones y la motivación para que puedan relacionar y aplicar su conocimiento en el mundo en el que viven, observando las consecuencias de esta interacción.

Este poner el énfasis en los resultados y las consecuencias de las ideas, ha ocasionado que el surgimiento de señalamientos que tachan al pragmatismo de promover acciones enfocadas a una utilidad individual, fácil, inmediata e irreflexiva. Al respecto autores como Pierce aclaran que

“se trata de la acción no por sí misma sino orientada a un fin superior [...] hace falta también ver el concepto en una perspectiva más amplia, ver en qué contribuye a la verdad y al significado que perseguimos en cuanto especie y, en definitiva, al desarrollo de la razonabilidad” (Barrena, 2015, págs.32,33).

Respecto a la razonabilidad, hay que mencionar que esta corriente no aspira a una razón infalible, sino que se dirige más bien a una razonabilidad que puede ser articulada y discutida en una comunidad de investigación (el concepto de razonabilidad es muy importante en la obra de Lipman, por ello se ampliaría en el siguiente apartado).

Lo anterior nos lleva a otra característica importante del pragmatismo: la gran relevancia que otorga a la investigación científica. El investigador, para la visión pragmatista, no es un pensador aislado que pueda obtener certezas de manera intuitiva, separado del mundo y de los demás individuos, sino que piensa, experimenta, elabora hipótesis, las pone a prueba, las refuta o las acepta siempre a la luz de la discusión y del trabajo en común con otros investigadores. Esto está influenciado por la manera en la que los pragmatistas entienden la ciencia. En relación con esto, Pierce pregunta: “¿Qué es la ciencia? El diccionario dirá que es un conocimiento sistematizado. Sin embargo [...] el mero conocimiento, aunque sea sistematizado, puede ser un recuerdo muerto; mientras que por ciencia todos entendemos habitualmente un acervo de verdad

vivo y creciente” (citado en Barrena, 2015, p. 44). Así pues, la ciencia se entiende como un proceso en marcha que avanza gracias a una comunidad crítica de investigadores que rechazan la existencia de verdades absolutas, que consideran las ideas como provisionales y sujetas al cambio, a la luz de la investigación futura, que se muestran abiertos al proceso autocorrectivo que toda investigación auténtica exige.

Las características anteriores se llevan a cabo en lo que se denomina comunidad de investigación; durante un tiempo, este término se utilizó exclusivamente para hacer referencia al campo científico, pero fue Pierce, según nos cuenta Lipman (2014), que el término comunidad de investigación comenzó a utilizarse en otras áreas o disciplinas, incluidas las humanidades, siempre y cuando su proceso de indagación comparta las características típicas de este tipo de comunidad.

Esta orientación metodológica junto con algunas de las ideas más representativas del pragmatismo, fueron aplicadas por el filósofo John Dewey al campo de la filosofía ética, social y educativa, de ahí que de todos los pragmatistas sea éste el que más influyó en la propuesta de FpN de Lipman. Dewey consideraba que la educación debía llevarse a cabo siguiendo el método de investigación que usa la ciencia. Si sólo se presentan a los estudiantes los resultados y no el proceso, la educación fracasará. Al respecto, Matthew Lipman comenta que

John Dewey llegó al convencimiento de que la educación había fracasado porque ésta ha sido la responsable de un tremendo error categórico: confundir los refinados, acabados productos finales de una investigación con la cruda materia prima de ésta, fomentando que los estudiantes aprendan las soluciones más que a investigar los problemas implicándose en un proceso indagativo por sí mismos (2014, pos. 1372).

Dewey estaba convencido de que las escuelas nunca serían del todo satisfactorias hasta que los estudiantes no se convirtieran en investigadores preparados. Esta perspectiva implica confrontar ciertos modelos ya normalizados y oficializados en los que se desenvuelve la educación. Por ejemplo, el aula dejaría de ser un espacio regido por relaciones verticales de poder donde el profesor es quien decide los temas, los tiempos, las maneras y demás detalles de una clase, basado a su vez en lo que le dicta un programa académico ya hecho. Implicaría también modificar la manera en la que el conocimiento se presenta dentro del aula, replanteándonos la eficacia de que en una clase predominen las siguientes actividades: un maestro que expone, lecturas de libros que presentan información ya hecha que jamás se discute, resúmenes que los estudiantes realizan simplemente copiando y pegando información, exposiciones que los estudiantes presentan a manera de reproducción de lo leído -como si la repetición y memorización fuera el único mérito

de la educación- clases donde rara vez se promueve que los estudiantes cuestionen, discutan o agreguen algo propio a lo ya dicho.

Contrario a ese panorama, la propuesta de Dewey de aplicar el método científico a la educación implica que el aula se convierte en una comunidad de investigación donde todos sus integrantes jueguen un papel activo, donde se abandone la idea de que el conocimiento es algo que otro me va a presentar como algo ya resuelto. Ahora bien, investigar involucra estar dispuestos a realizar un proceso en el que no siempre se avanza de manera rápida e indolora, implica confrontarnos con la duda, pues como menciona Eugenio Echeverría (2004): “En cierto modo el método científico es una técnica para hacer un uso productivo de la duda convirtiéndola en operaciones definitivas de cuestionamiento e indagación” (p. 28). Así pues, una comunidad de investigación asume el reto, incluso disfruta trabajar con lo problemático, con lo incierto, toma una actitud paciente y activa frente a la duda, no espera contenidos y soluciones inmediatas, realiza juicios y valoraciones hasta que se ha analizado, discutido y reflexionado lo suficiente.

Otra herencia que Lipman tomó de Dewey fue la insistencia de este filósofo pragmatista en presentar la democracia creativa no sólo como la mejor forma de gobierno, sino en general, como la mejor forma en la que cualquier agrupación social puede desenvolverse, idea que es desarrollada en su texto *La Democracia como una forma de vida*. Una democracia creativa se logra paulatinamente, en la medida en la que se forma una población que puede deliberar de manera razonable. Esto, según Dewey y Lipman se logra a través de la educación, la discusión y el diálogo. Lo referente a este punto, la democracia como el ideal y el objetivo político de la FpN, serán abordados a detalle en el capítulo III.

Por otra parte, respecto a los fundamentos psicopedagógicos de FpN, como ya se mencionó, estos se basan sobre todo en el Constructivismo de Vigotsky, en el Aprendizaje Significativo de David P. Ausubel, en el Aprendizaje Cooperativo de Robert Slavin y en la Pedagogía Crítica de Paulo Freire¹³.

Respecto a la influencia del constructivismo en la propuesta de la FpN se puede enfatizar lo siguiente. Lev Vigotsky, psicólogo constructivista de inicios del siglo XX, introdujo en el ámbito de la psicología una perspectiva sociocultural de la adquisición del aprendizaje que rebasaba las explicaciones netamente biológicas de su época. Lo fundamental de su enfoque

¹³ Eugenio Echeverría (2004) menciona que la influencia del pensamiento de Paulo Freire puede verse en el trabajo más reciente que los colaboradores o afiliados de la FpN han hecho al programa original de Lipman.

consiste en que considera al individuo como el resultado de un proceso histórico y social en el cual el lenguaje juega un papel esencial; establece que, si bien es cierto que los humanos por naturaleza poseen ciertas funciones psicológicas elementales, el desarrollo de éstas llega a un grado superior sólo a través de la línea sociocultural. Según Vigotsky, el pensamiento no es algo que se da de forma solitaria en un lugar llamado mente, sino que es un proceso dinámico que involucra una serie de tareas sociales e individuales, ejecutadas en gran parte a través del lenguaje como un instrumento mediador. Para este autor es imposible concebir al pensamiento separado del lenguaje, pues, aunque no expresemos las ideas de manera oral o escrita, nuestro pensamiento siempre está impregnado por las palabras y toma forma a través de un lenguaje determinado (Zapata, 2010).

En la búsqueda de un pensamiento de mejor calidad que desarrollara funciones psicológicas superiores, Vigotsky formuló en su teoría el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP), el cual se refiere a la distancia entre el nivel real de desarrollo psíquico de un sujeto, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un experto o en colaboración con otro compañero más capaz en el tema (Vygostki, 2001). Lo anterior implica que algo que un niño, un aprendiz o un estudiante no puede hacer por sí sólo, puede lograrlo mediante la orientación de un adulto, de un maestro o de un experto. Esto supone que la génesis de los procesos psíquicos de aprendizaje se da mediante la relación con el otro, lo cual es un reconocimiento de la importancia de la interacción interpersonal para el desarrollo del pensamiento. Según Vygostki, los seres humanos somos capaces de avanzar más en nuestro desempeño intelectual con la mediación de los otros. Por ello, esta propuesta constructivista de la educación mira el potencial del individuo y lo trabaja en cooperación con los demás, asignándole al profesor el papel de mediador en el proceso del pensamiento, un mediador que impulsa el aprendizaje a través del lenguaje discursivo, manejado en formas como el diálogo, las discusiones, las preguntas, etc.

El concepto de ZDP tuvo una gran repercusión en la pedagogía y en la didáctica, pues el aprendizaje comenzó a entenderse como un proceso de participación, interacción, colaboración y comunicación, y en consecuencia las propuestas didácticas comenzaron a priorizar actividades tales como el trabajo en equipo, el diálogo, la retroalimentación y la autocorrección.

Lo anterior, aunado a la insistencia de Vygotsky en que se debe tratar al niño como un actor dinámico en su propio proceso de aprendizaje en lugar de tratarlo como un recipiente pasivo, son

herencias que se ven reflejadas en la metodología de la FpN. Esto puede verse desde la manera en cómo fueron escritas las novelas filosóficas del programa, en las cuales se presentan a niños y adolescentes que protagonizan diálogos y razonamientos que pueden servir como modelos de discusión para los lectores, hasta la forma en la que se promueve el trabajo colectivo en la comunidad de indagación, donde el diálogo y la retroalimentación son fundamentales.

Otra influencia de la psicología a los fundamentos teóricos de la propuesta de Lipman es la teoría del Aprendizaje Significativo del psicólogo norteamericano David. P. Ausubel (1918-2008). El concepto de aprendizaje significativo se entiende como la interacción de conocimientos potencialmente nuevos con los aspectos pertinentes de conocimiento preexistentes. Esto implica que, para que los contenidos sean más fáciles de asimilar y también para que se retengan a largo plazo, el aprendizaje debe producirse no sólo a través de la repetición o de la memorización pura, sino que es necesario relacionar nuevos conceptos e ideas con aquellos que ya están presentes en la estructura cognitiva del sujeto, es decir, con el bagaje conocimiento que este ya posee (Ausubel, 2002).

En términos educativos podemos decir desde esta perspectiva, que el estudiante no puede ser un receptor pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que debe hacer uso de significados ya internalizados para poder captar los nuevos significados que la educación le ofrece. Esto se facilita cuando el profesor asegura la presentación de un material potencialmente significativo, en el cual los contenidos escolares se exponen en forma de sistemas conceptuales organizados e interrelacionados y no como datos aislados y sin orden; también cuando el profesor considera como una de sus tareas averiguar cuál es la estructura cognitiva/conceptual del estudiante respecto a un tema con el fin de saber con qué conocimientos ya cuenta y utilizarlos a manera de anclaje para presentar nueva información. La activación de los conocimientos y experiencias previos que posee un estudiante en su estructura cognitiva facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio (Ausubel, 2002).

Ha de resaltarse también que en la teoría de Ausubel la comunicación y la interacción social juegan un papel de suma importancia para lograr formular y aprender significados, por lo que el conocimiento se considera como un constructo social, punto en el que coincide con lo anteriormente expuesto en la teoría de Vygotski. Así pues, desde esta perspectiva se considera que

No hay aprendizaje significativo si no se captan los significados; esta captación es dependiente de la interacción personal; el intercambio y la negociación de significados entre diferentes protagonistas del evento educativo es lo que determina su consecución y para ello, ha de

considerarse que el conocimiento tiene carácter social, siendo sólo posible a través de la mediación semiótica. (Palmero, 1989, p. 11).

El aprendizaje significativo implica pues una comprensión genuina de los significados, comprensión que, como menciona Eugenio Echeverría a propósito de la teoría de Ausubel, implica un dar y recibir en comunidad, hablar, escuchar, construir, transformar ideas, conceptos, opiniones y argumentos, lo cual sin duda evoca en gran manera lo ya planteado sobre el diálogo desde Gadamer. Para Echeverría, los aprendizajes significativos son aquellos que

pasan a formar parte de lo que la persona piensa acerca de algo que es importante para ella y afecta y pueden transformar su manera de actuar respecto a ese algo como consecuencia de la reflexión y discusión en la comunidad de diálogo (2004, p. 41).

La influencia de la teoría de Ausubel puede verse claramente en la comunidad de investigación de la FpN, pues en ella los niños y adolescentes plantean las inquietudes personales y grupales que quieren abordar, lo cual posibilita conectar el contenido de lo discutido con los intereses genuinos de los chicos; el maestro valida la palabra de todos los integrantes de la comunidad, lo que le permite, entre otras cosas, percatarse de los significados y conocimientos con los que los niños y los jóvenes ya cuentan, los cuales se pueden usar a manera de anclaje para introducir nuevos aprendizajes a través del diálogo; también en la metodología de la FpN se promueve que los chicos den ejemplos y contraejemplos pertinentes a partir de su propia experiencias, que contextualicen el conocimiento en entornos familiares a ellos, promoviendo así que el aprendizaje que adquieren tenga sentido, que les permita reflexionar, cuestionar y entender sus entornos más cercanos (lo cual sin duda recuerda una de las características del diálogo socrático).

Por otra parte, la teoría del Aprendizaje Cooperativo de Robert Slavin influyó también en la propuesta de la FpN. Dicha teoría se sustenta en el principio básico de que los alumnos deben trabajar juntos para aprender y de que son partícipes y responsables no solo del aprendizaje propio sino también del de sus compañeros. Además, esta propuesta metodológica enfatiza los objetivos colectivos y el éxito conjunto, lo cual contrasta con el enfoque mayoritariamente individual que tiene la educación tradicional. El aprendizaje cooperativo promueve y busca que en el aula los estudiantes se ayuden, que discutan con sus compañeros, que evalúen lo que saben los demás y los ayuden a superar sus problemas de comprensión. Desde esta perspectiva, el otro no es alguien contra el cual debo competir, sus errores o su falta de conocimiento no son motivo ni oportunidad para que yo muestre mi saber y de esta manera gane la aprobación del profesor y también una

buena nota, lo cual puede generar una baja autoestima en unos y una errónea sensación de éxito en otros. Por el contrario, desde esta perspectiva colaborativa del aprendizaje, el error de otro es una oportunidad para trabajar en conjunto, para descubrir y aprender algo juntos (Echeverría, 2004).

Eugenio Echeverría coloca también como antecedente de la propuesta de Lipman al pensamiento de Paulo Freire (1921-11997) pedagogo y filósofo brasileño de gran importancia. Echeverría traza una similitud entre las ideas de educación bancaria vs educación liberadora de Freire con las ideas de paradigma estándar de la práctica educativa normal vs el paradigma reflexivo de la educación crítica que propone Lipman.

La educación liberadora que propone Freire elimina, entre otras cosas, el acomodo tradicional y vertical del educador sobre el educando, donde el primero es el que sabe, el que habla, el que decide, el que enseña, es decir, el que juega un papel activo frente a un alumnado al que se le asigna y que asume un papel de receptor pasivo. Esto es una manera errónea de entender la educación, pues “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2009, p. 24); no es sólo enseñar contenidos sino enseñar a pensar correctamente.

Por lo anterior, Freire establece que la educación liberadora se logra a través de la participación en una comunidad de diálogo donde el profesor se presenta como un guía que acepta su falibilidad y su apertura para aprender también de sus estudiantes, donde se responsabiliza además, del deber y la posibilidad que tiene para ser un detonador de interés que motive la investigación de parte de sus estudiantes; una comunidad en la que los estudiantes se comprometen con su capacidad y su derecho para reflexionar sobre el mundo y expresar sus ideas, incrementado gradualmente su capacidad de razonabilidad y de juicio. Nuevamente vemos la insistencia en el diálogo como el terreno en que se mueven las ideas, pues “No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad del diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico”. (Freire, 2009, p.39)

Ahora bien, el mundo que habitan maestros y estudiantes es polifacético, ambiguo, complejo y muchas veces incluso misterioso. Por ello el pensamiento que reflexiona, lee e interpreta ese mundo debe estar abierto a su complejidad y riqueza a través de la duda, de la pregunta, pues si estamos tratando de pensar correctamente ese mundo pletórico de sentidos que nos rodea, la duda jugará un papel esencial ya que “una de las condiciones para pensar

acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas” (Freire, 2009, p.29). Así que ahí donde no hay certezas, habrá curiosidad y donde hay curiosidad brotarán preguntas. Sólo entonces, con preguntas auténticas “clavadas en el corazón”, se debería iniciar el camino en búsqueda de respuestas.

De ahí que la educación liberadora de la que habla Freire sea una educación problematizadora, pues “la tarea coherente del educador que piensa acertadamente es [...] desafiar al educando a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado” (Freire, 2009, p. 39); por lo cual, lejos de tener como objetivo ofrecer respuestas a preguntas que nadie ha preguntado, depositando conocimientos ya acabados en el estudiante, la propuesta de Freire propone estimular la curiosidad, la creatividad, el riesgo de la invención y de la reinención. En esto puede verse una concepción del conocimiento en la que “conocer es construir categorías del pensamiento que hagan posible la lectura del mundo, su interpretación, su transformación” (Accorinti, 2002, p.3).

La educación liberadora de Freire le otorgará entonces un papel fundamental a la pregunta en la educación (al igual que Gadamer y Sócrates fundamentan el diálogo en el preguntar). En el texto *Hacia una pedagogía de la pregunta*, el cual recoge una conversación entre Freire y Antonio Fernández, se establece que el inicio del conocimiento es preguntar y que solamente a partir de preguntas es que se debe salir en busca de respuestas, y no al contrario. Se enfatiza también que “la primera cosa que debería aprender aquél que enseña es a saber preguntar” (Freire, s.f., p.50). Y se aclara también, que el preguntar no debe entenderse como un juego intelectual, sino que es una relación dinámica y viva entre la palabra, la reflexión y la acción.

Echeverría equipara estas características del paradigma de la educación liberadora de Freire con el Paradigma reflexivo que propone Lipman, el cual se ampliará en el siguiente apartado. De momento, basta con mencionar esta idea que al respecto menciona el filósofo mexicano:

En el paradigma reflexivo de Lipman y en la educación liberadora de Freire los estudiantes se vuelven pensadores autónomos que a lo largo del proceso educativo aprenden a contestar las preguntas del tipo de persona que quieren ser y el tipo de mundo en el cual desean vivir. Es decir, van construyendo un proyecto personal y uno social, en comunidad, con sus compañeros y con la facilitación por parte del profesor” (Echeverría, 2004, p.48).

Esa distinción entre el paradigma estándar de la práctica normal vs el paradigma reflexivo de la práctica crítica que postula Lipman, justamente parte y está íntimamente influenciado por todos estos antecedentes teóricos de la FpN que se han mencionado en este apartado. De tal suerte que, el paradigma de la práctica estándar puede tipificarse a partir de todas esas características que ya

fueron denunciadas por los filósofos y las corrientes psicopedagógicas en las que se fundamenta la FpN y que intentan superar. Mientras que, por su parte, el paradigma reflexivo de la práctica crítica está guiado por los ideales u objetivos de la práctica educativa a los que aspiran los representantes de los pensadores y las teorías que fundamentan la propuesta de Lipman, a saber: la mayeutica socrática, en el pragmatismo de Peirce y John Dewey, el Constructivismo de Vigotsky, en el Aprendizaje Significativo de David P. Ausubel, en el Aprendizaje Cooperativo de Robert Slavin así como en la Pedagogía Crítica de Paulo Freire.

Una vez que se han aclarado dichos presupuestos, se procede ahora propiamente al análisis de la propuesta de la Filosofía para Niños. En el siguiente capítulo se podrá ampliar el estudio del paradigma reflexivo de la práctica crítica que propone Lipman, así como examinar a detalle cuáles son los objetivos y la metodología de la FpN.

II.II. Objetivos y Metodología del programa de Filosofía para Niños

Matthew Lipman expone en una de sus obras principales, *Pensamiento Complejo y Educación*, los fundamentos y las características más relevantes sobre su propuesta de Filosofía para Niños. El filósofo norteamericano comienza por aclarar la distinción entre lo que él clasifica como dos paradigmas en oposición en el ámbito educativo: el paradigma estándar de la práctica normal vs el paradigma reflexivo de la práctica crítica. En el primero, la práctica educativa se desarrolla con base a lo ya acostumbrado, lo cual se reproduce a manera de repetición, sin implicar un proceso de reflexión y autocrítica (ni el maestro cuestiona/analiza su práctica docente, ni los estudiantes reflexionan sobre aquello que aprenden). Mientras que, por su parte, el paradigma reflexivo de la práctica crítica se caracteriza, como su nombre lo indica, por estar atravesado de principio a fin por la reflexión y la crítica, involucrando tanto al profesorado como a los estudiantes.

De parte de los maestros, el paradigma reflexivo implica, de entrada, una actitud de apertura para poder realizar esto que Lipman menciona: 1. La crítica práctica entre colegas; 2. La autocrítica; 3. La corrección de la práctica de otros, y 4. La autocorrección. Esto implicaría que los maestros funcionaran entre sí también como una comunidad de investigación, intercambiando experiencias, críticas, dudas, alternativas, etc. (2014, pos. 1298). Aunado a ello, Lipman hace un

enlistado de características relevantes del paradigma reflexivo que involucra tanto a profesores como a estudiantes. Estas son las siguientes¹⁴:

1. La educación es el objetivo de la participación en una comunidad de indagación guiada por el profesor, entre cuyas metas están la pretensión de comprensión y de buen juicio.
2. Se anima a los estudiantes a pensar sobre el mundo cuando nuestro conocimiento sobre él se les revela ambiguo, equívoco y misterioso.
3. Las disciplinas en el interior de las cuales se generan procesos indagativos pueden yuxtaponerse entre ellas y además no son exhaustivas en relación con su respectiva área de conocimiento, que es problemática.
4. El profesor adopta una posición de falibilidad (aquel que admite estar equivocado) más que de autoritarismo.
5. Se espera que los estudiantes sean reflexivos y pensantes y que vayan incrementando su capacidad de razonabilidad y juicio.
6. El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación (2014, pos. 1330).

A partir de lo anterior, puede perfilarse que el objetivo de la FpN es construir una educación que sea afín a ese paradigma reflexivo, en la que los estudiantes puedan ejercitar y mejorar habilidades de pensamiento tales como la reflexión, la comprensión, el buen juicio y la razonabilidad, todo ello a partir de convertir el aula en una comunidad de indagación basada en el diálogo. Lipman establece de manera más precisa y esquemática que el objetivo de su propuesta es fomentar en los estudiantes el desarrollo del pensamiento multidimensional, al que también se refiere bajo el título de pensamiento de orden superior o pensamiento complejo. Este pensamiento multidimensional está compuesto por tres dimensiones: crítica, creativa y cuidadosa, las cuales se relacionan y se complementan entre sí. Se procede a continuación entonces a la exposición del pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento cuidadoso.¹⁵

Abordar la cuestión de lo que es el pensamiento crítico resulta muy relevante para esta investigación, pues el término “crítico” es algo que de manera constante se menciona como

¹⁴ Se respeta el formato de enlistado al que utiliza Lipman para presentar estas características del paradigma reflexivo, pues se considera importante la claridad y organización que para este punto dicho formato otorga.

¹⁵ La siguiente exposición del pensamiento multidimensional no pretende ser exhaustiva, pero tampoco puede quedarse en una mención demasiado somera, pues una de las principales críticas que reciben las propuestas educativas basadas en el diálogo, es que estas se limitan a promover que los estudiantes hablen y se escuchen de manera ordenada y respetuosa, y que lo más que se puede esperar de esto es un intercambio amistoso de opiniones. Una adecuada exposición del pensamiento multidimensional que hace Lipman mostrará que la propuesta de la FpN va mucho más allá que esto, que promueve en los estudiantes un razonamiento basado en consideraciones lógicas (sobre todo aquellas que tienen que ver con la lógica informal) así como el fortalecimiento de habilidades de pensamiento de orden superior.

atributo u objetivo de la filosofía y de sus diferentes disciplinas. Así, por ejemplo, en los planes de estudio de estas asignaturas, puede leerse más de una vez, que la intención de estas materias es promover el pensamiento crítico, que los estudiantes sean personas críticas, que analicen críticamente su entorno, etc. Pero rara vez en estos textos se profundiza qué es el pensamiento crítico. Así que, resulta pertinente detenerse a examinar este término que al parecer es fundamental en la visión pedagógica de la filosofía y sus disciplinas.

Lipman no cree que sea suficiente definir el pensamiento crítico como el proceso mental y las estrategias que usamos para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos. Ofrece como ejemplo de ineficiencia de esta definición, que, si pensar críticamente consistiera únicamente en tomar decisiones, entonces decidir con cuál médico atender nuestra salud, eligiéndolo al azar a través de un directorio telefónico, podría ser un ejemplo de pensamiento crítico. Lo cual no es así, pues elegir en quién depositar nuestra confianza para atender algo tan importante como la salud, implicaría considerar y ponderar un cúmulo de razones que sobrepasan por mucho una elección azarosa.

Sin embargo, lo anterior no debe llevar a la conclusión de que Lipman esté peleado con la idea de que el pensamiento crítico puede generar un producto, por llamarlo de alguna forma (tomar una decisión podría ser eventualmente el producto de un proceso de razonamiento), pues considera que

El pensamiento crítico es pensamiento aplicado. Por lo tanto, no es sólo proceso, sino que trata de desarrollar un producto. Esto implica, más que entender sobre algo, producir algo: decir, crear o hacer algo. Implica usar el conocimiento para producir un cambio razonable. El resultado mínimo es un juicio; el máximo, ponerlo en práctica” (2016, p. 32-33).

Volviendo al ejemplo anterior, tomar la decisión de elegir un médico para atender un problema de salud, en efecto podría ser un ejemplo de pensamiento crítico, siempre y cuando esta decisión no fuera al azar, sino que estuviera sustentada en la consideración de las razones pertinentes para elaborar un buen juicio y llegar a la conclusión de que tal o cual médico es el indicado para este caso. Lo anterior permite entrever que, para Lipman, el pensamiento crítico está relacionado con la idea del buen juicio. Lo cual se corrobora cuando dice que “el pensamiento crítico es hábil y es un pensamiento responsable que hace posible el buen juicio porque: primero, se basa en criterios; segundo, es autocorrectivo; y tercero, es sensible al contexto” (Lipman, 2016, p. 33). Estas palabras del filósofo norteamericano pueden tomarse como una definición aproximada de lo la

FpN entiende por pensamiento crítico. Sin embargo, ello no resuelve del todo la cuestión, pues habrá que indagar en el significado y las implicaciones de esas características que, a partir de lo anterior, se le pueden atribuir a ese buen juicio que genera el pensamiento crítico: estar basado en criterios, ser autocorrectivo y ser sensible al contexto.

Respecto al primer punto, se puede decir que el criterio puede entenderse como la “regla o principio usado en la formación de un juicio” (Lipman, 2016, p.34). Los criterios son un tipo de razón, nos dice Lipman, pero son razones particularmente fiables, pues tienen un alto nivel de aceptación en una comunidad de expertos en el tema (ej. los arquitectos pueden juzgar un edificio como “un buen edificio” con base a criterios de funcionalidad, seguridad y belleza, principalmente). Podría decirse, siguiendo a nuestro filósofo, que los criterios apelan, según sea el caso, a estándares, parámetros, leyes, normas, reglas, convenciones, definiciones, evidencias, resultados experimentales, métodos, procedimientos, e incluso a ideales, metas y objetivos, entre otros.

Los criterios sirven como base de comparación y deben explicitarse para poder realizar un juicio comparativo que resulte claro; por ejemplo, si se dice que un país es más grande que otro, hay que precisar qué criterio se está usando para realizar este juicio (si el criterio de cantidad de población o el criterio de extensión territorial). Respecto a la utilidad y la importancia de los criterios, Lipman (2016) dice que

Los criterios [...] nos permiten formular juicios más o menos razonables o fundamentados. Dan consistencia a las comparaciones que hacemos en el curso de nuestras conversaciones o investigaciones. Son útiles cuando necesitamos especificar qué diferencia, similitudes e identidades hay entre diversas cosas (p.57).

Por otra parte, cada área o disciplina apela a criterios que le son pertinentes. Así, por ejemplo, la ciencia se guiará por criterios de rigor, consistencia, alcance, etc.; el arte realizará juicios con base a los criterios de belleza, armonía, originalidad, etc.; el Derecho hablará de justicia, legalidad, igualdad, etc. Ahora bien, algunos criterios son más generales e importantes que otros y por esto funcionan como metacriterios que guían y definen el uso de otros valores o criterios más particulares. El pensamiento crítico contiene varios de estos metacriterios, a los que Lipman les llama también valores regulativos, estos son: precisión, consistencia, pertinencia, aceptabilidad y suficiencia.

Respecto a ellos puede decirse los siguientes rasgos básicos: a) la precisión demanda exactitud y esta puede ser cuantitativa (medible) o cualitativa (especificable); b) la consistencia

se da cuando se respeta el principio de no contradicción (una persona dice algo inconsistente cuando afirman dos proposiciones que no pueden ser verdad a la vez); c) la pertinencia implica que las premisas estén relacionadas con la conclusión; la aceptabilidad se da cuando una argumentación no viola ningún estándar de evidencia o certeza, por ejemplo no hay falsedad ni contradicción en las premisas de un argumento ni tampoco están basadas en suposiciones polémicas; la suficiencia surge cuando las premisas de un argumento son pertinentes y precisas.

Lo anterior permite entender de mejor manera que, cuando la FpN establece que uno de sus propósitos es mejorar el razonamiento de los estudiantes, esto implica que se busca y se promueve la habilidad para identificar y citar buenas razones para apoyar sus opiniones, ayudándoles a comprender que las buenas razones son aquellas que están fundamentadas en criterios precisos, consistentes, pertinentes, aceptables y suficientes.

Hasta aquí, se ha abordado una de las características que el pensamiento crítico requiere a fin de elaborar un buen juicio: estar basado en criterios. Resta analizar lo referente a las otras características de dicho pensamiento: de la autocorrección y la sensibilidad al contexto. Respecto a la primera, Lipman (2016) evoca a una de sus influencias pragmáticas, Charles S. Pierce, para decir que el rasgo característico de una comunidad de investigación es que en ella se busca la debilidad de sus procedimientos y se rectifica aquello que se descubre erróneo. Lo cual implica, necesariamente, que los integrantes de dicha comunidad sean conscientes de su propio pensamiento, que sean capaces de detectar errores y que tengan la apertura para corregir sus argumentos o procedimientos. Por ello en la comunidad de investigación de la FpN, además de promover que los estudiantes elaboren juicios respetando los criterios propios del pensamiento crítico (precisión, consistencia, pertinencia, aceptabilidad y suficiencia), se habilita también su capacidad para detectar errores que infringen tales criterios y poder detectar falacias en los argumentos que ofrecen y en los que reciben. Algunas de las falacias más comunes que entorpecen el pensamiento crítico suelen ser: ambigüedad, vaguedad, inconsistencia, equívoco, suposición dudosa, argumento circular, apelación inapropiada a un autoridad, falacia *ad hominem*, analogía errónea, conclusiones apresuradas, entre otras.¹⁶ Cómo enseñar esto a los estudiantes sin recurrir

¹⁶ Cabe aclarar que la lógica en la que más se enfoca el programa de la FpN es la llamada lógica informal, la cual se dedica principalmente a diferenciar entre formas correctas e incorrectas en que se desarrolla el lenguaje y el pensamiento cotidiano, en oposición al estudio de los argumentos en una forma técnica o artificial, que corresponde a la lógica formal. El término «lógica informal» fue acuñado por Gilbert Ryle. Surge a partir del análisis del lenguaje natural que realizaron filósofos como Wittgenstein, Austin y el

a una clase tradicional donde el maestro exponga de manera magistral cuestiones relacionadas con la lógica, quedará más claro cuando se aborde la cuestión de la metodología de la FpN.

Se tiene entonces que en una comunidad de diálogo o de investigación, los integrantes que la conforman deben elaborar con cuidado sus ideas, ponerlas sobre la mesa de discusión, mostrar los argumentos que las sostienen y mantener una actitud de apertura para escuchar posibles objeciones o señalamientos de error que detecten sus compañeros, y en un momento dado, tras una ponderación adecuada, autocorregir sus ideas respecto al tema en cuestión. Esto recuerda sin duda a Sócrates y a Gadamer, pues trae a cuenta aquella advertencia que nos hicieron de que un diálogo no debe estar guiado por el amor propio, por la necesidad de que la opinión triunfe a toda costa, sino por un deseo auténtico de que aquello de lo que se habla sea dilucidado de la mejor manera posible.

Finalmente, la sensibilidad al contexto que debe tener el pensamiento crítico proviene del hecho de que muchos de los aspectos del mundo, sobre todo aquellos que tienen que ver con situaciones o temas propios del acontecer humano, no se pueden abordar o resolver con la precisión propia de la ciencia, pues se desenvuelven bajo un complejo aspecto de particularidades y constante cambio, de tal suerte que “las generalizaciones, los universales, principio e ideas similares, pueden ser muy fiables, pero pueden parecer rígidos y esquemáticos cuando nos encontramos en una situación concreta y con sus cualidades únicas” (Lipman, 2016, p. 29). Por lo tanto, el pensamiento crítico debe tomar en cuenta las circunstancias y condiciones particulares que pueden ameritar una reformulación del principio general, aceptando que, ante ciertos asuntos y problemáticas humanas, nuestro conocimiento se aplica sólo de manera aproximada y probable. Lipman vincula esta característica del pensamiento crítico de la sensibilidad al contexto con “la conciencia aristotélica de que las situaciones individuales necesitan ser examinadas en sus propios términos y no ser forzadas a entrar en reglas generales y regularizaciones” (2016, p.43).¹⁷

mismo Ryle. Lipman (2014) menciona que, aunque desde un punto de vista, la lógica informal es algo novedoso, bajo otras perspectivas es muy antigua, pues la podemos rastrear desde los orígenes de la filosofía clásica, especialmente en Aristóteles.

¹⁷ Al respecto, recuérdese la distinción que hace Aristóteles sobre los diferentes tipos de saberes: episteme, poiesis y praxis. En la *Ética Nicomáquea* Aristóteles establece que la moral no es episteme (saber universal, necesario e invariable), sino que corresponde al campo de praxis (saber particular y contingente). Muestra también que no es posible tratar de modo universal y con pretensión de verdad las cosas de índole práctica, por lo que la *prhónesis* (la virtud propia del entendimiento práctico) atiende a lo concreto y no aspira a la certeza, sino sólo a lo probable.

Lo anterior nos conduce a un concepto y un objetivo angular en propuesta de la FpN: la razonabilidad. Lipman hace una distinción entre la racionalidad y la razonabilidad; no es que sean contrarias entre sí, sino que sus pretensiones y sus usos son distintos. La racionalidad utiliza argumentos formales o abstractos que apelan a la universalidad, la generalidad y la atemporalidad (ej. las matemáticas), a través de procedimientos únicos pretende llegar a soluciones correctas a las que pueda atribuirse valor de verdad. La razonabilidad, en cambio, apela a argumentos que se caracterizan por estar vinculados con las circunstancias particulares, locales y temporales. Aunque se basa en razones, sus conclusiones no pretenden certeza absoluta, sino que acepta un alcance limitado, contingente y probable. Por ello Lipman, dice que “La razonabilidad no es racionalidad pura; es una racionalidad atemperada por el juicio” (2014, pos.1196), esto en el sentido de que se debe tener en cuenta lo que es apropiado en cada caso en particular y no solo atender rigurosamente a lo que dice una norma general. En relación con esto, Lipman (2014) menciona lo siguiente

Deberíamos estar satisfechos con metas razonables o sensibles aun cuando no sean del todo racionales. Esto es especialmente verdadero en el caso de las disputas éticas, pues cada vez nos convencemos más de que las cuestiones polémicas en estos casos no se pueden resolver racionalmente y de que nos vemos obligados a realizar compromisos, a renunciar a cosas a cambio de otras y a defender el respeto a nosotros mismos. La educación entonces ha de verse como el gran laboratorio de la racionalidad, pero es mucho más realista si la vemos como aquel contexto en el que los jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables (pos. 1409).

Quizá lo anterior resulte demasiado modesto o incluso inaceptable para quien espera que la educación sea proveedora de conocimiento exacto y de verdad incuestionable. Pero en términos realistas, la experiencia humana es tan vasta y compleja que una educación que realmente quiera ayudar a los estudiantes a reflexionar y actuar sobre el mundo, debe confrontarlos con la incertidumbre y la complejidad que hay él, habilitarlos para que, a pesar de las limitaciones del saber humano, indaguen las múltiples perspectivas que un asunto puede tener, y desde esas consideraciones, promoverles el hábito de dar y pedir razones para fundamentar una opinión, ejercitarlos en la capacidad de ponderar argumentos, realizar aproximaciones y llegar a juicios o conclusiones razonables que se asuman revisables, mejorables.

Abonando a lo anterior, Ann Sharp, una de las colaboradoras más importantes de Lipman, comenta que “como ideal educativo, la razonabilidad va más allá de la racionalidad, que es demasiado a menudo rígida, exclusivamente deductiva, no histórica y no creativa” (1995, p.22). Menciona además que la razonabilidad que se promueve en la FpN implica una disponibilidad

social, pues una persona razonable, a través del diálogo, razona con los otros, toma en cuenta las opiniones, argumentos y sentimientos de los demás, al grado de mantener abierta la posibilidad de modificar su propia perspectiva cuando sea necesario. Puede decirse entonces que el pensamiento crítico no busca únicamente la construcción del argumento perfecto; si bien es cierto que uno de sus rasgos fundamentales es atender a exigencias lógicas y estar basado en criterios, también es igualmente importante que sea sensible a las particularidades del contexto para poder generar un buen juicio, así como ser capaz de rectificar y autocorregirse cuando detecten argumentos falaces, opiniones o acciones erróneas.

Por otra parte, respecto al pensamiento creativo, otra de las dimensiones del pensamiento complejo o multidimensional del que habla Lipman, se puede decir que este surge como una respuesta ante el asombro y la perplejidad que la experiencia del mundo puede generarnos, permitiéndonos dotarlo de sentido a través de maneras imaginativas y originales. El pensamiento creativo ofrece con frecuencia maneras alternativas de pensar el mundo y de pensarnos a nosotros mismos en el mundo.

Esta dimensión del pensamiento se rige por valores regulativos o criterios tales como originalidad, independencia, inventiva, expresividad, sorpresa y autotranscendencia, principalmente. Estos criterios pueden parecer totalmente opuestos a lo que exige el pensamiento crítico, pues mientras aquellos apelan a estándares y reglas, estos implican en cierta forma un grado de desafío a lo que es o a lo que se supone que debe ser. Entonces ¿son algo contrario e irreconciliable el pensamiento crítico y el pensamiento creativo? Lipman dirá que no, pues considera que tanto el pensamiento creativo como el crítico no se dan en estado puro, sino que se interrelacionan y complementan entre sí.

Si bien es cierto que en el pensamiento creativo hay elementos tales como la emoción, la intuición o lo que comúnmente se llaman “ocurrencias” o “corazonadas” (las cuales no son elementos predominantes bajo una visión estrictamente racional), también es cierto que ese ejemplo máximo del pensamiento creativo que es el artista, en su proceso creativo no erradica del todo consideraciones de tipo regulativas, técnicas, estratégicas o contextuales. Y también, a su vez, una persona que realiza una actividad que podría catalogarse como meramente racional necesita recurrir al pensamiento creativo para buscar alternativas ante ciertos desafíos, pues tal como menciona Lipman (2016)

Cuando nuestras dudas hacen que dejemos en suspenso las creencias con las que trabajamos, es el pensamiento creativo el que reformula la situación problemática, busca hipótesis alternativas para explicar el problema, considera posibles consecuencias, y organiza experimentos hasta que el carácter problemático de la situación se desvanece y se establece un nuevo conjunto de creencias con el que trabajar (p. 80).

Así pues, en la medida en la que el pensamiento creativo es ampliativo e impulsa nuestro pensamiento más allá de la información dada (utilizando para ello la inducción, la analogía y la metáfora principalmente) se vuelve un excelente aliado de los procesos de investigación que el pensamiento crítico demanda. La sensibilidad a las exigencias y a las particulares propias de cada contexto, lo cual es justo una característica de la razonabilidad, permitirá ver en qué medida y en qué momentos debe predominar uno u otro aspecto (un médico por ejemplo, al momento de realizar una cirugía de rutina debe aplicar rigurosamente los criterios que la práctica médica marca para tal procedimiento, inhibiendo tendencias imaginativas o creativas que se le ocurran al momento; pero si este mismo médico está realizando una investigación para encontrar cura a una enfermedad aún no resulta, debe poner en marcha su capacidad creativa para pensar, explorar, ensayar hipótesis y soluciones que van más allá de la información con la que cuenta hasta el momento).

Por ello, la Filosofía para Niños se propone llevar a cabo una educación en la que el pensamiento creativo y el pensamiento crítico estén presentes y se desarrollen de manera complementaria en los estudiantes. Por otra parte, esta inclusión del pensamiento creativo atañe también al profesorado, pues requiere que los maestros ejerciten esa parte del pensamiento creativo a la que Lipman le llama pensamiento mayéutico (en alusión a Sócrates) lo cual implica que los maestros sean creativos en su práctica docente y que a su vez se interesen en promover el pensamiento creativo de sus estudiantes, jugando el papel de “comadronas intelectuales”. Un maestro es creativo, por ejemplo, cuando buscan decir las mismas cosas de manera diferente, cuando desafía al estudiante con preguntas, cuando ofrece analogías para facilitar la comprensión, cuando ayuda a afianzar ciertos conocimientos y habilidades pero una vez ganado cierto suelo, lanza a los estudiantes a la comprensión de nuevos y cada vez más complejos temas; o como dice Lipman referente a los maestros creativos: “nos llevan de la mano por un camino medio conocido y nos dejan en medio para que lleguemos por nosotros mismos al final” (2016, p. 92).

Finalmente, se aborda la última dimensión del pensamiento complejo, el pensamiento cuidadoso. Respecto a este se menciona que está íntimamente relacionado con la capacidad

valorativa, apreciativa, afectiva y empática del ser humano. Habrá que aclarar que, desde la perspectiva de la FpN, las emociones no son algo completamente ajeno, distinto o siempre estorbo para la razón. La racionalidad necesita la presencia de las emociones para habilitar la dimensión ética y social del pensamiento, ya que justamente a través de las emociones es como el otro se nos hace presente de una manera más evidente, confrontándonos con la necesidad de ir más allá nuestra propia perspectiva y crear un mundo más o menos común. Por lo tanto, el pensamiento cuidadoso proporciona una dirección al pensamiento de orden superior o multidimensional al integrarse como la dimensión ética del mismo, pues ¿cómo lograr la elaboración de un juicio ético correcto sin ser interpelados y sin que nos importen los sentimientos, las necesidades, los sueños o los miedos del otro? No en vano Lipman cita a Martha Nussbaum para afirmar que “si no hay emoción, tampoco hay juicio completo” (2016, p. 101). Es tal la importancia en el mundo ético del aprecio, el cuidado y la empatía por el otro, que Lipman llega a afirmar que “cuando no nos ponemos en el lugar de otra persona solo aparentamos ser éticos” (2016, p. 106).

Por esto, la propuesta de la FpN considera que para mejorar la capacidad de pensar no sólo debe apelarse a formas exclusivas de racionalidad, sino que se debe incluir la dimensión afectiva que permite la consideración al otro, “no sólo por deferencia a un pluralismo democrático, sino porque el desprecio a otras formas de pensamiento tiene como resultado un tratamiento superficial de la variedad intelectual que existe” (Lipman, 2016, p. 102). Por lo tanto, un pensamiento cuidadoso le da más amplitud al pensamiento crítico, pues genera interés, respeto y exploración de otras formas de ser, de hacer y de pensar. La inclusión del dimensión emotiva otorga también motivación y capacidad para centrarnos en aquello que realmente nos importa, pues “si el pensamiento no contiene valoración o evaluación, se ocupa de los temas a los que se aplica de manera indiferente, apática y descuidada [...]. Sin emoción, el pensamiento sería plano y carecería de interés (Lipman, 2016, pp. 96, 107).

Es importante señalar que la dimensión ética que habilita el pensamiento cuidadoso se ve reflejada también en la medida en la que este reflexiona y hace valoraciones respecto a lo deseable, a lo que debería ser o al ideal, pues se plantea cuestiones como estas: ¿qué tipo de persona quiero ser y qué tipo de persona debería ser? ¿en qué tipo de mundo quiero vivir y en qué tipo de mundo tendría que querer vivir? Discutir con los estudiantes este tipo de cuestiones desde una perspectiva que incluya no sólo criterios racionales sino también las emociones, la capacidad valorativa, la empatía y el cuidado por los otros es fundamental pues, como dice Lipman , “un aula no debería

ser una fábrica de producción de operaciones intelectuales totalmente indiferentes, o casi hostiles, a la consideración, al respeto y el aprecio que los miembros del grupo pueden tener entre ellos o hacia las cuestiones que estudian” (2016, p.22).

Se puede concluir, tras esta exposición de las dimensiones del pensamiento complejo, que el programa de la Filosofía para Niños no pretende generar seres humanos exclusivamente críticos o mayoritariamente creativos o predominantemente emocionales. Lo que se busca, como ya se ha visto, es un desarrollo equilibrado de todas las dimensiones del pensamiento, pues estas se complementan y enriquecen entre sí para formar ese pensamiento multidimensional o pensamiento complejo que es el ideal de la educación que promueve la FpN. La riqueza de este tipo de pensamiento puede verse cuando Stella Acorrinti (2002) comenta que

El pensamiento multidimensional es un tipo de pensamiento rico, conceptualmente bien organizado, coherentemente exploratorio, insistentemente creativo, cuidadoso de las relaciones establecidas dentro de su propia organización y en su intención hacia el mundo, conformado por los otros seres humanos, por todo lo viviente, por todo lo que existe en el mundo, y por el planeta en su conjunto (p. 7).

En opinión de Lipman, habría un cambio radical en la educación si las escuelas se comprometieran a fomentar en los estudiantes un equilibrio entre los aspectos críticos, creativos y cuidadoso del pensamiento, pues esto, para empezar, contribuiría a una mejora considerable en las habilidades de comprensión lectora y de expresión verbal -habilidades fundamentales en el proceso de comprensión- y también promovería el desarrollo de otras habilidades de pensamiento que tienen gran impacto en lo cognitivo, lo afectivo y lo social.¹⁸

La exposición anterior permite elaborar una conclusión tentativa respecto a cuál es el objetivo principal de la propuesta de la Filosofía para Niños: promover el pensamiento complejo o multidimensional en los estudiantes, lo cual implica fomentar el desarrollo equilibrado del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. De esta manera se contribuye a la formación de personas razonables que pueden elaborar juicios que respeten criterios lógicos y que al mismo tiempo muestren sensibilidad al contexto, personas que tengan la capacidad de confrontar sus ideas con

¹⁸ Estas habilidades de pensamiento se han ido mencionado de manera implícita durante la exposición del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, entre ellas sobresalen: hacer inferencias, analogías, formular hipótesis, pedir evidencias, demandar criterios, dar buenas razones, detectar falacias, clarificar conceptos, buscar alternativas, ser sensibles al contexto, autocorregirse, entre otros. Para una ubicación más completa y organizada, las habilidades de pensamiento se presentan a manera de tabla en la sección de anexos.

otros a través de la investigación común, realizando procesos autocorrectivos, favoreciendo así el pluralismo, la democracia y la solidaridad.

Una vez dilucidado lo anterior, cabe preguntarse ¿cómo lograr en la práctica educativa dichos objetivos? ¿cuál es la metodología indicada para promover el pensamiento complejo? Una respuesta breve es que esto se lleva a cabo a través de una comunidad de investigación, en la cual se discuten, a manera de diálogo, temas tradicionales propios de la filosofía. Recuérdese que la idea de “comunidad de investigación” fue expuesta ya a partir de la influencia del pragmatismo en el pensamiento de Lipman. Para efectos de mayor claridad se precisa ahora que la FpN entiende por comunidad de investigación una sociedad deliberativa en la que todos sus miembros exponen sus ideas, buscan sustentarlas a través razones, criterios y argumentos pertinentes, se critican mutuamente en cuanto a sus métodos y procesos, se corrigen entre ellos y en comunidad llegan a acuerdos razonables sobre aquello que se discute. Ahora bien, la comunidad de investigación propia de la FpN se rige bajo un programa y un conjunto de pautas metodológicas bien planificadas, que se expondrán a continuación, no sin antes justificar primero el porqué de la pertinencia de la filosofía en este programa.

Si uno de los objetivos de la FpN es mejorar el razonamiento de niños, niñas y jóvenes, es evidente que la lógica jugará en ello un papel importante y dado que la lógica es parte de la filosofía, en consecuencia, debe enseñarse a los estudiantes a pensar mejor por medio de la filosofía. Además de ello, hay que recordar que el propósito de la FpN no es sólo el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que promueve también la reflexión en torno a cuestiones éticas y sociales. Estos objetivos se atienden de manera integral a través de la filosofía, pues el papel crucial de esta es “el de promover un marco en el cual las cuestiones fundamentales de cómo pensamos y cómo conocemos son formuladas y consideradas junto con las cuestiones, igualmente fundamentales, de cómo debemos tratarnos los unos a los otros, y al mundo mismo” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p.18).

Por ello, se considera que el cuidado de los aspectos lógicos del discurso (creación de inferencias sólidas, ofrecer razones convincentes, descubrimiento de supuestos ocultos, discusión de conceptos, articulación de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes) así como el cuidado del pensamiento ético, encuentran el medio ideal para desarrollarse a través de la filosofía. Sin embargo, esta no se presenta en el programa de la FpN de acuerdo al modo tradicional de la filosofía académica, pues no se hace un estudio sistemático e histórico de doctrinas filosóficas,

sino que la filosofía se presenta de una forma narrativa, a través de novelas filosóficas que abordan cuestiones propias de esta área y que son leídas/discutidas en la comunidad de indagación de manera tal que se potencie el diálogo, la deliberación, la reflexión y el juicio. Al respecto María Elena Madrid Montes, filósofa y profesora mexicana, comenta que

Matthew Lipman entendía la filosofía como una morada acogedora para la racionalidad y la imaginación, su verdadero potencial educativo se muestra no tanto al presentarla como sistema o disciplina especulativa, sino como actividad dialógica que nos permite una permanente reestructuración de significados (en Harada, 2012, p.27).

Cabe mencionar que el diálogo que se promueve en la metodología de la FpN, es un diálogo disciplinado y razonado lógicamente, que toma en cuenta y promueve todas esas características que conforman el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso que ya fueron expuestas; al decir esto se quiere dejar en claro que no se está hablando de un diálogo como sinónimo de conversación ocasional, informal, en el que simplemente haya un intercambio relajado y aleatorio de ideas, pues como menciona Lipman “una conversación es un intercambio: de sensaciones, de pensamientos, de información, de comprensión. Un diálogo es una exploración, una investigación, una indagación (2014, pos. 7518). Otra diferencia entre una charla y el diálogo filosófico que promueve la FpN es que en la primera es común que predomine la narración de anécdotas o vivencias personales, de hecho ese es muchas veces el objetivo, mientras que en la comunidad de investigación, si bien es cierto que se permite que los estudiantes cuenten anécdotas que se consideran pertinentes con el tema discutido, se insta al docente a que no pierda de vista que el diálogo debe rebasar la narrativa particular muy detallada, por ello debe propiciar un giro y dirigir la anécdota a algo más general, a la discusión de preguntas filosóficas. Así pues, las anécdotas personales pueden ser solo el principio, el punto de arranque para una discusión, pero no la totalidad de una sesión, pues

Una discusión filosófica es provechosa si se mueve de lo que es a lo que puede ser, o del caso específico hacia una comprensión más amplia [...] Depende del profesor el determinar si el comentario tiene implicaciones filosóficas y cuáles son los temas filosóficos implícitos, y conducir a los niños hacia una discusión de estos temas (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p.180).

El diálogo puede diferenciarse también de la conversación porque esta tiende más hacia un estado de equilibrio, mientras que el diálogo potencia e incluso promueve el desequilibrio a través de las preguntas, las dudas, los señalamientos de errores en el razonamiento, los contraargumentos y la

necesidad de elaborar cada vez mejores argumentos. Stella Accorinti resume muy bien la diferencia entre una conversación y una discusión filosófica cuando menciona que

La simple expresión de diversas opiniones y diversos puntos de vista por parte de los participantes no constituye discusión filosófica. Si estos puntos de vista no son relevantes, si no se ofrecen para ellos buenas razones, si no hay pertinencia, y, por último, sino hay construcción de las ideas de unos sobre las de los demás, quizá estamos teniendo una bonita conversación, o un buen intento de comenzar a discutir filosóficamente, y poco más que eso (2000, pp. 24-25).

Aunado a ello, la propuesta de la FpN considera que el diálogo genuino sucede únicamente cuando cada uno de los participantes “tiene realmente en mente el otro o los otros en su ser presente y específico y se refiere a ellos con la intención de establecer una relación mutua y vivencial entre él y los otros” (Lipman, 2014, pos.7614). Así pues, al igual que en Gadamer y Sócrates, el diálogo en la comunidad de investigación implica una comunicación de existencias, pero también un interés comprometido por indagar y comprender de la mejor manera posible aquello de lo que se habla.

Por otra parte, volviendo al punto de que en el programa de la FpN la filosofía no se aborda a la manera en la que se llevaría a cabo un curso de historia de la filosofía, habrá que mencionar que si bien es cierto que las novelas filosóficas que diseñó Matthew Lipman y su principal colaboradora, Ann Sharp, no exponen de manera sistemática el pensamiento de tal o cual filósofo, estas están construidas de tal manera que posibilitan la discusión de los grandes tópicos de filosofía, pues los personajes de dichas historias protagonizan vivencias y reflexiones que implican cuestiones propias de la ética, la estética, la lógica y la filosofía política; así, una persona que tenga cierto bagaje filosófico, puede identificar en los diálogos de los personajes de las novelas filosóficas de la FpN, ideas o argumentos filosóficos que pueden atribuirse a un filósofo o una corriente filosófica determinada, incluidos en la redacción de manera implícita.

En relación a estas novelas filosóficas y la manera en la que pueden ser utilizadas en la comunidad de investigación, es importante considerar la observación que hace Lipman (2014) respecto a que, si bien es cierto que estos relatos narran de manera detallada situaciones contextuales de tiempo, lugar y circunstancias en las que se desenvuelve la historia con la finalidad de atrapar el interés de los lectores y que estos se identifiquen con los personajes, el diálogo en comunidad que se da posterior a su lectura, debe de ir omitiendo gradualmente los detalles narrativos para centrarse cada vez más en los argumentos contenidos en éstos, evitando el énfasis en la descripción ambiental para centrarse en los diálogos entre los jóvenes protagonistas, que es donde se depositan

las cuestiones de índole filosófica. Así, por ejemplo, de la narración detallada de una experiencia particular de un personaje que experimenta una situación de injusticia, se pueden extraer preguntas generales del tipo: ¿lo que le pasó a “x” personaje fue algo injusto? ¿por qué? ¿qué es la justicia? ¿cómo sabes cuando algo es injusto?, etc. No hay que perder de vista entonces que las cuestiones a las que se busca dirigir el diálogo en una comunidad de investigación son aquellas que están basadas en *preguntas filosóficas*, las cuales pueden entenderse a luz del comentario siguiente

Se dice que la pregunta filosófica es general y radical, que busca respuestas a exigencias profundas de las personas [...] que nos interpelan por lo que somos y lo que hacemos, y lo que deberíamos ser y lo que deberíamos hacer, buscando más que respuestas concretas y definitivas, respuestas orientadoras y sugerentes, resultado de la reflexión, el análisis, la creatividad y el cuidado, y el respeto por los demás -sean estos humanos y humanas, o animales- y por el mundo que habitamos [...] La pregunta filosófica se orienta, más que a saber qué datos concretos constituyen la respuesta, a comprender el problema en su conjunto [...] los supuestos, las implicaciones y las derivaciones (Accorinti, 2001 pp. 111-112).

Por ello, las novelas filosóficas del programa de la FpN no son un fin en sí mismo, sino que son el punto de arranque para generar interés, elementos, temas y preguntas para una posterior discusión filosófica (lo cual recuerda el hábito de Sócrates de recurrir al inicio de un diálogo a ejemplos y situaciones cotidianas, para después y a partir de estos, realizar reflexiones cada vez de mayor grado en generalidad, abstracción y complejidad).

Continuando con el análisis de cómo se incluye la filosofía en la propuesta de la FpN, hay que tomar en cuenta que otros colaboradores de este programa, como lo es la filósofa argentina Stella Accorinti, muestran flexibilidad respecto a los textos utilizados en la comunidad de investigación y mencionan que, sobre todo con los jóvenes, puede recurrirse a textos o fragmentos directos de filósofos, pero cuidando que estos se ofrezcan sólo después de que los estudiantes hayan reflexionado por ellos mismos y en comunidad el tópico a tratar, sólo una vez que ya han surgido preguntas de interés auténtico para ellos y que hayan ensayado respuestas con sus propios argumentos (esta autora, respetando los lineamientos generales de la FpN, agrega textos filosóficos, cuentos, canciones y películas para detonar el diálogo filosófico en la comunidad de investigación)¹⁹. Pero, definitivamente puede afirmarse, que este programa no prioriza la

¹⁹ Para ver una ejemplo detallado de esto, puede revisarse el siguiente texto de Stella Accorinti: *Caminando hacia mis supuestos*, el cual es el libro de apoyo para el profesor correspondiente a la novela filosófica *La ciudad dorada*, también de esta autora, dirigido a jóvenes. En este libro de apoyo, pueden verse recursos que exceden por mucho a la

transmisión de contenidos específicos (esto es, historia de la filosofía), sino la recreación de la práctica misma de la filosofía a partir de los propios intereses, interrogantes y reflexiones de los niños, niñas y jóvenes.

Una vez aclarado lo anterior, se puede decir de manera más esquemática, que el programa de la FpN se sustenta básicamente en cuatro elementos: 1) relatos filosóficos, no literarios, dirigidos para niños o jóvenes, son leídos para disparar la discusión filosófica; 2) libros de apoyo para el docente, que proponen diversas actividades y planes de discusión que estimulen al pensamiento complejo (crítico, creativo y cuidadoso); 3) un programa de formación para docentes que les permita aprovechar los textos para promover el diálogo filosófico y el pensamiento complejo; 4) una metodología pedagógica que transforme al aula en una comunidad de indagación (Accorinti, 2014)²⁰.

Aunado a la exposición de la parte teórica del programa y la metodología de la FpN -que es lo que se ha hecho hasta ahora-, para una comprensión más cabal de esta propuesta, es necesario revisar cómo se lleva a cabo su puesta en práctica. Para comenzar, siguiendo a Accorinti, se mencionan algunas características generales de las sesiones del programa de la FpN. Primero: todos deben sentarse formando un círculo (maestros y estudiantes) pues esto genera el mensaje de que todos somos parte del círculo, de que todos estamos indagando; el maestro no es un expositor que acapara la palabra y que transmite conocimientos ya elaborados, es un guía que promueve la duda, la investigación y la participación de todos los integrantes. Segundo: para el trabajo con adolescentes, se sugiere una duración 40 minutos por sesión. Tercero: se deben dedicar los últimos 10 minutos a la evaluación de la sesión; se evalúa el desempeño grupal e individual, no la hace exclusivamente el maestro, sino todos los integrantes de la comunidad, no es una evaluación cuantitativa, sino que atiende a preguntas cualitativas del siguiente tipo: ¿nos hemos escuchado

sola referencia a la novela filosófica en sí, pues se recurre al análisis de canciones, poesía, fragmentos de textos filosóficos, entre otros.

²⁰ Muchas de esas novelas filosóficas fueron redactadas por Lipman y Ann Sharp, pero a lo largo de los años otros colaboradores del programa de FpN ampliaron el número de novelas filosóficas y sus respectivos manuales, como es el caso del trabajo de Stella Accorinti; también en algunos casos, se han hecho adaptaciones a las novelas originales de Matthew Lipman y Ann Sharp con la finalidad de hacerlas más similares a contextos locales, algunos trabajos realizados por Eugenio Echeverría en México son un ejemplo de ello. Cabe mencionar que de todos los textos que forman el programa de la FpN, dado el tema y la población a la que se dirige la propuesta didáctica de esta investigación, resultan de especial interés las novelas filosóficas siguientes: LISA: dirigida a una población de entre 12 y 14 años, versa sobre la reflexión o investigación ética. Eugenio Echeverría ofrece una adaptación de este texto; y MARK: dirigida a una población de 12 a 16 años, se centra en el razonamiento en la investigación social.

atentamente? ¿hoy aprendimos algo nuevo? ¿realizamos preguntas relevantes? ¿dimos buenas razones? ¿los ejemplos que se ofrecieron fueron pertinentes? Etc.

Stella Accorinti (2014) propone que antes de comenzar directamente con la lectura y discusión de las novelas filosóficas, se dediquen algunas sesiones para presentarle al grupo algunas herramientas propias de la discusión filosófica y que los estudiantes se familiaricen con ellas (sugiere 10 sesiones). Las herramientas filosóficas principales que se utilizarán a lo largo de todo el programa y que se tratarán de afianzar en estas sesiones preparativas son: formular preguntas, dar y pedir razones, detectar ambigüedades, descubrir supuestos, dar ejemplos y contraejemplos, buscar alternativas, elaborar enunciados condicionales del tipo “si...entonces” a través de los cuales puedan prever la consecuencia de algo, entre otros. La idea es que estas herramientas se presenten a los estudiantes a través de ciertas actividades didácticas que incluyen aspectos lúdicos y sorprendidos, en los cuales se motiva la participación de los estudiantes desde la sesión 1, no se recurre nunca a una exposición tradicional por parte del maestro (para ver más a detalle cómo sugiere Accorinti el desarrollo de cada sesión, con estrategias didácticas específicas, se puede consultar directamente su texto *Filosofía para Niños, introducción a la teoría y a la práctica*).

Después de estas sesiones preparativas en las que los estudiantes han logrado familiarizarse con algunas herramientas filosóficas claves, se procede a trabajar con los textos del programa. Estas sesiones suelen tener las siguientes características generales, las cuáles se extraen a partir de la lectura de Accorinti (2014): 1) La lectura de las novelas filosóficas se distribuye entre todos los participantes, cada uno lee una línea o un fragmento, según sea la edad o la habilidad lectora del grupo; 2) Una vez finalizado un capítulo o un episodio, los estudiantes realizan preguntas relacionadas con el tema de la lectura que les resulten importantes y de interés. Estas preguntas se anotan en el pizarrón, señalando el nombre de quien las realizó y el grupo escoge alguna(s) para desarrollar en torno a ella(s) el diálogo; 4) Durante el desarrollo del diálogo el docente aporta preguntas de seguimiento, ejercicios y planes de discusión para mantener el interés de los estudiantes en torno al tema discutido²¹; 5) Durante la sesión el docente promueve que los estudiantes se escuchen entre sí atentamente, que unos a otros se apoyen para construir ideas, que aprendan cuestionen pertinentemente lo que se dice, que entre ellos se soliciten y ofrezcan razones, criterios y argumentos pertinentes para justificar sus opiniones, que construyan alternativas y que se realicen procesos de autocorrección; 6) Se finaliza la sesión realizando un cierre. Es importante

²¹ En la sección de Anexos se ofrece un cuadro con algunas preguntas de seguimiento (ver Cuadro 2).

señalar que en las sesiones de una comunidad de diálogo con frecuencia no se llega a una conclusión o respuesta única, pues en realidad es en el proceso de la discusión donde se encuentra el objetivo que se desea lograr. Así que el cierre de la sesión, más que una conclusión determinada, es más bien una reflexión que permite que la comunidad evalúe lo que lograron en la sesión, por lo que todos los estudiantes deben participar en ella (no es una evaluación que de manera privada realice el profesor).²²

Cabe mencionar que aunada a esta evaluación que se realiza de manera grupal entre todos los integrantes de la comunidad de investigación, el programa de la FpN sugiere también que el docente elabore una evaluación del desempeño individual y grupal a fin de poder constatar que los estudiantes están desarrollando habilidades de pensamiento complejo o multidimensional; esto puede realizarse por escrito a manera de lista de cotejo. Al respecto Lipman ofrece en su texto *El lugar del pensamiento en la educación* una serie de indicadores que pueden servir al docente para detectar el desarrollo de las habilidades de pensamiento que promueve el programa de la FpN.²³

El programa de Filosofía es tan amplio y exhaustivo, que no resulta difícil encontrar materiales que sirvan como guía, tanto para llevar a cabo las sesiones de la comunidad de investigación como para realizar las evaluaciones (las cuales, si realmente se quiere ser coherente, no deberían aplicarse sólo al desarrollo de habilidades críticas, creativas y cuidadosas de los estudiantes, sino también a las del docente mismo, pues recuérdese que una de las principales características del modelo reflexivo que propone Lipman, es la capacidad crítica y de autocorrección del profesorado en su práctica docente). Los manuales para el profesor ofrecen recomendaciones, ejercicios, preguntas, dinámicas, indicadores, etc., todo ello cuidadosamente diseñado para generar un acercamiento entre los niños, niñas, jóvenes y la filosofía y para garantizar que las sesiones de la comunidad de investigación promuevan el pensamiento multidimensional.

Curiosamente, esta amplitud y exhaustividad de la propuesta de la FpN la hacen objeto de algunas críticas. Por ejemplo, el filósofo contemporáneo Walter Kohan (quien durante sus inicios era partidario de la FpN y después se deslindó de esta para sumarse al proyecto que se conoce como Filosofía con Niños o FcN por sus siglas) critica la minuciosidad del programa de Lipman

²² En la sección de Anexos se ofrece un cuadro con preguntas guía para realizar la evaluación al final de la sesión (ver Cuadro 3)

²³ En la sección de Anexos se ofrece un cuadro que reúne los indicadores de desarrollo de habilidades de pensamiento complejo (ver Cuadro 4).

y sus colaboradores porque considera que, al tener tan definidos sus objetivos, al presentar ya diseñados tanto los materiales que van a usar los estudiantes en las sesiones, así como los manuales exhaustivos que sirven de guía al profesor, se ocasiona los docentes sean reducidos a realizar un trabajo de tipo técnico, donde ya sólo tienen que aplicar los materiales y recomendaciones del programa, sin participar en la formulación de estos. En contraste con esto, el proyecto de FcN sostiene que no hay un método para enseñar filosofía, razón por la cual su propuesta a nivel procedimental se asume flexible y sensible al contexto, pues no sigue un programa estrictamente estructurado; proponen también que los materiales sean determinados por los maestros involucrados en la experiencia, y no de forma previa y estándar, por un programa oficial (Kohan, 2004).

La crítica de Kohan no es algo menor y se considera pertinente tomarla en cuenta. Sería sumamente decepcionante que un docente pensara que debe apegarse rígidamente a un método, objetivos y currículum específicos para poder generar una experiencia de investigación y pensamiento filosófico en el aula, empeñando en ese proceso su creatividad, su capacidad de análisis y su sensibilidad a las circunstancias específicas de su práctica docente. Aunque seguramente esta no es la intención del programa de la FpN, efectivamente es un riesgo que se corre. Sin embargo, a manera de defensa de la propuesta de Lipman y sus colaboradores, se puede argumentar que, dado que el paradigma estándar de la educación impulsa tan raquíticamente la capacidad reflexiva, crítica y dialógica en los ámbitos educativos, que los profesores comúnmente arrastran hondas carencias respecto a estas potencialidades propias de la filosofía, de tal suerte que podría resultar sumamente confuso, estéril y frustrante para muchos de ellos ser lanzados al ejercicio de una práctica docente que se sueña más activa, dialógica, crítica, etc., sin mostrar en cierta medida al menos uno de los posibles caminos para construir un tipo mejor de educación. Así que, los recursos que ofrece el programa de la FpN pueden utilizarse a manera de arranque, de guía o incluso de inspiración para que cada maestro active y desarrolle su capacidad crítica y creativa, de tal suerte que, sobre la marcha, ganando cada vez más confianza y experiencia en llevar a cabo una educación que prioriza la pregunta, el diálogo y la investigación en comunidad, él y la docente pueden ir soltando los manuales y las novelas filosóficas de la FpN, abonando al diseño de recursos y estrategias propios, vinculados íntima y respetuosamente a la particularidad y necesidades de su día a día como profesores.

Además, a no ser que se hable de un profesor que esté cómoda y férreamente instalado en dar clases “a su manera” sin importarle lo que sucede en el aula mientras toma sostenidamente la palabra o hace callar a los estudiantes asignándoles actividades obligatoriamente, la práctica docente es de tal complejidad y movimiento que, para todo aquel maestro que tenga una dosis de apertura y de interés auténtico en sus estudiantes, aunque diseñe previamente la clase, aunque tenga listos materiales para abordar un tema, aunque sepa de memoria los manuales, siempre habrá algo que lo mueva, que lo confronte, que lo conduzca a la flexibilidad y a la necesidad de reformular el plan original, sucediendo así ese “aprender enseñando y enseñar aprendiendo” del que habla Freire, cuanto más si se trata de una clase en la que se les ha mostrado a los estudiantes que tienen el derecho y la oportunidad de dudar, pensar e investigar en voz alta y en comunidad.

Se sostiene entonces la idea de que, para los fines que persigue esta investigación, el análisis de una de las propuestas más estructuradas de filosofía para niños y jóvenes, basada en el diálogo filosófico y la investigación en comunidad -como lo es la FpN- ha resultado pertinente y de gran riqueza, pues: primero, ha ofrecido claridad respecto a qué características tiene una educación que se dice crítica y reflexiva; segundo, ha permitido explorar qué puede entenderse por eso que se predica tanto como objetivos en los planes de estudio de asignaturas filosóficas, a saber, el pensamiento crítico y conceptos tales como razonar, argumentar, buenos juicios, etc.; tercero, ha mostrado que la inclusión de la filosofía en el aula debe ir más allá de una promoción del desarrollo de habilidades cognitivas, pues tiene profundas implicaciones en la reflexión ética, el cuidado de los otros y el cuestionamiento del tipo de persona que se quiere ser y el tipo de mundo en el que se quiere vivir; cuarto, ha permitido ver de qué manera puede presentarse la filosofía a los niños y jóvenes de tal suerte que esta les hable de la vida, de sus preocupaciones, de sus sueños, a través de narraciones filosóficas con personajes que viven experiencias similares a las de ellos más que de libros de texto que parecen dirigidos a especialistas en historia de la filosofía; y quinto, ha reafirmado la idea, planteada ya en Gadamer y Sócrates, de que la manera en la que realmente se puede reflexionar sobre sí mismo y sobre el mundo es a través del diálogo rebosante de preguntas.

Así que, una vez realizado el análisis de los antecedentes teóricos de la propuesta de la FpN, expuestos ya sus objetivos y su metodología, lo que resta ahora es poner en perspectiva esta programa con el objetivo práctico que mueve la presente investigación -generar una propuesta

didáctica para la asignatura de Ética en Bachillerato- a fin de especificar los límites y alcances que se vislumbran entre ambos proyectos.

II.III. FpN: consideraciones para la docencia de la Ética en Bachillerato

A partir de la exposición anterior sobre el programa de la FpN pueden trazarse muchos puntos de encuentro entre esta y la propuesta didáctica para la asignatura de Ética a la que aspira la presente investigación. Sin embargo, hay algunos puntos del programa del FpN que resultan un reto o incluso que son inviables para llevarse a cabo en la educación institucionalizada. A continuación, de manera sucinta se realizan algunas observaciones al respecto.

1) Se concuerda con la FpN cuando esta propone que una comunidad de investigación basada en el diálogo es la mejor pedagogía para trabajar las cuestiones filosóficas con niños y adolescentes. Esto constata una vez más, la necesidad de deconstruir el paradigma estándar de la práctica educativa, así como promover las modificaciones estructurales necesarias a fin de lograr en la práctica y no sólo en la teoría, el pensamiento crítico y reflexivo al que aspiran asignaturas como Filosofía y Ética. Y aquí se observa un primer limitante en la educación institucionalizada, pues por más que los profesores mostremos apertura y entusiasmo para trabajar con nuestros estudiantes bajo un modelo educativo que pondere la reflexión, la discusión y la investigación por encima de la acumulación memorística de contenidos, dicha intención puede verse truncada ante las exigencias que la institución pide a los maestros, por ejemplo: cumplir con programas de estudio hipersaturados, llevar un curso de acuerdo a un libro de texto específico, realizar exámenes que priorizan la memorización, asignar al final de un curso una calificación cuantitativa más que cualitativa, entre otros. Al respecto, en el siguiente capítulo, se analizará los espacios de oportunidad y posibles modificaciones que la actual administración educativa parece estar dispuesta a discutir.

2) Resulta de gran valor tomar en cuenta el postulado de la FpN que sostiene que el objetivo de la educación no debe ser la adquisición de conocimientos *per se*, ni tampoco enfocarse únicamente en el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que el saber que debe promoverse es aquel que incluye la dimensión creativa y cuidadosa del pensamiento. Esto es relevante sobre todo para el campo de la disciplina ética, por lo que, como profesores de esta asignatura, a la par que enseñamos a los estudiantes a elaborar razonamientos lógicos y correctamente fundamentados, fomentemos la razonabilidad, la capacidad para ser sensibles al contexto. Así pues, debería ser

también primordial para la educación promover una reflexión que muestre apertura, interés, consideración y diálogo con el otro y que sea capaz de formular alternativas ante los desafíos o dilemas que surgen como resultado de la diversidad y la interacción social.

3) Es apreciable el esfuerzo de Lipman y de sus colaboradores por crear textos narrativos que, de manera interesante y familiar, introducen a los estudiantes en el mundo de la reflexión filosófica. El profesor de Ética debería tener la posibilidad de ir más allá del libro de texto asignado para su curso, y poder utilizar estos y otros recursos que abonen a los objetivos críticos y reflexivos de la materia. Hay instituciones educativas que otorgan esta libertad al profesor; sin embargo, de manera general, ejercer esta libertad implica la reformulación de los programas educativos, pues son tantos los temas que cubren los actuales planes de estudio, que muchas veces revisar un solo libro de texto, abigarrado en contenido, excede los tiempos de un curso, resultando inviable agregar todavía más lecturas. Aunque es un hecho que existen los maestros “rebeldes” que, en pos de llevar a cabo la reflexión en el aula, “sacrifican” ciertos contenidos para poder profundizar algunos temas con recursos más amplios. Pero esto suele hacerse a hurtadillas, corriendo el riesgo de que en algún momento venga una observación o una amonestación por parte de las autoridades institucionales, para quienes lo relevante es que se cumpla con el programa señalado. Es necesario pues, una revisión estructural por parte de las autoridades educativas sobre los enfoques, los objetivos y las metodologías que rigen la educación de este país.

4) En relación con lo anterior se menciona que leer y discutir con un grupo una de las novelas del programa de la FpN, requiere su tiempo, pues son textos que tienen una riqueza amplia respecto a temas, preguntas y posibles discusiones. Por ejemplo, Leslie Cázares (2014) propone que una novela sea trabajada a lo largo de un ciclo escolar, con cuatro sesiones al mes (una sesión por semana), sumando en total cerca 36 horas. Póngase en relación esto con las 48 horas semestrales que los actuales programas de estudio la DGB asignan para la asignatura de Ética: si se optara por incluir como parte de esta asignatura la lectura de la novela filosófica de *Lisa* (la cual aborda cuestionamientos éticos), siguiendo la recomendación de Cázares, quedarían libres, después de trabajar con la novela, 12 horas, las cuales sin duda serían insuficientes para cubrir con el programa de estudio institucionalizado. Cabe mencionar que la información que logró recabar esta investigación apunta a que los cursos de FpN suelen llevarse a cabo en las escuelas como cursos o talleres opcionales que no forman parte del currículo educativo oficial, y que, por lo tanto, están liberados de ciertas exigencias. Por ello, la presente investigación es consciente de que sería

inviabile llevar a cabo de manera sistemática y completa el programa de la FpN en un curso institucionalizado. Sin embargo, se perfilan ciertos espacios y puntos temáticos en el programa de la asignatura de Ética donde, con ciertas modificaciones, podrían incrustarse recursos y estrategias didácticas que propone la FpN. Esto se verá más adelante.

5) Se considera importante remarcar el hecho de que la metodología de la FpN está atravesada desde el inicio hasta el final por la pregunta. Esto puede corroborarse cuando se ve que el diálogo se inicia a partir de las preguntas que sugieren y que resultan relevantes para los estudiantes; también cuando durante el diálogo el profesor realiza preguntas de seguimiento; y finalmente al observar que el cierre o evaluación está también impregnado por preguntas que promueven procesos metacognitivos y de autocorrección. Sería sumamente interesante llevar a cabo clases de Ética que fueran afines con esta primacía de la pregunta, lo cual no sólo está presente en la metodología de la FpN, sino en lo inicialmente visto en Gadamer y en Sócrates. Así que el preguntar será fundamental en la propuesta didáctica del presente trabajo.

6) Respecto a la cantidad de integrantes para conformar una comunidad de investigación al estilo de la FpN, Eugenio Echeverría (2004) sugiere entre quince y veinticinco integrantes. En los colegios privados, será común esta cantidad de alumnos. El reto vendrá en los grupos de escuelas preparatorias públicas, donde como ya es sabido, los grupos alcanzan y a veces rebasan los 50 estudiantes. Esta investigación tendrá que pensar en este reto y buscar alternativas para su manejo, pues de ninguna manera se está pensando en el diseño de una propuesta didáctica dirigida únicamente a colegios privados, de hecho, por varios motivos, tiende más a priorizar y preocuparse porque se lleve a cabo en espacios de educación pública.

7) Aunado a lo antes visto a través de Gadamer y Sócrates, la propuesta de la FpN ha permitido remarcar qué debe entenderse por diálogo filosófico, diferenciándolo claramente de aquello podría ser una mera conversación. Esto sin duda resulta de vital importancia al pretender llevar a cabo una didáctica basada en el diálogo para la asignatura de Ética en Bachillerato, pues si el profesor no tiene claro esta distinción entre charla ocasional y diálogo filosófico, si carece de herramientas y estrategias para conducir hacia la discusión filosófica al grupo, se corre el riesgo de convertir una clase en un mero intercambio de opiniones y anécdotas personales. Hay pues que tomar esto muy en cuenta.

8) Finalmente, el análisis de la propuesta de la FpN permite concientizar sobre el hecho de que los profesores deberíamos tener como un objetivo relevante de la práctica educativa reducir el

profundo abismo que separa al pensamiento producido en las escuelas del pensamiento requerido para pensar y actuar en el mundo real. El programa de la FpN propone que el sentido y el significado de los conceptos, las ideas y los argumentos filosóficos sean analizados no a través de teorías abstractas y harto lejanas al mundo de la vida de los estudiantes, sino a la luz de los contextos reales en los que surgen, así como de sus posibles consecuencias en la vida y en el entorno de seres humanos concretos. Propuesta sugerente que la presente investigación acepta con agrado.

El análisis realizado en este capítulo ha permitido examinar y comprender los fundamentos teóricos de la propuesta de la FpN, sus objetivos y su metodología. Ha mostrado también de manera concreta los posibles puntos de encuentro y de discrepancia entre este programa y el objetivo al que se dirige esta investigación. Esto, aunado a lo visto en Gadamer y Sócrates sobre los fundamentos teóricos, las características y la puesta en práctica del diálogo filosófico, permite ganar claridad respecto a la orientación de la propuesta didáctica que pretende construir esta investigación para la asignatura de Ética en Bachillerato. Ahora bien, dado que este proyecto pretende llevarse a cabo bajo el formato de la educación institucionalizada, resulta indispensable poner en perspectiva lo establecido hasta ahora con las exigencias y los objetivos que las autoridades educativas de nuestro país adjudican a la asignatura de Ética, a fin de construir una propuesta didáctica que resulte viable en la práctica. En concordancia con la orientación dialógica que ha venido manejando esta investigación, se adelanta que se intentará realizar justamente un diálogo entre la propuesta educativa de este trabajo y lo que la política educativa exige y espera de la asignatura de Ética. Por ello, aunque el objetivo práctico de esta presente investigación es construir una propuesta didáctica viable en la educación institucionalizada, ello no significa que ha de renunciar a la crítica de aquello que considere oportuno cuestionar, así como tampoco implica una renuncia total al ideal educativo para someterse sin más a lo que es. Este diálogo también intenta alejarse de los reduccionismos radicales que suelen considerar que es imposible hablar y hacer filosofía en espacios de educación institucionalizada y que no hay manera de mejorar el razonamiento y el saber bajo las exigencias y formatos que marca la escuela. El capítulo siguiente se lanza pues a este diálogo entre el ideal y lo que es, a fin de encontrar cruces o puntos de encuentro que reduzcan la distancia.

III. Fines políticos y éticos de la educación

Llegar a ser un ciudadano educado significa aprender una serie de hechos y manejar técnicas de razonamiento. Pero significa algo más. Significa aprender a ser un ser humano capaz de amar y de imaginar [...] No se trata de “corrección política”, sino del cultivo de la humanidad.

Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*.

La educación es un fenómeno multidimensional que tiene como soporte una concepción del ser humano al cual aspira, al cual pretende formar en plenitud. Pero también atiende al ideal de sociedad que se quiere lograr. Esto obliga a que cualquier propuesta educativa tenga claro no solo los objetivos cognitivos y de contenidos específicos a los que se dirige, sino también los ideales éticos y políticos que la sustentan. Indagar sobre esto implica preguntar el “para qué” de la educación. El “qué” y el “cómo” de la educación en el área filosófica, es una cuestión que de cierta manera ya fue abordado en los capítulos I y II de esta investigación. Resta preguntarse el “para qué” de una educación ética-filosófica basada en el diálogo y en la comunidad de investigación. Por ello el objetivo de este capítulo es, primero, identificar los presupuestos e ideales ético-políticos que fundamentan las bases teóricas, filosóficas y educativas de la presente propuesta didáctica, a saber: Gadamer, Sócrates y el programa de la FpN de Matthew Lipman. Segundo, dado que el objetivo de esta investigación es construir una propuesta didáctica para la asignatura de Ética en Bachillerato que sea viable en el sistema educativo institucionalizado, se considera necesario también analizar cuáles son los principios o presupuestos ético-políticos que sustentan la visión educativa del gobierno en México, concretamente del gobierno actual, la autollamada “cuarta transformación” o 4T (período electivo 2018-2024). La intención de esto es comparar los fundamentos teóricos de la presente investigación y los postulados político-educativos del gobierno, para así trazar puntos de encuentro e identificar también posibles divergencias entre ambas visiones, a fin de tener claro los límites y alcances de la puesta en práctica de nuestra propuesta didáctica basada en la comunidad de diálogo para de la enseñanza de la Ética en el Bachillerato.

Por ello, en el primer apartado se trata de dilucidar cuestiones como las siguientes: ¿Sócrates promovía una vida de examen para abonar con esto a una forma de gobierno en especial? ¿Su ideal político era el de la monarquía en manos de los más sabios? ¿Qué opinaba sobre la democracia? ¿A partir de la propuesta hermenéutica de Gadamer podemos inferir su preferencia por alguna forma de organización política en particular? ¿Qué tipo de ciudadanos resultarían de

una educación que promueva la pregunta, el diálogo y la “fusión de horizontes” gadameriana? Cuando el programa de la FpN establece como uno de los ideales regulativos de su propuesta la democracia ¿qué está entendiendo por democracia? Posteriormente, en el segundo apartado, se buscará esclarecer los objetivos políticos de la visión educativa de actual gobierno de nuestro país; para ello se recurrirá al análisis de documentos tales como llamada Cartilla Moral, la modificación al artículo 3º constitucional, así como otros discursos del presidente Andrés Manuel López Obrador y de las autoridades educativas de nuestro país. A través de este análisis se pretende contestar preguntas como estas: ¿qué tipo de ciudadanos pretenden formar las políticas educativas de nuestro país? ¿a qué objetivos políticos atiende la planeación educativa institucionalizada? ¿qué entienden por ética el gobierno y las autoridades educativas de México? Finalmente, en el apartado tercero se hará una revisión del programa de estudio vigente de la asignatura de Ética II a fin de revisar los contenidos, los objetivos y la metodología asignada para esta materia desde la institucionalidad; de esta manera se espera ponerla en perspectiva con más claridad con la propuesta didáctica de la comunidad de diálogo para la asignatura de Ética en Bachillerato.

III.I Trasfondo ético-político de una educación basada en el diálogo filosófico: Sócrates, Gadamer y el programa de la FpN

Analizar los presupuestos, objetivos e implicaciones ético-políticas del pensamiento de los autores que han sustentado la parte teórica de este trabajo, no es del todo sencillo. Esto debe, en parte, a las diferentes interpretaciones del pensamiento político de estos autores o a la falta de una declaración explícita de sus postura política. Así, por ejemplo, en torno a la figura de Sócrates, hay interpretaciones opuestas que lo colocan como partidario de diferentes formas de organización política en un Estado (monarquía vs democracia), por lo que será necesario analizar los argumentos que ofrecen una y otra de estas interpretaciones; habrá también que reflexionar sobre las implicaciones éticas y sociales que se derivan de la insistencia del tábano de Atenas en cuestionarlo todo, haciendo de la vida misma un constante examen. En el caso de Gadamer, parece que este filósofo no se pronunció abiertamente a favor de ningún tipo de gobierno en específico, por lo que, a través de su obra hermenéutica, tendrán que hacerse una serie de inferencias, quizá un tanto arriesgadas, para poder visualizar hacia qué tipo de sociedad apuntaría su propuesta dialógica. El caso del fundador de FpN, Matthew Lipman, resulta menos ambiguo, pues basándose en una de sus principales influencias, John Dewey, fundamenta su postura declaradamente a favor de la

democracia, afirmando en varias ocasiones que su programa tiene dos valores regulativos específicos a los cuales aspira: en lo personal, al valor de la razonabilidad y en lo social, al valor de la democracia. Sin embargo, esto no elude la necesidad de revisar que está entendiendo por democracia el programa de la FpN; también, esta postulación explícita, conduce a preguntar qué tan válido es preestablecer los valores regulativos de una propuesta educativa, lo cual es una de las principales críticas que otros filósofos realizan al programa de la FpN, como es el caso de la crítica que hace Walter Kohan, la cual será revisada en este capítulo. Mencionado esto, se procede a la indagación de las implicaciones políticas del pensamiento de estos tres autores: Sócrates, Gadamer y Lipman.

Los más de dos mil años que nos separan de Sócrates... la magnitud e importancia de su pensamiento... el hecho de que no escribió nada por mano propia y que todo nos ha llegado a través de lo que otros registraron... son elementos que han propiciado que en torno a su figura se generen muchas teorías e interpretaciones, no siempre coherentes y complementarias entre sí, sino a veces en declarada oposición. De tal suerte que, concretamente, frente a la pregunta de si Sócrates era o no partidario de la democracia, habría que preguntar: ¿cuál Sócrates? ¿el Sócrates de Platón o él que quedó registrado bajo la pluma de otros discípulos? ¿el Sócrates de cuáles diálogos platónicos: los de la juventud o los de la vejez? ¿el de los diálogos en los que se supone que Platón recogió fidedignamente el pensamiento de su maestro o aquellos en los que se dice que lo usó como una especie de personaje para transmitir sus propias ideas? ¿el Sócrates de cuál autor contemporáneo o de cuál interpretación?

Al respecto de la preferencia política del padre de la ética, Martha Nussbaum, experta en el pensamiento helénico y en especial en el pensamiento socrático, basándose en Gregory Vlastos, hace una clara distinción entre un Sócrates partidario de la democracia y los puntos de vista de un Platón defensor de la monarquía, elitista respecto a la razón y abiertamente hostil a la democracia. En relación también con este punto, otros autores, como Irving Stone (1988), escritor y biógrafo norteamericano que realizó un texto histórico especializado sobre el juicio de Sócrates, nos invitan a analizar la cuestión de si Sócrates era defensor u opositor de la democracia a través de una lectura de dos grupos de textos: los que nos presentan a un Sócrates antidemócrata y declaradamente partidario de la monarquía (las *Memorables* de Jenofonte, y los diálogos platónicos del *Político*, la *República*, el *Timeo* y el *Critias*) vs los diálogos de juventud de Platón que nos ofrecen a un Sócrates posiblemente demócrata (la *Apología*, el *Critón* y el *Georgias*).

El testimonio de Jenofonte sirve para establecer, en primera instancia, que Sócrates fue crítico frente a toda las formas de gobierno. Stone defiende esta hipótesis en su libro *El juicio de Sócrates* cuando menciona que

En las *Memorables*, Sócrates se oponía a todas las formas de gobierno existentes. Las detalló —y rechazó— una a una. «Reyes y gobernantes», decía, «no son quienes sostienen el cetro», símbolo de su alto cargo, y que ellos proclamaban a menudo haber recibido del mismo Zeus. Con esto descalificaba la monarquía en su forma convencional. «Tampoco son», proseguía Sócrates, «aquellos elegidos por la multitud». Con lo cual negaba la democracia. «Ni aquellos sobre quienes cae el azar». Que era la forma de rechazar a los funcionarios públicos elegidos por la suerte. «Ni aquellos que consiguen el poder por la fuerza o el engaño», y con ello borraba a los «tiranos». Los verdaderos e ideales «reyes y gobernantes» son «los que saben cómo gobernar» (1988, p. 18).

Sin embargo, también a partir de la lectura de las *Memorables* de Jenofonte, se puede extraer, en segunda instancia, la idea de que, tras una deliberación, Sócrates finalmente se muestra partidario de la monarquía dentro de los “límites de la ley”, ejercida por “aquellos que saben”. Sin embargo, cabe mencionar que hay un momento en las *Memorables* de Jenofonte en que Sócrates habla del respeto a la ley y también del consentimiento popular como ingredientes necesarios para una verdadera monarquía, matizando así la idea de una monarquía absoluta y haciendo con ello una distinción entre «monarquía y despotismo», de tal suerte que “el gobierno de los hombres con su consentimiento y de acuerdo con las leyes del Estado, era la monarquía, mientras que el gobierno de sujetos contra la voluntad de éstos y sin ceñirse a la ley, era despotismo” (Stone, 1988, p.28). De cualquier forma, la lectura de Jenofonte que hace Stone, nos muestra un Sócrates que considera que el pueblo es una especie de rebaño que tiene que ser dirigido por los expertos, estableciendo como una premisa básica de la política que “el deber del gobernante es dar órdenes y el del gobernado obedecer” (Stone, 1988, p. 22).

En la *República*, por su parte, se perfila la posibilidad de un Sócrates antidemócrata que se decanta a favor de la monarquía, sólo que en este texto se presenta una monarquía no atemperada por la ley ni por el consentimiento de los hombres, sino que se lee una teoría a favor de un gobierno más absoluto en manos única y necesariamente de los expertos. Así, en la *República*, Sócrates defiende la idea un gobierno monárquico a través de analogías, como aquella famosa de que para llegar a buen puerto, en un barco debe gobernar el que tiene conocimientos, el experto, mientras todos los demás que estén a bordo deben obedecerle (*República* 488a-489a). En la *República* de Platón, se agrega además que deben ser los filósofos los que deben llevar las riendas de un Estado, pues

Ningún Estado, ninguna constitución política, ni siquiera un hombre, pueden alguna vez llegar a ser perfectos, antes de que estos pocos filósofos, que ahora son considerados no malvados, pero sí inútiles, por un golpe de fortuna sean obligados, quiéranlo o no, a encargarse del Estado, y el Estado obligado a obedecerles (*República*, 499b).

¿Por qué deberían gobernar los filósofos, según el Sócrates de Platón? En la *República* se enlistan varios motivos: porque estos aman la verdad y no se fían del mundo de las apariencias, porque estos son los que acceden a la verdad, porque los filósofos abandonan los placeres corporales para centrarse en los del alma, porque son moderados y no amantes ciegos de la riqueza, porque su naturaleza no es cobarde y servil, sino que son justos, valientes, mesurados e incluso tienen buena memoria (*República*, 485b- 487a). Por ello, en las *Leyes* Platón hace decir a Sócrates que “son los sabios los que deben mandar y los ignorantes obedecer” (*Leyes*, 690 b).

A pesar de estas razones, este planteamiento socrático-platónico de un gobierno ejercido exclusivamente por los sabios -sin la participación del resto de la los ciudadanos, para que los expertos tomen las decisiones correctas por el bien de todos- a los conciudadanos de Sócrates les pareció una proposición declarada y peligrosa a favor de la monarquía absoluta, pues detrás del que dice saber puede esconderse el rostro de la tiranía, aunado al riesgo de que bajo esta forma de gobierno no se garantizan los medios para poder quitar del poder al “sabio” si este no daba buenos resultados o si realiza abusos de poder. Una propuesta así se entendía en aquellos tiempos como una oposición frontal a la polis, pues recuérdese que la Atenas de los siglos IV y V se asumió fundamentalmente democrática (a pesar de ciertos momentos de inestabilidad y cambio político), de tal suerte que defender la monarquía debía parecer algo exótico e intolerable.²⁴

Así pues, en la Atenas de los tiempos de Sócrates, cada ciudadano tenía el derecho de votar y de hablar en la Asamblea donde se promulgaban las leyes, así como participar en las Cortes Jurídicas donde estas leyes eran aplicadas e interpretadas; también podía votar para elegir aquel o aquellos que ejercerían el gobierno del Estado, gobierno que solía estar limitado temporalmente, justo para evitar cuestiones de abuso de autoridad. La Atenas democrática consideraba pues que, tal como lo dijo Aristóteles en su *Política*, el hombre es un ser provisto de *logos* o razón, y por lo tanto capaz de distinguir el bien del mal y de gobernarse a sí mismo en una polis. Y según Stone

²⁴ En la época de Sócrates, la monarquía había desaparecido de las Ciudades-Estado griegas, y seguía viva sólo en áreas bárbaras o semibárbaras, como en Macedonia. Incluso cuando la democracia ateniense fue derrocada dos veces en vida de Sócrates, los antidemócratas no trataron de restituirla por una monarquía sino por una oligarquía muy parecida al Senado de patricios de la República de Roma (véase Stone, 1988).

siguiendo a Jenofonte, esas características de la política griega -sobre todo el hecho de que todos los ciudadanos pudieran decidir en asuntos de gobierno- eran justamente con las que Sócrates no estaba de acuerdo.

Pero ¿qué versión alternativa podría establecerse a la luz de la interpretación del Sócrates histórico que realiza Vlastos en su obra *Sócrates: Ironist and moral philosopher?* ¿o a través de la interpretación de Sócrates que hace Martha Nussbaum en su texto *El cultivo de la humanidad?* Para estos autores, sin lugar a duda, Sócrates es un defensor de la democracia, dado que “se da a la tarea de despertar en todas las personas la idea del autoexamen [...] y considera la democracia como la mejor de las formas posibles de gobierno, aunque no por encima de toda crítica” (Nussbaum 2001 p. 50).

A continuación, se presenta una interpretación de un Sócrates partidario de la democracia deliberativa, recurriendo para ello al pensamiento de Nussbaum. Cabe mencionar que, a partir de la exposición de Sócrates que se hizo en capítulo I del presente trabajo, se encuentran elementos que resultan más afines a la idea de un Sócrates democrático que con la interpretación de un Sócrates a favor de la monarquía.

Cómo ya se mencionó, en la *República* de Platón se reflexiona sobre la idea de que la mejor forma de gobierno es aquella en la que “los más sabios” dirigen. Dada la importancia que recae en esta idea de sabiduría como el factor decisivo para ejercer el poder político, es preciso hacer una distinción entre cómo se entiende en este texto el concepto de “sabiduría” y cómo puede entenderse a partir de la *Apología*. Recuérdese que en este último texto, Sócrates se presenta como el hombre más sabio de todos justamente por poseer el conocimiento de su no saber, por tener conciencia clara de sus propias limitaciones. La sabiduría es pues aquí, un reconocimiento de la propia ignorancia, lo cual habilita y estimula el examen constante de la vida (*Apología*, 23 a-b). Sin embargo, a lo largo de la *República*, el saber se entiende de otro modo, presentándolo más bien como el conocimiento logrado de las “Ideas” e incluso como una especie de ciencia esotérica de la política. Así pues, el filósofo-gobernante del Platón que leemos en la *República*, no profesa la modestia intelectual del Sócrates de la *Apología*, sino que incluso se sitúa por encima de los hombres ordinarios, llegando a afirmar que el sabio es «semejante a los dioses, si no es que divino» (*República*, 540 c).

La interpretación del hombre sabio que puede deducirse a partir de la lectura de la *Apología*, justifica la actividad dialógica y educativa de Sócrates pues, como ya quedo aclarado en

el capítulo I de este trabajo, el tábano de Atenas asume el deber de ayudar a otros a reconocer su ignorancia y a partir de ello, emprender juntos al examen minucioso de las opiniones, las ideas, los conceptos, las tradiciones y de todo aquello que de otra manera corre el riesgo de ser aceptado sin un análisis que lo sustente. En esto, puede entreverse una razón para pensar que Sócrates era partidario de la democracia: él dialogaba y filosofaba con todos los ciudadanos de la Atenas, no restringía su actividad educativa sólo hacia los sabios que estuvieran destinados a ocupar el poder, lo cual puede constatarse cuando se observan los personajes tan distintos en edades y profesiones a los que el filósofo cuestionaba y obligaba pensar; se dirige a todos los ciudadanos, sin distinción de clase social, e incluso llegó a entablar diálogo con un esclavo, como fue el caso de Teeteto. Este intelectualismo igualitario puede notarse también cuando en la *Apología* se escucha la voz de Sócrates decir: “Soy el tábano que Dios ha enviado a esta ciudad [...] Me afano en estimularos [...] (*Apología*, 30e-31 a), sin precisar a un tipo específico de hombres a los que dirige su labor de “aguijonear”.

De esto puede inferirse que, si Sócrates cuestionaba e impulsaba a la reflexión a todos por igual, era porque consideraba que todos los hombres poseen razón (a excepción de los que están privados de la capacidad de razonar), todos son capaces de indagar en el conocimiento moral y si son capaces de ello, si asumen el reto de analizar minuciosamente la debilidad o la fortaleza de los argumentos que sostienen sus convicciones, si son capaces de realizar procesos de autocrítica y autocorrección, entonces todos tienen la posibilidad de prepararse y estar capacitados para formar parte activa y razonada en la vida de la polis, lo cual es el ideal de una democracia. Así pues, la misión educativa de Sócrates era también una misión política, pues había que educar a los ciudadanos en la autocrítica -fueran estos gobernantes o gobernados- para mejorar la vida política de la ciudad.

Por otra parte, ese Sócrates que no imponía teorías y saberes de forma autoritaria o dogmática, sino que hacía objeto de reflexión y análisis en comunidad la revisión de conceptos y la construcción de sentido, promoviendo en todo aquel con el que conversara una argumentación que no parece de ninguna manera antidemocrática, concuerda más con un Sócrates cuya apuesta política tiende a la búsqueda del bienestar común a partir de la deliberación y la participación de ciudadanos autocríticos y reflexivos, que aquella versión que Platón ofrece en la *República*, donde nos presenta un Sócrates que está de acuerdo con la imposición de la moral, de leyes o de un gobierno por medio de la fuerza o la sanción (*República* 519). En relación con esto, Martha

Nussbaum dice que Sócrates “defendió su actividad sobre la base de que la democracia necesita ciudadanos que puedan pensar por sí mismos en lugar de simplemente remitirse a la opinión de las autoridades; que puedan razonar juntos sobre sus opciones” (2001, p. 29).

Nussbaum recurre también a ciertos pasajes de la *Apología* para respaldar su interpretación de un Sócrates demócrata. Por ejemplo, cuando en la antesala de la muerte el filósofo compara el gobierno de su ciudad, la democracia, con un caballo “grande y noble, pero un poco lento por su tamaño” al cual él debe “aguijonear” cual si fuera un tábano, a fin de mantenerlo activo, despierto en la reflexión (*Apología*, 31a), lo que Sócrates quiso decir, según Nussbaum, es que las creencias convencionales de la mayoría son nobles o están bien encaminadas en el sentido de que tienen buenas intenciones, pero que “el problema real es la pereza de pensamiento que caracteriza a estos ciudadanos democráticos, su tendencia a ir por la vida sin pensar sobre otras posibilidades y razones” (2001, p. 45). De tal suerte que, si bien es cierto que Sócrates se mostró crítico ante todas las formas de gobierno, incluyendo la democracia, eso no lo convertía forzosamente en un antidemócrata, sino más bien en un observador crítico de las fallas del gobierno, de la incompetencia y falta de honradez política de los que estaban al mando, volviéndose entonces un vigilante sagaz que busca alternativas para mejorar la democracia, extendiendo la invitación a todo ciudadano para reflexionar y analizar estas cuestiones, para que todos puedan jugar este mismo rol de vigilantes críticos.

Cuando estaba en prisión, consciente de que una democracia ejercida irracionalmente lo llevaría a la muerte, Sócrates, según Nussbaum, siguió sosteniendo que la democracia era la mejor forma de gobierno

Porque aún en sus formas imperfectas la democracia era mejor que las formas más represivas de gobierno, quizá porque le otorgaba -más que otros sistemas- un mayor respeto a los poderes de razonamiento y juicio moral que existen en todos y cada uno de los ciudadanos [...] la democracia es noble porque reconoce y respeta los poderes de liberación y de elección que todos los ciudadanos comparten (Nussbaum, 2001 p.51).

En relación con lo anterior, para fomentar una democracia que sea reflexiva y deliberante, y que no cometa actos irracionales como aquel que convirtió a Sócrates en mártir de una democracia mal ejercida, Nussbaum considera que la educación actual debería basarse en un modelo liberal²⁵ que

²⁵ Nussbaum (2001) explica que la idea de una educación liberal hace referencia a una larga historia en la tradición filosófica occidental: la vida examinada de Sócrates -examen de uno mismo y de las propias tradiciones-, la ciudadanía reflexiva de Aristóteles y a las ideas estoicas de una mente liberada de la esclavitud de los hábitos y la

esté fundamentado en esa capacidad crítica que Sócrates proponía: examinar las creencias y ejercitarnos en la necesidad de ofrecer razones pertinentes/suficientes que las sustenten, y en caso de no lograrlo, estar dispuestos a replantear nuestras opiniones o convicciones, por muy arraigadas que estas sean, así como pensar detenidamente en las consecuencias éticas de nuestras acciones. Por ello, Nussbaum remarca como el ideal de ciudadanía democrática ese pasaje de la Apología donde Sócrates dice ante su jurado que

el mayor bien para un hombre es precisamente éste, tener conversaciones cada día acerca de la virtud y de los otros temas de los que vosotros me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a otros, y si digo que una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre, me creeréis aún menos. Sin embargo, la verdad es así, como yo digo, atenienses, pero no es fácil convencerlos (*Apología*, 38a).

Esta filósofa enfatiza entonces que, aunque no era fácil ni en la Atenas de Sócrates ni el mundo de ahora, el papel que desempeñaba la educación socrática y que la educación actual debería retomar, debería ser el de promover una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias, hábitos y opiniones y solo acepta aquellas que se sostienen una vez que han pasado por el filtro de la razón que exige coherencia y justificación; apostándole para ello al ejercicio reflexivo a través del diálogo en comunidad como el medio para que los sujetos puedan llegar a conocer lo que es mejor para sus vidas y para el bienestar común.

La responsabilidad que tiene la educación no es menor, pues en las escuelas estamos formando futuros ciudadanos y eso implica, como sugiere Nussbaum, que debemos preguntarnos qué debe saber un buen ciudadano hoy y cómo debe ser. No es difícil coincidir con esta filósofa en que, dado que en el mundo actual globalizado confluyen un sinnúmero de diferencias culturales, nacionales, sociales, religiosas, morales, sexuales, etc. muchos de nuestros más apremiantes problemas requieren, para una solución inteligente y compartida, de un diálogo que una a personas

costumbre, formando personas “que puedan actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo”. El concepto de ciudadano del mundo lo entiende como íntimamente ligado a la idea de cultivo de la humanidad, un ciudadano que se asume vinculado y comprometido con todos los seres humanos del mundo.

de muy diversas formaciones nacionales, culturales, religiosas y un largo etc. de posibles diferencias. De ahí que

Cultivar nuestra humanidad en un mundo complejo e interconectado implica entender cómo es que las necesidades y los objetivos comunes pueden darse en forma distinta en otras circunstancias. Lo anterior requiere promover en los estudiantes de una gran cantidad de conocimientos sobre culturas no occidentales, de las minorías, de las diferencias de género y sexualidad (Nussbaum, 2001 p. 30).

Pero, al igual que Lipman, Nussbaum es consciente de que el conocimiento factual no alcanza por sí mismo, por lo que menciona la necesidad de *imaginación narrativa* -que involucra una dimensión emocional-, la cual puede entenderse como la capacidad de empatía, pensar cómo sería estar en el lugar de la otra persona, intentar imaginar y comprender sus emociones, sus miedos, sus anhelos. Por ello, siguiendo a Sócrates y poniéndolo en contextos educativos actuales, Nussbaum dice que el profesor actual debe “aguijonear” a sus estudiantes con preguntas, debe solicitarles que expliciten y argumenten las razones que fundamentan sus acciones y opiniones, que realicen una revisión crítica de sí mismos, de sus hábitos y costumbres personales así como de las tradiciones que los envuelven, agudizando también su sensibilidad para entender de una manera más amplia al otro y para lograr así una educación superior que cultive al ser humano en su totalidad.

Por otra parte, respecto a Gadamer, es difícil también establecer con total seguridad cuál era su postura política. Concretamente, contestar a la pregunta de qué tipo de organización política consideraba la mejor, es algo que debe concluirse a modo de inferencias a partir de su teoría hermenéutica, pues este filósofo no expuso de manera explícita su postura a favor o en contra de determinado tipo de gobierno²⁶. Quizá la razón de esta falta de explicitación respecto a temas políticos se debe en parte a la cautela con la que este filósofo tuvo que andar durante una etapa de su vida para no involucrarse en problemas serios con el gobierno alemán del Tercer Reich. Él mismo cuenta en su *Autopresentación*, las estrategias académicas e intelectuales que tuvo que tomar durante esta época para no ser objeto de persecución política (por ejemplo, dirigir su investigación filosófica a temas que parecían inocuos y muy alejados de la cuestión política de aquel momento); cuenta también algunas decisiones que debió tomar para que las condiciones

²⁶ En los textos de Gadamer revisados en la presente investigación enfocados a la comprensión, la educación y el diálogo (*Verdad y Método I y II, Educar es educarse, Fenomenología, Hermenéutica y la posibilidad de la Metafísica*) no se encontró una mención explícita esta cuestión política. Por lo que se reconoce que quizá un análisis más profundo en enfocado a la dimensión política podría elucidar de mejor manera la postura de Gadamer respecto a la democracia.

políticas de la posguerra no obstruyeran su trabajo intelectual (Gadamer, 2004). Sin embargo, es necesario precisar que este texto autobiográfico publicado en 1977, Gadamer hace alusión a su oposición al nacionalsocialismo, aunque sin manifestarse a favor de alguna otra opción política. Quizá la falta de una declaración formal a favor de una forma de gobierno específica se debe también a que el objetivo central de su obra, tal como él lo establece al principio de *Verdad y Método*, era abordar el tema de la comprensión desde una perspectiva hermenéutica, más allá de muchas otras cuestiones, incluidas las políticas.

Sin embargo, a partir del análisis de su propuesta hermenéutica, en la cual juegan un papel fundamental conceptos tales como diálogo, formación, escucha, apertura, interpelación y horizontes de comprensión, se pueden inferir algunas implicaciones de tipo ético-políticas que podrían abonar a la construcción de sociedades genuinamente democráticas; o también podría inferirse que, para que el diálogo suceda de manera óptima entre los ciudadanos, se requiere que las sociedades que estos habitan tengan ciertas características políticas relacionadas con la democracia. Al respecto, Ambrosio Velasco (2007) dice que

el diálogo hermenéutico -y con él la reflexión crítica sobre la propia tradición y sentido común- podrían desarrollarse de manera adecuada en una situación donde exista un amplio espacio público y una fuerte y plural sociedad civil que al mismo tiempo que exprese y procese en consensos la diversidad de interpretaciones y posiciones existentes en una sociedad, influya efectivamente en la toma de decisiones gubernamentales y particularmente en la elaboración de sistemas de leyes y normas que rigen a un pueblo (pp. 159-160).

Por otra parte, es un hecho que la mayoría de las sociedades actuales están constituidas de manera multicultural y con un sinnúmero de diferencias económicas, religiosas, sociales, políticas, etc. entre sus ciudadanos, de tal suerte que una de las dificultades más notables de las sociedades que aspiran a la democracia es lograr un diálogo crítico y constructivo entre sus interlocutores. Justamente ante ese desafío, resultan de gran pertinencia los rasgos ontológicos de la propuesta dialógica de Gadamer, pues habilitan la comprensión en sociedades plurales, pletóricas en alteridades y significados diversos. La propuesta gadameriana favorece la comprensión del otro en toda su complejidad, invitándonos de manera enfática a contemplar las cosas desde la posición del otro, a entender al otro desde su propio horizonte, con lo cual se aspira a la conformación de sentido y de comprensión común, una fusión de horizontes. Al respecto, Gadamer dice que “La persona que no es asocial acoge siempre al otro y acepta el intercambio con él y la construcción de un mundo en común de convenciones” (2004, p. 315). Afirma también que la voluntad de comprensión debe

estar movida por el ideal de la “participación” en el sentido de participar de y con los otros en los temas esenciales de la vida humana, lo cual se logra a través del diálogo (2004, p. 313).

No es difícil compaginar estas ideas gadamerianas y el resto de su hermenéutica con los requisitos y las características de una sociedad genuinamente democrática, en la cual sus integrantes estén dispuestos a cuestionarse entre sí, a advertir los límites de sus valoraciones, las fallas de sus argumentos y a considerar lo que el otro puede aportar a su razonamiento, ampliando de esta manera el horizonte de su comprensión, creando algo en común, pues como mencionó Gadamer en una conferencia

La hermenéutica es una arte y un giro de la filosofía, es la exigencia de realizar lo que tenemos en común, de ampliar los horizontes de nuestra civilización y quizá hacer posible así una humanidad futura en la que incluyamos las demás culturas, los otros idiomas, los demás hombres y quizá también los animales. Articulando de tal forma nuestro mundo de la vida que podamos decir: “Este es *nuestro* mundo” (Gadamer en *Filosofando*89).

Así pues, las implicaciones éticas de las propuesta de Gadamer saltan a la vista y hacen pensar que, aunque no se pronunció de manera explícita al respecto, las inferencias políticas que se hacen a partir de su pensamiento podrían ser compatibles con la conformación de una sociedad plural, tolerante, dialógica y organizada democráticamente.

Finalmente, respecto a la postura política de otra de las columnas de nuestro trabajo, Matthew Lipman, se puede decir que en su caso la apuesta por la democracia resulta evidente. Recuérdese que una de las principales influencias de Lipman fue el pensamiento de John Dewey; justamente en la dimensión política del programa de la FpN sale relucir dicha influencia. A lo largo de la obra de Lipman es frecuente encontrar afirmaciones que establecen que a través de su propuesta educativa se contribuye a la formación de los futuros ciudadanos críticos que una democracia genuina requiere. También con frecuencia, Lipman recurre al pensamiento político de Dewey para abordar las cuestiones de esta índole en el programa de la FpN, razón por la cual se considera pertinente un análisis directo de este autor.

Dewey es conocido como el filósofo de la democracia, y más concretamente, de la democracia estadounidense, incluso una de sus obras más conocidas lleva por título *Democracia y Educación*. Lipman y en general los filósofos y pedagogos que se adhieren al método de Filosofía para Niños, manifiestan como una de las virtudes y objetivos de esta metodología el hecho de que promueve en niños y adolescentes el ejercicio de su capacidad crítica, dilógica y de investigación

en comunidad, lo cual los prepara para su participación como futuros ciudadanos de un sistema democrático.

Sin embargo, concluir que su propuesta educativa promueve y se declara a favor de la democracia no explica del todo una postura política. Para empezar, habría que aclarar que entienden Dewey y Lipman por democracia, pues como menciona la politóloga Wendy Brown en su texto *El pueblo sin atributos*, las ambigüedades y los significados múltiples de la palabra “democracia” deben tomarse en cuenta cuando se trata de comprender esta forma de organización política. En efecto, la democracia tiene muchas variantes que pueden observarse a lo largo de su historia: radical, liberal, republicana, representativa, directa, participativa, deliberativa, por mencionar algunas. Así pues, cuando decimos que el proyecto educativo de la FpN promueve el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes para que estos sean elementos activos de la democracia, cabe preguntarnos ¿a cuál democracia se refiere? ¿qué entiende el programa de la FpN por democracia? Para tratar de contestar estas cuestiones, analizaremos algunos comentarios que John Dewey y Matthew Lipman hacen al respecto.

John Dewey se refiere a la democracia más como una forma de vida, como una forma de organización social que puede estar presente en diferentes espacios humanos y no solo como a un concepto exclusivamente político que define una forma de gobierno. Al entenderla como una experiencia vital, le da el carácter dinámico y cambiante que tiene toda forma de vida; así, esta forma de organización social está abierta al cambio, no es algo con características y objetivos fijos que se deban perpetuar indefinidamente, ajenos al contexto de los individuos que la construyen. Al respecto, Lipman (1998) menciona que uno de los aspectos sobre los que Dewey insiste más es su afirmación de que no hay “fines en sí mismos” -rígidos y estáticos- sino que apuesta por “fines inestables” -provisionales, modificables- abriendo con ello la posibilidad de que el grupo social delibere, en un marco de cambio y flexibilidad, sobre los fines que persigue y los diferentes medios a través de los cuales pueden alcanzarlos. Esta visión de la democracia como una forma de vida, como algo que rebasa por mucho una referencia exclusiva a las instituciones que ostentan el poder político, puede verse cuando Dewey menciona en *La ética de la democracia* lo siguiente

Decir que la democracia es *únicamente* una forma de gobierno es como decir que una casa es más o menos lo mismo que una disposición geométrica de ladrillos y cemento, que la iglesia es un edificio en donde hay bancas, púlpito y torres con campanas. Esto es verdad: tales cosas ciertamente son eso. Pero también es falso: son infinitamente más [...] La democracia es una forma de gobierno únicamente porque es una forma de asociación moral y espiritual (2017 p. 12).

La democracia se entiende entonces en primera instancia, desde la perspectiva de Dewey, como un ideal moral y espiritual que genera una forma de organización social, y a partir de esto, es que puede funcionar también como forma de gobierno. Dicho de otro modo: la democracia es la manera en la que la sociedad se organiza para poder realizar sus ideales éticos, los cuales, según Dewey (2017), por lo general son libertad, igualdad y fraternidad, valores que, desde la visión de este autor, se definen, se comprenden y se actualizan, a través de lo que él llama “cooperación reflexiva”. Para entender este término y también para precisar aún más el concepto de democracia en este autor, permítase hacer la siguiente cita extensa:

La democracia es la creencia en que, incluso cuando las necesidades y los fines, o las consecuencias, son diferentes para cada individuo, el hábito de la cooperación amigable -que, como en los deportes, puede incluir rivalidad y competencia- es una colaboración en sí misma inestimable para la vida. Es, en tanto sea posible, enfrentar cualquier conflicto que surja -y estos seguirán surgiendo- en una atmósfera y un medio libres de la presión de medios como la fuerza y la violencia, y situarlo en una atmósfera de discusión y de juicio inteligente; es tratar a aquellos con quienes estamos en desacuerdo -incluso cuando discrepamos profundamente- como personas de quienes podemos aprender y, en esa misma medida, como amigos. Cooperar para que las diferencias tengan oportunidad de manifestarse, puesto que creemos que la expresión de las diferencias no solo es un derecho de las otras personas sino un medio a través del cual enriquecemos nuestra propia experiencia de la vida, es algo inherente a la democracia concebida como modo de vida personal (Dewey, 2017, p. 15).

En este punto es importante aclarar que parece que Lipman, siguiendo a Dewey, entiende a la democracia como algo que rebasa lo estrictamente institucional -en el sentido de instituciones de gobierno-, es eso, sí, pero también son las relaciones sociales y cotidianas que entretejen los sujetos que conforman un grupo, desde la familia hasta la organización compleja de la sociedad; en palabras de Dewey, la democracia “es un ideal de vida que debe ser construido y reconstruido de forma permanente en nuestras formas habituales de convivencia con otro” (Dewey, 2017, p.17), ideal en el que debe tener una presencia fuerte la cooperación amigable entre individuos así como el respeto y el estímulo a la manifestación de las diferencias. Bajo este paradigma democrático, la democracia no es

un mero instrumento jurídico-político para legitimar, cambiar u obtener el Poder [...] sino más bien una forma de “ejercer” el poder, *aquí y ahora*, en cada uno de los espacios del cuerpo social donde un conjunto de individuos necesite definir objetivos comunes y tomar decisiones que tengan que ver con ellos o que los afecten ya sea en tanto que conjunto o en tanto que individuos (Teodoro, 2003, p. 203)

Otro punto que es importante remarcar en la concepción que Lipman y Dewey tienen sobre la democracia, es el hecho de que la entienden como una forma de investigación. ¿Investigación de qué? Entre otras cosas, de los fines y medios que persiguen los individuos en lo personal y en lo común, como parte de las diferentes comunidades en las que se encuentran. Realizar esta investigación es necesario dado que, en la visión de estos autores -como ya se mencionó- los fines no son algo fijo e inmutable en todas las sociedades ni en todas las formas de organización humana -incluso los fines individuales tampoco son fijos- sino que son cambiantes, contingentes y por lo tanto necesitan de una reflexión constante para esclarecerlos, justificarlos, modificarlos y para marcar la ruta de su obtención.

La FpN habla entonces de una democracia que está más allá de la de la participación ocasional en los asuntos públicos a través del voto; es más bien una propuesta para conducir cualquier organización humana en general bajo una forma de cooperación constante, cooperación que este guiada por aspectos de diálogo, argumentación, revisión de supuestos, claridad respecto a criterios, petición y ofrecimiento de razones, consideración hacia el otro, capacidad de autocrítica y de autocorrección. Lo anterior justifica el porqué para autores como Dewey y Lipman la democracia es la mejor manera de organización social, pues “si la democracia es una forma de vida más apropiada que otras, es precisamente porque ella promueve de forma mucho más sistemática las prácticas investigativas y reflexivas de carácter cooperativo que otros regímenes de vida social” (Dewey, 2017, p. 17) y también porque “es el tipo de organización social que asegura la mayor calidad de vida para todos sus miembros” (Lipman 2014, pos. 7971).

Por lo tanto, si la democracia es una forma de vida en la que se ejerce la indagación y la cooperación constante a favor del mayor bienestar posible para todos sus miembros, la educación debería ser un espacio donde los futuros ciudadanos ejerciten las habilidades necesarias para su participación en ese ideal de vida y de sociedad democrática. En palabras de Lipman “si la educación ha de preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad más cuestionadora, entonces la educación ha de ser indagadora y para la indagación. Ello supone convertir cada clase en una comunidad deliberativa e inquisitiva” (1998, p. 325). Como se ha visto en el capítulo II, una de las habilidades de pensamiento que más se promueve en la metodología de FpN es el pensamiento crítico, y ahora, de frente al ideal social de esta metodología, puede entenderse su importancia, pues

Cuando nos referimos al pensamiento crítico e indagamos por su valor podemos inferir lo siguiente: el pensamiento crítico mejora la razonabilidad y la democracia necesita ciudadanos razonables; entonces si lo que queremos es una sociedad democrática, necesitamos pensamiento crítico. (1998, p. 323).

Dewey y Lipman proponen entonces la comunidad de investigación como el espacio ideal para que, desde edades tempranas, los seres humanos puedan reflexionar, dialogar y analizar con otros sus fines y medios, realizando una discusión crítica, creativa y cuidadosa sobre aquello ven como deseable y valioso. Estos autores confían aún en la escuela y en la educación -ejercida bajo el paradigma reflexivo- como el motor de transformación social, moral y política de la sociedad. Así, Lipman dice que “cuando la educación se convierte en una educación investigadora y para la investigación, el producto social de dicho cambio institucional será no una mera democracia, sino una democracia también como investigación” (2014, pos. 7939).

Lipman (2014) sostiene que pensar y vivir la democracia como investigación en común, es la única manera de que los sujetos de una sociedad no sean víctimas fáciles de la propaganda autoritaria y manipuladora. Por ello, en términos educativos, no sólo deberíamos preocuparnos porque los estudiantes adquieran conocimientos *per se*, sino también porque estos sean discutidos y reflexionados dentro del aula. Si nos apegamos al paradigma estándar de la práctica educativa que prioriza la escucha pasiva, la memorización de conocimiento no por interés, sino por obligación, no para pensar y tomar decisiones en nuestras vidas, sino para acreditar un examen, si el discurso en el aula continua dándose a manera de un monólogo por parte del profesor antes que como una investigación y discusión en comunidad, entonces “Los estudiantes que producimos no serán los ciudadanos reflexivos que necesitan las democracias auténticas, así como tampoco se convertirán en individuos productivos y con suficiente autoestima (Lipman, 2014 pos. 1600).

Ahora bien, hasta aquí las ideas sobre la democracia que hemos expuesto, hablan del ideal, de lo que debería ser, es decir, hemos estado hablando de la democracia en el campo de lo prescriptivo, pero ¿qué pasa con los hechos, con la puesta en práctica de la democracia? Al respecto, nos resulta muy pertinente tomar en cuenta las ideas de Sartori expuestas en su texto *¿Qué es la Democracia?* donde nos dice que “si vamos a definir la democracia de manera “irreal”, no encontraremos nunca “realidades democráticas” (1993, p. 20).

Hablar de democracia se vuelve entonces complejo, pues el análisis etimológico del término o el esclarecimiento de los ideales que se cobijan bajo el mismo, no resuelve del todo la

cuestión de lo que es la democracia, pues, entre otras cosas, ya en plano real y de aplicación, se ha constatado que las democracias resultan algo diferente de lo que se aspira en la teoría, que se mezclan no sólo con ideales políticos, sino con juegos económicos y de poder. Sin embargo, el análisis de lo que es la democracia, no implica erradicar la parte teórica o prescriptiva y analizar únicamente la parte fáctica o descriptiva, pues según Sartori, “un sistema democrático es ubicado por una deontología democrática, y ello porque la democracia es y no puede ser desligada de aquello que la democracia debería ser” (Sartori, 1993, p. 21). Lo cual nos confronta con un doble problema: “por un lado la democracia requiere de una definición prescriptiva, por el otro no se puede ignorar la definición descriptiva”. Queda evidenciado entonces, la tensión y también la necesidad de analizar la democracia desde dos elementos irreductibles, complementarios y constantes: la realidad y la utopía, la teoría y la práctica, pues “sin la verificación, la prescripción es “irreal”; pero sin el ideal, una democracia “no es tal” [...] La demostración sería exige dos formas de confrontación: una dirigida a los ideales y otra a los hechos” (Sartori, 1993, p. 2).

En este punto, el pensamiento de Sartori coincide con observaciones de Dewey en torno a la necesidad de distinguir entre la parte descriptiva y la prescriptiva de la democracia, y no sólo eso, sino que también señala que la parte prescriptiva debería estar fundada en rasgos fácticos observables en sociedades que realmente hayan existido o que existan. En su libro *Democracia y educación*, Dewey explica de mejor manera lo anterior, cuando dice que los vocablos sociedad y comunidad son ambiguos pues tienen un sentido axiológico o normativo y otro descriptivo. De tal suerte que cuando se hace un análisis de esos vocablos desde la filosofía social, la interpretación axiológica es casi siempre la predominante: se habla de sociedad resaltando las cualidades deseables que deben acompañarla, tales como unidad, propósitos comunes encaminados al bienestar colectivo, lealtad a los fines públicos, reciprocidad y cooperación mutua, etc. Pero

cuando miramos los hechos que el vocablo *designa*, en vez de limitar nuestra atención a su *interpretación* intrínseca, no encontramos la unidad, sino una pluralidad de sociedades, buenas y malas. [...] Tenemos que basar nuestra sociedad en las sociedades que realmente existen, con el fin de tener la seguridad de que nuestro ideal es practicable. Pero el ideal no puede repetir simplemente los rasgos que se encuentran en la realidad. El problema consiste en extraer los rasgos deseables de formas de vida en comunidad que realmente existen y en emplearlos para criticar los rasgos indeseables y sugerir su mejora (Dewey, 2004, p. 78).

Tomando en cuenta lo anterior, Dewey establece esos rasgos deseables que realmente existen en algunas agrupaciones sociales (entiéndase por esto no solo a la mega agrupación que es un Estado,

sino también a agrupaciones menores: familia, amigos, cooperativas, etc.). Primer rasgo deseable: intereses comunes, los cuales, entre más numerosos y variados, es mejor, pues esto permite que todos los miembros del grupo posean una oportunidad equitativa para desplegar sus habilidades en la consecución de uno u otro interés, y así poder tanto aportar a la comunidad, como recibir de parte de ella, pues “cuanto más se limita la actividad a unos cuantos puntos determinados [...] más tiende la acción a convertirse en una rutina para la clase en posición desventajosa, y en caprichosa, arbitraria y explosiva para la clase que ocupa la posición materialmente afortunada (Dewey, 2004. pp. 79-80). Segundo rasgo deseable de una sociedad: intercambio de ideas y experiencias entre varios grupos, pues “el aislamiento produce la estructura formal y rígida de la vida, los ideales estáticos y egoístas dentro de un grupo” (Dewey, 2004. p. 81).

Aunado a esta exigencia de pensar el ideal democrático tomando en cuenta las características que realmente existen en agrupaciones sociales, habría que considerar también la acertada observación a la politóloga contemporánea Wendy Brown (2015) cuando menciona que la democracia ha ido perdiendo cada vez más espacios que han sido ganados por la reconstrucción neoliberal del sujeto y del Estado, por lo que, pensar el tema de la democracia, implicaría analizarlo de frente a las cuestiones económicas propias de nuestro tiempo, así como de los juegos de poder que surgen en el mundo de la política y que poco o nada tiene que ver con los ideales democráticos anteriormente mencionados.

Así pues, decir que un programa educativo es partidario de la democracia y que su objetivo político es formar ciudadanos críticos y reflexivos que estén capacitados para participar en ella, es algo complejo que debe analizarse no sólo en atención al ideal, sino también poniendo sobre la mesa la multiplicidad de elementos y dimensiones fácticas que intervienen en la cuestión. Incluso podría irse más allá y preguntar si realmente la democracia es la mejor forma de organización política o si hay un solo tipo de ciudadanos que abonen a la construcción sociedades democráticas, los cuales con frecuencia suelen estar caracterizados como ciudadanos pacíficos, dialógicos, autónomos, críticos, etc.

En este punto, resulta conveniente tomar en cuenta una observación que, a manera de crítica, Walter Kohan hace al ideal democrático de la FpN. Este autor menciona que, aunque Lipman y sus colaboradores insisten en que enseñar filosofía no implica indicarles a los niños y jóvenes valores o normas éticas preestablecidos, afirmando que el énfasis de su programa está en familiarizar a los estudiantes con la forma de investigación a través de la cual deben revisar

y justificar sus opiniones, sin embargo, a la par, establecen como ideales la democracia y razonabilidad, haciendo de estos dos conceptos las normas regulativas de la comunidad de investigación. Kohan denuncia que la democracia y la razonabilidad “deberían ser el problema del pensar filosófico, su materia, no su objetivo” (2004, p.122). Este filósofo llega incluso a afirmar tajantemente que la propuesta de la FpN no puede ser una base ni para la democracia ni para la libertad, pues se presenta como un programa que ya tiene predeterminado un tipo específico de pensamiento (el pensamiento complejo) en cual se priorizan valores preestablecidos para formar cierto tipo específico de individuos (críticos, creativos, cuidadosos) que se conviertan ya de adultos en cierto tipo de ciudadanos (tolerantes, pluralistas, reflexivos, democráticos etc.), que resuelvan todas sus diferencias a través de una única vía: la comunidad de investigación basada en el diálogo. Frente a esto Kohan se pregunta: “¿Alguien puede creer que eso va a transformar las sociedades horrendamente excluyentes, injustas, antidemocráticas que vivimos?” (Kohan, en Sánchez-Manjavacas, 2020, p. 115). Y propone entonces que, en lugar de presentar a niños y jóvenes ciertos fines y medios preestablecidos a los cuales deben plegarse (ej. los ideales regulativos de democracia y de razonabilidad que guían el programa de la FpN), hagamos de esos fines y de esos medios objeto de discusión; ante lo cual, por ejemplo, podría discutirse con los estudiantes si ciudadanos revolucionarios, subversivos o incluso anarquistas podría contribuir a la formación de un tipo de sociedad más justa y deseable.

Hacer un análisis exhaustivo de corte político en torno a lo que Kohan plantea, es algo que excede los alcances del presente trabajo. Sin embargo, resulta oportuno tomar en cuenta su consideración en lo que al campo educativo se refiere: discutir con nuestros estudiantes qué tipo de sociedad, de gobierno, de política, de valores, de fines y de medios tenemos y a cuáles aspiramos. Esto sería coherente con la actitud de Sócrates, que, como ya se mencionó, hizo una reflexión crítica de todas las formas de gobierno que la Atenas de su tiempo conocía, incluida la democracia, evidenciando sus virtudes y sus defectos. Por otra parte, respecto a la crítica que hace Kohan a la propuesta de la FpN, al presentarla casi como un programa “dogmático” que impone ciertos valores y que trabaja con los estudiantes para la conformación de cierto tipo de individuos y de sociedad en específico, podría analizarse si esta crítica se sostiene cuando Lipman y muchos de sus principales colaboradores (Sharp, Echeverría, Accorinti, Moriyón, etc.) una y otra vez insisten en que en una comunidad de diálogo deberían plantearse a manera de preguntas abiertas estas cuestiones: ¿qué tipo de persona quiero o debo ser y que tipo de mundo quiero o debería

querer? El dogmatismo o la libertad de una propuesta educativa podría evaluarse viendo que actitudes toma un profesor cuando los estudiantes ofrecen ante estas y otras preguntas, respuestas innovadoras, desafiantes, no esperadas o no estandarizadas: ¿las desecha o ignora? ¿las vuelve objeto de discusión y de investigación? ¿conduce al estudiante de manera apresurada a desistir? ¿permite que la idea se explore y que se analice desde múltiples perspectivas? Cualquier educación que se diga promotora de la autonomía de pensamiento y de la investigación, debería dar una oportunidad a la exploración y al desarrollo de ideas consideradas “fuera de la caja”. La crítica de Kohan sirve para mantenernos atentos a ello.

Se puede concluir, después este análisis en torno al trasfondo de ético-político de la propuesta dialógica de la filosofía en Sócrates, Gadamer y Lipman, diciendo que, aunque con algunas diferencias, el pensamiento de estos filósofos abona, en lo educativo, a lo que podría llamarse un paradigma reflexivo (que promueve la autonomía, la participación activa del estudiante en el proceso educativo, el diálogo, la investigación en comunidad, el pensamiento complejo y la capacidad autocorrectiva, entre otros) el cual a su vez, en lo político, abona a un paradigma democrático, entendiendo por este último, algo que va más allá de una forma de gobierno, pues hace referencia de manera general a la modalidad de las interacciones humanas que se dan en diferentes organizaciones. Se apuesta por una sociedad democrática justamente porque esta se entiende, pese a sus posibles fallas, como aquella que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales, que promueve la investigación, la reflexión y el trabajo cooperativo y que asegura el reajuste flexible de sus fines e instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. También, porque este tipo de organización social atiende a los retos y a las necesidades que las sociedades pluralistas y multiculturales actuales demandan. Dicho lo anterior, resta ver si estos paradigmas coinciden con los presupuestos ético-políticos del programa educativo de nuestro país.

III.II Presupuestos ético-políticos de la visión educativa del gobierno de la 4T

Una de las promesas del gobierno federal a cargo de la Andrés Manuel López Obrador (periodo 2018-2024), la autodenominada Cuarta Transformación o 4T, fue emprender una reforma educativa que reemplazara el modelo educativo anterior por uno nuevo, pues bajo la mira del actual presidente y de su gabinete, ese viejo modelo educativo -así como el económico y político de las

pasadas administraciones- corresponde a un modelo neoliberal cuyo principal objetivo era formar a los individuos según lo requería el desarrollo económico del país, pero desde la perspectiva de generar trabajadores eficientes al servicio de las empresas locales o internacionales que reproducen un sistema de explotación capitalista, olvidando o minimizando la aspiración y el objetivo legítimo de que la escuela sea un espacio formación integral de los seres humanos, una preparación para vida.

Cabe mencionar que el sistema educativo basado en competencias (EBC), fue una propuesta que surgió en la década de los años ochenta, orquestada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que, como su nombre lo indica, es un organismo de cooperación internacional cuyo objetivo es coordinar políticas económicas; dicha organización se encuentra bajo la dirección de países como Suiza, Estados Unidos y Canadá, principalmente. De entrada, esto llama la atención, pues no es una organización especializada en temas de educación o de cultura, como podría serlo la UNESCO, sino que es una organización enfocada al campo económico, igual que La Organización Internacional del Trabajo (OIT) la cual también ha influido en la creación de los programas educativos basados en el enfoque de EBC. Así pues, el marco teórico y conceptual para definir y seleccionar las competencias clave que debían tomarse en consideración en las reformas y organización de los currículos de enseñanza, fue gestada en una institución con objetivos económicos más que educativos.

El objetivo de la propuesta de la EBC es generar habilidades en los estudiantes a fin de que puedan responder a las demandas sociales y desempeñar sus funciones de una manera competitiva dentro de una economía globalizada, razón por la cual se pone una especial atención al *saber hacer* por encima de las capacidades y habilidades cognitivas tales como capacidad de razonamiento, pensamiento autónomo y crítico, creatividad y metacognición. Así, puede verse que la formación por competencias capacita a futuros empleados y obreros para que desempeñen con eficiencia su rol “mediador” en los procesos de producción y de prestación de servicios. A esto se le llama una perspectiva empresarial en la educación, donde existe la visión de un “capital humano” que debe maximizarse, pues en esta perspectiva se vincula estrechamente la economía con la producción del conocimiento; las competencias que guían los actuales planes de estudio son pues o pretenden ser, competencias laborales (cf. Barrón, 2009).

En el modelo EBC podemos observar un proceso de desplazamiento de las lógicas laborales al campo educativo bajo la consideración de que con esto se les otorga a los estudiantes

una mayor posibilidad de acceso al mercado laboral; por ello, la EBC está diseñada tanto para cubrir los requisitos del mercado laboral, como por una visión del sujeto educativo que promueve en los estudiantes un conjunto de valores y normas acordes con los retos de la competitividad generada por la visión productivista de la globalización neoliberal (Echeverría, 2017). El comentario anterior, puede verse corroborado por la misma OCDE cuando dice lo siguiente

nuestra definición de habilidades y competencias para el siglo XXI las conceptualiza como aquellas habilidades y competencias necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI [...] La mano de obra ha de poseer un conjunto de habilidades y competencias que se ajustan a la economía del conocimiento” (OCDE, 2010, p. 6).

Frente a esto, cabe mencionar que la crítica del actual gobierno de México al modelo de EBC, no consiste en negar que el sistema educativo deba formar a individuos con las competencias necesarias para poder integrarse al mercado de trabajo nacional e internacional; lo que se critica es que ese objetivo económico y laboral se ponga por encima de otras aspiraciones igualmente legítimas e importantes de la educación, basadas en un enfoque más holístico, aspiraciones tales como: estimular la creatividad, el pensamiento crítico, el autoconocimiento, fomentar una comprensión amplia del contexto nacional e internacional, así como prepararlos para su futura participación en una democracia, para la búsqueda de una sociedad más libre y más justa.

No es extraño pues que el modelo neoliberal de la educación -que predomina en la mayoría de los países desarrollados- haya intentado más de una vez eliminar la filosofía de los planes de estudio, pues desde esta perspectiva, la filosofía ocupa un sitio en el currículum que debería ser ocupado por otras disciplinas más útiles, como la computación o la contabilidad. En nuestro país, durante el gobierno de Felipe Calderón, se intentó eliminar no sólo a la filosofía sino a las humanidades en general del sistema de la Educación Media Superior a través de la reforma denominada RIEMS. Gracias a la protesta puntal hecha por Observatorio Filosófico de México (OFM), los jóvenes mexicanos aún puedes seguir estudiando Ética, Lógica y Filosofía en su paso por el bachillerato.

Al respecto, la OFM, junto con otras agrupaciones, desde hace años insistieron en la necesidad de reformar el artículo 3ro constitucional, a fin de incorporar la enseñanza de la filosofía y de las humanidades como un requisito y un componente obligatorio de la educación impartida por el Estado Mexicano. En relación con esto, a mediados del 2019, el gobierno de la 4T emitió una modificación al artículo 3ro; muchos de los cambios realizados corresponden a la práctica

docente -como la eliminación de la evaluación y penalización de los maestros- y algunas otras modificaciones están relacionadas directamente con el tema que atañe a esta investigación.

Así pues, se puede ver que en el actual artículo 3ro constitucional, aparece la inclusión de la enseñanza de la filosofía como un elemento obligatorio en la educación pública que debe brindar el Estado, lo cual es un hecho histórico y político de no poca relevancia. En el artículo constitucional actual puede leerse lo siguiente

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras (Constitución Mexicana, 2019 art. 3).

Haciendo una lectura comparativa de este artículo antes y después de la modificación del 2019, pueden leerse la presencia de términos que anteriormente no se encontraban. Por ejemplo, en el párrafo arriba citado, se encuentran por primera vez en este artículo, además de la mención expresa de la filosofía, las humanidades y las artes, los conceptos de perspectiva de género, orientación integral, vida saludable, educación sexual y reproductiva y cuidado de medio ambiente. Respecto a la orientación integral, se menciona expresamente que “se educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (Constitución Política Mexicana, 2019 art. 3).

También, por primera vez, se hace mención del pensamiento crítico como parte de lo que se entiende por educación de excelencia. Es de resaltar que, a propósito de los planes de estudio, se agrega que estos deben contemplar las realidades y contextos, regionales y locales, con lo cual se habilita la posibilidad de tener planes y programas de estudio más realistas y adecuados a los diferentes contextos del país. Se visibiliza, además, la existencia de escuelas de educación básica con alta marginación y se enfatiza la necesidad de impulsar las acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, así como respaldar a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales. Así mismo, en este artículo puede verse por vez primera la mención de la honestidad como parte del proyecto educativo del país cuando se menciona que

Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la

conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Constitución Política Mexicana, 2019, art. 3).

En todo lo anterior, se ve pues un cambio en relación con los modelos educativos de las pasadas administraciones en el sentido de que se hace notar y se pone en igualdad de importancia la educación humanística, artística y ambiental frente a la educación tecnológica y científica. Se entreve una concepción de la educación como un todo integral, no solamente como una preparación para el desempeño laboral, sino como un proceso más ambicioso que incluye la reflexión, el autoconocimiento, el desarrollo de capacidades artísticas, el pensamiento crítico y la inclusión de valores no sólo económicos, sino también aquellos enfocados al cuidado de sí, del medio ambiente, de los grupos vulnerables, y de aquellos valores que favorecen la armonía social, tales como la igualdad sustantiva, el respeto y la honestidad.

En este punto, consideramos pertinente detenernos a examinar la importancia del término *honestidad* y de otros términos relacionados con valores morales, en la ideología del presidente López Obrador, pues no sólo se ha incluido en el actual artículo 3ro. sino que de manera constante se menciona en su discurso político como una parte sustancial del proyecto de la 4T, cómo un elemento destacado de la transformación social a la que se aspira y en el que la educación juega un papel de suma importancia.

En el texto, *La filosofía y la Cuarta Transformación de México*, el filósofo mexicano Guillermo Hurtado, hace un análisis de lo que significa la palabra “transformación” en el gobierno de la 4T. Sabemos que en su campaña, el actual presidente López Obrador prometió una transformación en nuestro país equivalente a la Independencia, la Reforma Liberal y la Revolución Mexicana, las cuales pueden ser catalogadas como revoluciones. Hurtado comienza por aclarar que revolución y transformación no son lo mismo: la primera implica derrumbar algo que ya está, normalmente con violencia y con altos costos económicos y de vidas humanas. En cambio, el término transformación evoca un proceso gradual de cambio que, si bien es profundo y que toca todas las partes de la sociedad, queda librado de la idea de violencia y de derramamiento de sangre. En este sentido, Hurtado dice que la elección de este término y no el de revolución, fue un acierto político de López Obrador, pues la sociedad desea un cambio, pero no a costa de una caótica y violenta revolución.

Haciendo un análisis del discurso político del actual presidente, Hurtado (2019) nos ofrece las siguientes interpretaciones que podemos entender por el término de “Cuarta Transformación”: es una restauración neocardenista –restauración de un proyecto que quedó truncado primero, con el final del gobierno de Lázaro Cárdenas en 1940 y después con la derrota electoral no muy clara de Cuauhtémoc Cárdenas en 1988–; otra interpretación apunta a que la actual transformación es la instauración de un régimen nuevo en la historia de México, un momento populista de frente a la partidocracia –entendida esta como el secuestro de la democracia por parte de los partidos, es decir, donde quienes gobiernan lo hacen no para servir al pueblo sino para servir a los intereses de sus partidos políticos– de acuerdo con esto, la 4T es la derrota de esa partidocracia, entendiendo aquí por populista un gobierno a favor del pueblo.

Pero la interpretación que nos interesa de lo que es o puede ser la 4T, es aquella que la ve como un cambio moral o incluso existencial, un cambio que rebasa lo estrictamente político o económico. Esto puede verse, según Hurtado, en expresiones de López Obrador tales como “la revolución de las conciencias”, “República amorosa” o cuando coloca el énfasis en trabajar por la decencia y la integridad, cuando afirma que el principal enemigo que se combate es la corrupción y que erradicarla, tanto en el gobierno como en los resabios de esta que pudiesen existir en la sociedad, es una prioridad en la agenda de la 4T.

Este combate a la corrupción se sustenta en algunas ideas, tales como: una narrativa que valida la existencia histórica de un pueblo que tiene una reserva inagotable de valores morales que sólo hace falta avivar, generando las condiciones necesarias para que esta herencia resurja y pueda ejercerse; el señalamiento de una élite o grupo minoritario que es corrupto y enemigo del pueblo, problema que se resuelve, en gran parte, con la incorruptibilidad del líder supremo y con la presencia del “pueblo bueno” en el gobierno. Respecto al primer punto, reavivar los valores en la sociedad, requiere de una reeducación moral para una sociedad que, aunque su “esencia” no es corrupta, si está “enferma” de corrupción y por lo tanto, precisa una regeneración (palabra que, dicho sea de paso, se encuentra en las siglas de MORENA: Movimiento de Regeneración Nacional). En palabras de Hurtado

la batalla que fundará la nueva época de la historia de México es una lucha contra la corrupción de las élites del sistema político y económico, la llamada “mafia del poder”. Una vez que el pueblo en el poder destruya el cáncer de la corrupción, lo demás vendrá por añadidura: libertad, justicia, felicidad. Para ponerlo en una frase, podemos decir que, si los liberales combatieron contra la opresión política y los revolucionarios contra la explotación económica, la Cuarta Transformación lucha contra el mal (2019, p. 31).

Así pues, la 4T tiene en su seno el objetivo de llevar a cabo una transformación y una regeneración moral del gobierno y de la sociedad, proyecto en cual se asume que la educación jugará un papel fundamental. Es por ello que la administración actual ha establecido un proyecto educativo y pedagógico encaminado a reformar el sistema educativo mexicano de manera integral, el cual ha recibido el nombre de *La Nueva Escuela Mexicana* (NEM). La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) define a la NEM como la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos. Estableciendo como uno de sus ejes rectores lo siguiente

La NEM asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; así como para vislumbrar nuevos horizontes de avance social, económico, científico, tecnológico y de la cultura en general, que conducen al desarrollo integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019, s.p.).

Nótese la mención explícita y el papel protagónico que se le da al humanismo y a la filosofía en este proyecto, resultando coherente con la modificación al artículo 3ro. constitucional que ya fue mencionado. Se está pues ante un paradigma humanista que postula a la persona como el eje central del modelo educativo. La necesidad y pertinencia de esto, es justificada cuando nuestras autoridades educativas mencionan que a través de esta perspectiva humanista y filosófica, los estudiantes son vistos de manera integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo e imbuidos en un contexto interpersonal; atiende también a la necesidad de hacer hincapié en la ineludible dimensión colectiva de toda vida humana, de tal suerte que “El humanismo es una herramienta para el acercamiento y la forja de una visión compartida” (SEP, 2019, s.p.).

La NEM postula entonces como sus principios fundamentales los siguientes:

- a) Fomento de la identidad con México.
- b) Responsabilidad ciudadana.
- c) La honestidad.
- d) Participación en la transformación de la sociedad.
- e) Respeto por la dignidad humana.

Respecto a lo anterior, hay algunos puntos que tocan directamente al tema de la presente investigación. Cuando se habla del principio de “Responsabilidad ciudadana” la NEM establece que

La responsabilidad ciudadana implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes. Bajo esta idea, las y los estudiantes formados en la NEM *respetan los valores cívicos esenciales* de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud, entre otros (SEP, 2019, s.p.).

La NEM remarca la expresión “respetan los valores cívicos esenciales”, lo cual resulta interesante pues presenta como un imperativo ese respeto a ciertos valores específicos. Más adelante, en la explicación de este mismo principio, se lee que los estudiantes formados bajo este paradigma educativo “poseen conciencia social, están a favor del bienestar social, sienten empatía por quienes están en situación de vulnerabilidad y promueven una cultura de la paz” (SEP, 2019, s.p.). Nuevamente llama la atención los verbos seleccionados en este texto de la SEP y la manera imperativa en la que se utilizan: “poseen”, “sienten”, “están a favor”, “respetan”, presentándolos no como un objetivo a discutirse y construirse con los alumnos, sino como un objetivo ya determinado que se les exige a los estudiantes. Lo anterior conduce a la sospecha de que quizá el proyecto educativo de la 4T está confundiendo o usando como sinónimos –incorrectamente– los términos de civismo y ética.

Para ahondar en esto, se retoma el punto de que uno de los objetivos de 4T es llevar a cabo la regeneración moral del gobierno y de la sociedad. Uno de los primeros pasos que dio el presidente Andrés Manuel López Obrador para abonar al objetivo de la regeneración moral, fue que ordenó la reimpresión y distribución de un texto que originalmente fue escrito por Alfonso Reyes en 1944 y del cual recientemente se hizo una adaptación a cargo de José Luis Martínez, la *Cartilla Moral*, la cual según el presidente López Obrador, aspira a convertirse en una constitución moral, término que ha sido sumamente debatido y criticado, pues deliberadamente, López Obrador dice que “constitución moral” es el término correcto y no “código ético” -más adelante se hará una reflexión sobre esto-. En la introducción a dicho texto, el presidente de México dice que “La decadencia que hemos padecido por muchos años se produjo tanto por la corrupción del régimen y la falta de oportunidades de empleo y de satisfactores básicos, como por la pérdida de valores culturales, morales y espirituales” (Martínez, 1992). Nuevamente vemos el énfasis en la moral e incluso en la espiritualidad como parte del discurso político y como parte también de la solución a los problemas de nuestro país.

La *Cartilla Moral* se compone de 12 lecciones, entre las que se encuentran: “La moral y el bien”, “Cuerpo y alma”, “Respeto a nuestra persona”, “La familia”, “La patria” y “La naturaleza”. Para los propósitos de esta investigación resaltaremos sólo algunos puntos a fin de comprender lo que se entiende aquí por moral. El texto establece que

La obra de la moral consiste en llevarnos desde lo animal hasta lo puramente humano. La tarea de la moral consiste en dar a la naturaleza lo suyo sin exceso, y sin perder de vista los ideales dictados por la conciencia [...] la moral significa el dar a todas las cosas su verdadero valor, dentro del conjunto de los fines humanos y el fin de los fines es el bien [...]. El bien es un ideal de justicia y de virtud. El bien es una cuestión de amor y de respeto. Es amor y respeto a lo que es bueno para todos y aversión a lo perjudicial. [...] El hombre se educa para el bien [...]. La práctica del bien, objeto de la moral, supone el acatamiento a una serie de respetos. Estos respetos equivalen a los “mandamientos” de la religión. Son inapelables; no se los puede desoír sin que nos lo reproche la voz de la conciencia, instinto moral que llevamos en nuestro ser mismo (Martínez, 1992, pp. 7-10)

Cabe agregar a lo anterior que, al principio del documento, Alfonso Reyes dice que esta Cartilla, así como la educación que promueve, se inspira en la moral o ética, utilizando ambos términos como sinónimos, sin hacer distinción alguna. Y es aquí donde consideramos problemático el asunto, pues desde la filosofía se precisa una distinción marcada entre ambos conceptos, comprendido la moral como una dimensión que corresponde a las valoraciones, actitudes, normas y costumbres que orientan o regulan la acción de un grupo social en un momento y un lugar determinado, mientras que por ética se entiende a aquella disciplina filosófica que lleva a cabo el análisis del fenómeno y del lenguaje moral. Esta distinción entre ética y moral puede reforzarse citando a Adolfo Sánchez Vázquez, especialista en filosofía práctica, cuando dice claramente que “La ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad” (1969, p. 22), explicando además que la ética no es religión ni tampoco valida un contenido moral específico, sino que esta se limita a investigar y explicar un tipo de experiencia humana, el de la moral, valores, principios y normas considerados en su totalidad y variedad bajo una mirada crítica; precisando de esta manera que “ética y moral se relacionan [...] como una ciencia específica y su objeto de estudio” (1969, p. 23).

Así, desde la ética, cabe y es necesario el análisis crítico, la revisión histórica y el estudio de las diferentes moralidades; mientras que, desde la moral, los principios y valores que la constituyen se presentan como únicos, inamovibles e incuestionables. Esto último lo vemos textualmente en la cita de la *Cartilla Moral* que hemos hecho arriba, donde Alfonso Reyes se refiere a los “respetos” como algo *inapelable*.

Entonces, cuando el presidente López Obrador habla no de ética sino de moral, habría que precisar y revisar con cuidado ciertos aspectos, pues si lo que se pretende con la inclusión de la filosofía en el artículo 3ro constitucional y con la distribución de la *Cartilla Moral* en las escuelas como un material de apoyo para la asignatura de Ética, es presentar y/o adoctrinar a los niños y jóvenes con una moral específica, con criterios morales que se presenten como únicos e inapelables, entonces el proyecto educativo del gobierno y la esencia misma de la filosofía, son dos mundos lejanos, dos objetivos muy diferentes. La ética, en tanto disciplina filosófica, no puede presentarse a los estudiantes como algo maniqueo y atemporal, como algo que dicta una autoridad suprema y por lo tanto debe ser aprendido y respetado *per se*. Así es como se suelen presentar los códigos morales específicos y justamente es tarea de la ética hacer una crítica y un análisis de ello.

Al respecto, conviene traer a cuenta las siguientes palabras de Lipman: “un planteamiento filosófico de la ética es aquel que insiste en el *método* de la investigación ética más que en las reglas morales específicas de un grupo concreto de adultos” (Lipman et al 1992, p. 145). Por ello, esta disciplina filosófica debe presentarse no como un cúmulo de valores fijos a inculcar, sino como un proceso de investigación racional en torno a la moral. Si eventualmente, en un salón de clases que funcione como una comunidad de investigación, los estudiantes llegaran a una conclusión respecto a las preguntas de qué tipo de seres humanos quieren y deben ser y qué tipo de mundo quieren y deberían querer, es decir, que tipos de valores e ideales éticos deberían guiar sus vidas, esto debe ser el final, el resultado de una deliberación, de un diálogo auténticamente filosófico, de una investigación sistemática y colaborada. Sin perder de vista también que dicha conclusión queda siempre abierta a una futura y posible reformulación.

Con base a lo anterior, puede concluirse que hay notorios y significativos puntos de encuentro entre la propuesta educativa que se ha venido hilando en este trabajo y la propuesta educativa de la 4T, entre los que sobresalen el reconocimiento de la importancia de la filosofía en todos los niveles educativos, el énfasis en la pertinencia del pensamiento crítico y humanístico en la educación, así como poner el objetivo en formar personas de manera integral, no solamente ni principalmente en atención a las necesidades que ciertos sectores laborales, mercantiles y económicos requieren. Sin embargo, se perfila una posible diferencia: lo que la presente propuesta entiende por ética, basándose en criterios filosóficos, y lo que la 4T puede estar buscando al reforzar la educación moral, sin hacer ninguna diferencia entre moral y ética. Es de suma importancia que esta diferencia sea reconocida por nuestras autoridades educativas, pues el papel

de la filosofía práctica no debe ser imponer el código moral de una religión, de un grupo social específico ni de un autor o corriente ético-filosófica en específico, sino, como se ha mencionado ya, la labor de la ética dentro del aula debe consistir en realizar con los estudiantes un análisis y una discusión racional, contextual e histórica de la moral en tanto fenómeno humano, de tal suerte que se promueva en ellos y en ellas una comprensión más completa y razonada del fenómeno moral. Habilitar las aulas como el espacio para que se de esta deliberación es fundamental, pues nuestros estudiantes se enfrentan desde edades tempranas a desafíos morales y éticos que impactan de manera directa sus vidas y que exigen una revisión en términos filosóficos. En este aspecto, no está de sobra recordar que “Dewey decía que el papel de la filosofía en el futuro, sería clarificar las ideas de los seres humanos relacionadas con los problemas morales de su tiempo. Su meta es convertirse, hasta donde sea posible, en un órgano para lidiar con estos conflictos (Echeverría, 2004, p.31).

En este punto, es pertinente de mencionar el trabajo que hace el OFM al buscar entablar diálogo con las autoridades de la SEP para aclarar lo que debe entenderse por ética y la manera en la que esta ha de abordarse el espacio educativo. Por ejemplo, el año 2018, a propósito de la asignatura de Ética y la manera en la que se le describe en los planes de estudio, el OFM hizo el siguiente comentario al Subsecretario de Educación en México en turno, Esteban Moctezuma Barragán

Consideramos que tal como ustedes lo plantean, la educación cívica parece indistinta de la formación ética, lo cual es un grave error: ya que la educación cívica se refiere a normatividades y valores cívicos, sociales y jurídicos locales, nacionales e internacionales que adquieren un carácter de obligatoriedad coercitiva, contrariamente a la formación ética que teniendo como fundamento la libertad humana, reflexiona responsablemente sobre la bondad y maldad de los actos del ser humano, en su propio contexto y la moral establecida en su sociedad (OFMX, 2019, p.1)

Resulta pues indispensable, que las autoridades educativas de nuestro país y nuestro presidente, tengan clara esta distinción a fin de que la asignatura de Ética sea realmente un espacio para la reflexión y el análisis crítico de la moral, para que una clase de esta asignatura no aspire a convertirse en una especie de catecismo laico donde el objetivo sea adoctrinar a los niños y jóvenes en una moral específica, presentada como atemporal, terminada e inamovible, sino que se entable un diálogo abierto y racional sobre las diferentes moralidades existentes, su historicidad, sus fundamentos, sus consecuencias, incluso sus posibilidades de cambio y de mejora.

Ciertamente no se debe perder de vista que hay una crisis de valores en nuestro país que suele relacionarse con problemas serios de violencia y de corrupción y que, efectivamente, es deseable que la educación tenga como uno de sus objetivos un mejoramiento en estos aspectos; se puntualiza, sin embargo, la necesidad de que la concientización sobre estos problemas, dentro del campo educativo, debe venir siempre desde el ejercicio de un pensamiento crítico y reflexivo. En todo caso, la elección y puesta en práctica de los valores morales, debe estar fundamentada en una comprensión ética y racional de las causas y los efectos de estos, así como una elección libre y consciente de esos valores. Recuérdese que, a partir de lo tratado en esta investigación, a lo que aspira es a la conformación de sujetos autónomos y razonables, lo cual no significa otra cosa que estos se impliquen en la búsqueda de las razones más admisibles para obrar en consecuencia sin cerrarse nunca a la posibilidad de acceder a razones de mayor validez, tomando en cuenta en todo momento nuestra implicación con los otros.

III.III Análisis del programa educativo de la asignatura de Ética en Bachillerato

La presencia de la disciplina ética en la Educación Media Superior está dividida por la DGB en dos asignaturas: Ética I y Ética II. Muchas escuelas preparatorias respetan esa división, distribuyendo las dos asignaturas en diferentes semestres (Ética I suele colocarse en el semestre I y Ética II en el semestre II)²⁷. Algunas otras escuelas, como es el caso de las Preparatorias de la Universidad de Querétaro, suelen agrupar la disciplina ética bajo una sola asignatura, a la cual denominan Formación Cívica y Ética, diseñando para esta un programa de estudio que tiene algunas diferencias en relación con los programas oficiales de la DGB²⁸. Lo primero que habría que mencionar respecto a los programas actuales de estudio de las asignaturas Ética I y Ética II de la DGB, es que estos fueron emitidos durante la pasada administración del expresidente Enrique Peña Nieto, por lo que, las consideraciones ya expuestas en la política educativa del actual gobierno, así como las posibles modificaciones que las autoridades el proyecto de la NEM pretende

²⁷ Aquí cabe la observación de que sería preferible que las asignaturas de Ética I y II se cursaran una vez que se haya abordado la asignatura de Filosofía, la cual, según los planes de estudio, se coloca en el semestre 6to del Bachillerato. Este orden diferente de las asignaturas, primero Filosofía y luego Ética y Civismo, opera en las Preparatorias de la UAQ.

²⁸ Este apartado se enfoca únicamente en los programas de estudio oficiales de la DGB, pues se considera que estos son los que operan en la mayoría de las preparatorias del país y también que son lo que reflejan de mejor manera la visión educativo de nuestras autoridades educativas, además de que entrar en el análisis de los programas elaborados por otras instituciones educativas podría resultar excesivo para los alcances de esta investigación.

realizar, aún no se ven reflejadas en estos programas. Se supone que la reformulación de todos los programas de estudios de los diferentes niveles educativos de nuestro país es un objetivo y un trabajo que está en proceso en la actual administración educativa. Así que se espera que las observaciones críticas que se harán a continuación sean innecesarias y superadas en los próximos programas de estudio.

En los programas actuales de Ética II se puede observar que desde las primeras páginas se define lo que las autoridades educativas de nuestro país entienden por ética, estableciendo así lo siguiente

Llamamos ética a la rama de la Filosofía que se ocupa de la moral, reglas, códigos o normas que nos permiten vivir en sociedad y que hacen que juzguemos unas cosas como buenas y otras como malas, así como de los valores, ósea, de la importancia última que asignamos a las cosas o a las acciones, importancia que se convierte en el atributo que condiciona el curso de nuestro comportamiento, y por la cual algunas cosas se hacen deseables y otras no. La ética no se ocupa de cómo son las cosas, sino de cómo deberían ser, de acuerdo con ciertos principios, en muchos casos ideales o utópicos, que permiten una mejor vida en sociedad (DGB, 2017, P. 6).

Respecto a esta definición se hacen algunas observaciones críticas. Primero: al decir que la ética es la rama de la filosofía que se *ocupa* de la moral, al utilizar solamente es verbo, *ocupar*, sin agregar nada más, la expresión se torna ambigua, pues puede pensarse que la ética se ocupa de la elaboración de la moral, o del establecimiento de las reglas, códigos o normas de una sociedad. Se considera necesario agregar algo más en esa definición y colocar algo que deje en claro que la ética “se ocupa de la reflexión, el estudio, el análisis o la crítica de la moral”. Nuevamente se insiste pues en la necesidad de separar correctamente la ética de la moral, atendiendo aquella observación que hace Sánchez Vázquez (1969) de que una de ellas (la moral) es el objeto de estudio, mientras que otra (la ética) es la disciplina que la estudia.

Segundo: cuando esta definición ofrecida por la DGB menciona que “La ética no se ocupa de *cómo son* las cosas, sino de *cómo deberían ser*” se está enfocando únicamente en un parte prescriptiva o normativa de la ética (la cual atiende a el modo en el que la gente debe comportarse), anulando la parte descriptiva de la ética (el análisis de cómo la gente se comporta de hecho en asuntos morales) la cual también es de suma importancia²⁹. Y no solo ello, sino que ese énfasis en

²⁹ Al respecto Adela Cortina (2008) menciona que durante un tiempo los especialistas en filosofía práctica establecieron que la ética normativa no era competencia del filósofo, sino del moralista, dado que la ética normativa era identificada con un código moral concreto. De tal suerte que se asignó como una tarea de la ética únicamente la parte descriptiva, es decir, la indagación de la lógica de los argumentos morales y el análisis del lenguaje moral. Pero,

la parte prescriptiva de la ética debería estar ampliado por una mención igualmente enfática de que el establecimiento de los principios o valores regulativos para la vida, desde la perspectiva ética, viene sólo después de un proceso profundo de investigación y de reflexión. En este punto resulta necesario hacer una puntualización de la mano de la filósofa Adela Cortina, quien nos recuerda que, si bien es cierto que desde los orígenes griegos de la ética, esta fue un saber normativo que pretendía orientar las acciones de los seres humanos, aun así no debe confundirse con la moral, pues esta última propone acciones concretas para casos concretos, mientras que

La Ética se remonta a la reflexión sobre las distintas morales y sobre los distintos modos de justificar racionalmente la vida moral, de modo que su manera de orientar la acción es indirecta: a lo sumo puede señalar qué concepción moral es más razonable para que, a partir de ella, podamos orientar nuestros comportamientos [...] Por lo tanto, en principio, la Ética no tiene por qué tener una incidencia inmediata en la vida cotidiana, dado que su objetivo último es el de *esclarecer reflexivamente el campo de la moral*. Pero semejante esclarecimiento si puede servir de modo indirecto como orientación moral para quienes pretendan obrar racionalmente en el conjunto de la vida entera (Cortina, 2008, p. 10).

Así pues, puede verse en los praganas de estudio de la DGB realizados por la administración pasada, el mismo punto problemático que la propuesta de la 4T y de la NEM tiene: una falta de distinción clara y contundente entre ética y moral, o ética y civismo, lo cual es un punto de desencuentro no de menor importancia con el presente trabajo. Sin embargo, en el programa de Ética I se menciona algo que podría interpretarse como un atisbo de que las autoridades educativas si contemplan una distinción entre ética y moral, pues en algún momento cuando se explica el origen de los valores y principios morales se lee lo siguiente

La explicación de lo que se considera positivo o negativo, está basada en las leyes inmutables de la naturaleza, creando normas o códigos morales marcadas por la tradición, mismos que siguen vigentes. La Ética pretende la reflexión a partir del pensamiento crítico y argumentativo, buscando la toma de decisiones validadas en el quehacer cotidiano individual [...] (DGB, 2017, p. 6).

Empero, unas líneas más adelante, vuelve a causar confusión al decir “No perdamos de vista que la Ética es un simbolismo, un valor o una virtud de cada ser humano para obrar de manera correcta

menciona Cortina, las éticas más relevante de nuestro tiempo “se profesan normativas sin ningún empacho” (2008, p. 107). Sin embargo, se hace una clara diferencia entre la moral cotidiana que es normativa de manera inmediata y las posibles sugerencias provenientes de la ética prescriptiva se surgen o se presentan de manera indirecta y después del análisis riguroso.

y justa ante los diferentes problemas sociales” (DGB, 2017, p. 6), con lo que nuevamente se le resta a la ética su carácter filosófico de reflexión y análisis crítico del fenómeno moral. Quien aquí suscribe desconoce si estos programas de estudios fueron diseñados con la colaboración de algún filósofo, posiblemente no. Sería conveniente que así fuera, que la actual administración tomara en cuenta los comentarios puntuales que ha venido realizando el OFM al respecto de este tema y que permitiera la participación de filósofos especialistas en el área para la creación de los nuevos programas de la NEM relacionados con la filosofía y con las disciplinas filosóficas, esto seguramente, en el caso concreto de la asignatura de Ética, daría mayor claridad de lo que es la ética y de lo que debe o puede esperarse de esta disciplina filosófica en el ámbito escolar.

Sin embargo, hay que señalar que entre estos programas y la presente investigación hay coyunturas importantes, como estos puntos que se mencionan tanto en el programa de Ética I como en el de Ética II, cuando presentan como enfoque de la disciplina lo siguiente

lograr la formación de personas reflexivas con un enfoque humanista, capaces de explicar su contexto social y cultural de manera crítica; considerando las condiciones de la realidad en un marco de interculturalidad, entendiendo su rol en la construcción y transformación a lo largo de la vida; asumiendo una actitud responsable antes los demás, coadyuvando en la participación de una sociedad equitativa y democrática (DGB, 2017, p. 6).

Dichos propósitos están en concordancia con lo que el OFM plantea como objetivos de la filosofía y de la ética en varios de sus textos, incluso con la defensa que hace la UNESCO de la filosofía en el valioso escrito *La Filosofía, una escuela de la libertad*. Otros puntos de encuentro entre los objetivos de la asignatura de Ética y los criterios establecidos en esta investigación a través del análisis de Gadamer, Sócrates y el programa de la FpN, son los que se encuentran en el desglose de las competencias genéricas y las competencias disciplinares básicas que los programas de estudio asignan para las materias de Ética I y Ética II, entre las cuales sobresalen las siguientes objetivos a lograr con los y las estudiantes: autodeterminación y cuidado de sí, análisis crítico de los factores que influyen en sus comportamientos y decisiones, búsqueda de alternativas, escuchar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, pensar crítica y reflexivamente, construir hipótesis y poner a prueba su validez, sustentar una postura personal considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva, trabajar de manera colaborativa, proponer soluciones ante problemas o desafíos, etc. (DGB, 2017, s.p).

Sin embargo, el principal problema que se observa es que, ya en la práctica, la cantidad de temas asignados para tratarse en un semestre compromete la posibilidad de realizar esos objetivos,

esa comprensión profunda y reflexión crítica que se postula en teoría. En este punto, resulta pertinente mencionar al filósofo argentino Alejandro Cerletti (2008) cuando habla de la necesidad de la filosofía en espacios académicos diciendo que

Es esencial que haya un lugar y un momento para que, jóvenes y adultos, podamos pensar el mundo que vivimos y decidir cómo situarnos en él. [...] quizá valga la pena defender un lugar para hacer un alto en la vorágine de la comunicación, en el vértigo de la irreflexión o en la repetición automática de lo que se dice (p.51).

Tenemos entonces que si la filosofía y sus diferentes disciplinas, como lo es el caso de la ética, son pertinentes en la formación de los jóvenes, es justamente porque representan un alto, un momento para detenerse y reflexionar, un cambio de paradigma donde lo importante no es “el consumo” de información, sino la contemplación, la revisión y la construcción de conocimiento a partir de lo que dice el otro, de lo que yo digo al otro, del pensamiento que se hila en discusión, en diálogo, en comunidad.

Este elemento fundamental se vuelve casi imposible con programas académicos saturados, donde, a pesar de que se diga que su objetivo es la reflexión y el pensamiento crítico, en la puesta en práctica, los maestros tienen que sacrificar muchas veces el diálogo reflexivo para poder cumplir con la obligación de terminar el programa, utilizando como “estrategias didácticas” aquellas que permitan el avance rápido y que faciliten la memorización de contenidos a fin de que el alumno pueda pasar el examen y la escuela no acuse al profesor de altos índices reprobatorios.

Respecto a la saturación de contenidos en los programas educativos, ponemos como ejemplo lo siguiente. En la asignatura de Ética I se designan 9 horas para ver los siguientes temas:

1. Origen de la Ética y su relación con la Filosofía
2. Características de la Filosofía y las diferentes disciplinas filosóficas
3. Diferencia entre la Ética y la moral
4. Relación entre la Ética con la Axiología y la Estética
5. Principales escuelas éticas de pensamiento filosófico: Sócrates, Aristóteles, Epicuro y Kant.

Todo esto en nueve horas. Nueve horas en las que todos esos temas se deben explicar, discutir, comprender y reflexionar ¿se puede? Consideramos que un programa educativo que pretende que la respuesta a esta pregunta sea un “sí”, en realidad no ve a la filosofía como una pausa reflexiva, sino que la inserta más bien en ese vértigo, en esa vorágine informativa, en una economía de la

información que no puede parar no importa qué. Al decir y pensar en esto, resulta imposible no traer a cuenta las palabras radicales y sugestivas de Stella Accorinti cuando dice que

de lo que se ofrece como necesario para aprender, muy poco es realmente necesario. El resto es basura. Y esa basura obtura el deseo. No se trata de más informática, más lenguas extranjeras, más métodos, más, más, más. Se trata de menos. Menos imposiciones y más construcción de deseos. Porque no podemos obligar a comer a quien no tiene hambre, ni podemos obligar a aprender a quien no tiene deseos de aprender. En realidad, la función de la educación debiera ser el vómito. Sólo provocando el vómito de lo inútil los estómagos tendrán hambre, deseo de comer, deseo de conocer, deseo de aprender. Seguir llenando los estómagos intelectuales de las niñas y de los niños es trabajar contra la educación (2002, p. 38).

Citando lo anterior no se busca decir que Sócrates, Aristóteles, Epicuro, Kant o el pensamiento de cualquier otro filósofo está de más o sea basura en un curso de ética. No. La idea que se intenta reforzar es lo que se ha venido mencionando a lo largo de todo este trabajo: no se debe priorizar la memorización de contenidos por encima de la reflexión, la filosofía no puede presentarse como un saber ya hecho, ofrecer un cúmulo de información que no responde ninguna pregunta que haya sido planteada o que involucre significativamente a los estudiantes, termina siendo información poco relevante, olvidada. Así que, sin lugar a duda, debería replantearse la viabilidad de esa pretensión que aspira a que en un semestre, con 48 horas de clase en total para una asignatura, jóvenes de entre 15 y 18 años de edad que en futuro ejercerán oficios y profesiones variadas, terminen un curso de Ética I, por ejemplo, teniendo muy en claro la historia del pensamiento ético, desde la antigüedad griega hasta los filósofos contemporáneos.

Al respecto, es notorio que en las recientes modificaciones al artículo 3ro constitucional puede observarse una mención a los planes de estudio, al hecho de que estos deben ser adecuados al contexto, planteando incluso la posibilidad de hacer modificaciones con base a ello. Esperemos que dicho contexto no incluya únicamente las diferencias regionales, sociales, culturales y económicas, que, aunque son de suma importancia, también debería entenderse por contexto educativo la manera en la que funciona el cerebro humano en los procesos de aprendizaje, en como interviene en esto la saturación, el agotamiento, las clases sin pausas donde predomina el aprendizaje por repetición y por memorización, las “dinámicas” necesarias para cumplir un programa educativo hipersaturado.

Al respecto, también la ya mencionada NEM, ha realizado una crítica a los programas y planes de estudio aún vigentes, y hace mención expresa al hecho de que aquel modelo educativo “mantiene la histórica sobrecarga de contenidos, lo que obliga a un trabajo docente superficial en detrimento de la formación de capacidades de pensamiento y de la formación integral” (SEP, 2019

p. 1). Sin embargo, los programas correspondientes a bachilleratos aún no se publican, pues se está trabajando de manera gradual y escalonada, comenzando por precolar hasta llegar finalmente a bachillerato. Esperamos un cambio sustancial en estos a fin de poder realizar la reflexión y el razonamiento crítico que la tradición filosófica reclama de la disciplina ética.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

IV. Comunidad de diálogo como estrategia didáctica para la asignatura de Ética en Bachillerato

¿Se puede obligar a alguien a aprender? No. Es Como obligar a amar. Sencillamente, es ridículo. En este sentido, cada maestro, cada maestra, es un promotor del deseo, y ésa su gran función en la educación.

Stella Accorinti, *Conceptos para la libertad.*

En los capítulos previos en este trabajo, de la mano de Sócrates, Gadamer y de la propuesta de la Filosofía para Niños de Matthew Lipman, han queda fundamentadas las pautas pedagógicas, didácticas, éticas y políticas que implica el diálogo filosófico. Compete ahora a este último capítulo presentar, a partir de esos fundamentos, una propuesta didáctica para la asignatura de Ética en bachillerato. Dicha propuesta no es la elaboración de un manual ni el diseño de materiales específicos para la asignatura de Ética I o de Ética II, pues atiende no a los contenidos sino a la manera en la que se puede impartir esta asignatura. Es más bien una serie de consideraciones o ideas orientadoras que podrían guiar un curso de Ética en bachillerato a fin de llevarlo a cabo bajo la didáctica de la comunidad de diálogo, para así promover y priorizar la investigación, el análisis, la reflexión, la comunicación y la construcción de saberes significativos dentro del aula, con los y las estudiantes.

Para ello, las sugerencias o consideraciones de esta propuesta se dirigirán a tres dimensiones que se consideran indispensables a la hora de diseñar o implantar una propuesta didáctica: la parte institucional, lo concerniente a los/las profesores y lo relativo a los/las estudiantes. Estas tres dimensiones están íntimamente relacionadas en el proceso educativo: se posibilitan y condicionan entre sí. Pensar que un cambio significativo en la educación vendrá única y exclusivamente de una de estas partes, es un error. Por ello, aunque se es consciente de que la esfera didáctica de una propuesta educativa concierne casi exclusivamente a los profesores y los estudiantes -lo cual es el objetivo de este capítulo- resulta ingenuo y un tanto inadmisibles, no mencionar, aunque sea de paso, algunas cuestiones relacionadas con la política educativa institucionalizada que pueden influir en gran medida en el éxito o el fracaso de cualquier propuesta pedagógica o didáctica. Así, por ejemplo, los profesores que tienen la convicción de transitar de un paradigma educativo tradicional a uno reflexivo tendrán que hacerlo a contracorriente y un tanto a “hurtadillas” sino se cuentan con una visión similar y con el respaldo institucional de la

escuela en la que laboran ni con el de las autoridades educativas de su país. Su marcha contracorriente llegará hasta donde alcance su ánimo, su convicción o incluso su bolsillo (esto ante la posibilidad de un despido como consecuencia de no apegarse a los lineamientos institucionales vigentes). Un cambio positivo en la educación, en términos ideales, no debería implicar tales “sacrificios” asumidos por el profesorado.

Por otra parte, las reformas elaboradas por las autoridades educativas de un país a favor de una educación integral, crítica, reflexiva, dialógica y significativa tampoco garantizan su aplicación si estas se enfrentan con un profesorado que en su mayoría se aferra al paradigma educativo tradicional. El cambio tampoco puede provenir única y exclusivamente de los estudiantes, pues aunque estos se dirigieran voluntaria y gozosamente a las aulas, aunque estuvieran movidos por un interés genuino de aprender, si a diario reciben un cúmulo de información presentada de manera mecánica, plana e irrelevante, en algún punto se sentirán defraudados al descubrir que las seis horas diarias que han pasado sentados durante seis, nueve, doce años o más no sólo no les garantizó un empleo digno sino que no les ayudó a conocer y entenderse mejor así mismos, a los otros y al mundo.

Lo ideal sería pues, que las tres dimensiones del proceso educativo -instituciones, profesores y estudiantes- viajaran en el mismo barco, compartiendo objetivos, ideales y prácticas educativas que abonaran a eso que Nussbaum llama “el cultivo de la humanidad”. Pero quizá es risible y muy poco realista pensar que un buen día, mágicamente, en cuestiones educativas, de pronto, al mismo tiempo, todos estaremos en el mismo barco. Así que cabe preguntarse: ¿de dónde viene un cambio de tal magnitud? ¿dónde se gesta? ¿quién debe dar el primer paso: la institución, los profesores, los estudiantes? Quien aquí suscribe ignora la respuesta correcta, no puede sustentar una hipótesis recurriendo a datos duros; pero intuye, sospecha y apuesta a que cada una de las personas concretas de carne y hueso que conforman ese colectivo abstracto de “las instituciones”, “el estudiantado” y “el profesorado” tiene la posibilidad, dentro de sus propios límites y alcances, de gestar cambios en su hacer y en su decir cotidiano, imbricando con ello cambios de mayor magnitud. Aunque muchas veces, inevitablemente, eso implique asumir el reto inicial de navegar contracorriente.

IV.I Consideraciones generales en torno a la asignatura de Ética en Bachillerato

A continuación, se presentan algunas consideraciones generales que tocan la esfera institucional, del profesorado y de los estudiantes, a fin de abonar a la implementación de la comunidad de

diálogo como una estrategia didáctica viable para asignatura de Ética en Bachillerato. Esta mención de sugerencias o consideraciones se realizará de manera concreta y esquemática, sin ahondar ya en los argumentos que las sustentan, pues este trabajo ya fue realizado en los capítulos I, II y III de esta investigación.

Algunas consideraciones a nivel institucional y/o administrativo relativas a las asignaturas de Ética y Ética II en Bachillerato son:

- Hacer una distinción clara entre ética, civismo y moral.
- Realizar una revisión y reformulación oportuna de los programas de estudio de las asignaturas de Ética I y Ética II, contando para ello con la participación filósofos especializados en ética y educación.
- Disminuir los contenidos asignados para estas materias, a fin de que en la práctica educativa se pueda priorizar la reflexión y no la memorización de información.
- Modificar el orden asignado para las siguientes materias: Ética I y Ética II, Filosofía y Lógica. En los mapas curriculares actuales (2017) de la DGB las materias de Ética I y Ética II se asignan para los primeros semestres, por lo que los estudiantes las cursan antes de las materias de Lógica y de Filosofía. Dado que, toda reflexión y discusión ética requiere de un conocimiento o un manejo de ciertas nociones relacionadas con la lógica, y también, en atención a que los temas generales de la asignatura de Filosofía pueden preparar el camino para la reflexión ética, se considera que sería óptimo el siguiente orden de estas asignaturas en el mapa curricular: primero Lógica, después Filosofía y finalmente Ética I y Ética II.³⁰
- Cuestionar la pertinencia y la necesidad de evaluar a los estudiantes de manera tradicional en las asignaturas de orden filosófico, sobre todo habría que cuestionar la pertinencia de los exámenes que ponderan la memorización.
- Investigar qué tipo de profesionistas en su mayoría están ejerciendo la enseñanza de las asignatura de Ética en el bachillerato: ¿abogados, contadores, psicólogos, filósofos? Evaluar las ventajas y desventajas de que se permita que profesionistas sin formación filosófica estén al frente de estas asignaturas.

³⁰ El programa educativo de las Escuelas de Bachilleres de la UAQ tiene ese orden en estas asignaturas.

Por otra parte, algunas consideraciones que el profesor/ la profesora de la asignatura de Ética I o Ética II debe tener en claro a fin de llevar a cabo la comunidad de diálogo como estrategia didáctica, son las siguientes:

- Considerar que el aula es una especie de laboratorio donde realizará procesos de indagación junto a sus estudiantes.
- Evitar convertirse él o ella misma en la amenaza principal para el diálogo en comunidad. Por esto debe ser consciente y autocrítico, no monopolizar la palabra incurriendo en monólogos largos e ininterrumpidos.
- Distinguir las diferencias entre una plática, un debate y el diálogo filosófico.
- Comprender qué es un diálogo filosófico y su dimensión en la vida humana.
- Ubicar las características principales del diálogo filosófico y su razón de ser. Algunas de las más importantes son: el diálogo está basado en la pregunta, se muestra abierto a la alteridad, busca indagar y esclarecer aquello de lo que se habla, construye saberes/sentidos a partir de todas las voces que intervienen en él, las conclusiones a las que se puede llegar a través del diálogo se asumen siempre como provisionales y revisables, entre otros.
- Ser consciente de la importancia que tiene la pregunta en el diálogo, así como el hecho de que las preguntas auténticas sólo surgen a partir del reconocimiento de los límites de nuestro saber, de la aceptación de que no se sabe. Por ello, cuestiona a sus estudiantes y promueve que estos se cuestionen entre sí, hasta que salga a la luz la falta de claridad y de saber absoluto respecto al tema discutido.
- Conducir una clase de tal forma que el preguntar esté presente en todos los momentos de la misma: en el inicio, en el desarrollo y en el cierre.
- Comprender que un diálogo significativo es aquel que indaga sobre temas relevantes para los contextos vitales de sus participantes; por eso procura que las preguntas que guían el diálogo sean aquellas que los estudiantes mismos formulan.
- Tener claro que las preguntas filosóficas son aquellas que indagan en conceptos generales, del tipo: ¿qué es el amor? ¿qué es la justicia? ¿qué es el bien? etc. Por lo que, aunque en primera instancia es posible que los estudiantes quieran abordar estos tópicos haciendo referencia únicamente a casos o ejemplos concretos, él/la profesora conduce el diálogo de tal suerte que la mención de estos ejemplos sirve como trampolín para dar el salto al análisis de los conceptos filosóficos/generales en cuestión.

- Reconocer la importancia de fomentar un pensamiento complejo o multidimensional en los estudiantes, por lo que, a través del diálogo, se debe procurar que estos desarrollen habilidades cognitivas relacionadas con el pensamiento crítico a la par que se promueve el análisis de los temas y dilemas éticos de manera cuidadosa, empática, con sensibilidad al contexto y de manera creativa, buscando alternativas para actuar y pensar.
- Relacionado con lo anterior, él/la profesora reconoce que los dilemas éticos urgentes de nuestro tiempo requieren de personas no solamente racionales sino también razonables, por ello conduce su práctica docente de tal suerte que promueve esto en los y las estudiantes.
- Hay que ir más allá de los libros de texto, buscar o incluso diseñar recursos alternativos que puedan despertar la curiosidad, las dudas y el interés de sus estudiantes.
- Evitar utilizar el tiempo de clase presencial -el cual es sumamente valioso-, en actividades tales como: dar dictados, hacer resúmenes, contestar cuestionarios basados en libro de texto y cosas por el estilo. Estas actividades restan tiempo al diálogo en comunidad y en realidad pueden resolverse de otra manera: proporcionando textos físicos o virtuales, asignando como tareas los resúmenes o cuestionarios (si es que estos son indispensables).
- En la medida de lo posible, él/la profesora debe tomar en cuenta los contenidos temáticos asignados por los programas de estudio de la DGB y realizar una distribución estratégica de estos temas a lo largo de las sesiones del curso. Los toma en cuenta, pero es consciente de que en algunas ocasiones, tendrá que “sacrificar” contenidos, a fin de encontrar tiempo para que sus estudiantes puedan reflexionar e indagar en los temas éticos. Ahora bien, establecer con base a qué criterios se hará esta “discriminación” de temas, no es algo sencillo. Pero se puede advertir que no sería válido que él/profesora descartara unos temas a favor de otros basándose en sus preferencias temáticas, o en sus filósofos favoritos, etc. Un criterio válido podría ser, por ejemplo, profundizar en aquellos temas que fundamentan otros³¹. Posiblemente esto implicará la necesidad de argumentar frente a las autoridades

³¹ Un ejemplo concreto de esta ponderación es el siguiente: en la asignatura de Ética II, en el Bloque III se enlistan los siguientes contenidos temáticos: Los principios de la bioética, Situaciones de estudio propios de la bioética: Eutanasia y suicidio asistido, Embarazo interrumpido, Manipulación genética (transgénicos y clonación), Trasplantes de órganos y tejidos, Reproducción asistida y Derechos Humanos. Dado que en los principios de la bioética (justicia, autonomía, beneficencia y no maleficencia) se encuentran conceptos que serán fundamentales para el análisis de todos los otros dilemas éticos, sería conveniente, si los tiempos no alcanzan para ver todo los temas, ponderar la indagación y la reflexión en torno a esos conceptos principales tales como justicia y autonomía, así como aquellos que se encuentran implícitos: dignidad, libertad, bondad, etc.

escolares los motivos por los que él/profesora se da esta “licencia” y asumir los riesgos que conlleva esta decisión.

- Por último, se debe tener en cuenta que es muy posible que no todas las clases de un curso de Ética en bachillerato podrán llevarse a cabo bajo la metodología de la comunidad de diálogo, habrá algunas que, por cuestiones de programa y de exigencia académica, tendrán que llevarse a cabo bajo el paradigma de la educación tradicional (exposición de parte del maestro, cuestionarios, resúmenes, etc.). Aún con ello, se apuesta a que se generará una diferencia significativa en aquellos cursos que se lleven a cabo por profesores que buscan maximizar todos los espacios y momentos posibles para que sus estudiantes se habiliten en el diálogo filosófico que promueve la reflexión.

Finalmente, respecto a los estudiantes, es común que aquellos que no han tenido la oportunidad de asistir a escuelas con modelos educativos constructivistas o activos, se sientan desconcertados en las primeras sesiones de una clase llevada bajo la metodología de la comunidad de diálogo. Muchos de ellos/ellas no tienen ninguna experiencia o algún referente de lo que es un diálogo filosófico. Por esta razón, para algunos resultará un reto tomar la palabra, expresarse claramente, o externar sus preguntas; otros, en primera instancia, pueden pensar que están participando un debate e intentarán a toda costa que su opinión “gane”; es posible que algunos consideren que lo que se les está proponiendo es un espacio para que tengan pláticas amenas sobre sus vidas; no faltarán aquellos que se sientan atacados por él/la profesora o por sus compañeros cuando estos le planteen cuestiones del tipo: ¿cómo sabes eso? ¿por qué piensas así? ¿consideras que tu opinión es la única válida en este tema? ¿los criterios en los que te basas para afirmar eso son los indicados? etc. Frente a este posible panorama se espera que poco a poco, conforme avancen las clases bajo la metodología de la comunidad de diálogo, con la guía sensible y crítica de parte del profesor, los estudiantes logren afianzar las siguientes actitudes y habilidades necesarias para poder involucrarse cada vez de mejor manera en la comunidad de diálogo:

- Seguridad para expresar sus ideas, sean estas preguntas, afirmaciones o negaciones.
- Distinguir las diferencias entre una plática, un debate y el diálogo filosófico.
- Familiarizarse con la idea de que están en una clase donde su función principal como estudiantes no es tomar apuntes y memorizar información, sino indagar, reflexionar, preguntar, escuchar, argumentar y buscar alternativas, entre otros.

- Comprender que no están buscando llegar a ninguna conclusión definitiva, ni al triunfo de una opinión sobre otra, ni a la obtención de información específica, sino que lo que se busca es lograr ver un tema o dilema ético desde todas las perspectivas posibles y analizar los argumentos que sostienen tales perspectivas.
- Ser capaces de realizar comentarios críticos a los razonamientos de otros y recibir de parte de sus compañeros lo mismo, sin sentir que por ello están ofendiendo o están siendo ofendidos.
- Familiarizarse con la idea que nuestras creencias, tradiciones y opiniones son revisables.
- Reconocer que pueden tener opiniones diferentes a las de un compañero, y que pueden cuestionar estas opiniones sin que ello implique una pérdida del compañerismo o la amistad.
- Pensar detenidamente en lo que dicen.
- Buscar los mejores criterios y razones para argumentar lo que afirman o niegan.
- Reconocer la complejidad de los temas y dilemas éticos, descubrir que la comprensión más amplia de estos tópicos se da a partir de una combinación equilibrada entre razones objetivas y la consideración empática de las particularidades de los implicados.
- Ser capaces de detectar errores de razonamiento en sí mismos y en sus compañeros, señalarlos, reconocerlos y modificarlos.
- Ser conscientes de que una discusión ética tiene que ser cuidadosa, escrupulosa, rigurosa y disciplinada.

IV.II Sugerencias didácticas para un curso de Ética en Bachillerato

Tomando en cuenta el hecho de que la práctica educativa de la asignatura de Ética en bachillerato hoy por hoy se encuentra lidiando con situaciones institucionales y administrativas que dificultan la puesta en práctica de la comunidad de diálogo como didáctica principal (y sobre las cuales ya se realizaron una serie de consideraciones), la siguiente propuesta se ofrece mirando de frente esta realidad educativa actual. Por esta razón, en lo que sigue, se podrá ver una especie de “híbrido”, que tiene que considerar, por un lado, los criterios y objetivos propios del diálogo filosófico, y por el otro, las exigencias y objetivos propios de la educación institucionalizada. El equilibrio entre ambas no se pronostica fácil, incluso puede preverse que en algunos momentos se “sacrificará” los

objetivos de una parte para abonar a los de la otra. Dependerá de las situaciones concretas de cada maestro, cada escuela y cada grupo escolar que la balanza se incline hacia uno u otra parte. Tomando en cuenta lo anterior, se realizan las siguientes sugerencias generales para llevar a cabo un curso semestral de Ética I o Ética II en bachillerato:

- Destinar al menos un par de clases con los estudiantes para comentar con ellos qué es un diálogo filosófico (características, objetivos, alcances) enfatizando las diferencias entre este, la conversación casual y el debate.
- Destinar 2 o 3 sesiones al objetivo de familiarizar a los estudiantes con las principales “herramientas” filosóficas que utilizaran en la comunidad diálogo, a saber: formular preguntas, dar y pedir razones, explicitar criterios, detectar ambigüedades, descubrir supuestos, dar ejemplos y contraejemplos, buscar alternativas y prever consecuencias, principalmente. Este y el punto anterior deben trabajarse, de preferencia, no al modo tradicional de una exposición, sino que él/la maestra podría utilizar alguna dinámica de su autoría para hacer de este proceso algo que de entrada ponga en práctica las características del paradigma reflexivo y que involucre a los estudiantes, despertando su curiosidad. (Al respecto, puede verse un ejemplo de esto en el libro *Caminando hacia mis supuestos* de Stella Accorinti).

Una vez establecido lo anterior, se sugiere que el desenvolvimiento de las clases de un curso de Ética tomen en consideración las siguientes momentos y actividades:

- Introducir el tema a tratar en cada clase en específico (tomando en cuenta los programas de estudio de la DGB) a través de alguno de estos recursos: lectura grupal de algún fragmento filosófico escogido estratégicamente (que sea sugerente, provocador, detonador de ideas); lectura grupal de algún relato relacionado con el tema a tratar (noticia, cuento, fragmento de alguna novela literaria pertinente o de alguna novela filosófica de preferencia, etc.); proyección de un vídeo; presentación PowerPoint con imágenes sugerentes acompañadas frases o textos breves que contengan ideas detonadoras relacionadas con el tema; incluso se podría escuchar de manera grupal una canción cuya letra sea sugerente y esté relacionada con el tema de la clase.³²

³² Estos son unos cuantos ejemplos de recursos para iniciar el abordaje de un tema. Cada maestro puede buscar o diseñar tantos recursos como su creatividad y tiempo lo permitan.

- Realizar una lluvia de preguntas: se promueve que los estudiantes externen las dudas y las preguntas que les surgieron a partir de la lectura, el video, la presentación de PowerPoint, etc. Es conveniente anotar las preguntas en el pizarrón para que estas no se olviden y puedan visualizarse mejor. De la totalidad de las preguntas, el grupo debe escoger una o algunas que se indagaran en la clase de ese día, a través del diálogo en comunidad. En este punto, y sólo hasta que las preguntas escritas en el pizarrón hayan sido propuestas por los y las estudiantes, él/la profesora puede “influir” de alguna manera, para que las preguntas elegidas sean aquellas que se vinculan de manera más directa con el tema que se debe abordar en clase ese día.
- Se solicita y promueve que los/las estudiantes formulen y expresen ideas, opiniones y argumentos para ensayar respuestas a la pregunta planteada. Conforme esto vaya sucediendo, él/la profesora puede realizar de manera continua preguntas de seguimiento tales como: ¿cómo sabes eso? ¿en qué te basas para opinar así? ¿qué quieres decir cuando usas “x” palabra? ¿podrías definir qué significa “x”? ¿este concepto tiene sólo ese significado? ¿puedes dar un ejemplo de lo que dices? ¿a alguien se le ocurre un contraejemplo? ¿qué consecuencias se pueden generar a partir de lo que dices?, etc. En la sección de anexos, en el Cuadro 2, pueden encontrarse más ejemplos de preguntas de seguimiento.
- Además de las preguntas anteriores, se pueden formular preguntas reflexivas en torno al tema concreto que se discute, el cual es asignado tomando en cuenta los programas de estudio de la DGB. Por ejemplo, si se está analizando el tema de la eutanasia en la asignatura de Ética II, es posible que salgan a relucir conceptos tales como dignidad, autonomía, calidad de vida, respeto a los designios de dios, integridad, etc. En torno a esto, podrían plantearse preguntas que promuevan que los/las estudiantes ahonden en los significados, la complejidad y las implicaciones de tales conceptos. Se espera que, conforme avance el curso, y los/las estudiantes agudicen su habilidad para formular preguntas filosóficas, de tal suerte que gradualmente ellos mismos puedan plantearse unos a otros este tipo de cuestiones.
- Para terminar la clase, se realiza una actividad de cierre, la cual está basada también en preguntas. En esta parte se procura que los estudiantes realicen un proceso metacognitivo y que se impliquen en procesos de autoevaluación y autocorrección. Algunas preguntas

que pueden formularse son: ¿aprendieron algo que no sabían? ¿qué de todo lo dicho recuerdan? ¿qué ideas les resultaron relevantes? ¿consideran que fuimos claros respecto a los criterios que usamos para formular nuestros juicios? ¿pedimos y dimos buenas razones para fundamentar nuestras ideas? ¿expresamos con respeto nuestras diferencias de opinión? ¿detectaron algún error de razonamiento en sí mismos o en alguno de sus compañeros? ¿qué podríamos mejorar la próxima clase?, etc. Estas preguntas pueden presentarse bajo dinámicas diferentes, para ello puede verse en la sección de anexos el Cuadro 3.

- Para realizar la evaluación de la comunidad de diálogo por parte del profesor, se sugiere que este realice una rúbrica por cada alumno, tomando en cuenta los criterios que se ofrecen en el Cuadro 4 y 5 de la sección de anexos.

Conclusiones

La presente investigación partió de una convicción: la filosofía y sus diferentes disciplinas, resaltando en este trabajo a la ética, tienen mucho que ofrecer a los y las estudiantes actuales, pues representan una forma peculiar de cuestionar, indagar, analizar y reflexionar sobre uno mismo y sobre el mundo. Las preguntas filosóficas generan en quienes las acogen un cambio profundo y radical. Así pues, ahí donde algo parece “uno”, el preguntar filosófico lo descubre “múltiple”, lo fácil se torna complejo, el espacio que habitaban las certezas se va quedando vacío y poco a poco va siendo poblado por la incertidumbre... los fundamentos que sostienen nuestras grandes construcciones mentales nos muestran de pronto su vulnerabilidad.

Quizá lo anterior no suene muy dulce. Pero a la par que la filosofía deconstruye, inaugura otras posibilidades, pues tiene un efecto panorámico: estimula la capacidad de observar un tema o una situación desde todas sus múltiples perspectivas, analiza y pone en suspenso las opiniones habituales y comunes, pues, aunque proveedoras de confort, la adhesión irreflexiva a ellas (solo por costumbre) obstaculiza la experiencia compleja y auténtica que implica transitar este mundo como un ser humano. Aunado a ello, puede afirmarse que el análisis y la búsqueda de soluciones en torno a los dilemas éticos que enfrentamos actualmente requiere, más que nunca, de esa mirada crítica, basta e incisiva que proviene de la filosofía.

Tras esa convicción, el presente trabajo se planteó entonces una pregunta: ¿cómo lograr que toda la riqueza del pensamiento filosófico se aterrice en la práctica educativa? Y más concretamente, ¿cómo lograr que los y las estudiantes de un curso de Ética en el bachillerato logren ejercitarse en la capacidad crítica y reflexiva, esas que tanto se ponderan como unas de las principales cualidades de la filosofía? La respuesta se consiguió yendo a los orígenes mismos de la filosofía: la reflexión y el análisis profundo se logra a través del diálogo filosófico en comunidad. Quien aquí suscribe, sintió entonces que estaba frente a un camino claro y bien trazado. Pero poco a poco se fueron encontrando veredas, riscos, encrucijadas y caminos no tan claros.

La primera complejidad del camino surgió ante preguntas simples: ¿qué es el diálogo filosófico? ¿es una conversación que se distingue de cualquier otra simplemente por los temas que discute? ¿es un instrumento, una metodología? ¿es una forma más, entre muchas otras, de hacer filosofía? La preeminencia del diálogo a lo largo de la historia de la filosofía hizo sospechar que, aunque podría ser todo eso, en el fondo implicaba algo más.

Fue así como, siguiendo los pasos de Gadamer, se logró profundizar en la dimensión ontológica del diálogo, estableciendo cómo es que este no es un instrumento ocasional, sino que constituye el ser mismo del hombre, su morada, pues es a través del lenguaje y del diálogo como logramos comprender, construir y significar el mundo que nos rodea y lo que habita en nosotros. También a través de este autor se pudo dimensionar la importancia que tiene la pregunta en el diálogo filosófico, pues es esta la que habilita la experiencia de la comprensión, la que le otorga el carácter de apertura, entendiendo por ello tanto la intención genuina de comprender al otro, la disposición de dejarse decir algo, así como la posibilidad de que lo que el otro diga pueda modificarnos. El análisis del pensamiento gadameriano, permitió distinguir que el diálogo va más allá de la simple conversación o del debate, pues quienes dialogan se comprometen en la indagación de aquello de lo que se habla, sin buscar el triunfo de una opinión sobre otra, sino la ponderación en comunidad de los argumentos o razones -donde unos resultarán mejores que otros- y sobre todo, la construcción de sentido a partir de un suelo común, una “fusión de horizontes”, asumiendo en todo momento que el sentido de aquello de lo que se discute está en un proceso constante de construcción. Así, se logró establecer que el diálogo no es una forma de hacer filosofía, sino que la filosofía es, esencialmente, diálogo.

Una vez establecidas estas bases, se buscó un modelo de la puesta en práctica del diálogo filosófico. Para ello se recurrió a un ejemplo icónico: la figura de Sócrates. A partir del análisis de algunos diálogos platónicos, una a una se fueron mostrando las características con las que el tábano de Atenas ejercía el diálogo con sus conciudadanos, reforzando la idea de que es la pregunta la que dinamiza y pone en circulación al pensamiento. Se descubrió también el papel relevante que ocupaba en ello el reconocimiento de la propia ignorancia, pues ¿cómo podría alguien preguntar y desear saber si cree que ya lo sabe todo? Con ello, surgió otra encrucijada en el camino, esta vez a manera de paradoja: para que nuestros estudiantes aprendan algo, primero habrá que ayudarlos a saber que no saben, “aguijoneándolos” siguiendo el ejemplo socrático; incluso para no convertirnos nosotros, los profesores y las profesoras, en una amenaza contra el saber, para realmente llevar a cabo el diálogo, tendremos que renunciar a la pretensión de que dentro del aula somos los únicos que sabemos, a la tentación de explicarlo todo o de presentar el conocimiento como algo ya hecho, claro y ordenado. Habrá que estar dispuestos a transitar junto a nuestros estudiantes el camino de la pregunta y de la incertidumbre.

A la par que se iban consolidando las ideas en torno a lo que es el diálogo filosófico, se mantenía firme la intención de acercarse cada vez más al objetivo aplicable que movía esta investigación: construir una propuesta didáctica basada en la comunidad de diálogo para la asignatura Ética en bachillerato. Por ello, de manera constata, se fue cotejando lo recuperado en Gadamer y en Sócrates con la posibilidad de ponerlo en práctica dentro del aula. Pero aquí surgió una pregunta que detuvo momentáneamente la marcha: ¿cómo llevar a cabo el diálogo filosófico con gente que ni es adulta, ni es experta en filosofía, que quizá nunca ha escuchado nada relacionado con la filosofía y que está presente en una clase no siempre gustosamente o por libre elección? ¿cómo actualizar el ejemplo socrático bajo las circunstancias de los espacios educativos actuales?

Movida por ello, esta investigación se lanzó entonces a la búsqueda de alguna propuesta o un proyecto educativo contemporáneo que, partidario y promotor de la importancia del diálogo filosófico en la educación, pudiera servir como referente, sobre todo en cuanto a recursos y estrategias didácticas para aterrizar el diálogo con adolescentes.

Fue así como el proyecto de la Filosofía para Niños de Matthew Lipman ofreció la posibilidad de concretar herramientas y recursos para llevar a cabo la comunidad de diálogo en el bachillerato. Además de esto, el programa de la FpN permitió ahondar en lo que se busca lograr a través de una metodología basada en la investigación en comunidad, en la cual predomine el diálogo filosófico: un pensamiento complejo o multidimensional. Con base en ello, se precisó la importancia de que la educación no solamente busque el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que a la par reconozca y promueva habilidades relacionadas con la creatividad y el cuidado, pues estas dimensiones otorgan la posibilidad de que los/las estudiantes sean sensibles al contexto, que tomen en cuenta al otro, que ensayen alternativas ante los problemas y que tengan la capacidad realizar procesos de autocorrección. La obra de Matthew Lipman brindó también la posibilidad de reflexionar en esos grandes conceptos que se mencionan una y otras vez en los planes educativos, pero cuyos significados rara vez ahondamos: pensamiento crítico, juicio correcto, buenas razones, uso de criterios y razonabilidad, entre otros.

En este punto, habiendo precisado lo que es el diálogo filosófico a través del pensamiento de Gadamer, habiendo analizado también el ejemplo por excelencia en este ámbito, Sócrates, y finalmente, tomando nota de las sugerencias metodológicas y didácticas que ofrece una de las propuestas más consolidadas del diálogo filosófico con menores de edad, se pensó que gran parte

del camino de esta investigación ya se había andado, pues se habían contestado ya las preguntas del ¿qué? y del ¿cómo? de esta propuesta educativa.

Pero entonces, nuevas preguntas se interpusieron en el camino, esta vez a manera de un riesgo: ¿para qué? ¿hacia dónde se dirige, en lo político, una propuesta educativa basada en el diálogo filosófico? Contestar estas preguntas implicó andar por un camino desconocido, pues ha de reconocerse no sin pena, que quien aquí suscribe, ha ejercido su práctica docente siempre enfocada en las personas concretas con quien trabaja, pensando en el efecto que la educación tiene en la vida particular de cada uno de los estudiantes, dejando un tanto de lado la idea de abonar a un proyecto más ambicioso y abstracto, tal como podría ser el proyecto político de un cierto tipo sociedad o de país.

Por ello, a tientas, se avanzó en la dimensión política de la educación. Fue así como, tras una indagación somera que se espera poder profundizar a futuro, se descubrió que en las tres figuras que sustentan este trabajo, a saber, Gadamer, Sócrates y Lipman, podía trazarse una cierta línea común: el pensamiento y/o la obra de estos autores puede abonar al proyecto político de la democracia. Sin embargo, se precisó que la democracia se entiende en estos autores no solo como el medio para elegir un gobierno, sino más bien como la manera en la que los individuos pueden deliberar en sus prácticas cotidianas y en los diferentes grupos en los que se desenvuelven, para definir objetivos comunes y tomar decisiones. Se indagó también en las implicaciones éticas de la propuesta dialógica de Gadamer, Sócrates y Lipman, notando que el diálogo se presenta en todos estos autores como un intento por salvar las distancias entre los seres humanos, para combatir el ensimismamiento y el monólogo que puede conducir a un pensamiento dogmático, promoviendo en cambio la búsqueda de un suelo común, de un hablar y un escuchar movido por la intención auténtica de comprender y ayudar a comprender, habilitando así el camino para la solidaridad.

Pero este análisis no superaba del todo el reto de la pregunta del para qué de la educación, pues, dado que el presente proyecto pretende aplicarse dentro de la educación institucionalizada, fue necesario ver si los objetivos pedagógicos, políticos y éticos hasta aquí establecidos eran compatibles con la visión que tienen al respecto las autoridades políticas de nuestro país. Se revisaron entonces los discursos y las acciones que en materia educativa se han realizado durante el gobierno de la 4T, encontrando elementos de relevancia que permiten trazar puntos significativos de encuentro entre la actual administración y la propuesta educativa de este trabajo. Entre estos resaltan el reconocimiento explícito, incluso a nivel constitucional, de la importancia

de las humanidades y de la filosofía en la educación, así como la propuesta de liberar a la educación de las exigencias propias del mundo neoliberal. Alentó también el hecho de que el proyecto de La Nueva Escuela Mexicana visualiza la necesidad de modificar los programas de estudio actuales, colocando el énfasis en reducir la cantidad de contenidos para ponderar y posibilitar así espacios de reflexión. Sin embargo, se ubicó un punto de desencuentro no menor: algunas de las iniciativas del presidente López Obrador, tales como la distribución de la Cartilla Moral en las escuelas para que esta sea utilizada como referente en las asignaturas relacionadas con la ética, hacen pensar que, en las esferas gubernamentales, no existe una clara distinción entre la ética, la moral y el civismo. Habrá que trabajar en pro de que esta distinción importante se logre.

Una vez andado todo este camino, se consideró que se habían ganado ya los elementos necesarios para ofrecer una propuesta didáctica basada en la comunidad de diálogo para la asignatura de Ética. Esta se redactó a manera de una serie de sugerencias y consideraciones generales que pretenden promover la aplicación de la comunidad de diálogo en el bachillerato, esperando con ello contribuir a que los y las estudiantes puedan al menos echar un vistazo a ese bello horizonte, inmenso e infinito, que es la filosofía.

Ese fue el camino andado en esta investigación, el cual, revisado en retrospectiva, permite concluir que las bases filosóficas del diálogo fueron sustentadas satisfactoriamente, que se ganó terreno en la comprensión de estrategias y recursos didácticos que permiten la implementación del diálogo en el ámbito de la educación media superior y que se logró iniciar una reflexión en torno a las implicaciones éticas y políticas de una educación basada en la comunidad de diálogo filosófico.

Sin embargo, se perciben también los pendientes y áreas de oportunidad que deja este trabajo. Así, por ejemplo, en materia pedagógica y didáctica, se es consciente de que puede haber muchos elementos que no fueron mencionados o no se analizaron a fondo; algunos de ellos podrían apuntar a la revisión de otros proyectos diferentes al programa de la FpN que puedan ampliar la visión de la práctica filosófica con menores de edad. Incluso se avizora que, dada la importancia que actualmente tienen todos los saberes relacionados con las neurociencias, la cuestión de la búsqueda de estrategias didácticas podría ser sumamente enriquecida desde la neuroeducación.

Así mismo, es notorio el camino que resta por andar en el área de la filosofía política de la educación, pues es necesario realizar una investigación a profundidad que permita comprender de manera más amplia y crítica la interacción entre la esfera social, política y educativa del ser

humano, así como trazar una posible ruta que promueva que los proyectos educativos que abonan al cambio hacia un paradigma reflexivo puedan escalar fuera de la academia y ser discutidos en las instancias gubernamentales propias de nuestro país. Así pues, con este reconocimiento de los alcances y los límites de este trabajo, se coloca un punto final a la presente investigación, sabiendo que este es siempre una mera ilusión.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Anexos

Dirección General de Bibliotecas UAQ

CURSO ÉTICA I

Llevado a cabo bajo la propuesta:

Comunidad de diálogo como estrategia didáctica para la asignatura de Ética en Bachillerato

Impartido por:

Jacqueline Nila Viramontes

Lugar y fecha de realización:

**Preparatoria Liceo Corregidora
Querétaro, Qro.**

Del 12 al 23 de octubre de 2020.

Introducción

La práctica que se detalla a continuación se encuadra en el proyecto presentado a la Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada de la Universidad Autónoma de Querétaro (MFCA) incluida en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad de CONACYT. El proyecto se inserta dentro de la Línea de Conocimiento: Filosofía Social, la cual aborda tópicos relacionados con las áreas de Filosofía Moral o Ética, la Filosofía Política y la Filosofía del Derecho. El programa de la MFCA establece como uno de sus propósitos y alcances, además de analizar casos y problemas específicos derivados del fenómeno moral y político desde una perspectiva filosófica, capacitar a los alumnos para impartir cursos en las diferentes áreas de la Filosofía Social, tanto a nivel bachillerato, licenciatura y maestría. De ahí la pertinencia de la presente investigación dentro de la MFCA.

Durante la estancia en la MFCA se desarrolló la propuesta de “Comunidad de diálogo como estrategia didáctica para la asignatura de Ética en Bachillerato”, la cual ofrece lineamientos generales que podrían ser utilizados en cualquiera de los dos cursos en los que la DGB divide la disciplina ética: Ética I y/o Ética II. Sin embargo, para efectos de la estancia se profesional, la parte de la aplicación práctica de dicha propuesta se diseñó y delimitó inicialmente para la asignatura de Ética II, con una injerencia concreta en el Bloque III de la materia. La aplicación de esta propuesta, al no ser un curso o un taller independiente de las clases institucionalizadas, tenía como reto implementar en las clases el diálogo filosófico tomando en cuenta sus características, objetivos y alcances, pero, al mismo tiempo, considerando también las exigencias y objetivos que marca la SEP para la asignatura de Ética. Así pues, el plan original de la estancia profesional fue el siguiente:

- Intervención presencial en una preparatoria pública con un plan semestral.
- Semestre de aplicación: 2do.
- Asignatura: Ética II.
- Bloque III: Bioética y su relación con la vida humana.
- Duración aproximada de la estancia: 1 mes.
- Periodo tentativo de aplicación: Semestre Enero-Junio 2020.

Sin embargo, como es sabido, a inicios del año 2020, el mundo entero dio un giro inesperado a causa de la pandemia por COVID-19; la educación presencial se interrumpió y se tuvo que transitar de manera abrupta a un modelo virtual en su totalidad. En el ámbito educativo, esta situación generó durante los primeros meses de la pandemia un ambiente de desconcierto profundo para

estudiantes, maestros y para las mismas instituciones educativas. Por razón se complicó la aplicación del plan original de la estancia profesional, de tal suerte que no se logró obtener un espacio para realizar las prácticas en ninguna preparatoria con un plan semestral. La escuela que accedió a la realización de la estancia profesional fue la preparatoria *Liceo Corregidora*, la cual se rige por un sistema educativo intensivo, en el cual cada una de las asignaturas es cubierta en un plazo de 2 semanas, con 3 horas diarias de clase, dando un total de 30 horas por asignatura. Cabe mencionar que, aunque originalmente se pactó con la escuela una participación en la asignatura de Ética II, en el Bloque III, con una semana de anticipación notificaron un cambio inesperado, justamente a causa de todos los reacomodos de último momento que la situación de la pandemia y las virtualidad les requería: me asignaron la materia de Ética I y mi participación en ella debía ser total, es decir, debía cubrir todos los bloques/contenidos de la materia y llevar a cabo las evaluaciones requeridas. Lo anterior no fue una modificación menor, ya que los recursos recabados y diseñados para trabajar el Bloque III de la asignatura de Ética II, resultaban insuficientes con este cambio, lo que enfrentó a quién aquí suscribe a la necesidad de recabar en pocos días material diferente para cubrir con la totalidad del nuevo curso asignado.

Así pues, las características del plan original fueron sustituidas por las siguientes:

- Intervención virtual a través de las plataformas de zoom y de classroom.
- Preparatoria privada con un sistema intensivo: 2 semanas por asignatura.
- Semestre de aplicación: 1ro.
- Asignatura: Ética I
- Bloques:
 - I.- La Ética como disciplina filosófica
 - II.- Axiología y Ética
 - III.- La Ética en diversos contextos
 - IV.- Derechos Humanos y Democracia
- Grupo: 25 alumnos
- Duración de la estancia: 2 semanas / 3 horas diarias.
- Periodo: del 12 al 23 de octubre de 2020.

Respecto a lo anterior es preciso resaltar lo siguiente:

- a) De las 3 hrs. diarias asignadas para la clase, solo un máximo de 1 hr. podía ser destinado a sesiones de clase por zoom. Esto por disposición oficial de las autoridades de la escuela, en consideración a la dificultad que tenían varios alumnos para conectarse 3 horas consecutivas a la plataforma (muchos de ellos tomaban la clase en un ciber, otros ponían crédito a su celular, algunos no tenían equipo propio, etc.). Por ello las clases diarias se

distribuían de la siguiente manera: 1 hr. para la sesión de zoom y las 2 hrs. restantes eran destinadas para que los alumnos realizaran lecturas o actividades que se colocaban en la plataforma de classroom. Esta situación redujo las supuestas 30 horas de clase presencial por materia, a 10 horas de clases virtuales frente a grupo, en las cuales debía cumplirse con el programa completo de la asignatura. La Dirección Escolar hizo hincapié en otro punto que repercutía directamente la propuesta didáctica de la comunidad de diálogo: no era obligatoria la asistencia de los estudiantes a las sesiones de zoom (en atención a las dificultades de conectividad que podían tener algunos de ellos). Así que se corría el riesgo de que las sesiones de clase a través de la metodología la de comunidad de diálogo tuvieran poco cuórum o incluso que no pudieran realizarse. A demás de esto, la escuela también estipuló que no podía exigirse a los alumnos que mantuvieran sus cámaras encendidas durante la sesión de zoom, lo cual podía repercutir negativamente en la calidad del diálogo.

- b) Para muchos de los estudiantes, esta era la primera vez que usaban las plataformas de zoom y de classroom, razón por la cual tenían muchas dudas que dificultaban su presencia y participación en dichas plataformas. La Dirección Escolar solicitó a los profesores que en la hora asignada para la sesión de zoom, atendiéramos las dudas técnicas de varios de ellos, lo cual reducía aún más el tiempo “frente a clase”.
- c) La preparatoria *Liceo Corregidora* puso como requisito a esta estancia profesional, no modificar los criterios de evaluación, los cuales debían reportarse a través de una lista escolar estándar que diseña la propia institución. Aunado a ello, en la plataforma de classroom debía quedar evidencia de los trabajos y exámenes realizados por los estudiantes. Los criterios de evaluación fueron los siguientes:

Criterios de Evaluación	
Elemento	Porcentaje
Examen semana 1	15%
Examen semana 2	15%
Proyecto semana 1	10%
Proyecto semana 2	10%
Tareas	20%
Trabajo en clase	20%
Valores	10%

Así que, a la par que se evaluaban cuantitativamente dichos criterios, se registraba una evaluación cualitativa propia de la comunidad de diálogo, la cual será presentada en el apartado de “Evaluación”.

Todos estos cambios que trajo consigo la educación virtual, así como las modificaciones que de último momento notificó la escuela preparatoria *Liceo Corregidora* para esta estancia profesional, inevitablemente representaron un reto para la propuesta original de la “Comunidad de diálogo como estrategia de didáctica para la asignatura de Ética en Bachillerato”, limitando por mucho los alcances avizorados en el diseño inicial de la misma. A pesar de ello, se sostuvo el objetivo de propiciar el diálogo filosófico como eje rector del curso de Ética I, buscando en todo momento maximizar las oportunidades para abordar esta asignatura de una manera dialógica con los estudiantes, tanto a través de las sesiones de zoom como en las lecturas, tareas y proyectos asignados a través de la plataforma de classroom. Una vez hechas las aclaraciones anteriores, se procede ahora a la presentación de la estructura de la estancia profesional.

CURSO ÉTICA I

Impartido bajo la propuesta:

Comunidad de diálogo como estrategia didáctica para la asignatura de Ética en Bachillerato

Objetivo General

Implementar el diálogo filosófico como estrategia didáctica en la asignatura de Ética I a fin de promover en los/las estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, de investigación, de comunicación, de argumentación y de construcción de sentido en comunidad mientras realizan el análisis y la discusión los de tópicos propios de la ética, de tal suerte que las reflexiones y saberes construidos en clase resulten relevantes y significativos en sus contextos vitales.

Objetivos Específicos

Promover en los y las estudiantes los siguientes objetivos:

- ✓ Distinguir las diferencias entre un debate, una conversación y un diálogo filosófico.
- ✓ Desarrollar habilidades del pensamiento crítico a través de:
 - a) Indagar en el significado de los conceptos utilizados.
 - b) Usar criterios claros, válidos y pertinentes para formular sus juicios.
 - c) Implicarse en procesos de corrección grupal y de autocorrección detectando errores en el pensamiento propio y ajeno, pidiendo razones y criterios cuando estos no han sido ofrecidos, descubriendo supuestos que se dan por hecho y que ameritan su correspondiente análisis, aclarando expresiones vagas o ambiguas, demostrando disposición para evaluar sus argumentos, opiniones y decisiones, así como para realizar las modificaciones que descubran necesarias.
 - d) Mostrar sensibilidad al contexto cuando reflexionan en torno a los temas y dilemas éticos, ejercitando la capacidad de analizar las normas y valores morales reconociendo y tomando en cuenta las diferencias culturales, religiosas, sociales, económicas, psicológicas, etc. de las personas o grupos sociales implicados en la situación que se analiza.

- ✓ Desarrollar habilidades del pensamiento creativo a través de:
 - a) Formular hipótesis.
 - b) Prever consecuencias.
 - c) Realizar inferencias.
 - d) Ofrecer alternativas.
 - e) Formular ejemplos.
 - f) Explicar de diferente manera la misma cosa.

- ✓ Desarrollar habilidades del pensamiento cuidadoso a través de:
 - a) Escuchar con atención a los demás, teniendo la intención auténtica de comprender lo que el otro quiere expresar.
 - b) Criticar el argumento y no a la persona.
 - c) Tolerar diferentes puntos de vista.
 - d) Tomar en cuenta las ideas y argumentos de los demás para ampliar su juicio.
 - e) Esforzarse para expresar claramente lo que dice, teniendo una intención auténtica de que los otros comprendan lo que quiere expresar.
 - f) Ayudar a los demás a explicarse mejor.
 - g) Ser empático.

- ✓ Promover formación de personas reflexivas con un enfoque laico, multicultural y humanista que sean capaces de comprender los temas y dilemas éticos de su entorno social.

- ✓ Fomentar en los estudiantes la toma de decisiones y acciones razonables en asuntos relacionados con la ética en su contexto vital.

Objeto de Estudio

Analizar los alcances y los límites de la implementación de la comunidad de diálogo filosófico como estrategia didáctica para la asignatura de Ética I en el ámbito de la educación institucionalizada bajo el modelo virtual.

Metodología

Se utiliza como metodología la comunidad de diálogo con los estudiantes para llevar a cabo procesos de indagación, análisis y reflexión filosófica en torno a temas éticos. Dada la contingencia sanitaria, la metodología de la comunidad de diálogo se implementa a través de la plataforma virtual de Zoom.

Estructura general de las 10 clases del curso

- Las clases se realizaron diariamente durante 2 semanas.
- Cada clase tenía una duración de 3 horas, distribuidas de la siguiente manera:
 - 1 hora de sesión en la plataforma de zoom (no obligatoria para los estudiantes).
 - 2 horas para realizar actividades asignadas en la plataforma de classroom.
- Las lecturas y demás recursos ofrecidos en la plataforma de classroom, así como las actividades y tareas asignadas en la misma, quedaron a decisión y libertad de la profesora. La escuela no asignó a los estudiantes un libro o material específico para el curso. Tampoco estableció una cantidad específica de tareas o actividades por curso.
- La escuela no contaba con un plan privado de Zoom, por lo que se utilizó la versión gratuita. En consecuencia, la hora de sesión diaria se dividía en una primera sesión de 40 minutos y una segunda sesión de 20 minutos.
- Las sesiones 1-5 estaban destinadas para abordar los contenidos del Bloque I y del Bloque II de la asignatura de Ética I.
- En la sesión 5 de la primera semana debía aplicarse un examen individual y por escrito a través de la plataforma de Zoom.
- Las sesiones 6-10 estaban destinadas para abordar los contenidos del Bloque III y el Bloque IV de la asignatura de Ética II.
- En la sesión 10 de la segunda semana debía aplicarse un examen individual y por escrito a través de la plataforma de Zoom.

Estructura específica de las 10 sesiones

❖ Sesiones a través de la plataforma de zoom

Estas sesiones se utilizaron para llevar a cabo los objetivos de la estancia profesional, es decir, la aplicación de la propuesta de la comunidad de diálogo como estrategia didáctica para la asignatura de Ética.

Las sesiones diarias con duración de 1 hora a través de la plataforma de zoom se desarrollaban de la siguiente manera:

➤ Interacción

Duración: 5 minutos

- Actividades: Saludo, preguntar cómo se encuentran, intercambio de comentarios ocasionales.
- Objetivo: sondear el ánimo del grupo, generar confianza, favorecer la integración grupal.

➤ Introducción al tema

Duración: 15 minutos

Tomando en cuenta el contenido temático correspondiente para cada clase en particular (basado en el programa de estudios de la DGB) la profesora escoge y presenta una de las siguientes actividades (1 actividad por clase).

- Actividades:
 - Lectura grupal de algún fragmento filosófico.
 - Lectura grupal de algún relato relacionado con el tema a tratar (noticia, cuento, fragmento de alguna novela literaria pertinente o de alguna novela filosófica, etc.).
 - Proyección de un vídeo.
 - Escuchar grupalmente una canción que tenga una letra pertinente para el caso.
 - Presentación PowerPoint con imágenes sugerentes acompañadas con textos breves que contengan ideas clave y detonadoras relacionadas con el tema.
- Objetivo: generar un primer acercamiento al tema, sin recurrir a la exposición tradicional por parte del profesor. Presentar el tema de forma que genere ideas, curiosidad y dudas en los estudiantes.

➤ Lluvia de preguntas

Duración: 5 minutos

- Actividades:
 - Los estudiantes externan las dudas o preguntas que les surgieron con la actividad llevada a cabo en la “Introducción al tema”.
 - Se habilita un pizarrón virtual donde se escriben las preguntas de los estudiantes.

- Se posibilita también que, aquellos estudiantes que así lo prefieran, escriban sus dudas a través del chat de la sesión de zoom (esto para motivar la participación de los más tímidos).
- Se elegie de manera grupal la pregunta o las preguntas que se van a explorar.
- Objetivo: lograr que la discusión del tema se dirija a partir de puntos relevantes y de interés para los estudiantes, de tal suerte que se impliquen de manera más genuina en la indagación que vendrá posteriormente.

➤ Proceso de investigación a través del diálogo en comunidad

Duración: 25 minutos

- Actividades:
 - Los estudiantes dialogan en torno a la o las preguntas elegidas.
 - La profesora hace preguntas de seguimiento a los comentarios ofrecidos por los estudiantes. Algunos ejemplos de las preguntas de seguimiento son:
 - ¿Por qué consideras eso? ¿Cuál es la razón para decir eso?
 - ¿En qué te basas para opinar eso?
 - ¿Qué quieres decir cuando usas “x” palabra?
 - ¿Podrías definir qué significa “x”?
 - ¿Puedes dar un ejemplo de lo que dices?
 - ¿Alguien puede decir que entendió que dijo su compañero?
 - ¿Qué consecuencias podrían generarse a partir de lo que dices?
 - ¿Hay otras opiniones respecto a este tema?
 - Se fomenta que poco a poco sean los estudiantes mismos lo que realicen unos a otros de manera pertinente las preguntas de seguimiento.
- Objetivo: Promover que los alumnos expresen sus ideas, que se detengan a pensar en lo que dicen, que indaguen en las razones y fundamentos de sus opiniones, que elaboren argumentos basados en criterios válidos, que ensayen alternativas y que sean capaces de construir y reformular ideas a partir de lo que dicen los demás.

➤ Cierre

Duración: 10 minutos

- Actividades:

- Los estudiantes dialogan en torno a preguntas de cierre planteadas por la profesora. Algunos ejemplos de preguntas de cierre planteadas son:
 - ¿Aprendieron algo que no sabían hoy en la sesión?
 - ¿Qué ideas les resultaron relevantes?
 - ¿Consideran que pedimos y dimos buenas razones para fundamentar las ideas?
 - ¿Detectaron algún error en su manera de pensar?
 - ¿Descubrieron una nueva forma de ver este tema?
 - ¿Qué podríamos mejorar en la próxima clase?
- Los comentarios sobre estas cuestiones se hacen de manera oral pero también se habilita el chat de la sesión de Zoom para aquellos que prefieran hacerlo así o para los que no alcancen a hacerlo de manera oral.
- Objetivo: promover en los y las estudiantes la capacidad de corrección grupal y de autocorrección, así como hacer una reflexión final sobre lo dialogado en clase.

❖ Clases a través de la plataforma de Classroom

Esta plataforma se usó principalmente para atender y cumplir con las exigencias institucionales respecto a los contenidos de la asignatura de Ética I.

➤ Actividades:

- Proporcionar diariamente a los estudiantes recursos para ampliar el tema asignado para cada clase. Estos recursos incluían:
 - Resúmenes hechos por la profesora sobre el tema asignado para la clase.
 - Archivos PDF con fragmentos de libro de texto.
 - Links a libros virtuales de texto para la asignatura de Ética II.
 - Links a videos que explicaban el tema asignado.
- Asignar y revisar trabajos en clase.
- Asignar y revisar tareas.
- Asignar y revisar proyectos semanales.
- Realizar exámenes.

- Realizar retroalimentación con los estudiantes sobre sus trabajos, esto a través de mensajes personales en la plataforma.

Notas:

En la medida de lo posible, se procuró que los trabajos, las tareas y los proyectos implicaran una lectura/escritura crítica y reflexiva por parte de los estudiantes.

Los exámenes realizados en esta plataforma se diseñaron bajo el modelo de opción múltiple, esto por cuestiones prácticas y administrativas.

Contenido temático de las 10 clases

- **Clase 1**
Tema: Origen de la Ética y su relación con la Filosofía
- **Clase 2**
Tema: Diferencia entre la Ética y la moral
- **Clase 3**
Tema: Principales escuelas éticas del pensamiento filosófico
- **Clase 4**
Tema: Valores y antivalores / Juicios valorativos
- **Clase 5**
Tema: Tipos de actos morales / Códigos morales del pasado
- **Clase 6**
Tema: Tipos de normas
- **Clase 7**
Tema: Contextos de la ética: individual, familiar y social
- **Clase 8**
Tema: Derechos Humanos
- **Clase 9**
Tema: Formas de gobierno y Democracia
- **Clase 10**
Tema: Repaso general/Cierre del curso

❖ Evaluación

La evaluación del curso se realiza de dos formas:

- 1) Aplicando los criterios e instrumentos de evaluación propios de la preparatoria *Liceo Corregidora*. Esto incluye una lista escolar que valora cuantitativamente los siguientes criterios: exámenes, proyectos, tareas, trabajo en clase y valores.
- 2) Atendiendo a la evaluación propia de la comunidad de diálogo. Esta evaluación se realiza de manera cualitativa a través de rúbricas, tomando como criterio los indicadores de desarrollo de pensamiento complejo (ver Cuadro #4 en sección de anexos) y los criterios de evaluación para la comunidad de diálogo (ver Cuadro #5 en sección de anexos).

Resultados de la estancia profesional

Los resultados que se reportan a continuación pretenden mostrar de manera honesta los alcances y los límites que tuvo la puesta en práctica de la comunidad de diálogo como estrategia didáctica para el curso de Ética I en bachillerato. Cabe resaltar que la aplicación de esta propuesta tuvo que enfrentarse a dos retos y exigencias: por una parte, debía atender a los requisitos propios de la educación institucionalizada, los cuales ya se habían visualizado con anticipación desde la gestación misma de este proyecto; por otra parte, los cambios abruptos que implicó el tránsito repentino de una educación presencial a un modelo virtual en su totalidad, los cuales generaron una situación compleja de incertidumbre en todos los ámbitos educativos: en las instituciones, en los profesores, en los estudiantes y también en las familias de estos.

Además de los resultados cuantitativos de la estancia profesional se presentan algunas consideraciones cualitativas que pretenden mostrar las posibilidades y las tensiones que tuvo este proyecto, el cual intentó incrustar un paradigma educativo reflexivo basado en la comunidad de diálogo filosófico como estrategia didáctica principal, en un sistema educativo institucionalizado que, en la práctica, aún se desenvuelve reproduciendo muchas de las características del paradigma estándar tradicional y que, además de ello, se ha vuelto recientemente virtual.

Se recuerda que dicha estancia se realizó con en la Preparatoria *Liceo Corregidora*, con un grupo de 25 estudiantes del cuatrimestre 1, en la asignatura de Ética I.

Resultados

- Se obtuvo una asistencia de un 95% de los/las estudiantes a las sesiones de Zoom (aunque dicha asistencia no fue establecida como obligatoria por parte de la institución escolar).
- Se logró un avance paulatino y significativo en la participación oral de la mayoría de los/las estudiantes (a pesar de promoverlo, 2 estudiantes nunca tomaron la palabra).
- Se alcanzó un avance del 75% de los/las estudiantes en las áreas de habilidades de razonamiento, habilidades de indagación y habilidades de discusión e interacción.
- Un 85% de los trabajos por escrito registrados en la plataforma de classroom lograron una mejora significativa en la segunda semana del curso (cabe mencionar que dichos trabajos eran revisados por la profesora y se envían mensajes personalizados a los/las estudiantes, haciéndoles observaciones respecto a ortografía, gramática y sobre todo respecto a la exposición de sus ideas, argumentos, manejo de información, etc.).
- Un 70% de los/las estudiantes logró distinguir y manejar de manera medianamente aceptable herramientas filosóficas tales como: formular preguntas, dar y pedir razones, explicitar criterios, detectar ambigüedades, descubrir supuestos, dar ejemplos y contraejemplos, buscar alternativas, prever consecuencias, entre otros.
- Un 90% de los/las estudiantes se involucraron de manera óptima en la actividades de evaluación llevadas a cabo en el cierre de cada sesión.

Consideraciones finales

- Se considera indispensable llevar a cabo una preparación del grupo donde se deje en claro qué es un diálogo filosófico. En este caso concreto, dado el poco tiempo del sistema educativo intensivo en el que se realizó la estancia profesional, no fue posible dedicar ninguna clase para este objetivo en particular. Por esta razón, con frecuencia, sobre todo en las primeras dos sesiones, muchos de ellos/ellas se conducían en la clase como si esta fuera una charla casual sobre un tema moral o como si fuera un debate. Sobre la marcha se fue redirigiendo a los estudiantes, pero se considera que sería mejor dedicar unas clases a analizar y reflexionar con los ellos/ellas las características, objetivos y los alcances del diálogo filosófico.
- Fue notoria la falta de familiaridad de los estudiantes con las herramientas filosóficas, tales como: formular preguntas, dar y pedir razones, explicitar criterios, detectar ambigüedades,

descubrir supuestos, dar ejemplos y contraejemplos, buscar alternativas, prever consecuencias, entre otros. Por esta razón se considera indispensable dedicar algunas sesiones para esto en un curso de Ética; sin embargo, también por cuestión de tiempo, en este caso concreto no se realizó, pero se fue promoviendo la comprensión y el manejo de las herramientas filosóficas a lo largo del curso. Se considera que los resultados hubieran sido mejores de haber contado con algunas sesiones dedicadas a esto.

- Fue imposible cubrir el programa de estudio de la DGB para la asignatura de Ética I en su totalidad. Además de ello, se reconoce que gran parte de la información técnica (fechas, nombres, teorías, etc.) se cubrió asignando lecturas a los estudiantes, las cuales debían realizar como parte de sus tareas y trabajos en clase.
- Los exámenes que ponderan la parte memorística resultan inoperantes más que nunca bajo el modelo virtual actual, pues los estudiantes cuentan con “estrategias” tecnológicas múltiples y sumamente accesibles para copiar las respuestas. Es urgente replantarnos la pertinencia de estos exámenes, pues muy posiblemente estamos perdiendo tiempo valioso formulándolos, aplicándolos y revisándolos, tiempo que podría destinarse a prácticas más reflexivas.
- Es innegable las complicaciones comunicativas que generan las sesiones virtuales a través de Zoom, las cuales van desde el hecho de que los/las estudiantes no quieren o no pueden prender sus cámaras; que varios de ellos/ellas no tienen un espacio ideal para tomar sus clases (algunos las toman en cibernets, en plazas públicas o incluso en el trabajo); los límites que implica que un estudiante que esté tomando la clase en casa no pueda expresar con libertad sus opiniones en torno a dilemas éticos porque alguna figura de autoridad lo está escuchando; los problemas de conectividad que hacen que los estudiantes entren y salgan varias veces a una sesión por fallas técnicas, etc. Todo esto son factores que rebasan por mucho la injerencia del maestro y que repercuten en la calidad de una clase.
- A pesar de los retos y las dificultades que la educación virtual representa, acciones concretas como escuchar atentamente a los estudiantes cuando estos pueden tomar la palabra, indagar y analizar juntos lo que dicen, leer sus trabajos y brindarles una retroalimentación personalizada, les hace sentir que tienen algo importante que aportar, que están siendo escuchados. Así pues, buscar las formas para dialogar aún a través de la

pantalla, es asumir el reto de intentar hacer de la educación -y de nuestro pedazo de mundo- algo más solidario y humanizado.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

CUADROS

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Cuadro 1

Habilidades de pensamiento

Razonamiento	Indagación	Formación de conceptos	Traducción y transferencia
Conversión	Formación de hipótesis	Hacer distinciones	Saber escuchar
Hacer inferencias adecuadas	Proponer ejemplos y contraejemplos	Establecer conexiones	Ser sensible a los sentimientos de los demás
Dar buenas razones	Cuestionar adecuadamente	Definir	Inferir visiones del mundo
Realizar buenas analogías	Contrastar	Detectar similitudes	Tener imaginación moral
Detectar presuposiciones	Pedir evidencias	Ser razonables	Tener mente abierta
Pensar hipotéticamente	Demandar criterios	Relacionar, construir con la ayuda de los demás	Respetar a los demás
Pensar silogísticamente	Ser sensible al contexto		Poner el ego en perspectiva
Detectar contradicciones	Autocorregirse		Seguir la indagación hacia donde ésta conduzca
Estandarizar	Crear alternativas		

Esta tabla se toma y reproduce tal cual del texto “Filosofía para Niños” de Eugenio Echeverría, 2004, p. 57.

Cuadro 2

Preguntas de seguimiento

OBJETIVO	PREGUNTAS
Ahondar un comentario, argumento o idea	<p>¿En qué sentido lo dices? ¿Por qué? ¿Se te ocurre algún ejemplo? ¿Se te ocurre algún ejemplo contrario? ¿Qué pasaría si ocurriera que...? (hacer aquí el planteamiento contrario al propuesto por el estudiante) ¿Qué quiere decir ese concepto para ti? ¿Cómo lo entiendes?</p>
Para clarificar o ayudar a expresarse	<p>¿Estás diciendo qué...? ¿Podría ser que...? ¿Podría ser esto lo que dices...? ¿Por lo que has dicho, yo entendí que...es correcto?</p>
Ayudar a explicar	<p>¿Qué puntos de lo que has dicho te gustaría enfatizar? Creo que has dicho los siguientes puntos importantes... ¿Podrías enumerar los puntos que estás mencionando?</p>
Interpretar	<p>¿Estás sugiriendo qué? De lo que has dicho ¿puedo inferir que...? Considero que de lo que dices, podrían seguirse las siguientes consecuencias lógicas... ¿estás de acuerdo? Si es correcto lo que dices, ¿cómo explicarías que...? ¿Podrías explicar más lo que dices? ¿Estoy equivocada en la manera en lo que interpreto lo que dijiste? ¿Puedes objetarme?</p>
Buscar consistencias	<p>¿No usaste hace un momento la misma palabra, pero dándole un sentido diferente? ¿Están realmente en desacuerdo con él o están diciendo lo mismo con diferentes palabras? Me parece que estás defendiendo dos puntos de vista que son contradictorios entre sí... ¿a ti no te parece?</p>

Buscar supuestos	<p>¿Cuándo dices eso, estás suponiendo qué?</p> <p>¿Lo que dices, se apoya en...?</p> <p>¿Lo que dijiste, está basado en tu creencia de que...?</p>
Pedir razones	<p>¿Cuál es la razón para decir eso...?</p> <p>¿Qué te hace pensar eso...?</p> <p>¿En qué se basa lo que dijiste...?</p> <p>¿Por qué crees que tu punto de vista es correcto?</p>
Pedir definiciones	<p>Cuando usas esta palabra... ¿qué quieres decir?</p> <p>¿Podrías definir esta palabra?</p> <p>¿Este es el único significado que puede darse a esta palabra?</p>
Buscar alternativas	<p>Hay personas que piensan que...</p> <p>¿De qué otra forma se podría ver esta cuestión...?</p> <p>¿Alguien tiene otro punto de vista...?</p> <p>¿Qué piensas que te diría o te argumentaría alguien que no está de acuerdo con tu punto de vista?</p> <p>¿Hay circunstancias en las que tu punto de vista sería incorrecto?</p> <p>¿Tu punto de vista es el único correcto en este tema?</p> <p>¿Hay otras maneras de ver este tema?</p> <p>¿Qué pasaría, que pensarías si alguien sugiriera que...?</p>

Este cuadro se elabora a partir de algunas sugerencias que Stella Accorinti menciona en el texto *Trabajando en el Aula. La práctica de filosofía para niños* (2000).

Cuadro 3

Estrategias para la evaluación formativa entre alumnos

Estrategia	Desarrollo
El semáforo en el aula	Se establece un semáforo evaluativo. Se formula la pregunta general: ¿cómo estuvimos hoy en la clase? ¿qué tal estuvo la sesión hoy? Se le dará luz verde si se considera que estuvo bien. Luz amarilla si se detecta que aún se puede mejorar. Luz roja si se considera que fue mal. Se solicitan los criterios con base a los cuales los estudiantes están otorgando esa evaluación.
Evaluación entre pares	El docente divide y organiza al grupo en subgrupos de 2, 3, 4 o 5 integrantes, según la población grupal. Se les pide que entre ellos comenten los aprendizajes que lograron en la sesión. Después todos regresan al círculo común grupal y algunos voluntarios comentan sus aprendizajes con todo el grupo.
La pelota metacognitiva	Cómo estrategia, se puede poner en circulación una pelota. El que la reciba tiene que contestar alguna de las siguientes preguntas tendientes a hacer una evaluación metacognitiva: ¿Qué cosas no sabías antes de realizar esta sesión? ¿En qué hemos avanzado como grupo? ¿Qué consideras que nos falta por lograr? ¿Qué cosas o ideas recuerdan de la sesión? ¿Para qué hicimos “x” durante la sesión?
Evaluación del pensamiento multidimensional	El docente formula las siguientes preguntas al grupo: ¿Pedimos y dimos buenas razones para fundamentar ideas? ¿Las preguntas que se realizaron fueron relevantes? ¿Los ejemplos que se ofrecieron fueron pertinentes? ¿Nuestros juicios mostraron sensibilidad al contexto? ¿Descubrimos alternativas? ¿Detectamos errores en el pensamiento propio y en el de los demás? ¿Reformulamos nuestras ideas? ¿Nos autocorregimos?

Este cuadro se elabora haciendo una adecuación de Leslie Cázares Aponte, en su texto *Imbricar Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros escolares*.

Cuadro 4

Indicadores de desarrollo de pensamiento multidimensional

Dimensión	Indicadores de desarrollo	
Pensamiento crítico	Uso de criterios	El/La estudiante apela a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valores compartidos: ideales, objetivos, metas fines. ✓ Convenciones: normas, regularidades, tradiciones, etc. ✓ Reglas: leyes, cánones, regulaciones, etc. ✓ Estándares. ✓ Definiciones. ✓ Hechos comprobables. ✓ Tests, estudios o datos empíricos.
	Autocorrección	El/La estudiante: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Detecta errores en el pensamiento de los demás. ✓ Es consciente de los errores de su propio pensamiento. ✓ Pide razones y criterios cuando no se han dado. ✓ Ofrece criterios pertinentes y consistentes. ✓ Identifica falacias de razonamientos. ✓ Aclara expresiones ambiguas o vagas. ✓ Señala supuestos falaces o inferencias no válidas. ✓ Demuestra disposición y voluntad para evaluar sus propias ideas y modificarlas si es necesario.
	Sensibilidad al contexto	El/La estudiante: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diferencia entre matices de significado que provienen de diferencias culturales, sociales y temporales. ✓ Reconoce diferencias debidas a la diversidad de disciplinas y marcos de referencia. ✓ Percibe discrepancias entre situaciones aparentemente similares. ✓ Se muestra crítico ante los estereotipos o prejuicios. ✓ Reformula reglas tomando en cuenta situaciones concretas o excepciones.
	Capacidad de juicio	El/La estudiante formula: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluaciones de ideas, actos, situaciones u objetos. ✓ Argumentos basados en criterios y razones. ✓ Decisiones o acciones deliberadas. ✓ Distinciones / Conexiones y Afirmaciones / negaciones. ✓ Acuerdos después de deliberar. ✓ Propuestas de solución a problemáticas discutidas.

Dimensión	Indicadores de desarrollo
Pensamiento creativo	<p>El/La estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formula hipótesis. ✓ Prevé consecuencias. ✓ Elabora enunciados condicionales del tipo “si...entonces”. ✓ Realiza inferencias ✓ Ofrece alternativas ✓ Puede explicar de diferentes maneras la misma cosa si es necesario. ✓ Formula ejemplos. ✓ Ofrece y comprende analogías.
Pensamiento cuidadoso	<p>El/La estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Es sensible al contexto a la hora de hacer juicios. ✓ Escucha con atención a los demás. ✓ Critica el argumento y no a la persona. ✓ Tolera diferentes puntos de vista. ✓ Toma en cuenta las ideas y argumentos de los demás para ampliar su juicio. ✓ Se esfuerza por que los otros comprendan lo que trata de decir. ✓ Ayuda a los demás a explicarse mejor. ✓ Se muestra empático. ✓ Se plantea preguntas del tipo ¿qué tipo de persona puedo ser? ¿en qué tipo de mundo deberíamos vivir?

Este cuadro se realiza a partir del texto de Lipman *El lugar del pensamiento en la educación*.

Cuadro 5

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA LA COMUNIDAD DE DIÁLOGO	
HABILIDADES DE RAZONAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan razones para sostener puntos de vista. • Se preguntan a otros y se piden razones, criterios. • Se esbozan inferencias a partir de evidencias. • Se solicita y elaboran conceptos. • Se emplean criterios consistentes. • Demuestran disposición y voluntad para evaluar sus propias ideas y modificarlas si es necesario
HABILIDADES DE INDAGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Se formulan preguntas relevantes. • Se muestran evidencias y observaciones. • Se utiliza razonamiento hipotético. • Hay perseverancia para resolver problemas tratando de utilizar diferentes estrategias.
INTERACCIÓN SOCIAL Y HABILIDADES DE DISCUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra sensibilidad al contexto a la hora de hacer juicios. • Se escucha con atención a los demás • Se toleran diferentes puntos de vista • Se dan diálogos directos estudiante-estudiante • Se puede construir sobre las ideas de los demás • Se ayuda a los demás a explicarse mejor.

Bibliografía

- Accorinti, S. (2000). *Trabajando en el Aula. La práctica de filosofía para niños*. Editorial Maniantal. Buenos Aires, Argentina.
- (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad. *Utopía y praxis latinoamericana*. 7(18). pp. 35-56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901803.pdf>
- (2001). *Caminando hacia mis supuestos*. Libro de apoyo para acompañar a La Ciudad Dorada. Editorial Maniantal. Buenos Aires, Argentina
- (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.
- (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad. *Utopía y praxis latinoamericana*. 7(18). pp. 35-56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901803.pdf>
- (2014). *Filosofía para niños. Introducción a la teoría y la práctica*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/284149113/Accorinti-Stella-Filosofia-Para-Ninos>
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea y Ética Eudemia*. (Trad. Julio Palli Bonet). Gredos.
- Aristóteles. (2000). *La política*. (Trad. Manuel Briceño Jáuregui). Editorial Panamericana.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Barrena, S. (2015) *Pragmatismo y Educación*. Machado Libros: Madrid. Recuperado de <https://es.scribd.com/read/284739393/Pragmatismo-y-educacion-Charles-S-Peirce-y-John-Dewey-en-las-aulas>.
- Barrón, C. (2009). *La educación Basada en competencias*. Recuperado de http://www.matedu.cinvestav.mx/~proyectocecyt4/lecturas/form-comp_p01.pdf
- Brenifier, O (2011). *Filosofar como Sócrates*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/307165702/Oscar-Brenifier-Filosofar-Como-Socrates>
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. México: Editorial Malpaso.
- Bunge, M. (2001). *Crisis y Reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Gedisa
- Cázares, L. (2014). *Imbricar Filosofía para Niños y jóvenes en los centros educativos*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Recuperado de https://www.academia.edu/36490849/Cerletti_Alejandro.pdf
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Recuperado de https://www.academia.edu/36490849/Cerletti_Alejandro.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] (2019) Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] (2019) Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Contreras, M. (2014). *La dialéctica en Platón*. Recuperado de: <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/10707/FILMunizaga.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cuadernos de Filosofía y Letras, Bogotá.

- De la Borbolla, O. (2006). *La rebeldía de Pensar*. Recuperado de: <file:///C:/Users/default.LAPTOP-5QOQ64LL/Downloads/59197351-La-rebeldia.pdf>.
de_la_filosofia_mayo2011.pdf
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. 6ta ed. Traducido al español por Lorenzo Luzariaga. Buenos Aires: LOSADA
- Dewey, J. (2017). *La democracia como forma de vida*. [Traducido al español de Diego Antonio Pineda]. Recuperado de <https://es.scribd.com/read/393799829/La-democracia-como-forma-de-vida>
- Dewey, J. (Año) Pensamiento Complejo y educación.
- DGB. (2017). Programa de Estudios de Ética I. Recuperado de <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/1er-semester/Etica-I.pdf>
- DGB. (2017). Programa de Estudios de Ética I. Recuperado de <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/1er-semester/Etica-I.pdf>
- DGB. (2017). Programa de estudios de Ética II. Recuperado de <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/2do-semester/Etica-II.pdf>
- DGB. (2017). Programa de estudios de Ética II. Recuperado de <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/2do-semester/Etica-II.pdf>
- Echeverría, E. (2004) *Filosofía para Niños*. Ediciones SM: México.
- Echeverría, E. (2004) *Filosofía para Niños*. México: Ediciones SM.
- Echeverría, L. (2017). *El modelo de educación basada en competencias: genealogía, análisis y propuestas* recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1093.pdf>
- Escuela de Bachilleres, UAQ. (2011). *Programa de Formación Cívica y Ética*. Recuperado de [file:///C:/Users/default.LAPTOP-QOQ64LL/Downloads/Formación%20Cívica%20y%20Ética%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/default.LAPTOP-QOQ64LL/Downloads/Formación%20Cívica%20y%20Ética%20(4).pdf)
- Escuela de Bachilleres, UAQ. (2011). *Programa de Formación Cívica y Ética*. Recuperado de [file:///C:/Users/default.LAPTOP-QOQ64LL/Downloads/Formación%20Cívica%20y%20Ética%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/default.LAPTOP-QOQ64LL/Downloads/Formación%20Cívica%20y%20Ética%20(4).pdf)
- Fernández, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. Recuperado de <https://www.uma.es/gadamer/resources/FERNANDEZ.pdf>
- Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. Tomo I. Madrid: Alianza Editorial.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- (S.F.) *Hacia una pedagogía la pregunta*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/357856764/Hacia-Una-Pedagogia-De-La-Pregunta-Paulo-Freire-pdf>
- Gadamer, H. (2005). *Verdad y Método I*. (A. Aparicio y R. de Agapito, Trad.). Ediciones Sígueme.
- (2004). *Verdad y Método II*. (M. Olasagasti, Trad.). Ediciones Sígueme.
- (1983). *Fenomenología, Hermenéutica y la posibilidad de la Metafísica*.
- (2000). *La educación es educarse*. Recuperado de <https://outlook.live.com/mail/0/inbox>

- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. (C. Ruiz, Trad.). Herder.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* FCE.
- Harada, E. (Comp.). (2012). *La filosofía de Matthew Lipman y La educación: perspectivas desde México*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/31546945/La filosof%C3%ADa de Matthew Lipman y La educacionn perspectivas desdeM%C3%A9xico](https://www.academia.edu/31546945/La_filosof%C3%ADa_de_Matthew_Lipman_y_La_educacionn_perspectivas_desdeM%C3%A9xico)
- Hegel, G.W. *Escritos pedagógicos*. (s.f) recuperado de <https://drive.google.com/drive/u/0/search?q=hegel%20escritos%20pedag%C3%B3gicos>
- Hurtado, G. (2019). Apuntes sobre la transformación de México. En G. Hurtado et al. *La Filosofía y la Cuarta transformación de México*. (pp. 21-36) Recuperado de [ile:///C:/Users/default.LAPTOP-5QOQ64LL/Documents/TESIS%20TEXTOS/Libro-Filosofia-y-la-4T-1-pdf.pdf](file:///C:/Users/default.LAPTOP-5QOQ64LL/Documents/TESIS%20TEXTOS/Libro-Filosofia-y-la-4T-1-pdf.pdf)
- Kant, e. (1985). *Filosofía de la Historia*. México: FCE.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes
- Kohan, W. (2013). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. E-book. <https://es.scribd.com/read/489307237/Filosofia-la-paradoja-de-aprender-y-ensenar#>
- Kohan, W. (2013). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal.
- Lavalle, M. (2011). *La sabiduría recobrada. Filosofía como terapia*. Editorial Kairós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. 2ª ed. [Traducido al español de Virginia Ferrer Cerveró]. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (2014). *Pensamiento Complejo y Educación*. Recuperado de https://www.amazon.com.mx/Pensamiento-complejo-educaci%C3%B3n-Matthew-Lipman-ebook/dp/B00LI3LHMI/ref=pd_sbs_2/137-069
- (2016). *En el lugar del pensamiento en la educación*. (Trad. Manuela Gómez Pérez). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Lipman, Sharp y Oscanyan. (1992). *La Filosofía en el aula*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/299035554/Lipman-Matthew-La-Filosofia-en-El-Aula>
- Lund, M. (2008). *¿Filosofía para Niños en el Bachillerato?* En Harada, O. (comp.), *La Filosofía de Matthew Lipman y la educación: perspectivas desde México* (133-143). UNAM.
- Lyotard, F. (1989). *¿Por qué filosofar?* Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/968/898>
- Mario Bunge (2002).
- Martínez, J., A. (1992). *Cartilla Moral*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/427152/CartillaMoral_.pdf
- Medina, A. (2007). *Pensamiento y Lenguaje. Enfoques constructivistas*. México DF: Mc Graw Hill Interamericana
- Moriyón, F. (2014). *Pregunto, dialogo, aprendo: cómo hacer filosofía en el aula*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/424870592/Pregunto-Dialogo-Aprendo-Como-Hacer-Filosofa-en-El-Aula-Felix-Garcia-Moriyon>
- Nelson, L. (2008). *El método socrático*. Recuperado de <file:///C:/Users/default.LAPTOP-5QOQ64LL/Documents/MATERIAL%20TESIS%202020/NELSON%20El-Metodo-Socratico.pdf>

- Notimex TV. (27 de noviembre de 2019). Sobre la Cartilla Moral. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QZlz7w1q2vw>
- Nueva Escuela Mexicana (2019). Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en a educación liberal*. (Trad. Juana Pailaya). Editorial Andrés Bello.
- OCDE (2010) Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE, París: OCDE.
- OFMX (2019) *Observaciones para la SEP sobre el curso de "Educación Cívica y Ética" para niños de primaria*. Recuperado de <http://www.ofmx.com.mx/2019/12/observaciones-para-la-sep-sobre-el-curso-de-educacion-civica-y-etica-para-ninos-de-primaria/#.XvaIuyhKjb0>
- Platón (1981). *Apología*. En Diálogos I (trad. J. Calonge Ruiz, E. Lledó Iñigo, C. García Gual). Barcelona: Gredos.
- (1986). *República*. (Traducción por Conrado Eggers Lan). Madrid: Gredos.
- (1981) *Protágoras*. En Diálogos I (trad. J. Calonge Ruiz, E. Lledó Iñigo, C. García Gual). Barcelona: Gredos
- (1983) *Georgias*. En Diálogos II (trad. J. Calonge, E. Acosta, F.J. Oliveri, J.L Calvo). Barcelona: Gredos
- (1983) *Menón*. En Diálogos II (trad. J. Calonge, E. Acosta, F.J. Oliveri, J.L Calvo). Barcelona: Gredos
- (1986). *El Banquete*. En Diálogos III (trad. C. García Gual, M. Martínez Hernández, E. Lledó). Barcelona: Gredos.
- (1998) *Teeteto*. En Diálogos V (trad. Ma. Isabel Santa Cruz, A. Vallejo Campos, N.L Cordero). Barcelona: Gredos.
- Ramírez, M. (2003). *De la razón a la praxis*. Siglo XXI Editores.
- Sánchez, V. (1969). *Ética*. México: Grijalbo.
- Sánchez-Manjavacas, J. (2020). Hacia la escucha con/entre la infancia. La posibilidad de entender el filosofar desde la filosofía con niños (FCN) (Entrevista a Walter Kohan). *Pensar Juntos. Revista Iberoamericana de filosofía para niños* 4, 109-126.
- Sarmiento, E. (2019). OFM 2009-2019 Diez años de defensa de la filosofía en México. Recuperado de http://dcs.h.izt.uam.mx/cen doc/cefilibe/images/libros-e/OFM_2009-2019.pdf
- Sartori, G. (1993). *Qué es la democracia*. Recuperado de <file:///C:/Users/default.LAPTOP-5QOQ64LL/Downloads/Giovanni-Sartori-Que-Es-La-Democracia.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2019). *Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM>.
- Sharp, A. y Splitter, L. (1995). *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/309981869/La-Otra-Educacion-Laurence-Splitter-Ann-Sharp>
- Stone, I.F. (1988). *El juicio de Sócrates*. Recuperado de <file:///C:/Users/default.LAPTOP-5QOQ64LL/Downloads/460897158-I-F-Stone-El-juicio-de-Socrates-pdf.pdf>
- UNESCO (2011) *La filosofía, escuela de la libertad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf>

- Vargas Lozano, G. (Compilador) (2011). *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*. Recuperado de http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/la_situación_
- Velasco, A. Tradición, Hermeneútica y Política. *En Gadamer y las Humanidades*, 2007. UNAM.
- Vygotski, L. (2001). *Obras escogidas II. Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre psicología*. Recuperado de: https://es.scribd.com/read/282865274/Obras-Escogidas-II-Pensamiento-y-Lenguaje-Conferencias-sobre-Psicologia#_search-menu_409435
- Zapata, M. (2010). La Formación del Pensamiento Crítico: entre Lipman y Vigotsky. Recueprado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6767/tesis83.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Dirección General de Bibliotecas UAO