

# LA DIDÁCTICA FILOSÓFICA<sup>1</sup>

Por: David Sumiacher D'Angelo  
CECAPFI, UNAM, UVAQ, ISES

**RESUMEN:** En el siguiente artículo trabajaré sobre cómo enseñar contenidos o ideas utilizando la práctica filosófica. En muchas ocasiones estas prácticas resultan sumamente impactantes y provechosas para el trabajo educativo con la indagación grupal o para la reflexión sobre sí, pero en este caso mostraré una posibilidad para que las mismas puedan usarse en forma clara y concreta para enseñar cosas al mismo tiempo de producir un trabajo filosófico con el conocimiento así como un aprendizaje más significativo. Para conseguir esto abordaré en primera medida la cuestión del saber, en segundo lugar algunos elementos de la práctica filosófica (la pregunta, la escucha, la construcción conjunta de ideas y la problematización) y finalmente combinaré ambos espectros para desembocar en la presentación algo más metodológica del funcionamiento de una didáctica filosófica para enseñar saberes.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas filosóficas, educación, filosofía, saber, contenidos, enseñar, didáctica filosófica

**ABSTRACT:** In the following article I'll work on teaching content or ideas using philosophical practice. In many cases these practices are extremely powerful and profitable for the educational work with the group inquiry or reflection on oneself, but in this case I want to show that they can be used in a clear and concrete way to teach things at the same time that produce a philosophical work with knowledge and a more meaningful learning. To achieve this I will address in a first step the issue of knowledge, secondly some elements of philosophical practice (the question, to listen, the joint construction of ideas and problematization) and finally combine both spectra to lead to a more methodological presentation of the operation of a didactic philosophical for teaching knowledge.

**KEY WORDS:** Philosophical practices, education, philosophy, knowledge, content, teaching, teaching philosophy.

## Introducción

La educación no es sólo un empleo o una rama especializada del saber. Lo educativo no es únicamente una labor específica que realizan las personas que por alguna razón decidieron enseñar, dar clases o dedicarse al oficio del profesorado. Así como decía el filósofo y educador japonés Tsunesaburu Maikiguchi, la educación responde a uno de los asuntos más primigenios de la interacción humana. Tiene que ver con una construcción básica que se realiza cuando una madre enseña a caminar a su hijo, cuando un amigo muestra cómo jugar a un juego a su compañero o incluso se encuentra presente en la

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en ALONSO, A. (Comp.) (México, 2016), *Filosofía con niños y adolescentes*, UNAM.

infinita cantidad de imitaciones que se producen permanentemente por doquier en donde unos tomamos de las formas de vivir de los otros. Todo eso es educación, la educación es en verdad un tejido que emerge desde nuestra humanidad misma. Por eso, cuando consideramos la situación actual, en la que los niños en líneas generales no gustan de ir a la escuela, o donde la enorme cuantía de horas obligatorias de enseñanza en las que la mayor parte de los niños y jóvenes del mundo dedican a la escolaridad no dan un resultado substancial, deberíamos preocuparnos y pensar que aún nos queda bastante por hacer. Si cuando educamos estamos realizando algo fundamental, y si además dedicamos muchísimo tiempo de nuestras cortas vidas a ello, tendríamos que esperar tener entonces un resultado alentador y no siempre es así.

Este artículo abordará un tema educativo y se organizará en torno a tres puntos substanciales. El primero de ellos tiene que ver con una concepción y forma de entender el saber o el conocimiento, cosa fundamental en el proceso educativo. Todo lo educativo contiene un conocimiento o saber, si nos desligamos de esto es imposible pensar en aprender nada. El segundo de ellos estará abocado a la práctica filosófica, entendida como un quehacer, como una realidad dinámica que se efectúa a partir y con el vivir de las personas, de los grupos y de las sociedades. Por último relacionaré ambos aspectos y presentaré lo que denomino como una didáctica filosófica para enseñar contenidos, explicando una manera para poner en funcionamiento un quehacer educativo definitivamente filosófico-procesual que permita, además, a un profesor coordinador o líder del grupo enseñar saberes a sus estudiantes.

Por otra parte en este artículo usaré un sistema de citación algo particular. Cuando aparezcan referidos obras o textos en el cuerpo del texto, luego de mencionar el nombre del autor incluiré su *locus enuntiationi*, lugar de enunciación, mencionaré allí el lugar y fecha en que dicho texto fue producido más allá de que mencione luego la página en caso de ser necesario de la edición consultada de la obra en cuestión. La información sobre los textos y obras trabajados en este artículo se encontrará al final del mismo con los lugares y fechas de edición. La razón para hacer esto tiene que ver con una cierta coherencia metodológica que exigen algunos de los principios que aquí enunciaré, en donde la consciencia de la historia y la existencia de un “lugar de enunciación” de nuestras fuentes resulta fundamental.

## **El saber**

Sobre el saber se pueden decir muchas cosas. Un aspecto que en primera medida quisiera destacar, es que todo saber implica el *recordar* o la *memoria*. Podríamos afirmar que existe un cierto saber espontáneo o natural, pero el saber que más me interesa aquí es aquel que podemos desarrollar a través de la enseñanza y el aprendizaje de un ser humano a otro. De este modo, por definición no puede existir saber alguno si no se tiene la posibilidad de traer con cierta fidelidad el pasado aprendido al presente. Conocer cuándo llegó Cristóbal Colón a América implica acarrear a mi mente presente algún momento pasado en donde, cómo sea, esa fecha se grabó en mi mente. Saber y recordar son entonces cuestiones que se encuentran indisolublemente ligadas. Además de esto también hace falta crear la conexión con la realidad del ahora para tener un saber. Sobre esto ha hablado mucho la pedagogía del Siglo pasado y el actual<sup>2</sup>, y aunque parece un tema sencillo no lo es tanto, ya que lograr este vínculo no es siempre algo tan fácil de conseguir.

Para que un saber se considere *vivo* tiene que conectarse con el sentido que tienen las cosas en el momento actual. Por ejemplo si estoy explicando a mi hijo cómo preparar un pastel y en medio de ello comento la cantidad de tiempo que tarda la luz en llegar del Sol a la Tierra es posible que el niño no comprenda en lo más mínimo la razón por la que digo esto. Esto se debe a que el sentido que tienen las palabras que estamos intercambiando no se vinculan en nada con lo que implica mencionar: “ocho minutos, diez y nueve segundos”. Diré entonces que todo acto o proceso recordado es un saber vivo cuando se conecta *lógicamente*<sup>3</sup> con el sentido de los pensamientos y acciones que existen en el presente. Por tanto para hacer un uso situado y adecuado del saber tengo que poder captar el sentido de la realidad presente, recordar la realidad ya vivida y actuar un acto o proceso que sea coherente con dicho sentido actual. Normalmente esto muchas veces se realiza en forma intuitiva, sin racionalizarse, debido a que la realidad presente

---

<sup>2</sup> Como se verá prontamente al mencionar algunos representantes del constructivismo o de la escuela nueva.

<sup>3</sup> Evidentemente aquí no estoy refiriendo a la noción más convencional de lógica. Existen lógicas que se desarrollan en un plano formal, pero también existen concepciones de la lógica que se acercan más a nuestros procesos humanos. Tal vez es posible decir que la lógica está viviendo una transformación y, al menos algunas de sus ramas, cada vez se encuentran más cerca del devenir cotidiano de las personas como puede verse en las tendencias actuales de lógica informal, teoría de la argumentación, estudio de las falacias en el habla cotidiana, etc.

moviliza nuestra memoria en torno a sentidos similares que antes ha tenido<sup>4</sup>. Pero en este caso se trata de comprender el funcionamiento del proceso para hacer un uso intencional de nuestros saberes y trabajarlos con otros, por tanto buscaremos entender algo de la idea de los saberes vivos, que conectan el pasado con nuestra realidad actual.

Por otra parte, para pensar esta idea, sería pertinente hacer una distinción entre dos tipos muy diferentes de saberes: el saber actuar y el saber ideas. Descontando que generalmente ambos suelen estar implicados al mismo tiempo, existen entre estos una diferencia que podría denominarse como cualitativa. César Coll, conocido pedagogo español, en sus reflexiones sobre el constructivismo busca ampliar el concepto de “contenido” para incluir en él aspectos “no conceptuales”<sup>5</sup>. Esto quiere decir que considera que los contenidos incluyen dentro de sí distintas posibilidades tales como hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes<sup>6</sup>, lo que algunas veces ha quedado traducido como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales<sup>7</sup>.

Esto quiere decir algo parecido a lo que recién mencionaba, los saberes son de distinto tipo. Así, estas concepciones de la pedagogía constructivista en relación al saber y a los contenidos provienen de la teoría de la elaboración de Reigenluth y Stein, de David Ausubel y de Jerome Bruner continuadores del constructivismo del aprendizaje activo de Piaget y de Vygotsky. El afán por enseñar tanto conocimientos como *a hacer cosas* que tenían o tienen hoy todas las escuelas pedagógicas progresistas tiene que ver con este punto. El valor dado por John Dewey a las experiencias también reafirma este mismo punto:

*“La nueva filosofía de la educación está comprometida con alguna filosofía empírica y experimental. Pero experiencia y experimento no son por sí ideas que se pueden explicar ampliamente. Por lo tanto, su significado es parte del*

---

<sup>4</sup> Antonio Damasio propone la idea de los dispositivos «*como si*», que nos permitirían reproducir sentimientos o bucles en nuestro cerebro sin necesariamente estar viviéndolos corporal o experiencialmente (DAMASIO, A. (2010), *El error de Descartes*. Buenos Aires: Paidós, p. 185-89).

<sup>5</sup> COLL, C. (2007), *Psicología y currículum*, México, Paidós, p. 78.

<sup>6</sup> *Idem.*, p. 103-104.

<sup>7</sup> Como puede verse en distintos momentos de COLL, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2007), *El constructivismo en el aula*. México: Graó o en diversos textos de propuesta educativa del contexto mexicano y también mundial a través de la UNESCO.

*problema. Para conocer el significado de empirismo, necesitamos entender lo que significa experiencia”<sup>8</sup>*

Y luego continúa:

*“Éste es un problema para el educador. Es Esta su actividad: lograr experiencias (...) Como un hombre vive o muere por sí mismo, ninguna experiencia vive o muere por sí misma. Completamente independiente de su deseo o intención, cada experiencia vivirá de posteriores experiencias. Por lo tanto, el problema central de la educación fundada en la experiencia es que será selectiva en la especie de presentes experiencias que son fructíferas y creativas en subsecuentes experiencias”<sup>9</sup>*

Si seguimos la idea de Dewey de lo que se trataría sería de elegir experiencias o saberes, de determinar cuáles de ellos resultan provechosos al trabajo a realizar. Pero para ello es necesario entender a qué referimos cuando hablamos de saber.

Foucault por su parte, en sus textos más optimistas, habla de un tipo de realidad extra-lingüística que es denominada por él como:

*“anterior a las palabras, a las percepciones y a los gestos que, según se dice, la traducen con mayor o menor exactitud o felicidad (...) más sólida, más maciza, menos dudosa, siempre más “verdadera” que las teorías que intentan darle una forma explícita...”<sup>10</sup>*

En este caso, el autor refiere a un tipo de existencia diferente a las lenguas que nombran, más primaria y sólida que ellas. De alguna manera en este texto, *Las palabras y las cosas*, las palabras y las cosas pueden ser distinguidas de algún modo. Lamentablemente hoy en día la filosofía y la psicología educativa tienen pocos cruces interdisciplinarios, lo que permitiría sin duda que ambas ramas tengan un mutuo enriquecimiento.

Un interesante pensador de nuestro tiempo que ensaya este tipo de vínculos desde una biología filosófica es también Humberto Maturana. Para Maturana hace aproximadamente 3 millones de años que comenzaron las interacciones humanas que posibilitaron nuestro actual lenguaje. Al parecer los vínculos y acciones compartidas que impulsaban la posibilidad de compartir alimentos o cuidar a los hijos llevaron al ser

---

<sup>8</sup> DEWEY, J. (Costa Rica, 2003), *Experiencia y educación*, Universidad Nacional de Costa Rica, p. 43

<sup>9</sup> *Idem.*, 45-46

<sup>10</sup> FOUCAULT, M. (Argentina, 1968), *Las palabras y las cosas*, Siglo veintiuno editores Argentina, p 14.

humano a desarrollar un tipo de práctica bastante diferenciada del resto de los seres vivos. Pero esta interacción para Maturana es un fluir en interacciones recurrentes que constituyen un sistema de coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales<sup>11</sup>. Esto quiere decir que la realidad del lenguaje descansa en una realidad previa, experiencial y biológica de interacciones que dan sentido a las lenguas y finalmente se han consensado a lo largo del tiempo. De este modo, ciertas acciones: sonidos, imágenes, texturas se han ligado a significados que pensamos. ¡El mundo de las palabras es un mundo de arbitrariedades! Grita Saussure, Jacotot, Rancière y muchos otros. Pero estas arbitrariedades son interacciones que significan pensamientos que de alguna u otra forma han de emerger de la realidad auténtica y vital del ser. Así como cuando Wittgenstein remarcaba: “¿puedo señalar la sensación?— No en el sentido ordinario. Pero hablo, o anoto el signo, y a la vez concentro mi atención en la sensación como si la señalase internamente.—”<sup>12</sup>. Nombrar es así señalar con una acción una realidad del pensamiento y operar con él.

Decía hace algún momento, que entre el *saber actuar* y el *saber ideas* había una diferencia cualitativa y es importante que esta distinción se considere de este modo. Más allá de que el lenguaje y los procesos de otro carácter estén basados ambos en el mismo cimiento, las arbitrariedades que conforman los signos del lenguaje creado por el hombre generan una distinción fundamental. Estas arbitrariedades de nuestras lenguas se apoyan en la materialidad del sonido así como remarca también Foucault y así permiten al hombre proyectar, recordar, precisar, analizar, detallar, concientizar y dar dirección a su vida hacia una infinidad de rumbos. Todo eso posibilita el lenguaje por su capacidad de encapsular la experiencia o las ideas dentro de los signos y por eso merece ser diferenciado de otro tipo de procesos. El carácter inmotivado de estos signos es lo que finalmente le brinda todo su poder<sup>13</sup>.

Tanto el saber actuar como el saber ideas son saberes insustituibles en el hombre. El saber actuar mucho más primario y fundamental, dador de sentido a la lengua así como

---

<sup>11</sup> MATURANA, H. (Barcelona, 1995), *La realidad ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*, Anthropos, Universidad Iberoamericana e Iteso, p. 20.

WITTGENSTEIN, L. (Barcelona, 1988), *Investigaciones filosóficas*, Grijalbo, p. 227.

<sup>13</sup> Para mayor profundidad en torno a estas ideas un trabajo que desarrollará estos puntos y que se publicará en un futuro: SUMIACHER, D., *Estructuras de lo humano. Aportes a la educación, la filosofía y la comprensión de los procesos*.

entendía Vygotsky<sup>14</sup>, elemental para el vivir y el convivir, para el desarrollo de nuestras aptitudes humanas y éticas en cualquier ámbito. Un saber actuar determinado es tener un repertorio de posibilidades procesuales-sistémicas que nos permitan enriquecer en el sentido del presente. Pero saber ideas es la cualidad propia de nuestra especie humana, es el motor del avance y del progreso, de la conciencia, de la fina memoria y la proyección extendida, fundamento del desarrollo complejo de nuestra humanidad, así como de la capacidad para transmutarnos en tantos modos de ser como palabras construyan nuestras lenguas. El saber ideas es la capacidad de recordar conceptos pero, más aún, de traer al momento presente el significado que dichos términos tuvieron en el pasado para enriquecer y dar vida al sentido del instante actual.

En este artículo me centraré sólo sobre uno de estos saberes, el saber ideas. Aunque el saber actuar tal vez resulta más potente en la realidad educativa de hoy dada la escasa proporción de saberes de este tipo que usualmente se enseñan, su trato resulta demasiado amplio y complejo para las posibilidades de este trabajo. Más allá de los intentos de insertar una educación del saber hacer, saber convivir y saber ser que tiene la educación en general de hoy en día<sup>15</sup> por lo común son pocos los acercamientos a este saber que en la práctica se realizan. Sin embargo, así como mencionaba, el tratamiento de este tipo de dinámicas es mucho más complejo y difícil porque la realidad del lenguaje es lineal, mientras que la de los procesos conformados por acciones y pensamientos de otro tipo son multidimensionales y multi-procesuales<sup>16</sup>. Independientemente de la necesidad algo urgente por incluir un mayor trabajo con este tipo de saberes, si no se comprende un adecuado uso del lenguaje en la pluralidad y polifonía ya existente en los diálogos que

---

<sup>14</sup> La palabra, para la escuela rusa de Vigotsky y Luria, no sólo expresa una correspondencia con el mundo externo, sino que atrae, aísla, generaliza señales percibidas con ciertas categorías. Finalmente surge del mundo aislando de éste cualidades esenciales que sirven como herramienta (HERNÁNDEZ, Z. y FUENSANTA, M. (1980), *Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vigotsky, Luria y Bruner*, Murcia, Anales de la Universidad de Murcia. Filosofía y Letras, vol. 37, num. 4, 1978-1979, p. 75 o estrictamente en casi todo VYGOTSKY, L. (Barcelona, 1995), *Pensamiento y lenguaje*, Paidós).

<sup>15</sup> Como puede verse en el texto editado por la UNESCO que además ha servido y sirve de modelo para la construcción de muchas estructuras educativas: DELORS, J. (México, 1997), *La educación encierra un tesoro*, Dower-UNESCO. Allí el autor detalla cuatro pilares para la educación: saber conocer, saber hacer, saber vivir juntos y saber ser. Como puede verse sólo el primero de ellos refiere a los saberes de ideas mientras que los otros tres sobre los que se hace acento tienen que ver con procesos de otra índole.

<sup>16</sup> Esto refiere al funcionamiento mismo de las palabras. No es posible escuchar dos discursos a la vez, no es posible leer dos textos exactamente al mismo tiempo. Sin embargo las acciones corporales si permiten una permanente multiprocesualidad. Por ejemplo es posible construir una maqueta entre todos literalmente haciendo activamente cosas todos a la vez.

pudieran desarrollarse en la clase, mucho menos podrá esto realizarse con acciones de mayor amplitud.

Por otra parte, como ahora explicaré, la mayor parte de las prácticas filosóficas que se han desarrollado hoy en día son prácticas filosóficas que funcionan a través del lenguaje. Por esto, si lo que se pretende es aprovechar su enorme potencial para ser aprovechado en la educación hemos de centrarnos en una primera medida en la conexión que pudiera trazarse entre éstas y el saber ideas. De alguna forma este artículo presupone la tesis de que, si se aprende primero a trabajar significativamente con un saber de ideas a través del lenguaje con la práctica filosófica, posteriormente podremos desarrollar un saber de actuares en conexión con dicha práctica de una forma igualmente potente y significativa abordando toda la multiprocesualidad más compleja.

### **La práctica filosófico-lingüística**

¿Qué es la práctica filosófica? No es posible aquí realizar una amplia historización al respecto, para revisar ese punto pueden consultarse diversos libros o artículos relacionados<sup>17</sup>. La práctica filosófica como tal surge oficialmente con el filósofo alemán Leonard Nelson en los años 20's del Siglo XX quien, tomando diversas ideas de los textos socráticos, platónicos, kantianos y post-kantianos esbozó lo que él denominó como un método socrático, que aplicó en el ámbito escolar, Universitario y en todos los espacios en donde su capacidad y corta vida le permitieron. Luego de Nelson prosiguieron varios. Algunos discípulos y continuadores de él en Inglaterra, Alemania u Holanda y otros muchos en forma independiente. Así como sucede en algunas ocasiones con los nuevos paradigmas que se conforman<sup>18</sup>, su emergencia se produce en forma dispar y heterogénea en distintas regiones aparentemente “inconexas”. Algún tiempo después, otro personaje que nos interesa y compete en este análisis es el filósofo norteamericano Matthew Lipman en los años 70's, quien desarrolla una propuesta de filosofía para niños y jóvenes en forma práctica (programas, métodos y libros de texto

---

<sup>17</sup> Como por ejemplo BARRIENTOS, J. Comp. (Sevilla, 2006), *Entre historia y orientación filosófica Vol. I*, Asociación de Estudios Humanísticos y Filosofía Práctica X-XI o los excelentes artículos histórico-analíticos de Gabriel Arnaiz.

<sup>18</sup> Arnaiz por ejemplo habla del *giro práctico de la filosofía*. En este caso el autor sostiene la existencia de tres importantes giros sucesivos que se dan uno tras otro en la historia de la filosofía: el giro lingüístico, el giro pragmático y el giro práctico en la actualidad (ARNAIZ, G., (2007), *Estado de la cuestión. El «giro práctico» de la filosofía*, Diálogo filosófico, N° 68, p. 170-1)

para el aula), así como la fundamentación teórica del proyecto. De Lipman surgen innumerables discípulos más o menos ortodoxos y también muchas otras corrientes de filosofía con/para niños basadas en otros basamentos teóricos o metodológicos. El movimiento de la filosofía para niños se constituye en algunas instituciones internacionales y en muchísimas otras nacionales como centros, escuelas o Universidades y el de las prácticas filosóficas crece con los fundamentales aportes de Gerd Achenbach en el campo de la consultoría filosófica en los 80's y de múltiples filósofos que contribuyen posteriormente en lo que luego se configura como el *International Conference of Philosophical Practice (ICPP)*<sup>19</sup>.

Así podríamos continuar describiendo aspectos históricos que son importantes pero no van al tema que nos interesa. Sobre todo, el punto central es que estos personajes, eventos e instituciones que desde hace ya casi un Siglo se vienen desarrollando, son la expresión de cierto tipo de proceso o interacción, de cierta tendencia e intercambio que produce el desarrollo de la filosofía en las personas aparentemente “no filósofos”<sup>20</sup>. La práctica filosófica sirve entonces para hacer algo con los otros, no sólo para reflexionar en soledad. De este modo todas las prácticas de este tipo son intersubjetivas e implican un centramiento del consultor/coordinador/animador/líder/maestro con la o las personas que participan en el espacio de práctica filosófica junto con él. Todas estos filósofos prácticos buscan de alguna forma trabajar con los demás, por lo que sus propuestas (sumamente prácticas en general) son de considerable utilidad en gran cantidad de ámbitos del campo social y educativo.

Decía hace algunas páginas que las prácticas filosóficas que mayormente se han desarrollado son prácticas filosófico-lingüísticas y así mismo se llama este apartado. Algunos de los elementos que a continuación destacaré evidencian esta misma realidad o tendencia. Las prácticas filosóficas en líneas generales hasta ahora han desarrollado aspectos como la pregunta, la escucha, la construcción conjunta de ideas o la problematización. Todos ellos son elementos que involucran en forma primordial el

---

<sup>19</sup> Congreso Internacional de Prácticas Filosóficas, organizado por vez primera en Vancouver en 1994 por parte de Lou Marinoff y Ran Lahav.

<sup>20</sup> En un artículo escrito hace poco, sostengo la idea de que la filosofía para niños por ejemplo, es en verdad un campo disciplinar más que una metodología específica, y que además esta ha estado presente de diversos modos en las más variadas culturas. (SUMIACHER, D. “Filosofía para niños. Una disciplina que el tiempo mismo hace emerger” en BARRIENTOS, J. Comp. (Lisboa, 2013), *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*, Visión libros editorial).

lenguaje humano, el uso de la palabra. Algunos desarrollos en otro sentido son las propuestas de José Barrientos quien busca abordar las razones o las verdades experienciales en sus trabajos con consultoría o prácticas filosóficas o vertientes más experimentales aún como las propuestas de Narelle Arcidiacono quién propone un abordaje de lo que ella denomina *dramatic philosophy*<sup>21</sup> para dar algunos ejemplos. Sin embargo para la mayor parte de los filósofos prácticos de hoy el principal trabajo pasa por el diálogo, el debate, la argumentación, finalmente el uso del lenguaje. Esto no es ningún problema en sí, sólo es una característica que es necesario destacar y tener en cuenta. Por tanto utilizaré estos recursos y describiré algunos de ellos para luego pensar la conexión con el problema del saber o aprender ideas.

La pregunta es tal vez el principal elemento destacado por los filósofos prácticos como la herramienta de trabajo fundamental. La pregunta, dice Walter Kohan, puede ser usada a favor o en contra del pensamiento. Según el autor en muchas ocasiones preguntamos sólo para escuchar las respuestas que confirman nuestros saberes, para escucharnos a nosotros mismos. Por eso necesitamos preguntas que nos inviten a pensar una nueva lengua, lo que Kohan denomina como una lengua de la infancia<sup>22</sup>. Esta infancia es ciertamente una metáfora de las posibilidades que se pueden alcanzar si se pregunta con la intención de buscar, de conocer, de investigar. En general puede decirse que las preguntas dentro de la práctica filosófica han de tener un espíritu expansivo, abierto e impactante sobre quienes son formuladas. Las preguntas filosóficas en estas prácticas no deben dejarnos igual que antes, tienen que producir algo. Algunas veces y según las metodologías, pueden utilizarse preguntas cerradas pero finalmente lo más importante es su intención y resultado. La pregunta en general en la práctica filosófica no busca una respuesta sino más bien busca un *efecto* que será particular y propio de la circunstancia y de las personas que se encuentren en la sesión. Algunas veces, como recomienda por ejemplo la metodología de Lipman, se construyen planes de discusión, que son conjuntos de cuestionamientos que el coordinador puede utilizar durante la sesión de filosofía con niños, jóvenes o adultos. Sin embargo la práctica filosófica funciona siempre en momento

---

<sup>21</sup> Filosofía dramática. La autora así propone y muestra las grandes ventajas que tiene el abordar la práctica filosófica o la filosofía para niños desde el teatro orgánico y vivencial.

<sup>22</sup> KOHAN W., (Buenos Aires, 2007), *Infancia, política y pensamiento*, Del Estante Editorial, p. 77-79 o también puede consultarse KOHAN, W. (Buenos Aires, 2013), *El maestro inventor*, Miño y Dávila, pp. 80-1.

presente, por tanto la mejor pregunta, la que expande, no siempre es la que el coordinador tenía pensada de antemano sino más bien la que la circunstancia amerita. Por eso cuando se tratan estos temas normalmente los filósofos hablan del “arte de preguntar”.

Por otro lado, al referir al escucha como un elemento primordial en todas estas prácticas filosóficas aludimos a la contraparte fundamental y necesaria para poder hacer preguntas. Escuchar es el complemento receptivo-lingüístico de la afirmación o el habla, para poder preguntar bien necesito escuchar a detalle. La escucha en la práctica filosófica es una disciplina y una exigencia actitudinal básica. En teoría, en general, debo poder repetir con la mayor exactitud posible las palabras pronunciadas por el otro. Incluso es necesario que mis preguntas se construyan en base a las palabras pronunciadas por mis interlocutores. Las palabras escuchadas, en este caso, son como bloques que tomo y me permiten elaborar cuestionamientos profundos pero ampliamente significativos ya que se basan literalmente en lo que el otro dice. Esto evidentemente se aprende, fundamentalmente con la práctica. Existen algunos métodos, así como las consultorías de Ran Lahav, el diálogo socrático, la propuesta para filosofar con niños de Levine o algunas interpretaciones de la propuesta de Lipman, en donde el escuchar adquiere un carácter prolongado y paciente, en donde el consultor o filósofo parece casi dormido. Sin embargo, en su interior se encuentra formulando distintas hipótesis y ligando diferentes ideas para construir la próxima pregunta que en algún momento lanzará. Otras propuestas, tales como las de Óscar Brenifier o Peter Worley en donde se escucha también atentamente pero la incisividad y la velocidad de la interacción son bastante mayores. Finalmente en cualquiera de los casos la escucha es un requisito obligado y una destreza primaria. Por eso afirma Pascal Hardy, promotor de los cafés filosóficos en Francia:

*“Filosofar es, ante todo, escuchar. El filósofo no es quien tiene la respuesta a todas las preguntas. Es aquél a quien las respuestas ya dadas, las respuestas predominantes, o sus rivales despiertan su curiosidad. El filósofo es el que pregunta, el que, sensu stricto, vuelve a cuestionar aquello que pasa por ser una solución. Realmente, si ejerce verdaderamente su arte, debe en primer lugar estar a la escucha de lo que se dice”*<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> HARDY, P. (Andalucía, 2011), ¿Ha dicho usted «café filosófico»? , El Bicho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía, D. L: CA-834/97. - ISSN 1138-3569, p. 5

En relación a la construcción conjunta de ideas me gustaría mencionar algunas cosas. En líneas generales todas las prácticas implican esto como ya podrá observarse. Tanto quien lleva la sesión como el individuo o el grupo tiene que interactuar entre sí para producir algo a través sus interacciones. Tal vez quien más ha desarrollado una estructura y propuesta para el desarrollo de la construcción conjunta de ideas ha sido Matthew Lipman. A este proceso Lipman y sus colaboradores le llamaron comunidad de indagación, para el cual puntualizaron una metodología de trabajo específica así como desarrollaron diversas fundamentaciones teóricas. De este modo dice Lipman que la comunidad de indagación, concepto acuñado por Pearce para la investigación científica, puede convertirse en un objetivo educativo en donde los estudiantes se escuchen unos a otros con respeto, construyan sobre las ideas de los otros, busquen razones para sus opiniones y ayuden a los demás y a sí mismos a encontrar las inferencias o presupuestos de lo que dicen. Además de esto la comunidad de indagación es un proceso que se internalizaría con la práctica y nos permitiría adquirir estos hábitos para nuestro pensamiento individual<sup>24</sup>. Todo este tipo de acometidos pueden parecer bastante ambiciosos, sin embargo, distintos estudios recientes muestran, entre otras cosas que la aplicación de esta propuesta tiene notables resultados en a largo plazo<sup>25</sup>.

En lo que nos compete, la construcción de ideas conjunta es un aspecto fundamental para la didáctica filosófica que pronto enunciaremos. Esto se debe a que la misma recupera la escucha en conjunto con la pregunta, pero a la vez engarza, teje, edifica. Es a través de esta edificación y de la creación de múltiples conexiones que ideas se vuelven más significativas como decía Ausubel. Pero además, las ideas sobre las que se está construyendo en este caso, son ideas que surgen del mismo grupo, por lo la trama que se crea involucra permanentemente a los participantes. Así, si alguien plantea la pregunta respecto a qué es la amistad, otro participante puede responder explicando que la amistad es cuando alguien te es fiel y tú puedes depositar confianza sobre él. Frente a esto, un

---

<sup>24</sup> LIPMAN, M. (Reino Unido, 2003), *Thinking in Education*, Cambridge University Press, p. 20-1.

<sup>25</sup> Como puede verse en el reciente estudio realizado por COLOM R., GARCÍA MORIYÓN, F., MAGRO, C. y MORILLA, E. (2014), "The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results)", *Analitic Teaching and Philosophical Practice*, Volume 35, ISSUE 1, en donde se evidencia que luego de una aplicación por 12 años de la realización de prácticas filosóficas con comunidades de indagación con un grupo de 400 niños en una escuela quienes llevaron filosofía para niños a lo largo de toda su escolarización (de 6 a 18 años) en comparación con un grupo de control, presentaron tanto un aumento salido de la media respecto a sus habilidades cognitivas y sociales.

tercer participante podría plantear un cuestionamiento: “él tiene a varias personas así a su alrededor, pero no por eso no los considera sus amigos, él considera que hace falta algo más...”. Entonces, de la construcción creada surge también un problema que se constituye en seguir buscando esta definición... Así funcionan las comunidades de indagación por lo que es lógico entender por qué Lipman consideraba que este tipo de procesos podían fácilmente internalizarse luego de un tiempo. La característica de las mismas es que la discusión o el diálogo tomará el rumbo correspondiente a los intereses y vaivenes de la investigación misma, por lo que no hay una finalidad en materia de temática o conclusión a la que arribar más que las mismas habilidades que emergen en el momento de estar dentro de esta búsqueda intelectual. Pronto veremos cómo es que podemos utilizar este dispositivo cuando sí existen acometidos o saberes que enseñar.

Por último tenemos a la problematización. Problematizar es un proceso del pensamiento que acontece cuando existe la presencia simultánea de dos opciones contradictorias que se ven como posibles y existe también el deseo de decidir al respecto de esa cuestión. Para que haya un problema tiene que haber entonces:

*a- Un deseo por tomar una decisión o determinación*

*b- Dos opciones contrarias, ambas que podrían ser ciertas*

Desde distintos ámbitos de la pedagogía de hoy es que se promueve el valor de los problemas, aprendizaje por problemas, etc. pero la educación de hoy tiene poco de estas herramientas en el nivel práctico, por eso estas propuestas terminan quedando más que nada sólo en el plano enunciativo. Los filósofos, por el contrario, están mucho más adiestrados en la sutil capacidad para problematizar y quizá esto se deba a que la problematización es una actitud que tiene que practicarse mucho más y en principio con uno mismo y que la filosofía la desarrolla en forma permanente de principio a fin.

Pero es entonces que el coordinador/animador/docente tiene que saber *crear* problemas a los estudiantes, aventurarse a dramatizar las distintas posibilidades en torno a una idea para que los participantes de su sesión consideren ambas, amplíen su pensamiento y su deseo por conocer sobre la cuestión debatida les obligue a buscar cuál de ellas es la mejor. Uno de los más diestros problematizadores de la práctica filosófica es Óscar Brenifier. Por esta razón él sostiene permanentemente el valor de “pensar lo impensable”, lo que es, una vez identificado un anclaje en particular, defender la postura contraria,

hacer que el otro formule la hipótesis por completo opuesta a lo que originalmente pensaba, lo que para el autor permite vivenciar la dimensión liberadora del pensamiento<sup>26</sup>. Así el autor francés sostiene que esta filosofía permite distanciarse y alejarse de sí, alienarse de las propias formulaciones para tomar mejor por los cuernos su propia realidad<sup>27</sup>. El problema, en el lenguaje, encuentra su formulación a través de una pregunta o una invitación. El valor de la problematización y de producirlas a través de las preguntas, la escucha y la construcción conjunta tiene sentido en la medida en que dichos problemas, contextualizados, significados y tomados de la realidad existencial presente, son devueltos en forma algo estratégica a los grupos con los que se trabaja.

### **Didáctica filosófica para enseñar cosas.**

En este último apartado intentaré vincular los dos puntos anteriores, es decir, qué relación pueden tener el saber, aprender o enseñar ideas respecto a la práctica filosófica y los elementos que hemos analizado, el preguntar, el escuchar, el construir y el problematizar. Buscaré entonces mostrar cómo es que estos elementos podrían ayudarnos a la tarea de enseñar cosas, contenidos conceptuales, ideas. La práctica filosófica, más allá de su alto valor procedimental, metodológico y pedagógico no se ha centrado demasiado en este punto. En el campo filosófico eso ha quedado relegado al campo de la didáctica de la filosofía (con pocas relaciones generalmente con la práctica filosófica en sí) y normalmente se ha interesado mucho más por los procesos, habilidades, actitudes o descubrimientos de sí que pudiera tener el consultante, cliente, asesorado o grupo que en ver cómo su procedimiento podría servir a la enseñanza. Generalmente, incluso, el ámbito de la enseñanza ha sido algo así como su demonio, debido a que su meta ha sido salirse de una educación por completo erudita, memorística y minoritaria. Esto por supuesto que no es una vuelta atrás, básicamente consiste en la descripción de un andamiaje metodológico que ha de combinar ambas percepciones o concepciones. Lo que intentaré será incluir tanto al saber como a la filosofía práctica en una misma estructura. La misma ha sido aplicada por mi parte en distintos espacios de formación del Centro

---

<sup>26</sup> BRENIFIER, O. (España, 2011), *Filosofar como Sócrates*, Diálogo, p. 59-60.

<sup>27</sup> BRENIFIER, O. (Francia, 2015), *Apologie de la métaphysique*, Editions L'Harmattan.

Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (CECAPFI)<sup>28</sup> en México y en algunos otros países.

En primera medida, es importante señalar que para poder hacer algo como esto debemos poder asumir varios niveles de *liderazgo* dentro del grupo. ¿Qué quiere decir esto? Que la práctica filosófica normalmente invita a un grado bastante bajo de liderazgo o direccionamiento del coordinador. Es el grupo quién decide el tema a platicar, es el grupo quién decide por qué rumbo seguirá la investigación o el examen del tema, es el grupo quien cuestiona, propone, aporta, etc. El filósofo en la mayoría de los casos es más mediador que propositivo. Esto sobre todo se ve claramente en las comunidades de indagación de Lipman, las cuales han servido de gran ayuda para la construcción de esta propuesta. Pero allí como dice Lipman y continúa Echeverría, el docente tiene que ser “*pedagógicamente fuerte y filosóficamente humilde*”<sup>29</sup>. En estos modelos quien coordina no sólo no debe direccionar, ¡sino que debe cuidarse de no hacerlo! Porque el objetivo ronda fundamentalmente en el desarrollo de las habilidades de pensamiento filosóficas de los estudiantes a través de una búsqueda basada en sus propios intereses y no en los del docente como mencionábamos antes al mencionar a Kohan.

Pero aquí el caso es diferente, o al menos, es una combinación de procesos. Para enseñar un saber, es necesario afirmar, es requerido decir, *proponer* un rumbo. Pero he allí, en la palabra proponer la diferencia con otro tipo de posturas que podrían parecer más tradicionales. Vamos por partes. Cuando un docente enseña la regla de tres simple *trae elementos nuevos*, los presenta, los incluye, protagoniza su voz. Tal vez a los estudiantes no les interesa hablar en ese momento de ese tema, quizá incluso a algunos les disgusta pero el maestro sabe de la utilidad de su saber y el valor que tiene, ha de buscar la forma de interesarlos, pero sobre todo ha de afirmarlos. El saber como tal tiene una función y un sentido en el mundo. Si un salón se incendia y sólo una persona conoce dónde está la salida de emergencia, se espera que esa persona haga uso de su saber. Es más, que se permita afirmar, corregir y guiar a las demás personas al lugar que ella conoce en donde está dicho lugar. Así funciona el enseñar saberes, afirmando cosas.

---

<sup>28</sup> Puede consultarse [www.cecapi.com](http://www.cecapi.com).

<sup>29</sup> ECHEVERRÍA E. (México, 2004), *Filosofía para niños*, SM, p. 110.

La diferencia que aquí reside es que este saber ideas que se enseña se presentará como una *propuesta*, como una voz<sup>30</sup> que se hace presente en el grupo. Esta voz, tiene razones, tiene contexto y sentido en el mundo. No por nada en matemáticas se enseña la regla de tres simple, primeramente es porque funciona para resolver muchos problemas y situaciones. ¡Es casi una ley universal! ¡Aparentemente no falla y puedo poner en sus campos los números que yo quiera y siempre me arroja correctas proporciones! De esta forma deberían asombrarse los maestros que pretendan enseñar saberes de las ideas, de esta manera deberían construir-se experiencias los enseñantes para luego ligarlas a los signos de las matemáticas. Tienen que impresionarse sobre su conocimiento. ¡Más allá de las matemáticas alternativas que cuestionan prácticamente todo, la regla de tres simple es una maravilla!

Para el trabajo y desarrollo de esta didáctica filosófica es entonces necesario, no sólo asombrarse, sino investigar las ideas que uno quiera enseñar. Investigar significa preguntar al saber, dudar del saber, intentar entender su funcionamiento. Para romper con el aprendizaje memorístico indiscutiblemente son los profesores los primeros que tienen que conseguir hacer esta ruptura para sí mismos. Es necesario ser entonces un poco científico de la ciencia, lingüista de la lengua, geógrafo de la geografía y pensador del pensamiento. La actitud de desafiar al conocimiento es de por sí muy filosófica y de eso se trata primeramente. En ocasiones he sugerido la confección de un espacio especial de reflexión sobre los saberes como parte específica de la planeación para los maestros<sup>31</sup>. Pero esto es reflexionar y entender el conocimiento. Este es un requisito *sine qua non* para poder desarrollar una didáctica filosófica y, como suele pasar con la filosofía, implica alevosía y atrevimiento. ¿Puedo yo *comprender* realmente el sentido de mi lengua, de la historia, de la música, de cualquier cosa o disciplina? Si no me siento en capacidad de comprenderla, ¿cómo esperaría que otros lo hagan? Las comprensiones en

---

<sup>30</sup> Ran Lahav también hace referencia a las “Voces de la realidad humana”, aunque el uso que yo aquí doy al término es un poco más preciso que el autor como pronto veremos. En este caso necesitaré un espíritu algo más analítico para el trabajo. Quizá el sentido que utilizo es más parecido al que le da Rancière cuando habla del “querer decir” de la obra o el libro que tiene que ser tomado como un querer decir más (RANCIÈRE, J. (Barcelona, 2003), *El maestro ignorante*, Laertes, p. 90 entre otras).

<sup>31</sup> Por ejemplo en el *Colegio Joan Miró* en Funes, Pcia. De Santa Fé, Argentina (<http://www.colegiojoanmiro.edu.ar/>). Allí desarrollaron por propia iniciativa una asignatura curricular llamada “Pensar los saberes” en donde trabajan analizando el origen, fundamento y sentido de los saberes curriculares.

este sentido evidentemente son y serán siempre limitadas, pero el punto es que debe haberlas, y esto se produce únicamente cuando me intereso, busco dentro de las propias ideas que quiero enseñar y cuestiono su legitimidad, cuando les exijo cierta *lógica* en un sentido parecido al que refería yo en un inicio en este texto.

Ese es el primer paso. Una vez que las ideas han sido debidamente cuestionadas, interrogadas y comprendidas en la mayor medida posible se deben desmenuzar en forma analítica los puntos principales que deseo enseñar. Esto es muy importante porque posteriormente vamos a invitar al coordinador/profesor/enseñante a abrirse a la realidad movediza, cambiante y emergente del diálogo con los otros. Por esto es que si pierde su acometido, si olvida los puntos que quiere trabajar, tal vez podrá obtener una excelente sesión de indagación filosófica con los demás, pero no habrá enseñado su materia. Por esto es que el saber a enseñarse debe puntualizarse en forma muy precisa y compacta, determinando el profesor para sí todos los puntos que es importante tocar sin redundar en lo más mínimo. La sencillez asegura la efectividad de este trabajo. No es relevante metodológicamente si dentro del saber a enseñar existen diversas jerarquías de saberes, lo importante sí es que debo marcar cada uno de estos puntos como un ítem separado y distinto.

Por ejemplo quiero enseñar que los derechos humanos son treinta artículos, pero a la vez quiero enseñar el artículo dos, el cuatro y el cinco no es relevante ahora que estos tres artículos se encuentren como parte de los otros treinta, sino más bien que cada uno de estos puntos son informaciones o saberes de las ideas con los que deberé trabajar<sup>32</sup>. De este modo podría precisarse:

- *Los derechos humanos. Proclamados en 1948*
- *Existen 30*
- *Artículo 2. Sobre universalidad*
- *Artículo 4. Sobre esclavitud*
- *Artículo 5. Sobre tortura*

---

<sup>32</sup> En relación a este punto me he inspirado en parte en el Modelo de Análisis Proposicional (MAP) desarrollado por los profesores mexicanos Campos y Gaspar que consiste en un abordaje teórico y metodológico para estudiar el contenido lógico y epistemológico de la organización conceptual del discurso (CAMPOS, M., A. y GASPAR, S., “El modelo de análisis proposicional: estado actual y perspectivas” en CAMPOS, M., A. Comp. (México, 2005), *Construcción del conocimiento*, UNAM, p. 19).

Este podría ser perfectamente el contenido para una hora de clase. Evidentemente el profesor ha profundizado sobre este conocimiento y sus ideas van mucho más allá de esta mera enunciación hiper-sintética. Este ha sido el primer paso previo a esta formulación. Su saber de ideas se ha construido incluso con el tiempo, y esperamos que tenga una amplia gama de relaciones con su pasado, vínculos personales con eso que enunciará de cada uno de los puntos que tiene que tocar en este acotado *brief* temático que ha conformado. Sin embargo gracias a la presencia de este resumen sabe que no perderá los temas.

Una vez cubiertos los pasos anteriores, ahora se trata de empezar el trabajo, la práctica, la clase. Teniendo estas dos cosas, la profundización en el tema y la puntualización de lo que debe tratar ya no tiene mucho de qué preocuparse. El tercer momento es entonces el diálogo. He mencionado ya que en este texto trabajaría sobre el lenguaje, sobre la capacidad para aprender y enseñar saberes de las ideas a través de las palabras y también de cierto tipo de prácticas filosóficas. Por eso lo que describiré a continuación como substancia práctica y dinámica fundamental para el desarrollo de esta didáctica es una forma de establecer diálogos, intercambios con signos. La forma de comenzar puede ser, no obstante, muy variada. Se puede empezar con una pregunta, con un material disparador, con un ejemplo, con una explicación o descripción; el enseñante puede trazar las más diversas estrategias didácticas motivando la expresión de la palabra de alguna manera o dejando el inicio del diálogo a su grupo. Poco importa. Este diálogo se construirá no obstante en base a dos coordenadas, una de ellas será un elemento creativo, libre y de interés: el deseo de la clase, el grupo, los estudiantes. El otro será de carácter crítico y definido: el saber a enseñar<sup>33</sup>. De lo que se tratará ahora es de trazar puentes entre una cosa y la otra y nuestros puentes serán las palabras, que conectan en este caso tanto las ideas que surgen espontáneamente con las ideas a enseñar, así como conectan a las personas: al coordinador y a su grupo.

Ahora es momento de retomar las estrategias de las prácticas filosóficas y buscar las buenas preguntas basadas en la escucha, de construir pensamiento entre todos y crear

---

<sup>33</sup> Mónica Kac por ejemplo, habla de la clase como el encuentro de dos proyectos: el de la clase y el del profesor (KAC, M. (s/l, 2011), *Entre conciertos y desconciertos, el juego como acto político*. *Fundamentos para una didáctica lúdico-grupal*, Revista digital Syntesis, No 2, Primavera 2011, ISSN 1853-1857, p. 97).

problemas-trampa para los estudiantes. Más allá de la forma en que comience el diálogo el profesor debe basar su trabajo en estos ejes-camino. Por ejemplo, supongamos que para enseñar los derechos humanos utiliza un video-disparador del que toma una cuestión o asunto de interés. Luego de lanzada una cuestión el docente/líder/animador debe esperar atentamente. Mientras escucha irá trazando coordenadas estratégicas para *ligar* en algún momento lo que se dice con su saber. Sus preguntas son tramposas, tendenciosas, *tienen rumbo*. Pero al mismo tiempo tienen aire, espacio, libertad: ese es el arte. Aunque sabe a dónde va también escucha, espera, tiene cierta flexibilidad. De alguna forma sabe relativamente a dónde va, porque no sabe cómo llegará a esto, ni tampoco sabe qué sentido tendrá el saber de las ideas que va a enseñar respecto a un contexto mayor. Sí sabe que el artículo 2 de la Declaración de los DDHH refiere a la universalidad de aplicación de estos derechos, pero no sabe si el grupo o los participantes estarán o no de acuerdo con ella, si considerarán o no que está lo suficientemente bien justificada, clara, etc. Sin embargo es capaz de aventurarse por ciertos rumbos algo disonantes para luego llegar a los puntos nodales que son los temas que ha preparado para ese día, aun cuando no conozca qué es lo que envolverá a dicho saber. Para poder hacer esto *tiene que tener el suficiente liderazgo para que el grupo se interese por estas cuestiones* y también tiene que haber realizado una indagación previa y personal en relación al tema

Ahora, cuando finalmente encuentre el *click* lanzará la temática, explicitará el tema o incluso puede que lo mencione ligeramente “como al paso”. Supóngase que el grupo está diciendo que los derechos humanos son innumerables en verdad, por lo que no podemos fácilmente trabajar con esto. Si es así Ud. podría mencionar que en verdad son treinta, el segundo contenido que quería incluir en la lista que enumeramos más arriba. Pero, ¿qué son treinta? No son treinta en forma absoluta o indiscutible, sino que la ONU ha pensado en treinta derechos en 1948. La historicidad del conocimiento es también otra cuestión fundamental de esta didáctica filosófica. Es el elemento base para poder pensar al conocimiento como una “voz” más dentro de la discusión. Problema sería si **los derechos humanos son treinta**, los derechos humanos son treinta para la ONU, y esto cambia en forma completa el enfoque porque yo podría considerar que les faltaron algunos o que fueron reiterativos en su descripción. La historicidad del saber que se afirma permite estar de acuerdo o en desacuerdo con él, pero sólo se puede estar a favor o en contra si

previamente algo *se ha afirmado* y el docente/coordinador/enseñante ha adquirido este papel de liderazgo del que antes hablaba.

Ahora, un movimiento fundamental en esta didáctica que apoya su desenvolvimiento es el que consiste en afirmar, hacer una breve pausa y luego cuestionar la misma afirmación. Así como si dijera: “La velocidad que adquieren los cuerpos en un momento dado si se los suelta en caída libre puede calcularse sólo teniendo en cuenta la altura en la que estaban” y luego de un segundo indagara: “¿Ustedes creen que será cierto?”. Lo importante en este caso es la sinceridad del cuestionamiento. Más allá de que es cierto que es una estrategia didáctica, digamos que es una estrategia en la que uno mismo también se haya inmerso y esto se debe a que anteriormente también uno mismo se ha preguntado ¿será cierto? Sobre todo se debe a una cuestión que sale de la didáctica y es sumamente filosófica (y de allí el carácter filosófico de esta didáctica), es que quizá *no* sea cierto. La duda ha sido el baluarte en gran medida de la filosofía porque las preguntas tan fundamentales que esta disciplina tenía la llevaban a buscar un conocimiento más profundo y radical sobre la realidad. La duda metódica de Descartes, la pregunta de Sócrates, las preguntas sobre las preguntas de Heidegger, la duda radical que provoca el absurdo de los *koan* del budismo zen... De lo que se trata entonces es de ser un poco filósofos con el conocimiento para llevar esta radicalidad filosófica al aprender, permitiéndonos dudar mientras enseñamos.

A lo largo del diálogo el coordinador del grupo debe asegurarse de que los contenidos o saberes que seleccionó se toquen, se traten, se profundice sobre ellos. Paradójicamente, si problematizo los saberes en lugar de afirmarlos como verdades es que estos adquieren una significatividad mucho mayor. Por tanto una forma de lograr cierta profundidad respecto al conocimiento que estoy trabajando es cuestionar al mismo tiempo lo que educo. Otras veces, el saber me sirve como solución a los problemas. Por ejemplo, podría yo teatralizar un poco la compleja realidad de nuestro presente hasta llegar a la formulación de los derechos humanos como un remedio para dichos males. Sin embargo luego de haber llegado a este punto tengo, casi seguro, que problematizar de nuevo su real fuerza o posibilidad para transformar nuestro entorno. Si estoy enseñando algún conocimiento de la lengua que hablo, podría poner delante del grupo una posible situación que ese saber pudiera ayudar a solucionar. Pero permanentemente regreso, la

pregunta-problema es una estrategia incesante. Pero también la escucha. Generalmente los conocimientos tienen poca significatividad porque los que enseñan no prestan oídos a los demás. Aquí cabría aplicar de alguna forma el principio de la filosofía panecástica de Joseph Jacotot. Según decía este autor, uno debería poder aplicar el principio de *todo está en todo*, lo que quiere decir que un tema cualquiera puede relacionarse con otro, que partiendo de cualquier cuestión podríamos llegar induciendo o reflexionando a cualquier otro asunto<sup>34</sup>. Finalmente es una apelación a la interconexión existente y presente en la vida y en el mundo así como remarca por ejemplo Edgar Morin. De lo que se trata, entonces, es de practicar esta flexibilidad en relación a los pensamientos despertados por las palabras que los otros dicen, en escuchar lo que los demás afirman para crear vínculos con el saber. Para tener esta capacidad se tiene que tener también una cierta confianza en sí mismo. Debemos hacer a un lado los “temas prohibidos” para el pensamiento y esperar ansiosos a que nuestros interlocutores nos arrojen nuevos materiales.

El diálogo se desarrolla entonces en el grupo, siempre en forma original y única. Evidentemente esta didáctica no prescribe un tiempo máximo o mínimo de trabajo, aunque para profundizar sin duda se requiere de cierto lapso de interacción. También tiene que ver cuántas personas sean trabajando, como ya comenté, el diálogo es algo conjunto pero el habla no puede ser ocupada más que de a uno por vez por ser el lenguaje un proceso lineal. Más allá de esto, es importante siempre realizar un cierre, una conclusión del proceso, por lo que quien desee aplicar esta forma de trabajo debe guardar para ello al menos algunos minutos. El cierre tiene la función de sintetizar las experiencias, así como generar la atmósfera propia del final de un proceso. Como en las prácticas filosóficas, siempre es mejor que la síntesis de lo trabajado la realice el grupo antes que el enseñante/animador del trabajo. Si hemos desarrollado una buena aplicación de la didáctica filosófica, seguramente los estudiantes integrarán allí ambos procesos, los temas que surgieron por interés del grupo así como los saberes que el profesor indujo o trajo.

Hasta aquí algunos puntos metodológicos y generales en relación a estos cuatro pasos de la didáctica filosófica para enseñar contenidos: reflexionar sobre el saber, puntualizarlo,

---

<sup>34</sup> JACOTOT, J. (Buenos Aires, 2008). *Enseñanza Universal. Lengua Materna*, Cactus, p. 52 y 77 entre otras.

dialogar con el grupo y hacer un cierre. Generalmente estas cuatro cosas entran en relaciones mutuas y unas retroalimentan a las otras en la medida en que se realizan. No hay nada mejor que tener buenos diálogos en clase para reflexionar uno mismo con los estudiantes, algunas veces al puntualizar lo que enseñé en forma sencilla y simple creo un espacio en mi pensamiento para luego pensar mejor. En principio tal vez se trata de comenzar el movimiento para que luego dicho impulso se vaya transmitiendo de una fase a la otra, de un campo a todos los demás de nuestra vida personal y educativa. Como generalmente pasa, primeramente se debe adquirir como hábito y actitud cotidiana, para luego poder trabajar con los demás.

## CONCLUSIONES

Como conclusión a este trabajo me gustaría agradecer a las distintas personas que me han permitido experimentar con estas propuestas, sobre todo de manera práctica. Es cierto que muchos de ellos nunca lo supieron, pero su interés por buscar y entender ayudaron a que yo pudiese aplicar y pensar este tipo de principios. En relación al atrevimiento filosófico debo mucho a mis amigos de la temprana juventud, quienes siempre motivaron una indagación algo atrevida e insolente. En mi trabajo personal siempre comienzo las cosas desde la práctica hacia la teoría, pero la teoría también es importante. En relación a esto el campo y mis colegas de las prácticas filosóficas me han enriquecido en ambos aspectos en forma constante.

Cuando he trabajado aplicando estas posibilidades metodológicas he encontrado gran aceptación y gusto por utilizarlas en distintos ámbitos y niveles educativos, pero también me he topado con la dificultad propia de poder reproducirlas fácilmente. Esto se debe a que poner en práctica esta didáctica implica una variada combinación de habilidades y experiencias. Tal vez es algo difícil el poder desempeñarse con ellas sin realizar con cierta constancia prácticas filosóficas con grupos. También creo que fundamental la parte del pensamiento sobre los saberes, y quizá el mejor acicate para el desarrollo de esta parte es la más sana y natural curiosidad por el mundo o por la propia disciplina. La educación moderna ha perdido hoy un poco este espíritu algo “tradicional” del investigador, del profesor como figura del saber, pero hay algo allí que aún hoy y quizá siempre tenga

mucho valor. Es claro que el saber no es sólo “información”, pero la información pasada por la experiencia, la información relacionada, aplicada, vivida e integrada cuando se hace carne delante nuestro en alguna persona que, además de todo, se interesa por uno, genera un efecto educativo único en su género; pues saber es también compromiso, y este compromiso se transmite como una actitud que de ninguna otra forma puede hacerse presente.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARNAIZ, G., (2007), “Estado de la cuestión. El «giro práctico» de la filosofía”, *Diálogo filosófico*, N° 68, pags. 170-206.
- BARRIENTOS, J. Comp. (2006), *Entre historia y orientación filosófica Vol. I*. Sevilla: Asociación de Estudios Humanísticos y Filosofía Práctica X-XI.
- BARRIENTOS, J. Comp. (2006), *Entre historia y orientación filosófica Vol. II*. Sevilla: Asociación de Estudios Humanísticos y Filosofía Práctica X-XI.
- BRENIFIER, O. (2011), *Filosofar como Sócrates*. España: Diálogo.
- BRENIFIER, O. (2015), *Apologie de la métaphysique*. Francia: Editions L’Harmattan.
- CAMPOS, M., A. y GASPAR, S., “El modelo de análisis proposicional: estado actual y perspectivas” en CAMPOS, M., A. Comp. (2005), *Construcción del conocimiento*. México: UNAM.
- COLL, C. (2007), *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- COLL, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2007), *El constructivismo en el aula*. México: Graó.
- COLOM R., GARCÍA MORIYÓN, F., MAGRO, C. y MORILLA, E. (2014), “The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results)”, *Analitic Teaching and Philosophical Practice*. Volume 35, ISSUE 1.
- DAMASIO, A. (2010), *El error de Descartes*. Buenos Aires: Paidós.
- DELORS, J. (1997), *La educación encierra un tesoro*. México: Dower-UNESCO.
- DEWEY, J. (1960), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

- DEWEY, J. (2003), *Experiencia y educación*. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.
- ECHEVERRÍA E. (2004), *Filosofía para niños*. México: SM.
- FOUCAULT, M. (1968), *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- HARDY, P. (2011), “¿Ha dicho usted «café filosófico»?”, *El Bicho*. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía, D. L: CA-834/97. - ISSN 1138-3569.
- HERNÁNDEZ, Z. y FUENSANTA, M. (1980), *Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vigotsky, Luria y Bruner*. Murcia: Anales de la Universidad de Murcia. Filosofía y Letras, vol. 37, num. 4, 1978-1979.
- JACOTOT, J. (2008). *Enseñanza Universal. Lengua Materna*. Buenos Aires: Cactus.
- KAC, M. (2011), “Entre conciertos y desconciertos, el juego como acto político'. Fundamentos para una didáctica lúdico-grupal”. *Revista digital Syntesis*, No 2, Primavera 2011, ISSN 1853-1857, pp 81-98.
- KOHAN W., (2007), *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- KOHAN, W. (2013), *El maestro inventor*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LAHAV, R. (s/f), *Voces de la realidad humana*, obtenido del sitio oficial de Ran Lahav ([www.trans-sofia.net](http://www.trans-sofia.net)) consultado el 31 de agosto de 2015.
- LIPMAN, M. (2003), *Thinking in Education*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- MAKIGUCHI, T. (1998), *Educación para una vida creativa*. Buenos Aires: Universidad de Flores.
- MATURANA, H. (1995), *La realidad ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos, Universidad Iberoamericana e Iteso.
- MATURANA, H. (1997), *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- MATURANA, H. y VARELA F. (1984), *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Editorial Universitaria. Lumen.
- MORIN, E. (1977) *El Método Tomo I. La naturaleza de la naturaleza*. s/l: Versión Digital que puede descargarse del sitio oficial de Edgar Morin: [www.edgarmorin.org](http://www.edgarmorin.org) consultado el 10 de febrero de 2011.
- NELSON, L. (2008), *El método socrático*. España: Hurqualya.

- RANCIÈRE, J. (2003), *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- SAUSSURE, F. (1984), *Curso de lingüística general*. Barcelona: Planeta.
- SUMIACHER, D. “Filosofía para niños. Una disciplina que el tiempo mismo hace emerger” en BARRIENTOS, J. Comp. (2013), *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*. Lisboa: Visión libros editorial.
- SUMIACHER, D. (2014), “Criterios e instituciones en la práctica filosófica” en *Childhood & Philosophy*, v. 10, n. 19, jan-jun, pp. 179-197. issn 1984-5987.
- UNESCO Comp., Michel Tozzi, Luca Scarantino, Oscar Brenifier, Pascal Cristofoli, Kōichiro Matsuura, Pierre Sané, Moufida Goucha (2011), *La filosofía. Una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México: UAM-UNESCO.
- VYGOTSKY, L. (1995), *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- WITTGENSTEIN, L. (1988), *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Grijalbo.