

La clase de filosofía como práctica: de la conexión a la actitud crítica

Philosophy class as a practical activity: from connection to critical attitude

Guillermo García Ureña

Profesor de Enseñanza Secundaria y Bachillerato. Especialidad Filosofía (Madrid, España)

Resumen

Este escrito de práctica educativa sistematizada recoge varios enfoques prácticos para hacer de la clase de filosofía un ejercicio de filosofar. Con ello, se distancia de la recepción pasiva y meramente teórica de esta materia. Esta práctica sistematizada opera a partir de diferentes niveles. En primer lugar, abre la cuestión acerca de qué normas debe tener la clase, como propone la Disciplina Positiva. Este nivel busca crear la consideración en el alumnado acerca de las implicaciones individuales y sociales de nuestras acciones. En segundo lugar, busca el establecimiento de la clase como una Comunidad de Indagación, en la cual el conocimiento se crea a través de la interacción de sus miembros. Finalmente, propone una aproximación a la Filosofía en la que esta asignatura debe proveer al alumnado de un conjunto de habilidades que van a ser usados a lo largo del curso y que van a ser muy útiles para ayudar a formar un pensamiento activo y crítico en el alumnado.

Palabras clave: Disciplina positiva; Comunidad de Indagación, didáctica de la filosofía

Abstract

This systematized educational practice paper collects different practical views in order to transform the Philosophy class into an actual practice of philosophizing. By doing so, it rejects a more passive and merely theoretical reception of this subject. This systematized educational practice works on a series of steps. First, it opens the question of what norms should a class have, as the Positive Discipline proposes. This step aims to create a consideration on the individual and social implications of our actions. Second, it looks to set up the class as a Community of Inquiry, in which knowledge is created through the interaction among its members. Finally, it proposes an approximation to Philosophy in which this subject must provide students with a set of abilities, that are going to be used throughout the entire course and are going to be very helpful in order to help achieving a critical and active thinking in students.

Keywords: Positive Discipline; Community of Inquiry; Didactics of Philosophy

INTRODUCCIÓN

La filosofía presenta una particularidad que otras asignaturas no poseen, o no lo hacen al menos en el mismo grado de problematicidad que la filosofía. Si bien es cierto que el dominio de una materia implica una capacidad crítica sobre la misma y no meramente el almacenamiento de una serie de contenidos, en el caso de la filosofía esta situación se extrema, ya que se podría llegar a memorizar los argumentos de otros filósofos, sus réplicas y debates, de manera que se fuera capaz de reproducirlos en un examen y con ello probablemente obtener una buena nota y, sin embargo, no haber pensado por sí mismo absolutamente nada al respecto de los argumentos mismos. Esta particularidad es la que Immanuel Kant señalaba al oponer aprender filosofía (como si de una historia se tratara) y aprender a filosofar. El verdadero aprendizaje de la filosofía pasa, en cualquier caso, por lo segundo, por filosofar y pensar cada cual desde sus limitadas perspectivas y experiencias, aunque para ello uno tenga que abandonar la seguridad de la armadura que proporciona pensar por cuenta ajena (especialmente si se hace desde alguno de los grandes campeones de la historia de la filosofía) por la sencillez y precariedad de nuestros mundanos intelectos a la intemperie. Y es que pensar por uno mismo le sitúa a uno con frecuencia en tierra de nadie. Esta tarea, humilde y titánica a la vez, es harto complicada para un alumno de carrera, donde en seguida se cobija uno bajo las pieles de unas y otras corrientes; imagínese entonces qué puede ser esta tarea para un aprendiz novel como un estudiante de secundaria o de bachillerato. Y, sin embargo, este difícil empeño alberga una de las mayores satisfacciones como profesor y, estimo, como alumno, aunque el resultado sean más preguntas que respuestas.

El proceso de esta práctica sistematizada parte de la creación de un ambiente adecuado para que pueda darse un espacio de diálogo y de crítica que encamine a la clase al filosofar. A continuación, se plantea un enfoque de lo que es la asignatura de Filosofía que fuerza a trabajar los contenidos a través de una práctica procedimental, lo que principalmente dota al alumnado de una serie de habilidades o herramientas, esto es, que muestra la filosofía como una actitud y una práctica antes que como una serie de contenidos.

El modo de proceder que plantea esta práctica se ha desarrollado y puesto a prueba en el contexto de un centro público de un municipio las afueras de la Comunidad de Madrid en el nivel de Bachillerato, en la asignatura de Filosofía. El alumnado con el que se ha trabajado es de un corte socioeconómico de clase media y de familias con un trasfondo cultural diverso. El hecho de que se haya realizado en el nivel de Bachillerato ya supone un nivel de madurez por edad y de motivación por ser una enseñanza postobligatoria que facilita el planteamiento de esta práctica frente a grupos en la ESO con un nivel de madurez menor y un alumnado que en muchos casos está ahí de un modo forzoso o a desgana (esto, no obstante, se da también en Bachillerato, pero a una escala menor). Si bien el contexto puede servir para hacerse una idea de la génesis de esta práctica, considero que el modo de proceder es lo suficientemente amplio como para que pueda ser exportada a otros contextos, siempre y cuando se den unas condiciones mínimas de actitud. Por ejemplo, podría exportarse a asignaturas como Valores Éticos de la ESO o la optativa de Filosofía de 4º de la ESO, si los grupos en cuestión no son particularmente problemáticos, en cuyo caso el alcance del apartado de la Comunidad de Indagación se vería muy limitado por tener que insistir en el aspecto disciplinario.

2. OBJETIVOS

De un modo conciso, los objetivos de esta práctica sistematizada son, por una parte, generar unas bases disciplinarias autónomas y que, por lo tanto, doten al alumno de herramientas para afrontar situaciones sociales análogas; por otra parte, la de establecer un modo de concebir el saber y el aprendizaje que sea dialógico y grupal, y con ello activo y no meramente pasivo; y final y principalmente, iniciar en el alumno las bases para un pensamiento filosófico o crítico activo. De esta manera, y sin perder de vista la humildad del esfuerzo, que se asemeja a la labor del que siembra sin saber si de ahí se consolidará una

planta y probablemente sin la posibilidad de llegar a verlo, se producirá el desplazamiento o la restitución de la filosofía que pasa de estar en una callada estancia en la biblioteca o en el saber del profesorado para restituirse en el lugar que originariamente la vio nacer: la comunidad, que a falta de un ágora pública, hace su simulación en las aulas donde coinciden personas de muy diversa índole y condición (al menos en las instituciones públicas donde quien escribe ejerce su profesión).

3. LAS BASES DIALÓGICAS DE LA CONVIVENCIA

Si bien es evidente que uno puede tener cualquier pensamiento de un modo privado (foro interno) independientemente de si el contexto en el que se esté sea seguro para la comunicación del mismo, es también claro que para la expresión de los pensamientos, salvo casos de inusitada valentía o imprudente temeridad, se precisa de un ambiente seguro y en libertad. Tal ambiente no ha de confundirse con la formalidad que instaura la ley, sino que tiene que materializarse en unas condiciones reales para que un grupo concreto de personas en un aula se atrevan a participar.

A este respecto, si bien es fundamental que en la clase se mantenga el respeto y la disciplina entre las personas que forman parte de ella, y para ello hay que emplear todos los recursos disciplinarios necesarios, en aquellos ambientes en los que el respeto y las buenas maneras no están garantizadas, la imposición unidireccional o monológica de la disciplina puede acarrear el problema de que esta solo se mantenga cuando la autoridad que la impone esté presente y cuando el miedo a la contrapartida del castigo sea lo suficientemente disuasoria. Sin embargo, el castigo, especialmente si es mal aplicado, en muchos casos puede provocar el retraimiento del castigado en los casos menos conflictivos, y el afán de venganza o revancha movido por el rencor en los casos más conflictivos.

Por ello, frente a enfoques más autoritarios de la enseñanza, el planteamiento de la disciplina positiva proporcionaba herramientas y enfoques que podían ser útiles para los objetivos planteados. Adviértase que el enfoque tomado ante esta teoría no es el de un planteamiento ante la verdad objetivista o fundamentalista, sino sencillamente pragmático. Se trata, pues, de si tal planteamiento ante la disciplina puede servir a los fines propuestos y será empleado sí y solo si este planteamiento da frutos prácticos positivos y no porque se derive de alguna verdad psicológica o sociológica al respecto.

Uno de los principios de la disciplina positiva se basa en la teoría de Adler de que uno de los motores principales de la acción humana es el sentido de pertenencia al grupo. Cuando ese sentido de pertenencia se ve truncado se producen comportamientos disruptivos, bien sea a modo de llamada de atención para que la persona sea incluida en el grupo, bien sea como rechazo y malestar ante la falta de tal grupo de referencia. Cuando se producen desperfectos por actos vandálicos en un aula y se pregunta si harían eso en su casa, a menudo se recibe la respuesta de que no, ya que su casa es suya y el instituto no. La clave está, entonces, en hacer sentir que el alumnado pertenece al centro y qué tal espacio es suyo, de todos, y no del profesorado (esta cuestión, sobre la que conviene insistir al alumnado, va en la misma dirección, fundamental en democracia, de asumir que los servidores públicos ejercen de un modo temporal una función, pero no poseen de un modo patrimonialista los puestos de poder).

Carezco de la certeza de unas pautas inequívocas para conseguir el sentido de pertenencia de un alumno con respecto al grupo o con respecto al instituto, si bien me parece que la sensación de que uno puede aportar positivamente a un grupo y que es escuchado por el mismo es clave para ese sentido de pertenencia. El punto de partida para llegar a ello, y el aspecto que más interesa de la disciplina positiva para la presente práctica es el hecho de que la aplicación de la disciplina debe ser una oportunidad de reflexión acerca de las consecuencias naturales y convencionales que acarrear las acciones (Nelsen et al., 2013). Si alguien se dedica a estropear un objeto (una calculadora, por ejemplo) la consecuencia natural es que ya no podrá utilizar más ese objeto, ya que está roto (aunque no deba tolerarse que en el aula uno se dedique a romper sus cosas). De modo añadido, y dependiente de las normas que se hayan establecido en el aula, escuela o familia del que hace la acción, las consecuencias convencionales

pueden no tener nada que ver directamente con la acción en sí, sino con algo decidido ad hoc para ese caso (por ejemplo, un castigo sin recreo en el colegio, o sin salir con los amigos por la tarde en el ámbito familiar por haber roto la calculadora). Así, la clase de filosofía puede ser una oportunidad óptima para reflexionar acerca de las consecuencias naturales de nuestras acciones en el aula. Antes de juzgar en términos de comportamiento bueno o malo y penalizar en base a ello, ha sido de gran ayuda en mi práctica docente hacer una reflexión colectiva acerca de qué esperamos de la enseñanza, de los profesores, de los contenidos, de la asignatura, de qué manera uno como profesor puede contribuir al cumplimiento de esas expectativas dentro de lo razonable... La escucha activa no solo informa acerca de cuál es el estado de motivación académico de un grupo, sino de su estado emocional en relación con el centro educativo; más importante aún, la escucha activa puede generar una conexión con el grupo muy valiosa que facilita el desarrollo de los aspectos académicos de la clase. Una vez establecida la conexión, se puede intentar transmitir el mensaje de que uno está ahí como docente para ayudarles a desarrollar sus capacidades (sus competencias diríamos más precisamente) y que es su derecho tener una educación de calidad y mi deber intentar impartirla. Así la conexión dada por la escucha y el diálogo sincero lleva a darse cuenta de que estamos en una empresa común y no en una lucha de poder entre dos grupos claramente diferenciados.

Esta reflexión colectiva debe servir también para reflexionar acerca de los deberes y lo que se debería de esperar del alumnado. Además de la reflexión acerca de los derechos y los deberes, los deseos acerca de cómo debería ser la educación y las realidades materiales y legales con las que trabajamos, esta reflexión es una oportunidad para pensar el porqué de que una sociedad invierta, por medio de los impuestos, en el establecimiento de un sistema de educación pública. Sin demorarme en esta cuestión, cuyo tratamiento excede con creces la extensión de este trabajo, la reflexión en este punto suele llevarnos a la conclusión de que la educación es una herramienta para mejorar la sociedad y que, por tanto, lo que hacemos en el aula, contribuye, aunque sea de un modo muy humilde, a la mejora de la sociedad misma.

En todo este proceso inicial es crucial que el alumnado se sienta activamente escuchado y que las propuestas que sean razonables sean tenidas en cuenta, y las que no lo sean, se explique por qué no pueden implementarse en el aula. Con ello se contribuye a desarticular la barrera de confrontación alumnado-profesorado que a menudo se da, en el sentido de que, por una parte, se concibe el alumnado como un grupo al que hay que corregir y enderezar, esto es, disciplinar por medio de los contenidos, y, por otra parte, se concibe el profesorado como un grupo que no para de dar órdenes, a veces de un modo arbitrario, y que se dedica a juzgar el poco esfuerzo o nivel que el alumnado tiene. Más allá de la consideración de si estos clichés tienen un valor de verdad positivo o negativo, muestran que la comunicación entre las partes está bloqueada. Sin embargo, si desde el comienzo del curso se muestra una escucha atenta a las inquietudes y necesidades del alumnado a la par que se reflexiona acerca de los deberes del mismo, de manera que se pueden ver cambios palpables en el aula, así como de las implicaciones sociales de lo que hacemos en el aula, con ello puede producirse el sentido de que trabajamos juntos en una dirección. Todo este proceso busca realizar una conexión con el alumnado antes que su corrección.

La reflexión descrita por los párrafos anteriores se ha concretado en mis clases de diversas maneras, dependiendo del grupo. En algunos se ha materializado en un trabajo de clase más oral y con más debates (ante la crítica por parte del grupo de que no se les escucha y no tienen voz propia), en otros en una clase en la que se trabaja más la redacción y la argumentación (ante la alegación de que nadie les ha enseñado a argumentar por sí mismos), en otros en un trabajo más grupal y distendido, pero con la exigencia de producir una serie de ejercicios que sean evaluables; incluso en un grupo, con algunas personas que padecían ansiedad, practicábamos cinco minutos de meditación/relajación al inicio de la clase para empezar con la cabeza más despejada, lo que según me comentaban les ayudaba mucho.

Con la reflexión inicial acerca de la educación y las normas no se consigue un resultado definitivo para el resto del curso; más bien abre un camino de diálogo que si se trata con cuidado, va construyendo una

dinámica de grupo. En otras palabras, la amabilidad de la escucha se tiene que equilibrar con la firmeza del mantenimiento de las normas, que ya han sido habladas e incluso discutidas en la clase.

Esto se traduce en una práctica que utiliza más la forma interrogativa que la imperativa con el fin de hacer reflexionar al alumnado acerca del fundamento y consecuencias de las acciones (por ejemplo, en vez de desgastarse uno levantando la voz con un "¡cállate!", el uso de "¿crees que de esta manera se está contribuyendo a un ambiente de respeto?"). En caso de que la reflexión por medio de preguntas no funcione, aunque debe de asumirse que el diálogo y la reflexión sobre las propias normas lleva un tiempo, quizá convendría probar con cambios de sitio en el aula. Si, por caso, la falta de atención es generalizada, probar con herramientas basadas en la acción más que en el hablar (o en el levantar la voz para conseguir silencio), como permanecer en silencio mirando al alumnado. Y si nada de eso funciona, emplear las medidas disciplinarias propias del centro. No obstante, antes de caer en el empleo de los clásicos partes de apercibimiento, en mi práctica ha sido muy útil preguntarme qué condiciones se dan en el aula que inducen más fácilmente al desorden y cambiarlas. De esta manera, en mi experiencia los problemas disciplinarios suelen ser mínimos; aunque también es cierto que el carácter dialógico que busco en la asignatura de Filosofía conlleva el riesgo de que haya más ruido de fondo.

No puedo sino concluir este apartado con un caveat que limita el alcance de este apartado por el carácter mismo de la enseñanza: si bien la lectura puede hacernos ver como docentes cuestiones de las que antes no éramos conscientes, considero que la lectura no debería de sustituir, sino complementar, la observación de las clases de otros compañeros y la reflexión acerca de las dinámicas de clase (de las propias y de las observadas), a partir de lo cual adquirir un verdadero conocimiento praxeológico.

Al final de la siguiente sección se planteará un ejemplo de secuenciación del respecto de este planteamiento cercano a la disciplina positiva junto con el relativo a la creación de una Comunidad de Indagación, puesto que en el seno de esta práctica ambos elementos marchan parejos y el esfuerzo volcado en una de las partes afecta positivamente al otro.

4. LA CREACIÓN DE LA CLASE EN UNA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN

La creación de una dinámica de grupo reflexiva sobre sus propias normas, similar al procedimiento propuesto por la disciplina positiva no es una tarea que pueda realizarse y dejar completada, sino que es una práctica que se va afinando y corrigiendo continuamente; el grupo no se hace y se queda hecho: el grupo se va haciendo y rehaciendo semana tras semana. Paralelo a este proceso social-disciplinar esta práctica educativa se propone hacer que el grupo se constituya en una comunidad de aprendizaje o indagación (Community of Inquiry), cuyo planteamiento puede trazarse hasta Charles S. Peirce y John Dewey, y que Matthew Lipman adapta al mundo educativo en el contexto de la Filosofía para niños y niñas (Philosophy for Children). Esta perspectiva parte de la premisa de que el conocimiento tiene lugar siempre en un contexto social y en este sentido requiere un acuerdo intersubjetivo entre aquellos implicados en la búsqueda del conocimiento. Tal y como recoge Lipman en su obra de investigación filosófica *Pensamiento complejo y educación* (2001), la comunidad no es solo un recurso pedagógico donde el alumnado cobra el protagonismo en el proceso de aprendizaje a través del fomento del pensamiento crítico en comunicación con los demás, sino una proyección de una comunidad dedicada a la consolidación de las formas de la práctica democrática. En definitiva, para Lipman se trata de una práctica educativa que media la relación entre la democracia como forma de indagación social y la indagación dialógica de la filosofía como una forma de práctica comunicativa.

La constitución de tal comunidad se realiza de diversas maneras. Por una parte, explicando el aspecto social de la construcción del conocimiento, bien sea desde Peirce, Dewey o incluso Habermas. Por otra parte, y más importante que cualquier fundamentación teórica o histórica, están las prácticas que se

hacen en el aula. Las prácticas que he sistematizado hasta la fecha han sido las siguientes: en primer lugar, al no seguir ningún libro de texto, los contenidos de la clase han de concretarse a partir de las clases mismas y de los recursos a los que estas remitan. Este proceso no es unidireccional, a saber, el profesor dando los apuntes, sino que se tiene que ir construyendo entre todos. El profesor tendrá un papel muy importante y no se excluyen los momentos de instrucción directa, si bien estos se intercalarán con ejercicios programados para que de manera inductiva el alumnado, en diferentes agrupaciones, llegue a nuevos contenidos o consolide los ya vistos. El planteamiento, por su intención de buscar aprender a filosofar y no meramente filosofía como historias, es en todo momento competencial. Así, lo realizado en clase es un proceso colectivo. En segundo lugar, y dado que el trabajo colectivo del punto anterior puede ser visto como algo etéreo y poco concreto para el alumnado, en cada clase habrá uno o dos encargados (depende de la ratio) de resumir en unos pocos minutos los puntos fundamentales de la clase o de las clases anteriores. Estas exposiciones recibirán preguntas y feedback por parte de sus compañeros para ampliar o clarificar aspectos, o para relacionar el contenido con otros vistos en el curso. Además, estas exposiciones serán evaluables por medio de una rúbrica que el grupo tiene a disposición desde el inicio de curso en el aula virtual y serán corregidas de un modo cualitativo no solo por el profesor sino también por sus propios compañeros en cuanto la exposición termine. Este modo de proceder es el que mejores resultados me ha dado en términos de hacer grupo como comunidad de indagación de entre todas las herramientas que he puesto en marcha. En tercer lugar, consideramos una serie de actividades que por su modo de proceder entrañan que el alumnado en distintos tipos de agrupaciones (individualmente, a veces en pares o en pequeños grupos) tienen que leer un texto o resolver un problema planteado y aparte de tratar con los contenidos mismos tienen que deducir el concepto o aparato teórico que hay detrás de lo tratado en ese ejercicio. En cuarto lugar, la última sesión de cada unidad didáctica se dedica a que el alumnado repase oralmente y de un modo resumido los aspectos clave de la unidad. Dependiendo del grado de consolidación de los contenidos se podrá volver sobre algunos de ellos y asegurarse de que todos los comprenden, o se pasará a seleccionar, de entre los contenidos de la unidad, un objeto de debate que se discutirá oralmente entre toda la clase.

Con todas estas acciones el grupo no se constituye desde dos tipos de personas diametralmente opuestas, profesor dicente activo, alumno silente pasivo, sino que, sin negar la radical asimetría que diferencia profesor/alumno por una cuestión de años de estudio y de responsabilidad ante el aula, se conforma como un grupo en el que se va construyendo una práctica filosófica.

A continuación resumo secuencialmente el modo de proceder de los dos últimos apartados, esto es, de la constitución de las bases dialógicas de la convivencia así como de la clase como una Comunidad de Indagación. En primer lugar, en las primeras sesiones, aparte de la presentación de la asignatura y del profesor y los alumnos, planteo al alumnado qué es lo que espera y qué es lo que esperaría de la clase, y cuál ha sido su experiencia en el proceso de aprendizaje en el centro (y hasta la fecha no ha habido ningún grupo en el que no recibiera quejas de que no les gusta que el profesor dicte contenidos que luego ellos repiten en el examen y se les olvida a los pocos días, si no a las horas). Asimismo, les pregunto acerca de sus expectativas acerca del curso y de la clase de Filosofía en particular. Todo ello lo realizo en primer lugar como un diálogo seguido de un cuestionario para que lo rellenen y reflexionen de un modo individual y así tenga registro de cada uno de ellos. Las preguntas de este cuestionario versan sobre qué conocimientos previos tienen de Filosofía y, como acabo de mencionar, qué esperan de la clase, cómo creen que debería de ser, cuál ha sido su experiencia en el centro y cómo creen que debería de ser su aprendizaje en el centro y, finalmente, de qué manera les gustaría aprender Filosofía, preguntando acerca de cuestiones como los recursos (textos, vídeos, arte), ejercicios y agrupaciones (si trabajan mejor de un modo individual o en grupos).

No obstante, si el diálogo se alarga y funciona muy bien, no lo cortaré, sino que el cuestionario por escrito se lo dejaré para la siguiente sesión. Nótese que en estas primeras sesiones ya se está introduciendo la Comunidad de Indagación de un modo indirecto, ya que la clase en su conjunto está

reflexionando acerca de qué es lo que debería de constituir el proceso mismo de aprendizaje, esto es, cómo debería el conjunto de la clase proceder para que su aprendizaje fuera significativo.

En segundo lugar, en sesiones subsiguientes, les preguntaría, en diálogo abierto para la clase, cómo creen que deberíamos de comportarnos en clase, según el procedimiento comentado en el apartado anterior. De ahí se tiene que llegar a unos compromisos comunes que quedarán por escrito y reflejados en el aula virtual.

En tercer lugar, vuelvo sobre algunos puntos del cuestionario que rellenaron en la primera o segunda sesión y paso a explicarles a modo de instrucción directa y de un modo introductorio la concepción social del conocimiento en Peirce y Habermas para acto seguido comentarles que en la clase de Filosofía seguiremos un procedimiento similar. En esta exposición se buscará la implicación del alumnado con preguntas acerca de qué les parece y que puedan generar diálogo o debate. Finalmente, paso directamente a la práctica, y a partir de proporcionarles una base conceptual mínima a partir de la instrucción directa, comenzamos con ejercicios por grupos, a los que iré preguntando y ayudando especialmente en las primeras sesiones. Al final del siguiente apartado se puede ver la secuenciación de algunas sesiones de contenidos junto con sus ejercicios correspondientes.

5. FILOSOFAR O DE LA CAJA DE HERRAMIENTAS

Una vez establecido un clima de diálogo y de cooperación, puede uno encaminarse al objetivo principal, enseñar la materia de Filosofía. Sin embargo, nuevamente recuérdese que se pueden memorizar con gran lujo de detalles las teorías de pensadores centrales en la historia de la filosofía y, sin embargo, no haber pensado por uno mismo nada al respecto. En los términos kantianos de *Respuesta a la pregunta, ¿Qué es Ilustración?*, incluso habiendo memorizado la historia de la filosofía de algún manual, si los contenidos aprendidos no han pasado por un examen crítico y una reflexión que conecte con la vivencia de quien lo ha leído, uno no ha abandonado su condición de pupilo.

A ese respecto y pese a lo que podría parecer por el grado de abstracción de la filosofía, hay muchos contenidos del currículo que son susceptibles de ser interpretados como herramientas activas que pueden ser empleadas durante todo el curso.

Un gran problema de la enseñanza está en realizar un proceso de evaluación basado en la memorización de unos contenidos dados que posteriormente se vuelcan en un examen y cuya puntuación se mide comparando lo dado en clase (o en el libro de texto) con lo escrito en el examen, ya que, por mi experiencia como alumno y por lo que me cuentan mis alumnos actualmente, se les olvida a la semana, si no es a los pocos días. Con ello no me posiciono en contra de la memorización, al contrario, considero que es importantísima; lo que sucede es que si la evaluación se basa en un contraste entre el paradigma (venga del libro o de los apuntes de lo dicho por el profesor) y la copia del examen, la retentiva en ese tipo de aprendizaje es reducida porque se trata de un aprendizaje muy poco significativo (permítaseme comentar que este modo de evaluar parece una aplicación de un platonismo tosco, según el cual el mundo material inevitablemente va a ser una copia imperfecta del ideal, lo que lleva a nihilizar el mundo material mismo).

En la materia de Filosofía se puede salir de esta problemática y hacer un aprendizaje en el que vayan incorporando herramientas y no pasando contenidos que no se vuelven a ver en el curso. Por ejemplo, si el actual currículo de Filosofía de 1º de Bachillerato dicta que la primera unidad debe versar sobre el saber filosófico y esto entraña la diferencia entre un pensamiento racional-crítico y un pensamiento acrítico y antropomorfizante como podría ser ciertos pensamientos mítico-religiosos, se puede tomar esta diferencia de criterio para analizar continuamente a lo largo del curso si los pensamientos sostenidos por el alumnado tienen rasgos filosóficos o más bien tienen residuo mitológico, y si acaso el ser humano puede desprenderse de tal residuo mitológico considerando la dimensión simbólica del ser

humano, que también ha de tratarse según el currículo. En ese sentido es cómico ver como los alumnos se dan cuenta de que algunos tienen una relación con deportes de masas como el fútbol tal y como si fuera un pensamiento mítico-religioso. Otro ejemplo ya de la segunda unidad del currículo que versa sobre el conocimiento. En esta unidad hay que trabajar diversos criterios por los cuales alguien toma algo como verdadero yendo desde el argumento de autoridad hasta la correspondencia entre las teorías y la realidad (la clásica *adaequatio intellectu rei*), la coherencia lógica o el consenso social. Nuevamente estos criterios conviene no trabajarlos como una lista que hay que aprender para teoría del conocimiento o epistemología, sino como algo que hay que reflexionar en cada momento del curso desde cuando se trabajan cualesquiera teorías u opiniones éticas, políticas, científicas o las que fueren. Este mismo procedimiento se repite a lo largo del curso, añadiendo elementos al conjunto en uso. Así, por ejemplo, cuando se llega a los temas últimos, más centrados en aspectos éticos, políticos o económicos, el alumnado ya sabe que tiene que partir de una ironía socrática (poner en suspenso lo que cree saber), revisar cuál es la fuente del conocimiento que cree tener acerca de los temas en cuestión (por lo general suele ser una fuente de tradición o autoridad y, por tanto, poco válida), lo que motiva a una mente más abierta, y no caer en defectos formales en el argumento ni mucho menos en falacias porque ya se han ido trabajando todas estas cuestiones desde hace meses. El resultado, tanto para ellos, como para mí como docente, ha sido más gratificante. De hecho, este modo procedimental de abordar la filosofía llevó, en el pasado curso, a que un conjunto de alumnos de varios grupos de bachillerato me pidieran clases extra en los recreos, dedicando dos recreos a la profundización de la lógica formal (terminando el curso con un nivel superior al que yo tenía cuando cursé lógica en la Licenciatura de Filosofía) y uno dedicado al comentario filosófico de obras de arte. Estos datos anecdóticos, más allá de la satisfacción de ver tanta motivación, apuntan a una posible continuación de esta práctica sistematizada: de la creación de un grupo desde la disciplina positiva y la enseñanza de la filosofía como comunidad de indagación y de filosofar hacia un modelo de enriquecimiento que atienda a la diversidad de intereses por proyectos.

A continuación pongo, a modo de ejemplo, la siguiente secuenciación de ejercicios. Antes de ello, es preciso contextualizar muy brevemente los contenidos vistos a lo largo del curso. El ejemplo de ejercicios que planteo a continuación se corresponden con el segundo trimestre, en concreto con una unidad dedicada a la Epistemología (UD6). Se trata de la última unidad del trimestre, precedida por otras dos, una dedicada a la Gnoseología o Teoría del conocimiento en general (UD5) y otra a la Lógica (UD4). En el primer trimestre ya se habrán cubierto unidades relativas a la Filosofía en su historia (origen, historicidad del saber filosófico) (UD1), Filosofía y su relación con el resto del saber (UD2) y Estética y el ámbito de lo simbólico (UD3).

Para dar más sentido a los ejercicios que presento, es relevante conocer que en la UD1 se ha trabajado, entre otras cosas, la oposición entre un modelo de explicación racional filosófico y otros modelos de explicación del mundo, y la pervivencia a lo largo de la historia de modelos no filosófico-rationales a partir de la conceptualización que hizo el filósofo Jesús Mosterín con lo que él denominó "pensamiento arcaico". En segundo lugar, en la UD4, de Lógica, se han trabajado las falacias y cómo este tipo de argumentaciones atraviesan, y a veces gobiernan, nuestras vidas pese a su invalidez. Por último, en la UD5, de Gnoseología, se estudió la oposición entre una concepción del conocimiento objetivista (esto es, que desvela la verdadera esencia de la realidad) frente a una postura constructivista (esto es, que presenta una herramienta útil, provisional, para predecir o manipular la realidad). Además, se planteó la problemática filosófica de la validez de la fuente del conocimiento sensible y del conocimiento intelectual (entendido como aquel que no precisa de los sentidos, sino de la lógica y del razonamiento). Asimismo, en esta unidad didáctica se han analizado una serie de criterios por los cuales se considera algo como conocimiento válido (los cuales no están exentos de error o de cometer falacias): la tradición, la autoridad, la correspondencia entre los enunciados y la realidad material, la coherencia lógica, la evidencia apodíctica (que se deduce de la definición misma de la cosa: un triángulo solo puede tener tres ángulos sin necesidad de la comprobación empírica), la utilidad pragmatista o el consenso.

Con este contexto en mente, paso a mostrar cómo sería una secuencia de ejercicios en la UD6, de Epistemología. En primer lugar, la UD comienza con una breve explicación de instrucción directa por mi parte del concepto mismo de epistemología y su relación con el resto de saberes filosóficos (que amplía y consolida, en parte, lo trabajado en la UD2). A partir de ahí, planteo la siguiente cuestión en la pizarra: "según lo trabajado en la unidad de Gnoseología, ¿de qué diferentes maneras podríamos considerar la ciencia?" y les pido que lo dialoguen en grupos pequeños (dos o tres personas). A partir de ahí, si bien no en todos los grupos, sí en el conjunto de la clase, aparecen respuestas que vinculan la ciencia con una perspectiva objetivista del conocimiento y otras que lo vinculan con una perspectiva constructivista; otras respuestas tratarán la ciencia desde la oposición entre el conocimiento sensible y el conocimiento inteligible. Una vez puestas en común estas respuestas, pregunto a la clase si hay voluntarios para hacer una presentación acerca de ejemplos de que defiendan una postura constructivista en la historia de la ciencia y ejemplos que defiendan una postura objetivista (lo cual se plasmó unas semanas más tarde en una presentación acerca del cambio de paradigma de la mecánica newtoniana a la teoría general de la relatividad de Einstein; y en otra presentación de defensa de la geometría como un conocimiento de carácter objetivista, lo que me ofreció la oportunidad de ponerles un vídeo sobre geometrías no euclidianas para problematizar aún más en esa línea).

En una segunda sesión, explico mediante instrucción directa el escepticismo como escuela filosófica. A partir de ahí les pregunto si recuerdan algún ejemplo de pensamiento escéptico que viéramos en la primera unidad, ante lo cual algunos se acuerdan de Gorgias, cuando opusimos Sócrates a los sofistas. La mayoría de la clase ya se había olvidado de Gorgias (y parte del método socrático), lo cual permite repasar entre todos esos contenidos. A partir de ahí planteo las siguientes preguntas que tienen que responder en grupos: a) El escepticismo, ¿tiene un planteamiento objetivista o constructivista del conocimiento?; b) El conocimiento y la ciencia (aunque sea en un sentido antiguo) para alguien como Sócrates, por oposición a los sofistas, ¿presenta un planteamiento objetivista o constructivista? Una vez puestas en común las respuestas, les pregunto si consideran que actualmente tenemos una perspectiva más objetivista o constructivista del conocimiento y generamos diálogo/debate informal.

En una tercera sesión, les pido que respondan por escrito individualmente a la siguiente pregunta: "¿tiene alguna relación el método científico [visto en la UD2] con el escepticismo o con el dogmatismo?" Tras leer varios estudiantes sus respuestas, concordamos en que el análisis lógico de argumentos a favor y en contra de los escépticos antiguos se parece al proceder científico de hipótesis y ponerlos a prueba en un marco experimental, pero que a diferencia de los escépticos, el método científico busca llegar a una verdad, lo que si se mantiene durante mucho tiempo como verdadero podría llevar al dogmatismo. A continuación les pregunto a viva voz si podría un científico, en la medida en que ejerce su labor científica, cometer falacias y tener alguno de los rasgos de pensamiento arcaico según Mosterín, y discutimos si podría un científico ser irracional, acrítico, emocionalmente comprometido o antropomorfizante y se llega a la conclusión de que se puede ser racional en una serie de actividades sin revisar nunca que esas actividades sean las más adecuadas ni las creencias o supuestos que las mueven, lo que me permite explicarles, muy brevemente, la diferencia entre razón instrumental y razón crítica de Horkheimer. Entonces les propongo preparar, para la próxima o próximas sesiones un debate acerca de si puede haber dogmatismo científico y divido la clase grupos para que lo vayan preparando y les sugiero relacionarlo con los criterios de validez del conocimiento, con los rasgos del pensamiento arcaico según Mosterín y si tienen tiempo que lo amplíen buscando información del positivismo de Comte y el determinismo físico de Laplace.

Este es un ejemplo de cómo sería el procedimiento propuesto en la práctica. Dado el carácter de repetición y revisión de contenidos anteriores, se dan algunos casos en los que hay que volver a explicar algunas cuestiones para consolidar el conocimiento y, sobre todo, para poder emplearlo como una herramienta. Esto da como resultado una clase que en ocasiones parece más caótica que si se planteara todo en términos de instrucción directa, pero estimo que gana en dinamismo e interés.

6. PROBLEMAS Y LIMITACIONES

Los problemas y limitaciones que presenta esta práctica sistematizada son muchos. Por una parte, el mismo planteamiento con distintos grupos produce efectos completamente diferentes. En algunos grupos el planteamiento dialógico de la disciplina positiva no funciona quizá por falta de autocontrol por parte del alumnado y necesitan un acercamiento mucho más directo y autoritario a la disciplina, por supuesto siempre desde un trato respetuoso. En otros el planteamiento de corte comunitario de la Comunidad de Indagación funciona limitadamente quizá por tener poco bagaje de estudio y de lectura y necesitan algo más de instrucción directa y de guía por parte del profesor. Y en otros grupos suceden cosas simples como tener mal horario, por ejemplo, a últimas horas con un alumnado más cansado o a primeras horas con un alumno con malos hábitos de sueño y que están dormidos, todos ellos factores que pueden sonar un poco de Perogrullo, pero que afectan indudablemente en la práctica docente diaria. Asimismo, en el aspecto de generar conexión con el alumnado varía muchísimo el profesor que uno sea, así como factores que a uno se le escapan, de manera que lo que a un compañero le funciona a otro no le funciona y viceversa, siendo el mismo grupo. Con ello no rechazo de un modo autodestructivo el valor de esta práctica sistematizada sino que subrayo el carácter praxeológico de la docencia que no puede convertirse en una deducción lógico matemática, sino en un razonamiento de base prudencial.

Otro problema con este tipo de práctica está en que en términos de contenidos se avanza más lento. Si se pretende que el alumnado adquiera de un modo crítico los contenidos, los reflexione y los emplee de un modo activo, en suma, que filosofe, y no aprenda la filosofía como una historia, se precisará de más tiempo y maduración sobre los mismos por lo que no se puede pretender avanzar a la misma velocidad que si se hiciera una clase solo de instrucción directa o unidireccional. Este problema era sin duda mayor con la anterior ley de educación, la LOMCE, cuyos extensos contenidos era prácticamente imposible impartir en un curso, menos aún llegar a que el alumnado cumpla todos los estándares de aprendizaje evaluables, y no lo es tanto con la actual ley LOMLOE, mucho más ligera en la lista de contenidos.

En cualquier caso, y aunque en la inmediatez del día a día se pierda perspectiva y también la paciencia, y aunque parezca que se marcha despacio, al final del curso los alumnos han tenido realmente un trato con la filosofía mucho más activo y útil, en el sentido de proporcionarles una caja de herramientas, que el que hubieran tenido de un modo más directo o magistral. No obstante, he de confesar que durante la redacción de este mismo escrito he visto cómo grupos que funcionaban muy bien según estos parámetros de repente tenían un par de clases desastrosas, lo que provoca que uno se cuestione si lo que uno está haciendo en realidad tiene algún sentido. Como una suerte de versión docente de Crátilo, del diálogo homónimo de Platón, uno no entra dos veces en la misma clase. Hay días en los que los recursos propuestos por esta práctica no daban como resultado una clase funcional; días en los que uno se cuestiona sus aptitudes como figura de autoridad; días en los que uno siente que es imposible hacer que la clase funcione con treinta y pico adolescentes con intereses e inquietudes muy diferentes a los de la materia... Sin embargo, la experiencia también me indica que estos momentos son parte de la dinámica de la docencia: tras un examen difícil en otra asignatura, unas notas que pueden considerar injustas, un problema en el grupo por cuestiones personales, etc. En esos momentos puntuales, lo que mejor me funciona es escuchar sus preocupaciones, intentar reflexionar con ellos acerca de cuáles son las mejores vías de acción y, tras ello, retomar el curso de la clase. Este tipo de cosas, que a uno le hacen modificar parcialmente la programación de aula que tenía prevista, pueden hacerle sentir a uno que pierde el control o que debería de presionar más a los alumnos con los contenidos ya que aparentemente se marcha muy lento, pero la realidad es que refuerzan la confianza y la conexión profesor-alumnado.

En definitiva, no puedo evitar sentir que lo que uno construye en la clase, cual castillo de arena, fácilmente se desmorona. Sin embargo, creo que el resultado no hay que medirlo en términos de pérdida de control, sino de que incluso en la reconducción del grupo cuando este ha interrumpido su funcionamiento adecuado también se está haciendo filosofía, reflexionando sobre las normas, sobre las

inquietudes emocionales del alumnado en ese momento, sobre el grupo y lo que debemos hacer, etc. Con ello se abre otra cuestión que no desarrollaré aquí, sobre el ejemplo que uno proyecta, en los momentos de construcción y en los momentos de crisis y reconstrucción, ya que en todos ellos es necesaria la amabilidad y la firmeza, la paciencia y el diálogo.

REFERENCIAS

- Adler A. (2009). *Social Interest: Adler's Key to the Meaning of Life*. Oxford: Oneworld.
- Dewey, J. (1959). *Dewey on education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Kant I. (2013). *¿Qué es la ilustración? y otros escritos de ética política y filosofía de la historia (2ª)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lipman M. (2001). *Pensamiento complejo y educación (2a ed. 1ª reimp)*. Madrid: De la Torre.
- Nelsen J., Lott L. & Glenn H. S. (2013). *Positive Discipline in the Classroom: Developing Mutual Respect Cooperation and Responsibility in your Classroom*. New York: Three Rivers Press.

CÓMO CITAR: García Ureña, G. (2023). La clase de filosofía como práctica: de la conexión a la actitud crítica. *Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente*, vol. 1, p 55-65. Recuperado de <https://revistapensadero.org/>