



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

**RECUPERAR EL MÉTODO SOCRÁTICO EN LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA CONTEMPORÁNEA ESPAÑOLA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER. CURSO: 2013 – 2014

ESPECIALIDAD: FILOSOFÍA

APELLIDOS Y NOMBRE: ACHA GUTIÉRREZ, ASTRID

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTOR/A: María Carmen Segura Peraita. Departamento de Filosofía Teórica. Facultad de Filosofía.

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	4
2. DESCRIPTORES/PALABRAS CLAVE.....	4
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
4.1. LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA	6
4.2. ENSEÑAR FILOSOFÍA Y ENSEÑAR A FILOSOFAR	7
4.3. EL MÉTODO SOCRÁTICO.....	9
4.3.1. <i>La figura de Sócrates. Recuperar la actitud socrática</i>	9
4.3.2. <i>Método socrático clásico</i>	13
4.3.3. <i>Método socrático moderno</i>	22
4.3.4. <i>El diálogo</i>	27
5. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	29
6. OBJETIVOS.....	31
7. METODOLOGÍA.....	32
7.1. METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL TFM.....	32
7.2. METODOLOGÍA PARA APLICAR EL MÉTODO SOCRÁTICO EN LAS AULAS....	33
8. PROPUESTA DE APLICACIÓN PRÁCTICA	36
8.1. LIMITACIONES DEL MÉTODO	38
8.2. FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN	42
9. RESULTADOS	43
10. CONCLUSIÓN.....	45
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
BIOGRAFÍA PRIMARIA	47
BIOGRAFÍA SECUNDARIA	47
11. ANEXOS	50

1. RESUMEN

En este documento nos proponemos, en primer lugar, explicar en qué consiste el método socrático, así como la actitud de este maestro. En segundo lugar, y puesto que nuestro objeto es recuperar este método en las aulas de Secundaria y Bachillerato, nos veremos obligados a hacer una distinción entre el método socrático clásico y el método socrático moderno. Será sólo a partir de este último, a saber, el método socrático moderno, la única manera de poder aplicar dicho método en la educación contemporánea debido a las limitaciones a las que el profesor se ve sometido por la legislación. Tras la explicación de ambos procedimientos, expondré, en tercer lugar, mi intento de aplicación durante mi desarrollo de prácticas en el Colegio Raimundo Lulio, para continuar exponiendo las dificultades, una propuesta de mejora para poder llevarlo a cabo de la forma más exitosa posible y los resultados obtenidos. Por último, concluiremos que este método no sólo incita a aprender filosofía sino, y lo que es más importante, nos invita a filosofar. Por eso, lo defenderemos como el mejor método para enseñar y aprender filosofía.

ABSTRACT

In this paper our proposal is firstly, to explain what the Socratic Method is, and the attitude of this wise man. Secondly, and because our object is to retrieve this method into the classrooms of secondary and high schools, we will have to make a distinction between the classical Socratic Method and the modern Socratic Method. It will be only from the latter, namely the modern Socratic Method, the only way to apply this method in contemporary education because of the constraints that the teacher is subjected by law. After the explanation of both procedures, I will describe, in third place, my attempt to apply this method during my development training in the Colegio Raimundo Lulio. I will continue exposing the difficulties, a proposal to improve to carry it out in the most successful way possible and the results. Finally, we conclude that this method not only encourages learning philosophy, but and what it is more important, invite us to philosophize. Therefore, we will defend that this method is the best way for teaching and learning philosophy.

2. DESCRIPTORES/PALABRAS CLAVE

Método socrático clásico, método socrático moderno, preguntar, reflexionar, dialogar, filosofar, enseñar y aprender.

Classic Socratic Method, Modern Socratic Method, ask, think, converse, philosophize, teach and learn.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Nuestra intención se centra en poder recuperar en las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato un método con grandes resultados desde la Antigüedad. Me refiero al método socrático, basado en la ironía y la mayéutica, que tiene por objeto mostrar al estudiantado los límites de su conocimiento o su desconocimiento sobre ciertos temas, para a partir de ahí encontrarse uno en predisposición de aprender. Pues, sólo tomando conciencia de nuestra propia ignorancia será posible aprender, ya que se requiere de cierta actitud humilde ante la diversidad de saberes y disciplinas que hoy gobiernan la cultura de nuestro tiempo. No será así para quien considere que lo sabe todo, o bien se niegue a reconocer su desconocimiento, una actitud contraria a la anterior basada en la soberbia y la arrogancia que tanto suelen caracterizar al ser humano en general, junto con su inevitable narcisismo que es tan común en nuestra historia occidental. Así pues, a partir del ejercicio de la ironía se pretenderá, por tanto, mostrar la carencia de conocimientos y sólo cuando esto haya sido logrado nos será posible a los maestros enseñar y a los alumnos aprender.

Ahora bien, la legislación obliga al profesor no sólo a impartir ciertos contenidos ya determinados por una comisión, lo que imposibilita ver la capacidad de la clase para reflexionar, dialogar y debatir sobre los problemas que realmente les interesa, así como acercarse a las cuestiones filosóficas más interesantes como las tratadas en los *Diálogos* platónicos (amor, virtud, justicia, belleza, saber, amistad, etc.), sino también a evaluar y calificar si esos contenidos han sido aprendidos, aunque sea de manera simplemente memorística y sin una reflexión y crítica personal sobre el concepto en cuestión. Es así como nos hemos visto obligados, para no desprestigiar al maestro por excelencia, a diferenciar entre el método socrático clásico y el método socrático moderno, pues considero que mi práctica vivida sólo se acerca a esos diálogos, argumentaciones y refutaciones que Platón nos ha legado sobre la actitud de Sócrates, de una manera un poco vaga, aunque se crea interés, se invita a reflexionar y se crea una actitud crítica, entonces ya se ha conseguido algo de gran utilidad en el proceso de aprendizaje.

Estas restricciones legales no sólo se refieren a la más o menos obligatoriedad de seguir ciertas pautas y contenidos a desarrollar en las aulas ya concretados, sino también al tiempo dedicado a una clase, tan sólo cincuenta y cinco minutos, lo que imposibilita un correcto desarrollo de un diálogo, el cual debería fluir de manera espontánea y permitir finalizar el mismo sólo cuando se hayan obtenido los resultados deseados.

Y hay algo más, el elevado número de alumnado con el que se pretende crear el diálogo. En mi experiencia práctica he contado en el curso de Primero de Bachillerato con

un total de 36 alumnos. Es evidente que es imposible mantener un diálogo con todos ellos a la vez. Como mucho he tenido ocasión de acercarme a las ideas y opiniones de aquellos alumnos que se situaban en las primeras filas del aula, pero muy difícilmente creo que he conseguido llevar a cabo la ironía y la mayéutica con todos ellos.

Aún así y todo, no he querido perder mi gran interés en crear una situación de diálogo en el aula, pues es la mejor forma de acercarse al alumnado, a saber, preguntándoles qué piensan u opinan ellos sobre ciertos conceptos filosóficos, pues sólo preocupándonos por lo que ellos mismos piensan será posible activar en el estudiantado cierta motivación por la materia que nos ocupe. De tal manera que se han creado una serie de preguntas en torno a los contenidos necesarios a impartir, que pretenden no sólo hacer consciente al alumno de su ignorancia, sino también crear en ellos una actitud reflexiva y crítica. Dichas preguntas, a las que he bautizado como cuestiones socráticas debido a la meta que buscan son incluidas en este documento en el anexo 2.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En esta sección nos dedicaremos a describir el método socrático, pero antes abordaremos el estudio de la didáctica de la filosofía, así como la cuestión de aprender filosofía o aprender a filosofar para defender que gracias a este procedimiento nos es posible si no enseñar a filosofar al menos incitar a pensar. Ahora bien, se mostrará que lo que en la actualidad aplicamos no es el método clásico, pues ello supondría desprestigiar al maestro que fundó dicho método sino el método moderno que posee características similares, pero que no es totalmente fidedigno a la pedagogía aplicada por Sócrates. En cualquier caso esta actividad de interrogar, insistimos, fomenta el pensamiento, la reflexión y la crítica, objeto primordial de una enseñanza de filosofía. Una vez anunciado qué es lo que vamos a tratar pasemos a analizar en qué debe consistir la enseñanza de filosofía.

4.1. LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA

Consideramos que sólo desde la propia filosofía se puede abordar la cuestión de su enseñanza, ya que la compleja tarea de filosofar y comprender la historia de la filosofía requiere de un ejercicio de reflexión y comprensión que es menos latente en disciplinas como la historia.

El problema de la instrucción en filosofía lo encontramos ya desde Platón. Fundamentalmente es estudiado en el diálogo *Teeteto*, pero también se aborda esta tesis en otros escritos como el *Protágoras*, el *Gorgias* o el *Menón*. Como se indicaba arriba el problema de la enseñanza de la filosofía debe ser tratado desde la filosofía misma, y ya

Platón afirmaba que ésta era una tarea propia del filósofo: «en Platón se encuentra ya la tesis de que la didáctica de la filosofía es esencial y constitutivamente filosófica y no un mero instrumento técnico externo a la misma actividad filosófica»¹.

Teniendo esto en cuenta aquí nos plantearemos cuál es la metodología más adecuada para enseñar filosofía y a filosofar, para defender que la más propia y adecuada es el método socrático o *elenchus*. Y es que sólo mediante este método se nos enseña a reflexionar, no para determinar una respuesta definitiva sobre algo sino para aprender a buscar o aproximarse a la verdad. Este método exige la urgente tarea de razonar, entender y comprender uno por sí mismo, es decir, de manera autónoma. Lo que demanda una actitud personal de reflexión que nos invita a comprender el mundo y la vida: «La filosofía se caracteriza siempre por exigir una actitud personal y en ese sentido es una actividad que nos compromete puesto que en ella estamos intentando dar sentido a nuestra propia vida»².

De este modo, el profesor de filosofía tiene la misión de crear o formular las preguntas adecuadas que motiven el pensamiento autónomo del alumno. Por eso su tarea es diferente a la de otros maestros, pues facilita preguntas y no respuestas, que es la clave del método que venimos aquí a defender, el método socrático:

La persona que imparte clases de filosofía rompe en cierto sentido con el modelo habitual de enseñanza... Su actividad fundamental no consiste tanto en ofrecer respuestas, pues esa es fundamentalmente la responsabilidad de cada alumno particular, cuanto la de plantear las preguntas pertinentes y relevantes y exigir del alumnado que vaya siendo cada vez más riguroso en las respuestas provisionales que aborda³.

Bien, pues teniendo en cuenta que la didáctica de filosofía consiste en crear o motivar el pensamiento crítico y reflexivo del alumno basado en la comprensión y el razonamiento de los diferentes contenidos por medio de preguntas, pasemos a abordar el clásico problema entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar, debate ya mantenido entre Hegel y Kant.

4.2. ENSEÑAR FILOSOFÍA Y ENSEÑAR A FILOSOFAR

Como comentábamos el objeto de una enseñanza de filosofía es promover el pensamiento de manera independiente, pero parece que de este modo sólo nos estamos preocupando por enseñar a filosofar. No obstante, siguiendo a Hegel afirmamos que es

¹ CIFUENTES, L. M. «Un problema metafilosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender Filosofía?». En: CIFUENTES, L.M.; GUTIÉRREZ J.M. (comp.). *Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 1997, p. 87.

² GARCÍA MORIYÓN, F. «Los rasgos generales de la enseñanza de filosofía» En: GARCÍA MORIYÓN, F. *Pregunta, diálogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre, 2006, p. 146.

³ *Ib.* p. 144.

necesario aprender las cuestiones problemáticas de la historia de la filosofía para aprender realmente a filosofar. Pues, aunque poseamos un destino peculiar para hacernos estas preguntas, las mismas serán vacías y vanas si no se tiene en cuenta la tradición filosófica, en donde las mismas han sido planteadas y respondidas de diversas maneras. Por tanto, no se puede aprender a filosofar si no se imparten los contenidos más importantes de la filosofía, si no se muestran y abordan las cuestiones primordiales de esta disciplina. El constante debate entre Hegel y Kant nos ha llevado a concluir esta tesis, a saber, que es necesario tanto enseñar filosofía como enseñar a filosofar. Veamos brevemente qué dice cada uno de ellos a este respecto. Así pues, señala Hegel en defensa de la instrucción en contenidos filosóficos: «Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no sólo se aprende a filosofar, sino que ya se filosofa realmente. Asimismo el fin de aprender a viajar constituirá él mismo en conocer aquellas ciudades, etc.: el contenido»⁴. Por su parte Kant, da prioridad al filosofar mismo y le concede un carácter ineludiblemente personal, como apreciamos a continuación:

En general no puede llamarse filósofo a nadie que no sepa filosofar. Pero sólo se debe aprender a filosofar por ejercicio y por el uso propio de la razón... El verdadero filósofo tiene que hacer, pues, como pensador propio, un uso libre y personal de su razón, no servilmente imitador. Pero tampoco un uso dialéctico, esto es, tal que sólo se proponga dar a los conocimientos una apariencia de verdad y sabiduría. Esa es la labor de los meros sofistas; pero totalmente incompatible con la dignidad del filósofo, como conocedor y maestro de la sabiduría⁵.

Pero aunque esta clásica discusión se haya dado a conocer mediante las discrepancias entre Kant y Hegel, ya fue motivo de discusión en la Antigüedad, donde la posición de Kant parece ser defendida por los sofistas preocupados por enseñar retórica, y la de Hegel por Sócrates y Platón más interesados en la búsqueda de la definición universal:

La polémica de Sócrates y Platón contra muchos de sus compañeros sofistas venía dada en parte por esta situación. Sócrates consideraba que no se podía reducir la enseñanza a un puro ejercicio de técnicas de discusión, sino que era necesario centrarla en lo verdaderamente importante, la búsqueda de la verdad, siendo la obligación de maestros y discípulos realizar una rigurosa y profunda tarea de clarificación de conceptos como «justicia», «bien», «belleza», «amor» y otros similares como objeto de las discusiones que constituían el núcleo del proceso educativo⁶.

En cualquier caso lo que aquí venimos a defender es que el alumno no puede ejercitarse en el filosofar si no es por medio de la lectura e interpretación de los textos de los grandes autores de filosofía. Ahora bien, para aprender la tradición filosófica no basta

⁴ HEGEL, G.W.F. *Escritos pedagógicos*. Madrid: F.C.E., 1991, p. 139.

⁵ KANT, I. *Sobre el saber filosófico*. Madrid: Adán, 1943, p.46.

⁶ GARCÍA MORIYÓN, F. «Enseñar filosofía, enseñar a filosofar» En: GARCÍA MORIYÓN, F. *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre, 2006, p. 103-104.

con leer las diferentes concepciones sino que también es necesario promover la reflexión sobre el tema que se trate.

Está claro que todos los autores que han tratado el tema de la Didáctica de la filosofía han superado esa falsa antinomia entre enseñar a filosofar y enseñar filosofía, ya que ningún profesor de filosofía puede iniciar al alumnado en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos, términos propios de la filosofía occidental que se han ido construyendo a lo largo de la historia⁷.

Consideramos que no hay mejor forma de incitar al filosofar que por medio de preguntas que nos conduzcan a la reconsideración sobre nuestras fundadas ideas y que nos invite a seguir pensando para adquirir cierta actitud personal ante los diferentes problemas filosóficos una vez reconozcamos nuestras limitaciones sobre el mismo. Por tanto, venimos a defender que el mejor método para ello es el método socrático gracias al cual no sólo se enseña filosofía sino que se hace filosofía.

En las páginas siguientes nos dedicaremos a describir este sistema.

4.3. EL MÉTODO SOCRÁTICO

Hemos dividido este apartado en tres secciones: el primero dedicado a explicar quién era Sócrates y cuál era su actitud respecto de la filosofía y su enseñanza; el segundo, dedicado a explicar en qué consiste el método que este elogiado maestro aplicaba con sus discípulos; y, el tercero, a diferenciar este último de lo que hoy en día es posible realizar en un aula de Educación Secundaria y Bachillerato, algo que hemos dado el nombre de método socrático moderno.

4.3.1. La figura de Sócrates. Recuperar la actitud socrática

Antes de proceder a explicar el método socrático nos parece importante recordar los escasos datos que tenemos sobre el conocido como «Sócrates histórico», así como su actitud en los diferentes diálogos. Es así como no sólo pretendemos destacar la importancia de este método sino también la necesidad de adquirir en alguna medida la actitud socrática en las aulas puesto que invita a filosofar.

Nace Sócrates en Atenas en torno al 470/369 a. C. Es importante indicar la profesión de sus progenitores, principalmente la de su madre, Fenáreta, que era comadrona y con quien se compara, pero en lugar de ayudar a dar a luz hijos, él indica ayudar a dar a luz conocimientos. De menos interés para nosotros es la profesión de su padre, Sofronisco, cuyo oficio era picapedrero o cantero.

⁷ CIFUENTES, L. M. «Un problema metafilosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender Filosofía?». *Op. cit.* p. 89.

Sócrates – Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas, pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a la mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no con sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero⁸.

Existen diversas fuentes a través de las cuales nos ha llegado información sobre Sócrates, ya que él no dejó ningún escrito y proceden fundamentalmente de Aristófanes, Jenofonte, Platón y Aristóteles. En nuestro caso únicamente nos interesa la percepción de Sócrates por parte de Platón, quien se dedica a explicitar su método en los diferentes diálogos y quien define a su maestro como «irónico y molesto que ponía al descubierto la ignorancia de ilustres conciudadanos con sus preguntas y refutaciones»⁹. Difícil de determinar es también qué corresponde dentro de sus obras a Sócrates y qué a Platón, pues en más de una ocasión este último aprovecha para exponer su teoría de las ideas, o bien trata el tema de reminiscencia como sucede por ejemplo en el *Menón*.

No debe dejar de tenerse en cuenta la respuesta del Oráculo a la pregunta de su amigo Querofonte, en donde se le reconoce como el hombre más sabio de Atenas, pues marcará la actitud que demandamos en el profesorado y buscamos en el alumnado: «Y ya sabéis como era Querofonte, que vehemente para lo que emprendía. Pues bien, una vez fue a Delfos y tuvo la audacia de preguntar al oráculo esto –pero como he dicho, no protestéis atenienses-, preguntó si había alguien más sabio que yo. La Pitia le respondió que nadie era más sabio»¹⁰.

Ésta fue la pregunta de Querofonte, pero lo que realmente nos interesa es la actitud que tiene Sócrates ante semejante respuesta, pues no conforme con la misma se dirigió a dialogar con uno de los hombres que él mismo y muchos otros consideraban de los más sabios. Éste era un político y tras indagar con él concluye lo siguiente: «Al retirarme de allí razonaba a solas que yo era más sabio que aquel hombre. Es probable que ni uno ni otro sepamos nada que tenga valor, pero este hombre cree saber algo y no lo sabe, en cambio yo, así como, en efecto, no sé, tampoco creo saber. Parece, pues, que al menos soy más sabio que él en esta misma pequeñez, en que lo que no sé tampoco creo saberlo»¹¹.

Esta es la actitud que considero que el maestro debe tener ante la clase. Debe dejar a un lado su arrogancia sobre su conocimiento sobre ciertos temas y reconocer que

⁸ *Teeteto*, 150b

⁹ CALVO MARTÍNEZ, C. «Sócrates». En: *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía 14: Historia de la filosofía antigua*. Madrid: Trotta, 1997, p. 115.

¹⁰ *Apología de Sócrates*, 21a

¹¹ *Ib.*, 21d

dentro de su materia hay muchas lagunas u opiniones dispares. Considero que cierta humildad en el aula puede promover la participación del alumnado sea o no de forma irónica, como veremos en el siguiente punto.

Tan humilde se nos muestra Sócrates que no conforme con la respuesta del Oráculo decidió visitarle y preguntarle a qué se debía dicha afirmación, a lo que contestó «que debo vivir filosofando y examinándome a mí mismo y a los demás»¹². Y es que la inscripción de Delfos reza así «Conócete a ti mismo», lo que viene a significar que uno debe tomar conciencia de sus límites y carencias, esto es, reconocer que no se sabe, conocer los límites de su conocimiento y ésta es la primera sabiduría verdadera. Pero el Oráculo no sólo le dice que se examine a sí mismo sino también a los demás, luego se le invita a enseñar y educar al resto de los ciudadanos atenienses. Y es que mientras los demás siendo ignorantes no reconocen su ignorancia, Sócrates sí reconoce su ignorancia, y es esto lo que le hace más sabio. Así pues, la tarea del Sócrates histórico será la de despertar en todas las personas la idea de autoexamen. Y es así como considero que el profesor de Educación Secundaria y Bachillerato debe actuar, con cierta humildad y reconociendo ciertos límites en su saber. No es adecuado nunca que se muestre como un sofista que cree conocer la verdad.

No sólo deseo destacar como actitud socrática el reconocimiento de ignorancia o carencia de saber sino también el hecho de que considerase una vergüenza el dedicarse a multiplicar riquezas y preocuparse de la fama, en lugar de por la sabiduría, la verdad y en hacer del alma lo mejor posible. Y es que se nos muestra un Sócrates preocupado por hacer hombres buenos. Por eso se preguntará durante toda su vida si la virtud es enseñable, o lo que es lo mismo, si la ética es ciencia, como se aprecia muy acertadamente en el inicio del *Menón*: «Menón – Me puedes decir, Sócrates, ¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que sólo se alcanza con la práctica?, ¿o si se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?»¹³.

Por otro parte, defenderá lo que se conoce como «intelectualismo ético» en donde se considera que nadie obra mal a sabiendas o, en otras palabras, que quien obra mal es por ignorancia: «Pues la sabiduría y la verdadera virtud no son otra cosa que el conocimiento de la justicia, y su desconocimiento es ignorancia y maldad manifiesta»¹⁴. De ahí, que sus enseñanzas se basen en la obtención de la sabiduría y la virtud, pues

¹² *Ib.*, 28e

¹³ *Menón*, 70a

¹⁴ *Teeteto*, 176c

son las únicas que nos transforman en mejores personas. Es de este modo como Sócrates reforma la tradición moral griega regida por el principio de venganza.

Nuestra tarea como docentes será instruir en el saber y la virtud para hacer hombres buenos. Hoy esta tesis la traduciríamos en el hecho de educar en valores.

Cabe señalar algo más sobre el comportamiento socrático hacia el saber, y más concretamente hacia la escritura, ya que se muestra hostil ante la misma al considerar que promueve el olvido y la falta de ejercicio en el filosofar. Dado el sistema legislativo actual este es, sin embargo, un punto de vista que no se puede tener muy en cuenta en las aulas, pues la base para la evaluación es un examen escrito por medio del cual se determinará si el estudiante ha adquirido los conocimientos necesarios. No obstante, nos ha parecido importante indicar alguna de estas consideraciones socráticas que aparecen en el mito de Theuth y Thamus del *Fedro*, y en donde se nos dice que las letras no pueden recoger la memoria ni reflejar la vida, pues se hallan indefensas ante ataques. No sucede lo mismo con el diálogo o la vida de la voz, que siempre cuenta con la posibilidad de defenderse, dar sentido o justificar aquello que se quiera decir: «Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos»¹⁵.

Finalmente, señalar que Sócrates fue condenado a muerte por no creer en los dioses en los que cree la ciudad y por introducir nuevas divinidades, además de por corromper a la juventud. Pero antes de terminar con este apartado, recordar que debemos recuperar cierta actitud socrática, a saber, la de reconocer nuestra ignorancia ante ciertos temas y, por tanto, adquirir un comportamiento modesto ante la enseñanza de filosofía, y la de hacer hombres buenos o lo que en la actualidad se traduce por educar en valores. Ahora bien, esta no es tarea fácil y es que la figura de Sócrates es irreplicable, como ya sus más destacados discípulos fueron capaces de anticiparnos:

Pero como este hombre, aquí presente, en originalidad, tanto él personalmente como sus discursos, ni si quiera remotamente se encontrará alguno, por más que se le busque, ni entre los de ahora, ni entre los antiguos, a menos tal vez que se le compare, a él y a sus discursos, con los que he dicho: no con ningún hombre, sino con los silenos y sátiros¹⁶.

¹⁵ *Fedro*, 275a

¹⁶ *Banquete*, 221d

4.3.2. Método socrático clásico

Como se indicó en el resumen de este escrito nos proponemos aplicar el método socrático en la enseñanza actual. Ahora bien, la aplicación y estudio del mismo nos ha obligado a diferenciar entre el método socrático clásico y el método socrático moderno. A continuación nos dedicaremos a exponer las similitudes y diferencias entre ambos métodos, pues no sería adecuado decir que se ha aplicado de forma fiel el método pedagógico de Sócrates por múltiples razones que estudiaremos en este apartado. En cualquier caso consideramos que este método es el único que puede invitar a filosofar, siguiendo la tesis de Leonard Nelson: «El método socrático, entonces, es el arte de enseñar, no ya filosofía, sino a filosofar, no el arte de enseñar sobre los filósofos sino de hacer filósofos a los estudiantes»¹⁷.

Defendemos este método como aquel que permite hacer filosofía en el aula, ya que se trata de comprender la filosofía. Luego, ofrecemos el método socrático como el método que hace posible hacer filosofía frente a la instrucción de la que hacen uso otras materias. Aunque debido a las limitaciones legislativas, en ocasiones, hay que abandonar este método y dar una clase magistral donde se impartan contenidos.

Este sistema tiene por misión definir. Por eso todas las preguntas son del tipo «¿Qué es X?», como podemos apreciar en el siguiente fragmento del *Teeteto*: «Sócrates – Pero no era eso, Teeteto, lo que te preguntaba. La pregunta no era acerca de qué cosas trata el saber ni cuántos hay. No te preguntábamos con la intención de contarlo, sino con la intención de conocer qué es el saber en sí mismo»¹⁸.

El sistema clásico se constituye de dos fases, la ironía y la mayéutica. A continuación nos dedicaremos a exponer en qué consiste cada una de ellas, pero ya nos gustaría adelantar que el primero es deconstructivo y el segundo constructivo como se expresa en la siguiente cita:

Cifra de modo paradójico su propia sabiduría en el reconocimiento de su ignorancia, y entiende su magisterio como la extensión de ese mismo autocuestionamiento a los demás. De ahí que sea común hablar de dos movimientos en el modo de proceder socrático: un primer momento irónico o destructivo, más próximo a las estrategias argumentativas sofísticas, y un segundo, la mayéutica, entendido como exploración dialógica en el contenido de ciertas nociones generales que usamos en el discurso¹⁹.

¹⁷ NELSON, L. *El método socrático*. Cádiz: Hurqualya, 2008, p. 5.

¹⁸ *Teeteto*, 146e

¹⁹ FAERNA GARCÍA-BERMEJO, A. M. «Sócrates». En: MUÑOZ, J. *Diccionario Espasa Filosofía*. Madrid: Espasa Calpe, 2003, p. 803.

Nace también el método socrático como sistema de pedagogía que se opone a la retórica practicada por los sofistas. El arte de la retórica consistía en enseñar la capacidad del lenguaje para convencer y persuadir: «Sócrates - ¿No crees tú que persuadir es hacer que otros adquieran una opinión determinada?»²⁰. Tanto Sócrates como los seguidores de su método afirmamos que la retórica es el arte de las apariencias que frente al método socrático no busca la verdad: «Pues es de las apariencias de donde viene la persuasión, y no de la verdad»²¹. Y es que la profesión de maestro para los sofistas es utilitaria, pues no busca enseñar la verdad sino cómo persuadir y se interesan por la fama, el reconocimiento y los honores, en lugar de por hacer buenos hombres.

Pero hay una discrepancia más con respecto a los sofistas y Sócrates, y es que mientras los primeros hablan de subjetividad y relatividad, Sócrates busca la universalidad absoluta por medio del acuerdo con las otras conciencias y mediante un ejercicio de búsqueda en común. Podemos decir, por tanto, que Sócrates crítica el relativismo antropológico y epistemológico de Protágoras y la posibilidad de que la ciencia, el saber, sea cognoscible y transmisible de maestros a discípulos. A continuación expondremos la tesis de Protágoras y el inicio la crítica socrática al mismo:

Sócrates – Parece, ciertamente, que no has formulado una definición vulgar de saber, sino la que dio Protágoras. Pero él ha dicho lo mismo de otra manera, pues viene a decir que «el hombre es la medida de todas las cosas, tanto del ser de las que son, como del no ser de las que no son». Probablemente lo has leído. ¿No?

Teeteto - Sí, lo he leído, y muchas veces.

Sócrates - ¿Acaso no dice algo así como que las cosas son para mí tal como a mí me parecen que son y que son para ti tal y como a ti te parecen que son? ¿No somos tú y yo hombres?²².

Teniendo todo esto en cuenta ha llegado a ser considerado por Aristóteles como el primero en hacer uso de razonamientos inductivos y en buscar las definiciones universales, como señala en la *Metafísica*:

Como, por su parte, Sócrates se había ocupado de temas éticos y no, en absoluto, de la naturaleza en su totalidad, sino que buscaba lo universal en aquellos temas, habiendo sido el primero en fijar la atención en las definiciones, lo aceptó, si bien supuso, por tal razón, que aquello no se da en el ámbito de las cosas sensibles, sino en el otro tipo de realidades: y es que es imposible que la definición común corresponda a alguna de las cosas sensibles, dado que están eternamente cambiando²³.

²⁰ *Teeteto*, 201b

²¹ *Fedro*, 260a

²² *Teeteto*, 152a

²³ ARISTÓTELES. *Metafísica*, I, 6, 987b

El universal, como decíamos más arriba, lo puso en marcha Sócrates mediante las definiciones, si bien no las separó, ciertamente de los individuos. Y razonó correctamente al no separarlo. Y resulta evidente por los resultados. En efecto, sin lo universal no es posible alcanzar la ciencia, pero separarlo es la causa de las dificultades que sobrevienen acerca de las Ideas²⁴.

Y para demostrar que no se equivocaba señalaré alguno de los fragmentos en donde se aprecia esa búsqueda del universal y es que es así como se configura el camino de la ciencia, a saber, en el paso de la multiplicidad de los particulares a la unidad de lo universal por la inducción, y en la determinación exacta de ese universal por la definición: «Pero, en fin, trata también tú de cumplir la promesa diciéndome, en general, qué es la virtud, y deja de hacer una multiplicidad de lo que es uno...»²⁵.

A continuación expondremos la primera fase o ironía para después explicar la segunda fase o mayéutica. Será de esta última de donde surja la teoría de la reminiscencia que corresponde más a Platón que a Sócrates, pero a la cual no se puede eludir alusión.

4.3.2.1. La ironía

La primera fase de este método se conoce como ironía, ya que parte de la consideración de que el maestro es un desconocedor en el tema que se trate. Y es así como se mostraba Sócrates en los diversos diálogos como detallo a continuación: «Yo tengo conciencia de que no soy sabio, ni poco ni mucho»²⁶; «yo tan lejos estoy de conocer si es enseñable o no, que ni siquiera conozco qué es en sí la virtud»²⁷; «Y una vez más yo le decía que no sabía»²⁸; « (...) Porque a mí me parece, ignorante como soy, que el escritor iba diciendo lo que buenamente se le ocurría»²⁹; «Sócrates – Pues bien, esto es lo que me deja perplejo: no soy capaz de comprender adecuadamente por mí mismo qué es realmente el saber»³⁰.

Este primer momento también conocido como momento protréptico precede a la fase de indagación o mayéutica, y se basa en la refutación de las ideas que expone el estudiante o discípulo por sí mismo para establecer como meta final de este primer proceso pedagógico lo que se conoce como fase destructiva, el reconocimiento de su ignorancia. De este modo el interlocutor pasa de una actitud arrogante en donde se cree el máximo conocedor de la verdad a una actitud más humilde y modesta representada por el reconocimiento de que no sabe lo que en un principio creía saber. Sólo gracias a

²⁴ *Ib.*, XIII, 9, 1086b

²⁵ *Menón*, 77a

²⁶ *Apología de Sócrates*, 21b

²⁷ *Menón*, 71a

²⁸ *Banquete*, 207c

²⁹ *Fedro*, 264b

³⁰ *Teeteto*, 145e

este primer momento el alumno o discípulo se encontrará en predisposición a aprender, puesto que nadie quiere conocer lo que ya cree saber.: «Sócrates - ¿Crees acaso que él hubiera tratado de buscar y aprender esto que creía que se sabría, pero ignoraba, antes de verse problematizado y convencido de no saber, y de sentir el deseo de saber? Menón – Me parece que no, Sócrates»³¹.

En la refutación se formulan preguntas con el objeto de dismantelar y desacreditar las ideas preexistentes y de este modo permitir al alumnado repensar la cuestión primera. Esto es lo que podemos llamar desconstrucción de una definición. El resultado esperado será el fracaso en encontrar una respuesta satisfactoria lo que provoca el reconocimiento de ignorancia en el interlocutor. Si una respuesta favorable es encontrada, entonces se está produciendo una transición al método socrático moderno, pues como determinaré a continuación los diálogos siempre quedan inconclusos y sin una determinación final, o al menos, es la apariencia que pretende dar su autor. Luego, si por algún casual consideramos que se ha logrado una definición final nos hallaremos más bien en el método socrático moderno que estudiaremos posteriormente.

La idea fundamental del ejercicio de la ironía es no contestar nunca sino tomar el discurso de otro y refutarlo: «La ironía socrática no consiste en expresar lo que se quiere decir diciendo a la vez lo contrario, sino en expresar lo que se quiere decir, diciéndolo de modo diferente, aunque no necesariamente significando lo contrario»³². Se muestra así cierta incapacidad para pensar en el interlocutor que es refutado por el interrogador y, por ello, se le ha concedido el nombre de fase de desconstrucción: «La primera fase del método socrático clásico deconstruye las ideas previas de la gente usando sus propias palabras, y dejándoles con la sensación de estar menos seguros sobre aquello que previamente creían saber con certeza. Éste es su valor»³³.

Nos gustaría señalar que esta fase a la que los estudiosos han llamado deconstructiva posee alguna similitud con la duda metódica cartesiana, sólo que en lugar de ser ejercida sobre uno mismo se efectúa en otros. Ambas tienen por objeto mostrar que poseemos ciertos prejuicios y opiniones que son erróneos. Ahora bien, las conclusiones cartesianas son bastante dispares, pues derivarán en la demostración de la existencia de la *res cogitans*, *res extensa* y *res infinita*. Mientras que la consecuencia del método socrático se halla indeterminada. Aún así y todo hay cierta coincidencia entre el

³¹ Menón, 84c

³² CASTRO FAUNE, C. «El método socrático y su aplicación pedagógica contemporánea». *Bajo palabra. Revista de filosofía*. 2012, 2 (7), p. 447.

³³ «The first phase of Classic Socratic method deconstructs people's previous understanding using their own words and leaves them with the experience of being less sure of what they previously knew with greater certainty. This is its value» MAXWELL, M. *Introduction to the Socratic Method and its Effect on Critical Thinking*, 2013, <<http://www.socraticmethod.net/>>, [Consulta: 3 de Abril 2014].

hecho de liberarnos de todas nuestras creencias fundadas y la afirmación de ciertos límites de nuestro conocimiento, así tanto la refutación como el inicio de la duda cartesiana son un ejercicio previo necesario de llevar a cabo en el espíritu en la búsqueda de la verdad y en el filosofar. Veamos cómo funciona la duda metódica en el siguiente fragmento para dilucidar más claramente esa cierta semejanza entre ambos métodos:

He advertido hace ya algún tiempo que, desde mi más temprana edad, había admitido como verdaderas muchas opiniones falsas, y que lo he edificado después sobre cimientos tan poco sólidos tenía que ser por fuerza muy dudoso e incierto; de suerte que me era preciso emprender seriamente, una vez en la vida, la tarea de deshacerme de todas las opiniones a las que hasta entonces había dado crédito, y empezar todo de nuevo desde los fundamentos, si quería establecer algo firme y constante en las ciencias... Así, pues, ahora que mi espíritu está libre de todo cuidado, habiéndome procurado reposo seguro en una apacible soledad, me aplicaré seriamente y con libertad a destruir en general todas mis antiguas opiniones³⁴.

La conciencia de la ignorancia, meta primera de esta primera fase en el sistema que nos proponemos describir, representa la verdadera sabiduría para el hombre, pues sólo entonces el espíritu se purifica del error. De hecho en el *Sofista* se compara con el médico al decir que al igual que el cuerpo no puede aprovechar el alimento hasta que no elimine aquello que le causa la enfermedad, del mismo modo en el conocimiento no es posible aprender hasta que no nos liberemos de esa pretensión de saber, de la que carecemos y sin la cual no nos será posible conocer, así como tampoco sanar en el caso de la medicina. Y esta comparación va más allá al ser comparada con el arte de la retórica del que hacen uso los sofistas: «(...) esto es lo que ocurre también con la educación, donde el cambio tiene que producirse de una disposición a la que es mejor. Ahora bien, mientras que el médico produce este cambio con drogas, el sofista lo hace por medio de discursos»³⁵.

De este modo podemos considerar la refutación como un proceso de purificación y liberación de la ignorancia necesaria para poder encontrar el camino hacia la verdad. A continuación mostraré un breve ejemplo sobre esta fase de deconstrucción:

Sócrates – Pues bien, voy a intentar mostrarte lo que pienso sobre esto. Nos preguntábamos si puede darse la circunstancia de no saber uno algo que ha aprendido, cuando posee el recuerdo de ello. Al indicar el caso de alguien que ha visto y que, una vez cerrados los ojos, recuerda, pero no ve, demostramos que alguien puede no saber y al mismo tiempo recordar. Y, sin embargo, decíamos que esto era imposible. Pero así es, ciertamente, como se desvanecieron a la vez el mito de Protágoras y el tuyo, que afirma la identidad del saber y la percepción³⁶.

³⁴ DESCARTES, R. *Meditaciones Metafísicas con Objeciones y Respuestas*, Madrid: Alfaguara, 1981. p. 17.

³⁵ *Teeteto*, 167a

³⁶ *Ib.*, 164d

La forma más acertada de entender esta actitud de provocación por parte de Sócrates está muy bien descrita mediante la metáfora del pez torpedo, pues así como éste entorpece a todo el que le toca, Sócrates entorpece a todo aquel con quien conversa. Ahora bien, ello no debe ser entendido como algo absolutamente negativo, ya que su finalidad es realmente positiva, puesto que sólo así se encontrará el discípulo en disposición a aprender:

Menón - ¡Ah... Sócrates! Había oído yo, aún antes de encontrarme contigo, que no haces tú otra cosa que problematizarte y problematizar a los demás. Y ahora, según me parece, me estas hechizando, embrujando y hasta encantando por completo al punto que me has reducido a una madeja de confusiones. Y si se me permite hacer una pequeña broma, diría que eres parecidísimo, por tu figura como por lo demás, a ese chato pez marino, el torpedo. También él, en efecto, entorpece al que se le acerca y lo toca, y me parece que tú ahora en mí has producido un resultado semejante. Pues, en verdad, estoy entorpecido de alma y de boca, y no sé qué responderte. Sin embargo, miles de veces he pronunciado discursos sobre la virtud, también delante de muchas personas, y lo he hecho bien, por lo menos así me parecía. Pero ahora, por el contrario, ni si quiera puedo decir qué es...³⁷

No debemos entender la ironía socrática como una mentira sino como un imperativo categórico por parte del maestro que tiene por objeto estimular la investigación y evitar impartir una doctrina. Esta es una fase de preparación y estímulo para la segunda fase o mayéutica caracterizada por la investigación reconstructiva, la cual sólo será posible llevar a cabo tras el reconocimiento de ignorancia que se obtiene gracias a la ironía. La actitud, por tanto, que se debe mostrar antes de dar lugar a la mayéutica queda muy bien expresado en el siguiente fragmento que es mencionado por Alcibiades en el *Banquete*:

- La diré inmediatamente –dijo Alcibiades-. Pero tú haz lo siguiente: si digo algo que no es verdad, interrúmpeme, si quieres, y di que estoy mintiendo, pues no falsearé nada, al menos voluntariamente. Mas no te asombres si cuento mis recuerdos de manera confusa, ya que no es nada fácil para un hombre en este estado enumerar con facilidad y orden tus rarezas³⁸.

Es claro que esa sensación embarazosa se produce al reconocer nuestros errores y es esta actitud la que deben adquirir los alumnos antes que nada para poder aprender algo, momento que se produce más bien en la mayéutica, aunque como veremos de forma camuflada. Cabe señalar que hacer uso de la ironía en el aula supone también serias complicaciones que detallaré en el análisis del método moderno.

³⁷ Menón, 80a

³⁸ Banquete, 214e

4.3.2.2. La mayéutica

El segundo momento o *elenchus* es considerado como la fase constructiva y positiva del método socrático, puesto que una vez que el interlocutor ha sido privado de sus ideas y convicciones, se encontrará en predisposición para dar lugar a nuevas ideas. Aquí, el maestro en lugar de refutar las ideas preconcebidas, lo que hace es funcionar como orientador que enseña a los alumnos a ir por sí mismos, es decir, les ayuda a crearse un pensamiento personal y autónomo. Así pues, el interrogador forma parte de la discusión y debe mostrarse en su función como un buscador más del conocimiento y no como una figura autoritaria con cierta posesión de saber. Al situarse el maestro dentro del diálogo como un indagador más de la verdad consigue comunicar y transmitir el gusto e interés por el saber. Luego, la función principal de la mayéutica es estimular la reflexión investigativa, la cual se obtiene gracias a esta inserción del profesor en la cuestión que se discuta.

Así como se relaciona la refutación con la función del pez torpedo existe también una similitud entre esta fase y la profesión de partera que ejercía su madre y con la que se compara nuestro maestro. La semejanza estriba en que así como la matrona ayuda a dar a luz niños, así mismo el maestro ayuda a alumbrar en nuestro caso conocimientos:

Sócrates – Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas, pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a la mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no con sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero. Eso es así, porque tengo, igualmente, en común con las parteras esta característica: que soy estéril en sabiduría. Muchos, en efecto, me reprochan que siempre pregunto a otros y yo mismo nunca doy ninguna respuesta acerca de nada por mi falta de sabiduría, y es, efectivamente, un justo reproche. Así es que no soy sabio en modo alguno, ni he logrado ningún descubrimiento que haya sido engendrado por mi propia alma³⁹.

Afirma Sócrates que en esta fase no se aprende nada de él sino que es el propio alumno el que va engendrando nuevas ideas: «Sócrates – Observa ahora, arrancando de este problema, qué es lo que efectivamente va a encontrar, buscando conmigo, sin que yo haga más que preguntar, y sin enseñarle. Vigila por si me coges enseñándole y explicándole en lugar de interrogarle por sus propios pareceres»⁴⁰.

Ahora bien, aunque esta sea la declaración que hace Sócrates en los escritos de Platón nos parece que en muchas ocasiones incurre en monólogos, donde los alumnos son simples figuras de reparto destinadas únicamente a asentir con respuestas como

³⁹ *Teeteto*, 150c

⁴⁰ *Menón*, 84d

«Indudablemente, Sócrates», «En verdad, así es, por Zeus!», o «¿Cómo podría ser de otro modo?». Luego, más que una serie de opiniones que va facilitando el alumno o discípulo es el maestro el que va adelantando las definiciones o nociones sobre el tema que se trate. Por tanto, consideramos que la mayéutica es un método de enseñanza e instrucción activa que se ejerce sin que lo parezca provocando, en realidad, cierta sugestión disfrazada. Para dilucidar más claramente a lo que aquí hago alusión mencionaré el siguiente párrafo, el cual sigue las líneas de la mayéutica que se lleva a cabo en todos los diálogos con una estructura muy similar: «- Dime, entonces. Cuando alguien ama a alguien, ¿quién es amigo de quién, el amante del amado, o el amado del amante? ¿O no se diferencian en nada? - En nada –dijo –me parece que se diferencian»⁴¹.

Y hay una función más de la mayéutica y es que es el germen de la teoría de la reminiscencia platónica. Aprovecha Platón la figura de Sócrates para exponer su doctrina como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Sócrates – Ahora mismo te lo voy a decir. Imagínate que alguien te hiciera esta pregunta: «Si uno ha llegado a saber algo en un momento determinado y aún tiene y conserva el recuerdo de ello, ¿es posible que no sepa eso mismo que recuerda en el instante mismo en que lo recuerda? Puede que me exprese prolijamente, pero lo que quiero preguntar es si alguien que ha aprendido una cosa y la recuerda no lo sabe»⁴².

La teoría de la reminiscencia de Platón se basa en un mito sobre la preexistencia y transmigración de las almas. Es estudiada fundamentalmente en la primera parte del *Menón*, mientras que la doctrina de la inmortalidad del alma es, más bien, tratada en el *Fedro*. En general, esta teoría nos dice que puesto que nuestra alma es inmortal, ella ya conocía todo antes de unirse al cuerpo y que al unirse al mismo lo olvida, por tanto, es necesario llevar a cabo cierta práctica y ejercicio en recordar ese saber que ya poseíamos.

El alma, pues, siendo inmortal y habiendo nacido muchas veces, y visto efectivamente todas las cosas, tanto las de aquí como las del Hades, no hay nada que no haya aprendido; de modo que no hay de qué asombrarse si es posible que recuerde, no sólo la virtud, sino el resto de las cosas que, por cierto, antes también conocía. Estando, pues, la naturaleza toda emparentada consigo misma, y habiendo el alma aprendido todo, nada impide que quien recuerde una sola cosa – eso que los hombres llaman aprender-, encuentre él mismo todas las demás. Pues, en efecto, el buscar y el aprender no son otra cosa, en suma, que una reminiscencia⁴³.

⁴¹ *Lisis*, 212b

⁴² *Teeteto*, 163d

⁴³ *Menón*, 81c

Lo que se viene a decir es que recordar es saber, y sólo por medio de la reflexión que se genera de las preguntas socráticas y el ejercicio de la misma nos será posible recordar lo que ya sabíamos. Este método regresivo que también recibe el nombre de anamnesis no produce nuevos conocimientos simplemente utiliza la reflexión para transformar en conceptos claros lo que reposa en nuestra razón.

Bien, pues en esto consistiría el *elenchus* fundamento de la anamnesis. Por eso quizá se defiende que esas ideas proceden de nuestra alma y que el maestro no nos las muestra, pero como se ha visto esa es la apariencia que se quiere dar. Platón recurre al mito de la transmigración de las almas como recurso o herramienta para exponer su doctrina.

Podemos decir que los diálogos son inconclusos, algo de lo que no se puede hacer uso en un aula, ya que se nos exige impartir ciertos contenidos y evaluarlos. Veamos algunos ejemplos de esa carencia en definir los conceptos que se ve al final de cada escrito platónico: «Sócrates – Si investigamos qué es el saber, es completamente estúpido decir que es la recta opinión acompañada del saber, ya sea de la diferencia o de cualquier otra cosa. Por tanto, Teeteto, resulta que el saber no sería ni percepción, ni opinión verdadera, ni explicación acompañada de opinión verdadera»⁴⁴;

¿Qué es lo que queda aún por hacer con el discurso? Es claro que nada. Quizá nos falte, como a los oradores en los juicios, considerar todo lo que ha sido dicho. Porque, si no los queridos ni los que quieren, ni los semejantes ni los desemejantes, ni los buenos ni los connaturales, ni todas las otras cosas que hemos recorrido pues ni yo mismo me acuerdo, de tantas como han sido-, si nada de esto es objeto de amistad, no me queda más que añadir⁴⁵.

El resultado de este método se puede resumir del siguiente modo: «En ambos casos, el matemático y el filosófico, uno puede proceder de una explicación peor a una mejor, o lo que es lo mismo, uno puede reconocer una respuesta insuficiente sobre qué es y rechazar aquella respuesta a favor en busca de una más satisfactoria. O, para generalizar, uno puede encontrar (saber) que él no sabe. El resultado general de los esfuerzos de la mayéutica de Sócrates y Teeteto es característicamente socrática, a saber, «sabiendo que no saben»⁴⁶.

⁴⁴ *Teeteto*, 210a

⁴⁵ *Lisis*, 222e

⁴⁶ «In both mathematical and philosophical cases, one can proceed from a worse explanation to a better, or, what is equivalent, one can come to recognize an insufficient answer for what it is, and reject that answer in favor of a more satisfactory one. Or, to generalize the point, one can find out (know) that he does not know. The general result of the maieutic efforts of Socrates and Theaetetus is just characteristically Socratic «knowing that they do not know»». BROWN, M. S. «Theaetetus: Knowledge as Continued Learning», *Journal of the History of Philosophy*. 1969, 7 (4), p. 362.

En definitiva, podemos señalar cuatro características del método socrático: (1) usa preguntas para examinar los valores, principios y creencias del estudiante; (2) se centra en la educación moral, en cómo debemos vivir; (3) demanda un ambiente en el aula caracterizado por una disconformidad productiva; y (4) es usado para demostrar la complejidad, dificultad y falta de certeza más que en obtener hechos sobre el mundo.

Pero tampoco deben dejar de tenerse en cuenta los temas de los diálogos que giran en torno a la justicia, la belleza, la valentía, la templanza, la amistad y la virtud, y los cuales difieren en mucho de los contenidos que la legislación obliga a impartir, lo que imposibilita también en cierta medida llevar a cabo este método en las aulas como se desarrollará en el apartado de limitaciones de estudio.

No es de sorprender que Kant considere necesario recuperar el filosofar socrático-platónico, fundamentado en este método como base esencial para hacer una crítica de la razón desde la razón misma. De hecho hace alusión a Sócrates y a su método en su obra maestra: «Pero, considérese, sobre todo, el inapreciable interés que tiene el terminar para siempre, al modo socrático, es decir, poniendo claramente de manifiesto la ignorancia del adversario, con todas las objeciones a la moralidad y a la religión»⁴⁷.

Analizado y estudiado el método socrático clásico, así como la figura de Sócrates nos encontramos en predisposición para describir el método socrático moderno, en donde se verán las divergencias con respecto a la pedagogía de la Antigüedad.

4.3.3. Método socrático moderno

Consideramos que si hoy en día es posible aplicar el método socrático descrito anteriormente difícilmente se podrá llevar a cabo de manera completa. No sólo porque el diálogo no se ejerce de manera personal con cada individuo que forma la clase, ya que se lleva a cabo de manera colectiva sino también porque seguir las pautas de este gran maestro en filosofía no es tarea fácil. Se requiere de una buena preparación, de cierta madurez intelectual y de un extenso conocimiento en diversos saberes. Aún así y todo hemos tenido la pretensión de querer hacer uso del mismo en las aulas, puesto que lo consideramos el mejor sistema para filosofar y aprender filosofía.

La diferencia más importante con respecto al método socrático clásico es la imposibilidad de llevar a cabo con éxito la primera fase del método, la ironía o refutación. En primer lugar, porque se cuenta con un elevado número de alumnado que imposibilita realizar esta práctica con todos ellos. Pero, además, no es fácil imitar la originalidad

⁴⁷ KANT, I. *Crítica de la razón pura*. Prólogo, traducción, notas e índice de P. Ribas. Madrid: Alfaguara, 1996, B XXXI.

socrática y una adecuada refutación requiere de muchos conocimientos sobre ciertos temas y cierta preparación para ejercerla. Ahora bien, si lo que hacemos es llevar a cabo un diálogo espontáneo con los estudiantes difícilmente nos será posible elaborar una refutación acertada con el tema que se trate. Lo que queremos decir es que ello supondría una tarea muy ardua y mucho tiempo de preparación y que su aplicación en las aulas supone un trabajoso ejercicio dotado de una inmensa originalidad. En cualquier caso lo que se pretende es crear un diálogo fluido entre maestro y alumnos que tiene por objeto filosofar conjuntamente: «La clase se convierte en un ámbito de actividad que crea el discurso, en diferentes momentos. La clase es, pues, un sujeto colectivo centrado en la creación de un discurso filosófico»⁴⁸.

Aunque la ironía sea difícil de aplicar en las condiciones educativas a las que se ve obligado el profesor a adaptarse en el sistema educativo actual, podemos seguir hablando de método socrático en la medida en que las clases no se basan en dar definiciones y nociones sino en formular y crear preguntas que nos lleven a motivar la reflexión y la crítica en el estudiantado. Se trata de «sustituir una historia de las respuestas por una historia de las preguntas...»⁴⁹; «situar la actitud interrogativa como un elemento central de cualquier trabajo conceptual»⁵⁰. Puesto que lo que nos interesa de este método es lo que dice el alumnado, el maestro deberá abstenerse al menos temporalmente de dar los contenidos de los autores o de facilitar las respuestas más acertadas o aproximadas a la verdad. Por eso, podemos seguir afirmando que se está ejerciendo el método pedagógico de Sócrates que da prioridad a las ideas de los estudiantes frente a la autoridad de los grandes autores de filosofía. Ahora bien, esas ideas y opiniones del alumnado serán reconducidas en busca de la definición universal y mediante razonamientos inductivos. De hacerse uso de la refutación o momento negativo aunque sea de una manera pobre y teniendo en cuenta a toda la clase como un sujeto común, la respuesta del alumnado será similar a la expresada por Leonard Nelson: «Lo que había sido cierto al comienzo se vuelve incierto. Los estudiantes, en lugar de aclarar sus propias concepciones, se sienten ahora como si les hubieran robado su capacidad de aclarar nada por el pensamiento»⁵¹. Ser capaces de ejercer la ironía daría lugar a este sentimiento que define Nelson, pero no es fácil encontrar el tema o guiar el diálogo hacia una refutación que nos haga conscientes de nuestro desconocimiento sobre ciertos temas. De conseguirse hacer uso de esta primera fase no se puede eludir un elogio al

⁴⁸ IZUZQUIZA, I. «La elaboración del discurso filosófico». En: IZUZQUIZA, I. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya, 1982, p. 57.

⁴⁹ IZUZQUIZA, I. «Una selección de ejercicios y experimentos conceptuales». En: IZUZQUIZA, I. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya, 1982, p. 191.

⁵⁰ *Ib.*, p. 189.

⁵¹ NELSON, L. *El método socrático*. *Op. cit.*, p. 31.

profesorado que consiga transmitir esta actitud, pero ha de tenerse en cuenta que no es nada fácil ejercerla ni con un único interlocutor, no digamos ya con una clase de filosofía de treinta seis alumnos.

Aún así y todo el profesor que tenga por objeto aplicar el método socrático es quien se centra más en qué es lo que piensan los estudiantes que en mostrar lo que otros piensan. Mediante este modo de aplicación se consigue algo similar a la mayéutica que, recordemos, indica que es uno mismo el que va facilitando las nociones: «el arte de dejar a la mente leer por sí sola y cultivando a cambio el más modesto arte de decir simplemente lo que uno quería decir»⁵².

Una diferencia importante entre ambos métodos es que en el clásico se muestra como si la respuesta fuese desconocida por ambas partes, pero recordemos que el momento constructivo posee cierto enmascaramiento, ya que es Sócrates quien va funcionando de guía en la determinación de esas respuestas y opiniones que se supone son facilitadas por sus alumnos. Mientras que en el método moderno se considera que el profesor está en posesión de ese saber y son múltiples las ocasiones en las que se verá obligado a anticipar el conocimiento que sea objeto de estudio:

Con el método socrático moderno no hay garantía de una respuesta correcta. El resultado típico en el diálogo socrático, empleado con el estilo clásico, es no encontrar una respuesta a la pregunta principal. En ese punto la ventaja del método socrático clásico es ayudar al interlocutor, al más puro estilo socrático, a saber lo que ellos no saben. Esto se convierte en el valor total del método socrático clásico, a saber, en la ausencia de respuestas viables. En el método socrático moderno, una respuesta puede ser conocida por el preguntador socrático. El método socrático clásico coloca al preguntador socrático en la posición de ser totalmente ignorante y por necesidad un estudiante del interlocutor. El método socrático moderno coloca al preguntador socrático en la posición de ser un profesor que sabe la respuesta (como en el caso del experimento de la geometría) o al menos tiene intenciones ocultas sobre sí mismo (como sucede en la *República* de Platón)⁵³.

Aún así, se mantiene la actitud del pez torpedo, si bien puede que no consiga refutar con la originalidad socrática, pero sí que consigue provocar el cuestionamiento y la reflexión frente al tema que se trate:

⁵² *Ib.*, p. 30.

⁵³ «With the Classic Socratic method there is no guarantee of a correct answer. The typical result in Socratic dialogue employing the classic style is to not find an answer to the main question. At that point the benefit of the Classic Socratic method is to help the respondent to, in true Socratic fashion, know what they do not know. This becomes the whole value of the Classic Socratic method in the absence of viable answers. In the Modern Socratic method, a correct answer can be known by the Socratic questioner. The Classic Socratic method places the Socratic questioner in the position of being totally ignorant, and by necessity a student of the respondent. The Modern Socratic method puts the Socratic questioner in the position of a teacher who knows the answer (as in the case of the geometry experiment) or at least has a constructive agenda of his/her own (as in Plato's Republic)». MAXWELL, M. *Introduction to the Socratic Method and its Effect on Critical Thinking*. *Op. cit.*, 2013.

El profesor de filosofía es más bien como el pez torpedo que a todo el mundo importuna con sus preguntas constantes, desmontando esas falsas seguridades en las que todos estamos instalados y poniendo de manifiesto que en el fondo es más lo que ignoramos que lo que sabemos. Y con esas preguntas provoca en las otras personas la necesidad ineludible de seguir pensando, bien sea porque le llama la atención sobre aspectos de la realidad que hasta el momento le habían pasado inadvertidos, bien sea porque le hace ver que el «suelo» sobre el que se apoyan sus certezas teóricas y prácticas es bastante inseguro y necesita una urgente tarea de saneamiento y fundamentación⁵⁴.

La misión del profesor será la de crear preguntas, escuchar las respuestas y guiar las miras hacia los contenidos que se desean impartir. Se trata de despertar en el alumnado el interés por el saber y llevarle de manera inevitable al planteamiento de las cuestiones filosóficas oportunas:

La mente humana encuentra dentro de sí misma la fuente cognitiva de la verdad filosófica y que la comprensión de esta verdad es despertada en la mente por estímulos exteriores. De hecho, la mente requiere de tal estimulación externa si la oscuridad inicial de la verdad filosófica ha de crecer hasta el conocimiento claro. Dentro de los límites de estas condiciones, la instrucción filosófica es posible y aun necesario si es que el desarrollo del alumno ha de ser independiente de la mera casualidad⁵⁵.

Ese estímulo externo podría ser el profesor de filosofía que incómoda con sus constantes preguntas, pero gracias a las cuales anima al estudiantado no sólo a participar en el diálogo sino también a reflexionar y, en definitiva, a filosofar.

En mi experiencia personal y como expondré más extensamente en el apartado de metodología, me he dedicado a formular una serie de preguntas que fomentaron el pensamiento filosófico del alumno. Esas preguntas funcionan como guía o modelo en la reflexión conjunta de la clase y las adjunto a este trabajo como anexo 2. En general, serían preguntas que tienen por misión la escucha del estudiante aquellas que mantengan la estructura esencial que busca la definición universal, por tanto, serán del tipo ¿Qué es X? Pero hay otras muchas preguntas que se pueden realizar para mantener el diálogo y, en cierta medida, el método socrático como son las siguientes: ¿Qué quieres decir con eso? ¿Por qué lo piensas? ¿Por qué crees que lo piensas? ¿De dónde has obtenido esa fuente? ¿Es esa fuente fiable? ¿Por qué crees que es fiable? ¿Por qué te cuestionas esa/s pregunta/s? ¿Por qué te interesa? ¿Puede resultarte útil en tu vida personal o para el desarrollo de la humanidad? etc.

Por medio de estas y otras preguntas se pretende crear el arte de reflexionar y criticar de manera autónoma y por medio de sus propios esfuerzos en el alumnado:

⁵⁴ GARCÍA MORIYÓN, F. «Los rasgos generales de la enseñanza de filosofía». *Op. cit.*, p. 143-144.

⁵⁵ NELSON, L. *El método socrático. Op. cit.*, p. 26.

«cada cual debe, por un examen crítico de cada uno de sus pasos, estudiar las fuentes de error y elaborar por sí mismo su propia escuela lógica»⁵⁶; «Reich y otros afirman que el método socrático es una forma dinámica para ayudar a nuestros estudiantes a tomar riesgos intelectuales genuinos en la clase y a aprender a tener un pensamiento crítico»⁵⁷. Lo que queremos es crear en el alumno la posibilidad de razonar y expresar esos razonamientos de la mejor manera posible y es a esto a lo que nos ayuda el método socrático moderno.

También cabría señalar que los temas del método socrático moderno difieren del método socrático clásico. Como ya se ha señalado en el clásico se discuten cuestiones sobre la justicia, la belleza, la valentía, el saber, la amistad, etc., en el moderno las cuestiones giran en torno a otros temas como son ejemplo las siguientes preguntas: ¿Qué sentido tiene el mundo, la ciencia, la técnica, la vida, el tiempo, la muerte, el miedo o la alegría? ¿Por qué obrar bien o mal? ¿En qué consiste en todo caso obrar bien? ¿Tiene sentido la historia o el progreso? ¿Hay algo más que materia? etc. Aún así y puesto que se mantiene el interrogante y se escucha las ideas del alumnado consideramos que sigue dándose el método socrático.

Por último, mencionar que mientras que el método socrático clásico se llevaba a cabo con alumnos distinguidos y reputados personajes de Atenas, lo que fomenta la complejidad de los temas que se tratan en los diálogos, en el método socrático moderno nos enfrentamos más bien con alumnos desconocedores sobre la materia de filosofía lo que supone una limitación más para ejercer el arte de la ironía y la mayéutica.

Hay una diferencia más y es que como vimos en el método clásico no se facilita una definición final sino que los diálogos terminan de manera inconclusa. No podemos decir lo mismo del método moderno, pues como se ha dicho debido a limitaciones legislativas hay que impartir ciertas nociones, dando lugar a una historia de la filosofía, más que al filosofar mismo. Por eso, es aconsejable iniciar una clase con este método, para transmitir el arte de filosofar y más tarde impartir los contenidos necesarios, pero una vez se halla motivado el interrogar constante en el alumnado.

Antes de finalizar con este apartado que recibe el nombre de fundamentación teórica, consideramos que es imprescindible describir y detallar la actividad por medio de la cual se ejercen ambos métodos, nos referimos aquí al diálogo.

⁵⁶ *Ib.*, p. 33.

⁵⁷ «Reich and others, the Socratic method is a dynamic format for helping our students to take genuine intellectual risks in the classroom and to learn about critical thinking». ROSS, V. «The Socratic Method». *Speaking of Teaching. Stanford University Newsletter on Teaching*. 2003, 13 (1), p. 4.

4.3.4. El diálogo

Son muchos los pedagogos y filósofos que defiende la práctica del diálogo en las aulas como un provechoso sistema de aprendizaje. Y es que el diálogo es el mecanismo primordial de ambos métodos, ya sea el clásico o el moderno. Por parte de Sócrates porque como se ha dicho busca la definición universal en la que coincidan todas las personas o, al menos, con aquellas que dialoga. Según Sócrates el *logos* común se puede alcanzar mediante el diálogo, es decir, mediante la cooperación. Gracias al diálogo se obtiene la unidad del concepto a través de la multiplicidad de los sujetos y de las inteligencias, en donde se ha de buscar la universalidad del concepto: «La relevancia del diálogo socrático ha sido buscada en la asunción de que deliberar con otros nos hace más fácilmente conocedores de la verdad que la reflexión silenciosa»⁵⁸.

Consideramos que el diálogo es un instrumento de instrucción que estimula el pensamiento espontáneo y además sirve de medio de comunicación de nuestras ideas:

En la línea de autores como Bruner, Scribner o el mismo Freire, hemos podido comprobar cómo las personas resuelven situaciones conflictivas o se enfrentan a aprendizajes nuevos dialogando. Las personas interactúan y se ayudan entre sí, compartiendo sus conocimientos o enfrentándose conjuntamente a nuevos desafíos. Así pues, el diálogo preside buena parte de los aprendizajes que realizamos a lo largo de nuestra vida⁵⁹.

Hablamos de que en el método socrático clásico los diálogos eran inconclusos y se carece de una definición definitiva sobre cualquier concepto, pero es que suponemos que esto es lo que Platón quería expresar mediante sus escritos y Sócrates en sus discursos, lo que permite el interrogar incesante del que surge la filosofía: «La filosofía se encuentra siempre en una zona fronteriza en la que no está nada claro cuál pueda ser la respuesta definitiva, e incluso en la que puede quedar claro que no existen respuestas racionales, lo que puede llevar a la consideración en última instancia de que el mundo es un absurdo o que el sentido final debe ser encontrado por otros medios que no son estrictamente racionales»⁶⁰. Son constantes las veces en que el filósofo se halla atascado y sin posibilidad de decir mucho más sobre ciertos temas, fundamentalmente los temas de la metafísica, pero debemos comunicar a nuestros alumnos que aún sin respuesta fiable sobre una multiplicidad de temas nuestro inevitable destino humano nos lleva a planteárnoslos y que, aunque no se encuentre una certeza indubitable merece la pena cuestionárselo y realmente se aprende algo de ellos. Si no se encuentra una solución al problema al menos se consigue mejorar la comunicación sobre el mismo, determinar su

⁵⁸ NELSON, L. *El método socrático*. *Op. cit.*, p. 36.

⁵⁹ AUBERT, D.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. «El aprendizaje dialógico: una nueva concepción de pedagogía crítica». En: AUBERT, D.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2004, p. 124.

⁶⁰ GARCÍA MORIYÓN, F. «Los rasgos generales de la enseñanza de filosofía». *Op. cit.*, p. 146.

espacio de discusión, adquirir el lenguaje adecuado para expresar la complejidad de estos pensamientos y, en ocasiones, también si no una conclusión un desenlace sobre esos engorrosos problemas.

Así pues lo que busca el profesor de filosofía mediante la discusión es fomentar un pensamiento autónomo y crítico: «El aprendizaje dialógico rompe con cualquier determinismo social y busca ofrecer un abanico mayor de posibilidades para que los y las estudiantes contemplen otras opciones y decidan libremente qué sentido o qué orientación quieren darle a sus vidas»⁶¹.

Cabe recordar que Platón tuvo ocasión de meditar estos diálogos que mantienen la transmisión oral viva. Esa premeditación es algo con lo que no siempre contará el profesor en el aula dejando paso a su propia originalidad. Se nos presenta así una dificultad más para hacer uso de la ironía.

Esta técnica del diálogo es conocida en la antigüedad como método dialéctico que viene a significar arte de la discusión o diálogo. Es por medio del mismo como se invita a los alumnos a filosofar comenzando por generar las preguntas adecuadas que conducirán a una mejor explicación o fomentando su pensamiento crítico:

El diálogo es una forma de comunicación oral especialmente importante en la filosofía, y que cuenta también con una gran tradición. Sin embargo, la utilización de técnicas dialógicas presentan el inconveniente del reducido número de participantes que deben intervenir en un diálogo convencional (siempre consideramos una clase convencional de filosofía tiene más de 30 alumnos). Las técnicas de lo que puede denominarse un «diálogo entre muchos» no se encuentran muy desarrolladas, y son de una extraordinaria aplicación en la clase⁶².

Sea como fuere lo que venimos a defender es la necesidad en la clase de filosofía de dialogar con el estudiantado, pues es característica fundamental no sólo del método que aquí se defiende para hacer filosofía sino del filosofar mismo, pues ¿qué es filosofar sino mantener cierto diálogo con nuestra alma?: «Sócrates – Al discurso que el alma tiene consigo misma sobre las cosas que somete a consideración. Por lo menos esto es lo que yo puedo decirte sin saberlo del todo. A mí, en efecto, me parece que el alma, al pensar, no hace otra cosa que dialogar y plantearse ella misma las preguntas y las respuestas, afirmando unas veces y negando otras»⁶³. Esto no es otra cosa que filosofar con uno mismo.

⁶¹ AUBERT, D.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. «El aprendizaje dialógico: una nueva concepción de pedagogía crítica». *Op. cit.*, p. 131.

⁶² IZUZQUIZA, I. «La elaboración del discurso filosófico». *Op. cit.*, p. 85.

⁶³ *Teeteto*, 189e

Damos así por concluido el apartado de la fundamentación teórica de este Trabajo de Fin de Máster, para considerar ahora el estado de esta cuestión, en donde como veremos el intento de recuperar el método socrático en las aulas ya ha sido planteado y llevado a la práctica.

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Al investigar sobre el método socrático y su aplicación en la educación contemporánea tuve la ocasión de encontrarme con diversas páginas webs. Son de nuestro interés para este apartado el estudio de este método por parte de la Universidad de Standford, así como su aplicación en las aulas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chicago y también las consideraciones de Martha Nussbaum sobre educación liberal en Estados Unidos. Siguiendo la tesis Nelson vemos que no es sólo nuestro objeto sino también el de muchos otros, a saber, el de modificar y promover el método socrático:

Kant y Fries no prosiguieron el problema de la instrucción en filosofía más allá de algunas incidentales observaciones pedagógicas de carácter general. Pero, gracias a la filosofía crítica, la ciencia filosófica ha hecho tal progreso en superar sus dificultades metodológicas inherentes que ahora la tarea más urgente de la filosofía crítica es la renovación y promoción del método socrático, especialmente de su relación con la enseñanza⁶⁴.

Durante nuestro proyecto de investigación encontramos un interesante artículo de la revista *Speaking of Teaching*, donde un profesor estadounidense, Rob Reich, especialista en teoría política defiende y promueve la aplicación del método socrático como aquel que fomenta el pensamiento y la crítica: «El profesor Reich animó al público a reclamar de forma creativa el método socrático como un marco pertinente para involucrar a los estudiantes activamente en un proceso de pensamiento crítico»⁶⁵.

Reich no ha sido el único en interesarse en aplicar el método socrático en las aulas, la Facultad de Derecho de la Universidad de Standford también ejerce este método con sus estudiantes basándose en los estudios realizados por Elizabeth Garret en su artículo «Becoming Lawyers. The role of the Socratic Method in Modern Law Schools» publicado en la revista *The Green Bag*. De acuerdo con el mismo se pretende fomentar la participación y la discusión con un número más bien reducido de estudiantes, donde se abarquen y discutan los conceptos y principios legales de mayor complejidad. La meta es

⁶⁴ NELSON, L. *El método socrático*. *Op. cit.*, p. 22.

⁶⁵ «Professor Reich encouraged the audience to creatively reclaim the Socratic method as a relevant framework for actively engaging students with critical thinking process». ROSS, V. «The Socratic Method». *Op.cit.*, p. 1.

comprender el efecto de la ley por medio del análisis de problemas legales, el razonamiento por analogía y el pensamiento crítico de argumentos y contraargumentos.

Los profesores podrían impartir una clase sobre el razonamiento jurídico, pero aquellos que usan el método socrático prefieren confiar lo máximo que sea posible en el aprendizaje activo. Así, un profesor que inmediatamente responde las preguntas de sus estudiantes pierde la oportunidad de ayudarles a descubrir la respuesta por sí mismos. El profesor que prescinda de soliloquios en el aula sobre los principios legales reducirá las oportunidades de los estudiantes para participar en un pensamiento crítico independiente que podría conducir a una comprensión más profunda del material. Además, el discurso socrático exige a los participantes articular, desarrollar y defender posiciones que en un principio pueden parecer intuiciones imperfectamente definidas⁶⁶.

Finalmente sobre este intento de aplicación o recuperación del método socrático podemos hablar de Martha Nussbaum, quien además es mencionada tanto en el artículo de Elizabeth Garret como en el de Carolina Castro Faune. Nuestro estudio sobre esta intelectual se ha basado en la obra *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. En el siguiente fragmento podemos leer no sólo el interés por recuperar el método socrático sino también la necesidad de recuperar cierta actitud de humildad de la que ya hablamos al estudiar la figura de Sócrates y, por otro lado, también nos habla de la necesidad de llevar a cabo este sistema en grupos pequeños, una limitación o dificultad más que se encuentra el maestro a la hora de querer indagar con su grupo de filosofía:

Por otro lado, el pensamiento socrático constituye una práctica social. En término ideales, debería determinar el funcionamiento de una gran variedad de instituciones políticas y sociales. Sin embargo, como el tema que aquí nos convoca es la educación formal, veremos que también constituye una disciplina. Aunque puede enseñarse como parte de los contenidos para la escuela o la universidad, su aprendizaje no será posible si no se infunden sus preceptos en el *ethos* de la institución misma y en la pedagogía aplicada en las aulas. Se debe tratar a cada estudiante como un individuo en pleno desarrollo de sus facultades mentales, de quien se espera un aporte activo y creativo que puedan surgir en la clase. Este tipo de pedagogía resulta imposible si no se cuenta con un número reducido de alumnos por aula. Como mínimo, periódicamente cada clase debería dividirse en subgrupos más pequeños⁶⁷.

Ahora bien, estos proyectos están destinados a mejorar o dar utilidad al sistema político-económico y más concretamente al legal, algo que como filósofos no buscamos,

⁶⁶ «Professors could lecture students about legal reasoning, but those who use the Socratic Method prefer to rely as much as possible on active learning. Just as a professor who immediately answers her students' questions loses an opportunity to help them discover the answers on their own, the professor who dispenses legal principles in classroom soliloquies will reduce students' opportunities to engage in independent critical thinking that could lead them to a deeper understanding of the material. In addition, Socratic discourse requires participants to articulate, develop and defend positions that may at first be imperfectly defined intuitions». GARRETT, E. «Becoming Lawyers. The Role of the Socratic Method in Modern Law Schools». *The Green Bag*, 1998, 2 (199), p. 201.

⁶⁷ NUSSBAUM, M. «La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación». En: NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2012, p. 84.

pues lo que nosotros pretendemos es crear una comprensión sobre el pensamiento filosófico en sí mismo y utilizar éste para algo diferente. Por eso, desde el inicio de este escrito hemos hablado de recuperar la actitud socrática y no sólo su método, pues si los fines son obtener fama y otros honores, en lugar de buscar definiciones universales y hacer buenos hombres, entonces se deshonra a Sócrates y a su método y se adquiere la actitud del sofista.

Nuestro proyecto educativo tiene por objeto la aplicación de este método por el filosofar mismo y de tener alguna utilidad ésta debe fundamentarse en fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, pero nunca el dar una apariencia de la verdad mediante el uso de un lenguaje persuasivo. Concluimos así el estudio sobre el estado de la cuestión tras las referencias aquí realizadas.

6. OBJETIVOS.

El objetivo esencial de este trabajo es mostrar al lector la necesidad de recuperar el método socrático en la enseñanza actual como sistema que nos permite filosofar en el aula. Por medio de ese ejercicio de reflexión que se lleva a cabo mediante el diálogo individual o colectivo y a través de la formulación de diferentes cuestiones consideramos que si no enseñamos a filosofar y a pensar, al menos sí invitamos o incitamos a filosofar y, lo que es más, despertamos la impaciencia filosófica. Por eso, con este documento hemos querido mostrar la gran utilidad del sistema pedagógico socrático, pues lo consideramos el mejor método para enseñar filosofía. Es así como el objetivo primordial de este trabajo se centra en dar a conocer este proceso, describirlo y relatar sus beneficios, para que los estudiosos comprueben que es una muy buena manera de enseñar filosofía y enseñar a filosofar.

Nuestro objetivo fundamental mediante el ejercicio de este método es formar hombres buenos, como ya Sócrates adelantó, así como desarrollar su capacidad de comprensión para que puedan decidir de manera inteligente y compartida, y en relación con sus derechos y deberes. Por medio del diálogo y la discusión del que se hace uso en el método socrático se pretende crear primero, cierta predisposición a aprender para así segundo, facilitar las claves para filosofar, reflexionar, argumentar y criticar con cierta coherencia lógica. Y es que el mismo nos ayuda a adquirir las herramientas para argumentar y razonar una doctrina filosófica lo que supone crear un pensamiento autónomo en el estudiantado otro de los objetivos básicos en la enseñanza de la filosofía.

Se les acostumbra a ser reflexivos sobre lo que hacen y a criticar con argumentos sólidos su propia actividad... Someten a crítica tanto la tarea del profesor como la de ellos mismos y sus compañeros, contrastando su percepción de lo que ocurre con lo que opinan los demás para validar de ese modo hasta qué punto están fundadas sus opiniones⁶⁸.

Como objetivos secundarios de este proyecto educativo, podemos señalar los comunes a otros sistemas, en donde se pretende crear en el alumnado (1) procesos de análisis, síntesis y deducción; (2) desarrollar la capacidad de argumentar razonablemente; (3) evitar la persuasión y fomentar la búsqueda de la verdad; (4) aprender a aprender; (5) ayudar a eliminar el pánico a hablar en público, así como a cometer errores, y ser capaz de reconocerlos y rectificar; (6) enseñar destrezas de razonamiento, en donde el proceso de descubrimiento de una respuesta correcta es normalmente más importante que la respuesta en sí misma; y (7) permitirles desarrollar la habilidad de argumentar/discutir enfáticamente. Descritos los objetivos que se llevan a cabo por medio de este sistema pasemos a estudiar la metodología aplicada en mi experiencia personal y el proceso de elaboración de este documento.

7. METODOLOGÍA

Este apartado lo hemos dividido en dos apartados: en el primero, nos dedicaremos a describir la metodología utilizada para elaborar este Trabajo de Fin de Máster. Y en el segundo describiremos la metodología aplicada para ejercer el método socrático en un aula de Primero de Bachillerato donde se imparte la asignatura de *Filosofía y Ciudadanía*.

7.1. METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL TFM

Para la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster hemos partido de una idea: recuperar el método socrático en las aulas. Para ello nos ha sido necesario estudiar el sistema pedagógico de Sócrates narrado en los diferentes diálogos de Platón. Estudiado con detenimiento el arte de la ironía y la mayéutica, y la actitud de Sócrates ante el conocimiento, nos dedicamos a analizar diferentes escritos pedagógicos detallados en la biografía secundaria para adquirir nuevas nociones sobre enseñanza y aprendizaje, y fundamentalmente sobre didáctica de filosofía.

Con todos los datos obtenidos se elaboró un primer borrador sobre las ideas y conclusiones que aquí deseábamos describir, se anotaron citas de interés y se tomaron notas sobre la experiencia vivida en el centro, para finalmente elaborar este escrito con el que pretendemos clarificar en qué consiste el método socrático, en qué se diferencia de

⁶⁸ GARCÍA MORIYÓN, F. «Evaluación y calificación del rendimiento educativo» En: GARCÍA MORIYÓN, F. *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre, 2006, p. 201.

lo que hoy en día se puede llevar a cabo en un aula, expresar mi práctica vivida en el centro donde se ha llevado a cabo este método y considerar posibles mejoras y limitaciones. A partir de todos estos datos queremos concluir que la mejor forma de aprender filosofía y de hacer filosofía en la clase es el método socrático.

7.2. METODOLOGÍA PARA APLICAR EL MÉTODO SOCRÁTICO EN LAS AULAS

Nuestro intento de aplicación del método socrático en las aulas de Educación de Bachillerato se ha realizado siguiendo cinco pasos: (1) formular una pregunta; (2) permitir al alumnado reflexionar sobre la cuestión; (3) escuchar las opiniones y animarles a participar, así como gratificar aquellas respuestas que se acerquen a los contenidos que se desean impartir; (4) facilitar la definición o respuesta a ese interrogante; y (5) invitar a seguir pensando sobre esta cuestión y otras que hayan surgido.

Todas estas preguntas van encaminadas a lo que es más específico de la filosofía: poner en suspenso nuestras opiniones sobre la realidad y sobre nosotros mismos, someter nuestras creencias e ideas a clarificación racional profunda y sosegada para reafirmarnos en nuestras convicciones previas o modificarlas⁶⁹.

Como consecuencia de las obligaciones educativas que tiene el maestro según la legislación no nos fue posible destinar todas las sesiones de la práctica docente a aplicar este método, así como a la evaluación a la que yo misma me veo sometida en la memoria de prácticas. Considero que de toda la experiencia vivida en el centro fundamentalmente dos de las sesiones se centraron prioritariamente en hacer uso del método pedagógico de Sócrates, en donde se dejaba que los contenidos necesarios a impartir surgieran de manera espontánea según las ideas que iban apareciendo por parte del alumnado. Otras sesiones fueron destinadas a impartir los contenidos necesarios para llevar a cabo una evaluación, en donde se hizo uso de la clase magistral. Por eso, considero que aquellas que funcionaron de manera más natural son propiamente en donde se ejerció en método socrático moderno. Ahora bien, como se indicó hay una dificultad tremenda para poder hacer uso de la ironía o fase deconstructiva, ya que requiere de mucha creatividad y espontaneidad, de un número reducido de alumnos y de otros factores que se detallan en dificultades de estudio. A continuación resumiré estas sesiones desde mi experiencia personal.

En cada sesión se elaboraron una serie de preguntas con las que se inicia la clase. Se les invita a reflexionar sobre la cuestión y, sobre todo, a dar su opinión de manera razonada. Tras las diferentes ideas y opiniones que van surgiendo se determina la solución a la pregunta según los contenidos necesarios a impartir. Así, la primera clase se basó en tres preguntas fundamentales: (1) ¿Qué es la moral?; (2) ¿Qué es la ética?;

⁶⁹ GARCÍA MORIYÓN, F. «Los rasgos generales de la enseñanza de filosofía». *Op. cit.*, p. 145-146.

(3) ¿Para qué sirve la ética?; (4) ¿Cómo se configura un buen carácter?; y (5) ¿Qué es la virtud? Describiré brevemente el curso de esa primera sesión y, posteriormente la tercera, en donde como señalo pude hacer un mayor uso de este sistema:

La pregunta inicial de reflexión fue ¿Qué es la moral? Ésta nos indujo a formular una nueva pregunta: ¿Qué es la ética? Estas preguntas condujeron a una lluvia de ideas que motivaron nuevas y diversas cuestiones. Se dijeron cosas como que la moral no es igual en todos los seres humanos, que tiene que ver con los buenos y malos actos, que nos conduce a formarnos un buen carácter, que puede ser origen del remordimiento, etc., pero lo más sorprendente es que ya ellos y ellas iban adelantando nociones que se iban a estudiar en esa unidad didáctica, por lo que podemos decir que el ejercicio de la mayéutica se pudo llevar a cabo, ya que los propios alumnos iban adelantando los futuros conceptos que se tenía la intención de explicar como son la felicidad, la justicia, la democracia, la compasión, la dignidad, la confianza, y otras muchas que hay que reconducir para poder hacer un buen uso de esta fase constructiva del método. También tuve ocasión de presentarles ciertos dilemas morales como el hecho de que los mandatarios destinen dinero público al uso de armas en lugar de a mejorar la educación y sanidad. Tras atender a las diferentes respuestas en donde todos se oponían a un uso del dinero público en armas, pudimos concluir la primera utilidad de la ética según la obra de Adela Cortina Orts *¿Para qué sirve realmente...? La ética*, la de abaratar costes en dinero y sufrimiento.

A continuación, se les compara dos tipos de morales, aquellas que se basan en no dañar a otros aunque la acción en cuestión resulte desagradable o aquellas en las que aunque no se dañe a otros la acción no nos debe resultar desagradable. Esta diferenciación es la que conduce a la controversia de qué puede resultar desagradable y para quién, así como de las diferentes culturas y religiones que tienen por desagradable cosas diferentes, pero se les informa de que aquí estudiamos la moral de occidente, fuertemente vinculada al cristianismo, y no la de oriente. Es importante destacar que los alumnos se acercan al tema del relativismo cultural, que por no ser parte del temario obligatorio a impartir no se desarrolló mucho más, además de por la enorme complejidad que ello supone. Pero me parece importante destacar la existencia de esta diversidad de opiniones.

En la tercera sesión en la que debido a un examen de recuperación contaba con un número menor de alumnos para hacer uso del método socrático lleve a cabo una nueva táctica. Mi estrategia fue la siguiente: Les comenté que después de cinco años de carrera yo aún no tenía claro que era eso de la libertad, la democracia, la justicia, la

felicidad y también les planteé el concepto de dignidad, aprovechando que era 21 de Marzo y en el día siguiente se convocaban las marchas del 22M, acercando de este modo la filosofía a nuestra situación actual. Puesto que no tenía la posibilidad de avanzar en contenido porque no todos los alumnos se encontraban en el aula, esta sesión se destinó únicamente a la discusión y no se hizo uso de *power point*. Como la profesora, Alba Sola, me había comentado que sabían algo de democracia empecé por preguntarles dónde nace, qué la caracteriza y cómo era la noción de libertad de los antiguos. Después comparamos esta con la de los modernos e indicamos lo que motivó un cambio de una democracia del pueblo característica de la antigüedad con una democracia representativa más propia de la modernidad. Se hizo uso del texto de Benjamin Constant, *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos*, para comparar estas dos concepciones de libertad. Por medio del diálogo con la clase se avanzó en contenido, se habló de justicia y también de felicidad. Se dijo también que la libertad no era absoluta y que se caracterizaba por la autonomía, respuestas que los propios alumnos daban al concepto de libertad y que constituyen la fase positiva del método, pues sus ideas eran por mí reconducidas a facilitar el concepto filosófico. Por ejemplo: ellos me decían que la libertad consiste en dirigir y elegir nuestras acciones. A partir de esta respuesta se les informa de que la libertad se caracteriza por la autonomía, un concepto facilitado por Kant y que implica que el sujeto se da sus propias normas. También me dijeron que no se es libre de manera completa, lo que me llevó a decirse que no era absoluta y que, por tanto, está determinada. En relación a otros conceptos como el de felicidad muchos lo relacionaron con el disfrute, lo que invita a explicar las concepciones de Epicuro y los estoicos entre otros. Y, sobre todo, de que la misma consistía en tener salud, dinero y amor, propiedades o características que ellos iban facilitando sin que yo dijera nada, pero cuyas ideas eran reconducidas hacia el temario propuesto aprovechando el uso de la mayéutica socrática, donde el profesor funciona como guía que no enseña, pero que va mostrando el camino para aproximarnos a una mejor explicación.

Es de este modo como se intentaron llevar las sesiones en las que nos proponemos aplicar el método socrático, pero debido al elevado número de alumnos, la falta de tiempo, la necesidad de impartir ciertos contenidos que posteriormente serán evaluados, no puedo decir que todas mis sesiones siguieran el curso de este método. En cualquier caso vemos que el método de interrogar y luego facilitar ciertas nociones o contenidos parece motivar al alumnado, pues les pregunté si les parecía mucho contenido o demasiado denso y me indicaron que no y que siguiera el próximo día con lo que tenía pensado. Esta actitud parece demostrar que el interés o amor por el saber ya existía o ha sido creado por medio del planteamiento de estas cuestiones tan

interesantes para todos. Es así, más o menos, como se desarrolló mi metodología en el aula basada en el filosofar mismo entre alumnos y profesor por medio del diálogo y la formulación de las preguntas adecuadas, siempre que fuera posible. Las respuestas de los alumnos fueron aprovechadas haciendo uso del arte de la mayéutica, animándoles a seguir pensando y filosofando: «El pluralismo metodológico propio de la clase de filosofía es un reflejo necesario de la búsqueda de la verdad, del aprendizaje comunitario y cooperativo que debe ser toda clase de filosofía. El método didáctico debe estar en función del fin fundamental: aprender a filosofar, filosofando; aprender a pensar, pensando»⁷⁰. La misma filosofía nace de las preguntas. Luego es sin duda el camino para filosofar el formular preguntas y, esto es, lo que hace el método socrático. Pues sólo por medio de las cuestiones oportunas que nos lleven a mantener un diálogo con nosotros mismos o, mejor aún, con otros se nos hará posible filosofar.

Las verdaderas cuestiones filosóficas son siempre desconcertantes: son aquellas que nos hacen filósofos, aquellas que superan los experimentos del laboratorio, la mera cuantificación fenoménica, el simple dato observable, desbordan el inmediato pragmatismo utilitarista, y nos hacen libres porque nos atrevemos a pensarlas con autonomía, afirmando valientemente nuestra identidad por encima de la materia, del simple juego del estímulo-respuesta, de la imperiosa exigencia de los instintos más elementales⁷¹.

De este modo es como desarrollé la metodología que aquí nos proponemos describir, me refiero aquí, al método socrático moderno. Y sus resultados fueron los esperados, ya que se consiguió motivar a la mayor parte del alumnado, el cual quería y se veía incitado a responder las diversas preguntas, así como presentar dificultades sobre las mismas. Luego, podemos decir que el método socrático moderno consigue su objetivo fundamental filosofar y hacer buenos hombres gracias a las cuestiones que se tratan.

8. PROPUESTA DE APLICACIÓN PRÁCTICA

En este apartado describiremos una propuesta de aplicación práctica teniendo en cuenta mi experiencia personal en el aula. Así pues, consideramos que es necesario que el profesor de filosofía haga uso de este método en sus clases para invitar al alumnado a filosofar y reflexionar por sí mismo, creando en el mismo cierto amor por el saber y el conocimiento, meta primera de la filosofía como su propio nombre indica. Ahora bien, como la necesidad de realizar una evaluación, así como la de impartir ciertos contenidos nos impide poder hacer uso del método socrático en todo momento, lo que proponemos

⁷⁰ CIFUENTES, L. M. «Un problema metafilosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender Filosofía?». *Op. cit.*, p. 96.

⁷¹ ROZALÉN, J. L. «Enseñar la Filosofía, las filosofías y a filosofar». En: CIFUENTES, L.M.; GUTIÉRREZ J.M. (comp.). *Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 1997, p. 66.

es dedicar al menos una sesión de cada unidad didáctica a plantear los conceptos que se desean enseñar y a preguntar al alumnado lo que saben sobre esas nociones, para en segundo lugar, hacerles reflexionar sobre los mismos. También puede existir la posibilidad de que elaboren un escrito reflexivo sobre esas cuestiones antes de impartir el contenido ya que es difícil guiar las opiniones de tantos estudiantes en una sola clase.

Bien, pues esta es nuestra propuesta: dedicar alguna sesión a hacer uso del método socrático centrándonos más en lo que saben los alumnos que en lo que la legislación nos obliga a impartir para a partir de ahí guiarles al modo como lo hace Sócrates con el arte de la mayéutica hacia las respuestas ya descubiertas por nuestros antecesores, pero eso sí una vez se haya llevado a cabo una reflexión colectiva sobre la cuestión filosófica pertinente de la unidad didáctica en cuestión. La dificultad de llevar a cabo un diálogo colectivo me ha llevado a plantear la necesidad de dividir la clase en grupos, donde conjuntamente se produzca el diálogo, el debate y la reflexión que posteriormente comunicarán al resto de la clase. También puede ser aconsejable hacer uso de este método una vez se hayan impartido los contenidos pertinentes para que ahora al formular las preguntas iniciales los alumnos descubran los conocimientos adquiridos. Y no estaría de más, aunque la legislación no lo contemple, recuperar los temas de los *Diálogos* platónicos, a saber, qué es la virtud, si es ésta enseñable, qué es el amor, qué es la amistad, qué es la justicia, qué es la belleza, temas estrictamente filosóficos que no se estudian hoy en día en las aulas, pero que deberían ser tratados en alguna sesión, haciendo conscientes así a los alumnos de los orígenes de la filosofía y de los motivos de su génesis.

Por otro lado, y como consecuencia del amplio número de alumnado que impide poder llevar a cabo un diálogo individual con cada estudiante también es aconsejable solicitarles un escrito reflexivo, crítico y personal sobre los contenidos a impartir, como indiqué arriba. De este modo podemos entrar en un diálogo escrito con cada alumno pudiendo darles consejos sobre su escritura y sus reflexiones por medio de ciertas notas o apuntes que se les indica en su propio escrito. También es recomendable dedicar una sesión a discutir los resultados del examen o trabajo para que los alumnos conozcan sus errores, o bien para proponerles mejoras de redacción, escritura, planteamiento de problemas, y otros ámbitos que pueden favorecer su desarrollo intelectual: «La reflexión escrita no puede separarse de la reflexión individual ni la reflexión colectiva en una clase de filosofía»⁷².

⁷² IZUZQUIZA, I. «La elaboración del discurso filosófico». *Op. cit.*, p. 71.

Es así como consideramos que se obtendrán si no unos resultados más favorables, al menos cierta concienciación sobre lo que es la filosofía y su ámbito inabarcable de discusión. O, en definitiva, acercar las cuestiones filosóficas a las nuevas mentes de nuestra sociedad, no olvidar su importancia, respetar el papel que desempeña en nuestra historia y tener en cuenta que ella siempre está presente en nuestras discusiones y reflexiones.

8.1. LIMITACIONES DEL MÉTODO

Como se ha dicho a lo largo de este escrito en numerosas ocasiones la obligatoriedad de impartir ciertos contenidos nos ha conducido a abandonar parcialmente la aplicación del método socrático y hacer uso de la clase magistral, ya que es necesario evaluar los contenidos aprendidos por el alumnado mediante un examen. Ello nos obliga a abandonar la discusión y el debate para centrarnos en facilitar contenidos. Pero además, la necesidad de poner una calificación devalúa en buena medida el método, puesto que no se trata de dictar de memoria ciertos contenidos sino de reflexionar y dialogar sobre los mismos por lo que sería aconsejable evaluar la participación otorgando algún punto positivo a aquellos alumnos que sienten la necesidad de pensar y responder a aquello que se les plantea. Y es que en el sistema educativo predomina una evaluación de resultados más que de procesos, y en este caso nosotros queremos dar prioridad al proceso, a saber, el método socrático frente a los resultados.

Algunos autores han llegado a considerar las calificaciones como algo inmoral, puesto que etiquetan al estudiante y pueden llegar a influir en su desarrollo intelectual. Por eso, consideramos que con el método socrático las calificaciones pasan a ocupar un segundo lugar y sólo se hacen uso de las mismas porque la ley así lo estima necesario. Ahora bien, como profesores de filosofía debemos preocuparnos más por hacer pensar al alumnado que por una nota final basada en un aprendizaje memorístico:

Las calificaciones plantean siempre dos problemas puesto que establecen comparaciones entre el alumnado... Ahora bien, las comparaciones pueden tener un efecto de etiquetado o estigmatización social con consecuencias más nefastas para las personas afectadas... Ya no es el resultado académico lo que está en juego, sino la persona del estudiante en general. Algunos autores han llegado a decir que eso es lo que concierte las calificaciones en algo intrínsecamente inmoral⁷³.

El profesor representa una actuación en el aula al anunciar a los alumnos que no posee conocimiento alguno para posteriormente guiarles hacia las respuestas y los contenidos deseados. Es difícil mantener esta actitud de desconocimiento por parte del maestro para que los alumnos se sigan sintiendo incitados a responder las diferentes cuestiones. Y más si los alumnos ya conocen tú método. Así pues, el maestro deberá

⁷³ GARCÍA MORIYÓN, F. «Evaluación y calificación del rendimiento educativo». *Op. cit.*, p. 204-205.

jugar con diferentes roles en el aula para poder mantener el interés sobre las cuestiones filosóficas pertinentes.

También supone cierta dificultad el hecho de que el tiempo para el profesor es circular, pues casi siempre impartirá los mismos contenidos año tras año llegando a resultarle aburrido. Por eso, es aconsejable para el mismo que vaya modificando sus técnicas de enseñanza así como sus contenidos, o bien siguiendo nuestro método que formule nuevas cuestiones que mantenga la impaciencia filosófica. No así para el alumno, quien se desarrolla en un tiempo lineal donde los contenidos van cambiando año tras año y, por tanto, no necesita renovarse en este sentido.

Las nuevas tecnologías perjudican la enseñanza de filosofía, ya que éstas nos facilitan enormemente el arduo trabajo de buscar información. Es así como se ha generado una actitud de vaguería generalizada que no sólo afecta a la hora de estudiar sino a la hora de pensar. Como maestros debemos fomentar el filosofar como materia esencial de nuestras vidas donde se debe abandonar todo tipo de actitud perezosa y esforzarse por buscar nuestras propias respuestas. Y es que hoy en día los alumnos tienen mayor facilidad para aprender con imágenes. Un ejemplo de esta actitud en la sociedad es que la gente prefiere ver una película en el cine en lugar de leerse el libro sobre el que se basa esa película. Debemos eliminar esta vaguería y pereza, y fomentar el descubrimiento, el pensamiento, la lectura y la reflexión, como actividades únicas y necesarias para nuestro desarrollo moral e intelectual.

Por otro lado, ha de tenerse en cuenta que Sócrates aplicaba este método a ciudadanos con interés en el saber o conocedores de alguna materia. Y no como sucede en nuestro caso a alumnos que en la mayoría de los casos acuden a las clases porque sus padres se lo exigen lo que ya supone una actitud que más que de disfrute es de castigo. Ahora bien, consideramos que mediante el método socrático y llevando a cabo el diálogo y el debate en las aulas podemos cambiar esta conducta y favorecer el interés o amor por el saber y el filosofar, pero simplemente queríamos hacer notar que es muy difícil crear esta predisposición a aprender, meta primera de nuestro método, y que no siempre se logra. Además, el objetivo del estudiante es aprobar el examen y no aprender a dialogar, reflexionar, pensar, filosofar, redactar u orar sus propias ideas. Tenemos la misión como maestros en filosofía de fomentar el interés por el filosofar mismo, donde aprobar el examen se debe convertir en algo que pasa a un segundo plano.

Otra dificultad a la hora de llevar a cabo este método es que los estudiantes asumen como verdadero y cierto aquello que dice o dicta el profesor y no se molestan ni si quiera en plantearse esas cuestiones por sí mismos sino que aceptan la palabra del

maestro como la única verdad indubitable. Esta disposición en la clase de filosofía también debe ser abandonada. Hay que enseñar a los alumnos a buscar y reflexionar por sí mismos y a no aceptar todo aquello que dice una autoridad como lo único cierto e incuestionable, pues ¿qué clase de filosofía sería ésta? Hemos de ser capaces de mostrar los argumentos y contraargumentos de cualquier tesis que enseñemos en las aulas evitando el relativismo y buscando la definición universal, pero mediante un ejercicio de reflexión personal o colectiva. Este es el objetivo de nuestro método y como maestros nuestra función será romper con el aprendizaje memorístico para fomentar la argumentación y la crítica mostrándoles así que ningún saber es estático: «Aun en el caso de aparentes métodos activos de aprendizaje, el profesor es siempre más o menos encubiertamente transmisor dirigente y el alumno receptor y repetidor, pues conoce intuitivamente que eso es lo que satisface y evalúa positivamente el profesor»⁷⁴. Esta idea también puede resumirse en lo que se conoce como currículum oculto, según el cual transmitimos ciertas ideas y opiniones al alumnado de manera inconsciente, ideas que deberían ser evitadas, pero que en la mayoría de ocasiones es ineludible.

El amplio número de alumnado supone también cierta limitación a la hora de querer hacer uso del método socrático. En el aula de Primero de Bachillerato en el que yo tuve ocasión de ejercer el mismo contábamos con un total de treinta seis alumnos lo que imposibilita poder hacer uso del diálogo con todos ellos. Por eso, proponíamos en el punto anterior la posibilidad de dividir la clase en grupos para poder llevar a cabo un diálogo colectivo de una manera más fácil. De no ser así lo que se consigue es dialogar sólo con los alumnos que se hallan más cercanos al profesor, es decir, los alumnos de las dos o tres primeras filas, pero difícilmente conseguíamos escuchar a aquellos que se encontraban en la parte más posterior del aula, lo que me impedía desarrollar el diálogo con ellos. Además, no sé si por falta de costumbre o de educación no eran capaces de respetar los turnos de palabra y cuando se les hacía una pregunta unos a otros se pisaban al responder sin tener el maestro la posibilidad de escucharles a todos ellos. Aún así, se hizo uso del método de la mejor manera que nos ha sido posible intentando atender a los alumnos de las filas posteriores ya fueran preguntándoles o modificando el lugar del profesor en el aula, es decir, situándose el mismo al final de la clase para dar la posibilidad de conversar con otros estudiantes. Para que se respetaran los turnos de palabra nos vimos obligados a solicitar que quien quisiera hablar levantase la mano para así poder escucharlos todos. De este modo conseguimos llevar a cabo el método de una manera más favorable así como el diálogo colectivo.

⁷⁴ SANTIUSTE, V.; GÓMEZ DE VELASCO, Fco. «La enseñanza de la filosofía. Aspectos didácticos (II)». En: SANTIUSTE, V.; GÓMEZ DE VELASCO, Fco. *Didáctica de la Filosofía: teoría, métodos, programas, evaluación*. Madrid: Narcea, 1984, p. 112.

Mientras impartíamos las clases nos ha sido posible comprobar que los alumnos no saben o no quieren saber tomar apuntes. Quieren que se les facilite en fotocopias cuando deben ser ellos quienes aprendan a tomar notas y más si desean una formación universitaria. Esto puede ser consecuencia de esa actitud de vagancia que ya arriba comenté comportamiento que debemos evitar en el aula de filosofía. El alumno debe de aprender por sí mismo a tomar apuntes. Para mí sorpresa, no sólo no saben tomar apuntes sino que también tienen graves errores de redacción. No piensan dos veces aquello que escriben y ello supone la imposibilidad de entender aquello a lo que se refieren. Claro que enseñarles a redactar y a escribir correctamente es más la tarea del profesor de lengua que del de filosofía, pero no estaría de más que les facilitáramos consejos sobre cómo mejorar. Y no sólo no saben tomar apuntes ni redactar, sino que tampoco saben cómo estudiar. Podemos aconsejarles como método de estudio leer los textos, subrayar las ideas primarias y secundarias, realizar un resumen y elaborar un esquema, cuatro actividades que favorecerán su estudio y que son esenciales para cualquier materia.

Una última dificultad a la que aquí queremos hacer alusión es que para filosofar se requiere de un juicio maduro, como ya Descartes anunció: «Por ello, no me cabe duda de que el espíritu, tan pronto como es infundido en el cuerpo de un niño, comienza a pensar, y desde ese mismo momento sabe que piensa, aunque después no recuerde lo que ha pensado, porque las especies de sus pensamientos no quedan impresas en su memoria»⁷⁵. Con ello no queremos decir que el niño no filosofe simplemente que no tiene la misma consciencia que el adulto sobre los argumentos y conversaciones internas que se van elaborando en su pensamiento. Debemos luchar contra esa inmadurez intelectual característica de la infancia y desarrollar, promover y madurar su reflexión intelectual para que puedan entender la complejidad de las cuestiones filosóficas y del mundo en general.

Anunciados aquí las diferentes limitaciones o dificultades a las que nos hemos visto abocados durante la aplicación del método que podemos resumir en la necesidad de impartir contenidos preestablecidos por la ley, evaluar y calificar, el hecho de que se realiza una representación en el aula, el tiempo circular del maestro frente al tiempo lineal del alumno, que las nuevas tecnologías fomentan una actitud de vagancia que impide la reflexión, el gran número de alumnos, la falta de interés, la creencia en una autoridad que impide la reflexión personal, la influencia del maestro, el amplio número de alumnado y la falta de preparación del mismo, consideramos que hemos completado este apartado sobre las limitaciones del método.

⁷⁵ DESCARTES, R. *Meditaciones Metafísicas con Objeciones y Respuestas*. Op. cit., p. 198.

8.2. FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN

En este apartado más que informar sobre futuras líneas de investigación nos vamos a centrar en modo de actuación, ya que las líneas de investigación son fundamentalmente las obras de Platón y otros recursos que ya han sido tratados en este escrito. Así pues, como futuras líneas de actuación para aplicar el método socrático en las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato proponemos, en primer lugar, facilitar una serie de cuestiones al alumnado y dejar que el mismo elija libremente sobre qué pregunta desea dialogar, reflexionar y argumentar. En segundo lugar, se aconsejan las recapitulaciones y repeticiones sobre los contenidos que vayan apareciendo lo que facilitará la memorización o el recuerdo sobre el tema que se esté tratando. En tercer lugar, solicitar a los alumnos algún tipo de escrito donde podamos apreciar la capacidad de reflexión y crítica, así como darles consejos sobre posibles mejoras de expresión. En cuarto lugar, hemos podido comprobar que el recurso a ejemplos de la vida cotidiana favorece su capacidad de reflexión y crítica: «Es importante hacer referencias a situaciones habituales para el alumno»⁷⁶. En nuestro caso tuvimos ocasión de plantearles dilemas morales, donde se apreciaron una gran tormenta de ideas y el deseo de participación. También sería aconsejable para fomentar el interés establecer una especie de contrato pedagógico con el estudiante, incentivando la participación, la capacidad de reflexión, el interés por mejorar, elaborando sesiones más individuales donde el alumno tenga la posibilidad de discutir y dialogar sobre aquello que más le interese, etc., de manera que el estudiante pueda sentirse implicado en la calificación final, donde no sólo se evalúa los contenidos sino y, sobre todo, el interés por aprender y cultivar el saber. Es así como queremos centrar el proceso de evaluación, a saber, en el pensamiento autónomo, la originalidad, el sentido crítico y la apertura mental a los diferentes problemas filosóficos.

La función esencial del profesor de filosofía es estimular la capacidad de reflexión de los adolescentes acerca de temas y problemas filosóficos colaborando con ellos/as en la recreación de hipótesis y teorías filosóficas semejantes a las construcciones de otros filósofos ya realizados a lo largo de la historia. Por lo tanto, debe centrarse la clase de filosofía, ante todo, aunque no de modo exclusivo, en el planteamiento, desarrollo y solución de los grandes problemas filosóficos para ayudarles a la comprensión, la crítica y la reconstrucción personal de un itinerario filosófico previo. Es, por tanto, su función esencial la de ser traductor del lenguaje filosófico a sus intereses y capacidades para ayudarles en su apropiación y reconstrucción personal⁷⁷.

Por otro lado, el maestro en filosofía para ser buen maestro tiene que sentir la filosofía. Esta materia exige amor por el saber o, lo que también hemos llamado,

⁷⁶ IZUZQUIZA, I. «Una selección de ejercicios y experimentos conceptuales». *Op. cit.*, p. 190.

⁷⁷ CIFUENTES, L. M. «Un problema metafilosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender Filosofía?». *Op. cit.*, p. 91-92.

impaciencia filosófica. Esta actitud debe estar siempre presente en el profesor y como buen maestro debe ser capaz de transmitirla al estudiantado y ello sólo es posible filosofando en el aula por amor al saber por el saber. Podemos resumir esta idea en la necesidad de que el maestro invite a sus alumnos a filosofar.

Como se habrá apreciado en la descripción de este método, el profesor nunca debe funcionar como un oponente en el diálogo sino como un participante más, sólo así se podrá esperar la voluntad de participación por parte del alumnado. La misión del maestro es crear una disconformidad productiva y no generar pánico e intimidación. Pero es que, además, el profesor tiene que tener siempre presente durante el diálogo que él también está aprendiendo algo de su alumnado y no sentirse incómodo con los silencios, pues los silencios significan que se está produciendo la reflexión. También es aconsejable cierta relación de proximidad del profesor con el estudiante sin llegar a establecer lazos de amistad, pero donde se muestra cierta preocupación e interés por el desarrollo del alumno. Queremos que los estudiantes aprendan, buscamos crear en ellos el interés por la cultura y no que aprueben un examen, y para ello debe existir una relación afectiva entre profesor y alumno o, dicho en otras palabras, cada alumno debe ser para nosotros un fin en sí mismo.

En definitiva, para mejorar la aplicación del método socrático en las aulas es muy recomendable escuchar al alumnado, pues sólo así será posible motivarle y guiarle hacia el deleite que produce el conocimiento.

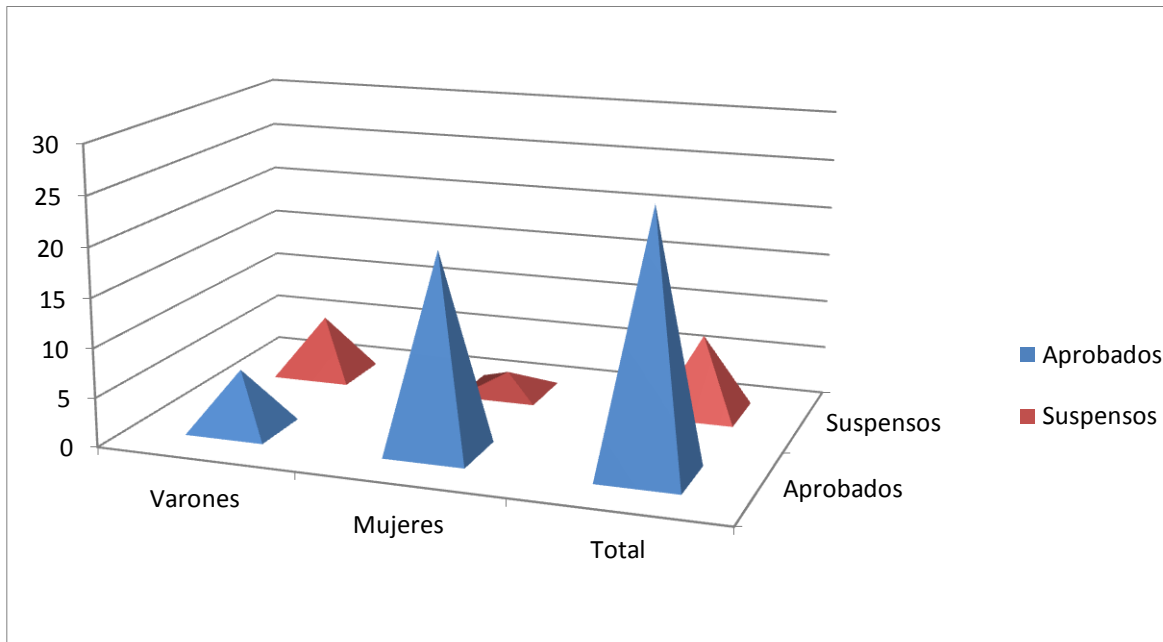
9. RESULTADOS

Como elemento de evaluación del alumnado se ha determinado el examen, el cual aparece adjunto en el anexo 3. Ha sido una recomendación del profesor del instituto, pues considera que de no haber examen el alumnado no prestará atención. Ahora bien, puesto que nuestra finalidad es la cavilación y consideración de los diferentes problemas que se presentan en la ética y, sobre todo, para qué sirve, consideramos que la participación también debe ser evaluada positivamente. De tal manera que se ha determinado crear una pregunta de opinión personal que completaría el examen, consejo del tutor de prácticas de la universidad, Tomás Domingo Moratalla, centrada en una reflexión y crítica de las diferentes concepciones de felicidad analizadas. Esta reflexión se evaluará con un máximo de dos puntos que se sumarán a los ocho puntos de los que está constituido el examen. En el examen se evaluarán los contenidos aprendidos y su relación con el texto. Por su parte, en la reflexión se evaluará la originalidad y el intento de argumentar o contraargumentar las diferentes concepciones de felicidad.

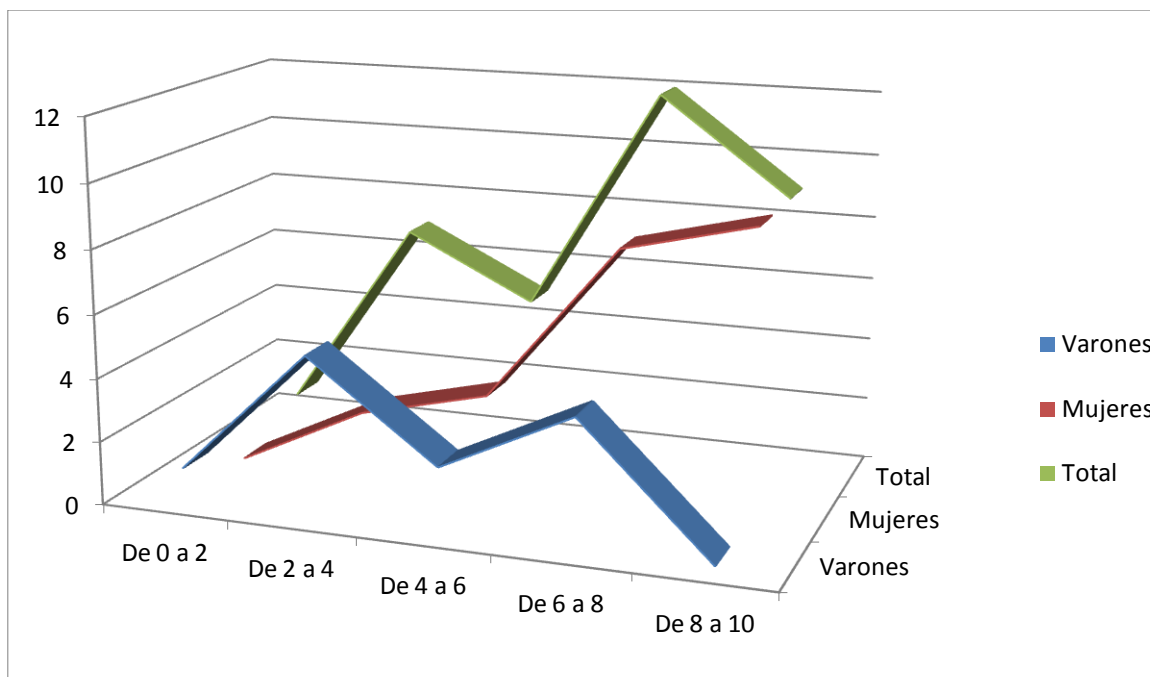
De los treinta seis alumnos que forman el curso de Primero de Bachillerato entregaron el trabajo sobre la felicidad veintisiete, sólo tres de ellos han carecido de puntuación por no realizar lo que se pedía, una reflexión personal y simplemente copiar las definiciones facilitadas. Las otras veinticuatro se han evaluado positivamente en función del grado de reflexión que muestra el alumno, pero se ha disminuido la nota de la misma ya sea por errores de redacción o faltas de ortografía. El examen ha sido realizado por treinta cuatro alumnos, por lo que sólo dos de ellos no han sido evaluados.

El examen estaba formado por un total de seis preguntas, dos de ellas trataban sobre relacionar los contenidos estudiados con el texto *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos* de Benjamin Constant, por lo que cada una se evaluaba con un máximo de dos puntos. Sobre una de ellas se solicitaba, además, un juicio de valor personal sobre la situación de la democracia actual. Las otras cuatro preguntas se evaluaban sobre un máximo de un punto, teniendo en consideración si se mencionaba todo aquello que se pedía.

A continuación facilitaremos una gráfica para mostrar con mayor claridad, el número de aprobados y suspensos, así como si se trata de varones o mujeres, y los baremos en que se encuentra el total de la clase:



A partir de estos datos y los que se exponen a continuación podemos decir que las mujeres tiende a obtener una nota superior en relación a los hombres.



Concluimos así que las notas más elevadas corresponden al género femenino, dándose peores resultados en el masculino. También ha de tenerse en cuenta que el número de alumnas es superior al de alumnos, pues constituyen el sesenta por ciento de la clase siendo un cuarenta por ciento el que representa el género masculino. Pero aún así, podemos decir que suelen darse mejores resultados en ellas que en ellos.

10. CONCLUSIÓN

Gracias a las cuestiones que Sócrates iba formulando a los ciudadanos de Atenas y con las que no sólo hacía consciente a su interlocutor de su ignorancia sino que además le ayudaba o guiaba hacia la búsqueda de una definición universal, nos ha sido posible desarrollar lo que se conoce como método socrático moderno. Nosotros hemos querido trasladar esos diálogos y, sobre todo, ese sistema de enseñanza a la educación contemporánea y nos parece que los resultados han sido favorables. En primer lugar porque permite al alumno reconocer su desconocimiento sobre ciertos temas, una primera fase de este sistema necesaria para encontrarse en predisposición a aprender. A partir de la conciencia de la ignorancia al maestro le será posible formular nuevas preguntas o preguntas disfrazadas que invitarán al interlocutor a la reflexión. Por medio de una multiplicidad de respuestas posibles se hará uso de la refutación y la crítica para continuar acercándonos hacia una mejor explicación sobre la noción que se discuta.

Lo que hemos querido mostrar al lector es que este método ayuda a filosofar en el aula, tarea esencial del aprendizaje en filosofía, ya que no sólo se trata de aprender la historia de la filosofía sino a filosofar. Ahora bien, la tarea de filosofar pretendemos

llevarla a cabo fundamentalmente mediante el diálogo, al modo socrático, pero la necesidad de evaluar y calificar nos puede llevar a transcribir ese diálogo por escrito, así como a la lectura de los textos de los grandes autores, lo que en cierta medida también favorece el conocimiento en filosofía y el filosofar mismo.

Venimos a defender que el método socrático es el mejor sistema de enseñanza para hacer filosofía en el aula y para aprender filosofía. Por medio de un diálogo colectivo entre profesor y alumnos son muchas las cuestiones y nociones filosóficas las que se pueden discutir. A partir de esa discusión será posible argumentar, contraargumentar, reflexionar y criticar diferentes corrientes filosóficas, para que cada alumno de manera autónoma y mediante un ejercicio de cavilación sea capaz de determinar con qué está de acuerdo y por qué, o de plantear nuevas ideas y adquirir el lenguaje adecuado para expresarlo. Afirmamos que gracias a un diálogo filosófico del que se debe hacer uso en las clases de filosofía el estudiante adquirirá las herramientas necesarias para el conocimiento de la filosofía y, además, será capaz de plantearse cuestiones que nunca antes se le habían aparecido como problemáticas.

Hemos hablado de diversas dificultades que se nos presentan a la hora de querer hacer uso de este método, pero de la misma manera hemos comentado diferentes propuestas para una mejor aplicación del mismo teniendo en cuenta mi experiencia en el Colegio Raimundo Lulio.

La meta que buscamos con la descripción de este método en este documento es recuperar el método socrático en las aulas de Secundaria y Bachillerato, no sólo para aprender filosofía sino para entender la complejidad de ciertos temas y para adquirir el lenguaje oral y escrito adecuado para expresar estas ideas. Eso sí, siempre tras una reflexión personal caracterizada por el puro filosofar que se lleva a cabo mediante el diálogo colectivo o personal y tras la lectura de los grandes textos de filosofía.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIOGRAFÍA PRIMARIA

PLATÓN. *Apología de Sócrates*. Presentación y traducción de J. Calonge. Madrid: Gredos, 2010.

-*Lisis*. En: *Diálogos I*. Introducción general, traducción y notas de E. Lledó. Madrid: Gredos, 1990, pp. 89-117.

-*Menón*. En: *Diálogos II*. Traducción, introducción y notas de F. J. Olivieri. Madrid: Gredos, 2004, pp. 283-337.

-*Banquete*. En: *Diálogos III*. Traducción, introducción y notas de M. Martínez Hernández. Madrid: Gredos, 2004, pp. 240-287.

-*Fedro*. En: *Diálogos III*. Traducción, introducción y notas de C. García Gual. Madrid: Gredos, 2004, pp. 309-411.

-*Teeteto*. En: *Diálogos V*. Traducción, introducción y notas de A. Vallejo Campos. Madrid: Gredos, 2002, pp. 173-317.

BIOGRAFÍA SECUNDARIA

ALVÁREZ GÓMEZ, M. «Método dialéctico». En: RODRÍGUEZ, R (ed.); ALVÁREZ GÓMEZ, M.; NAVARRO, J. M.; PEÑALVER, P.; SANFÉLIX, V.; SERRANO DE HARO, A. *Métodos del pensamiento ontológico*. Madrid: Síntesis, 2002, pp. 89-143.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Introducción, traducción y notas de T. Calvo Martínez. Madrid: Gredos, 2008.

AUBERT, D.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. «El aprendizaje dialógico: una nueva concepción de pedagogía crítica». En: AUBERT, D.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2004, pp. 123-136.

BROWN, M. S. «Theaetetus: Knowledge as Continued Learning». *Journal of the History of Philosophy*. 1969, 7 (4), pp. 359-379.

CALVO MARTÍNEZ, C. «Sócrates». En: *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía 14: Historia de la filosofía antigua*. Madrid: Trotta, 1997, pp. 113-129.

CASTRO FAUNE, C. «El método socrático y su aplicación pedagógica contemporánea». *Bajo palabra. Revista de filosofía*. 2012, 2 (7), pp. 441-451.

CHAPMAN, S. *The Socratic Method: Fostering Critical Thinking*, <http://teaching.colostate.edu/tips/tip.cfm?tipid=53>, [Consulta: 3 de Abril 2014].

CIFUENTES, L. M. «Un problema metafilosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender Filosofía?». En: CIFUENTES, L.M.; GUTIÉRREZ J.M. (comp.). *Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 1997, pp. 87-100.

CORNFORT, F. M. *La teoría platónica del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 1991.

DEANNA, K. «Tercera parte. Debate». En: DEANNA, K. *Enseñar a pensar*. Madrid: Amorrortu, 2012, pp. 161-239.

DESCARTES, R. *Meditaciones Metafísicas con Objeciones y Respuestas*. Madrid: Alfaguara, 1981.

GARCÍA MORIYÓN, F. «Enseñar filosofía, enseñar a filosofar» En: GARCÍA MORIYÓN, F. *Pregunto, diálogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre, 2006, pp. 101-132.

-«Los rasgos generales de la enseñanza de filosofía» En: GARCÍA MORIYÓN, F. *Pregunto, diálogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre, 2006, pp. 133-194.

-«Evaluación y calificación del rendimiento educativo» En: GARCÍA MORIYÓN, F. *Pregunto, diálogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre, 2006, pp. 195-259.

GARRETT, E. «Becoming Lawyers. The Role of the Socratic Method in Modern Law Schools». *The Green Bag*, 1998, 2 (199), pp. 199-208, <http://www.greenbag.org/v1n2/v1n2_review_garrett.pdf> <<http://www.law.uchicago.edu/prospectives/lifeofthemind/socraticmethod>>, [Consulta: 3 de Abril 2014].

HEGEL, G.W.F. *Escritos pedagógicos*. Madrid: F.C.E., 1991.

IZUZQUIZA, I. «La Filosofía en la enseñanza media: observación, traducción, simulación». En: CIFUENTES, L.M.; GUTIÉRREZ J.M. (comp.). *Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 1997, pp. 77-85.

-«La elaboración del discurso filosófico». En: IZUZQUIZA, I. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya, 1982, pp. 57-86.

-«Una selección de ejercicios y experimentos conceptuales». En: IZUZQUIZA, I. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya, 1982, pp. 136-205.

KANT, I. *Crítica de la razón pura*. Prólogo, traducción, notas e índice de P. Ribas. Madrid: Alfaguara, 1996.

-*Sobre el saber filosófico*. Madrid: Adán, 1943.

MAXWELL, M. *Introduction to the Socratic Method and its Effect on Critical Thinking*. 2013, <<http://www.socraticmethod.net/>>, [Consulta: 3 de Abril 2014].

MONDOLFO, R. *Sócrates*. Buenos Aires: Eudeba, 1981.

MUÑOZ, J. (dir.) *Diccionario Espasa Filosofía*. Madrid: Espasa Calpe, 2003.

MUÑOZ-ALONSO, G. *Estructura, metodología y escritura del Trabajo de Fin de Máster*. Madrid: Escolar y Mayo Editores, 2012.

NELSON, L. *El método socrático*. Cádiz: Hurqualya, 2008.

NUSSBAUM, M. «La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación». En: NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2012, pp. 75-111.

ROSS, V. «The Socratic Method». *Speaking of Teaching. Stanford University Newsletter on Teaching*. 2003, 13 (1), pp. 1-4, <http://www.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/socratic_method.pdf>, [Consulta: 3 de Abril 2014].

ROZALÉN, J. L. «Enseñar la Filosofía, las filosofías y a filosofar». En: CIFUENTES, L.M.; GUTIÉRREZ J.M. (comp.). *Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 1997, pp. 65-76.

SANTIUSTE, V.; GÓMEZ DE VELASCO, Fco. «La enseñanza de la filosofía. Aspectos didácticos (II)». En: SANTIUSTE, V.; GÓMEZ DE VELASCO, Fco. *Didáctica de la Filosofía: teoría, métodos, programas, evaluación*. Madrid: Narcea, 1984, pp. 111-117.

11. ANEXOS

1. Unidad didáctica desarrollada
2. Cuestiones formuladas
3. Examen propuesto
4. Ejemplo de examen de un alumno con grandes conocimientos
5. Ejemplo de examen de un alumno con escasos conocimientos
6. Ejemplo de reflexión rica en contenidos y crítica
7. Ejemplo de reflexión pobre y sin crítica
8. Calificaciones obtenidas por la clase de *Filosofía y Ciudadanía* de Primero de Bachillerato

ANEXO 1. Unidad didáctica desarrollada: Ética.

¿Qué es la moral?

La palabra moral procede del latín *mos-moris* que significa casa o morada del hombre. Luego, la moral trata sobre los usos, hábitos y costumbres que forman el carácter del ser humano. Es estudiada por una disciplina filosófica conocida como ética.

¿Qué es ética?

La palabra ética procede del griego *éthos* que significan hábitos. Por tanto, la ética es una disciplina o saber, que es parte de la filosofía, y más concretamente de la filosofía práctica (actos y costumbres), dedicada al estudio de los hábitos, usos y costumbres que vamos adquiriendo los seres humanos y que configuran, forman o construyen nuestro carácter. Luego, la ética se dedica al estudio de la moral.

¿Para qué sirve la ética?

1. Abaratar costes en dinero y sufrimiento

1.1. Nuestros mandatarios deberían invertir dinero en educación y sanidad en lugar de en armas para así evitarnos dolor y gastos astronómicos de dinero innecesarios.

1.2. ¿Deberían cumplir nuestros dirigentes con sus promesas y compromisos? ¿Por qué? Sí. Para labrarse un buen carácter y obtener la confianza de sus votantes.

2. Labrarnos un buen carácter

2.1. “Males sin daño”/ No hacer daño y no realizar acciones repugnantes.

2.2. ¿Cómo obtener la confianza? Cumpliendo con nuestras promesas y compromisos.

2.3. Definición de virtud: predisposición a obrar bien que vamos logrando u obteniendo a lo largo de nuestra vida. Es saber valorar cómo actuar en cada caso. Son fundamentalmente 4: fortaleza, prudencia/templanza, honestidad y justicia.

2.4. Diferencia entre ética y cosmética. Mientras la cosmética maquilla o mejora el aspecto, la ética transforma nuestras convicciones (merece la pena hacerlo y hay que hacerlo) internas para que el sujeto obre bien.

3. Cuidar y ser cuidados ¿Es la moral natural o convencional? ¿Innata o adquirida? ¿Existe algo así como un desarrollo/evolución de la moral?

3.1. Lawrence Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*. Ética de la justicia: situarse en una perspectiva universal.

3.1.1. Nivel preconvencional: entiende por justo lo que a uno mismo le conviene. A esto se le conoce como egoísmo.

3.1.2. Nivel convencional: llaman justo a lo que es conforme a las normas y usos de un grupo social.

3.1.3. Nivel postconvencional: se distingue entre el propio grupo social y los principios morales universales, para cuestionarse desde estos últimos el valor de la justicia, con el objeto de buscar lo común a todas las sociedades y culturas.

3.1.3.1. Entiende por justo los derechos, valores y contratos legales.

3.1.3.2. Entiende por justo la necesidad de llevar a cabo una reflexión propia desde principios éticos de justicia válidos para toda la humanidad.

3.2. ¿Existe una ética de hombres y una ética de mujeres? Carol Gilligan, *La moral y la ética*. Ética del cuidado: responsabilidad que consiste en prestar ayuda a aquellos que lo necesiten.

3.3. Diferencias entre dilemas personales e impersonales. ¿Actuamos igual? Activación de códigos morales de supervivencia.

4. Buscar amigos con los que cooperar y evitar enemigos que generen conflictos.

4.1. ¿Qué es el altruismo? Diligencia en procurar el bien ajeno aún a costa del propio.

4.2. ¿Es el altruismo interesado? Tipos de altruismo:

4.2.1. Biológico: consiste en invertir recursos para favorecer la adaptación de otro, lo que parece beneficiar al que recibe recursos y perjudicar al que los da. Hamilton: egoísmo genético.

4.2.2. Recíproco: se basa en el egoísmo, ya que sólo se practica con quienes tienen la capacidad de reciprocitar, es decir, se espera una respuesta.

4.2.2.1. Reciprocidad fuerte: cooperar con unos y castigar a quienes violan las normas.

4.2.2.2. Reciprocidad indirecta: estamos dispuesta a dar con la esperanza de que nos lo devuelvan más tarde.

4.3. ¿Existe algún tipo de castigo social? Clases de castigos sociales:

4.3.1. Vergüenza social

4.3.2. Tratamiento biomédico-biogenético

4.3.3. Educación.

5. Libres de protagonizar nuestras vidas

5.1. ¿Qué es la libertad? Comentario de texto de Benjamin Constant, *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos*

5.1.1. Libertad de los antiguos y comunitaristas. Participación en el gobierno de la *polis*. Libertad ejercida de manera colectiva, en un espacio público.

5.1.2. Libertad de los modernos y liberales. Elección mediante voto de la representación. Libertad llevada a cabo de manera individual, en un espacio privado.

5.2. Características de la libertad:

5.2.1. ¿Es la libertad absoluta? No es absoluta, está determinada/condicionada (contexto histórico, familia, lugar geográfico, situación económica, características psicológicas y genéticas).

5.2.2. La deseamos porque vale y no vale porque la deseemos

5.2.3. ¿Dependemos de otros en la realización de nuestra libertad? Se hace con otros

5.2.4. Respetando la dignidad. ¿Qué es la dignidad? Respeto a otros seres humanos por el valor de sí mismos. No tienen precio de cambio.

5.2.5. De manera autónoma. ¿Qué es la autonomía (Kant)? Nos damos nuestras propias normas. Luego, protagonizamos nuestras vidas.

6. Estimar y reconocer lo valioso por sí

6.1. ¿Por qué buscamos el reconocimiento? Tememos la soledad.

6.2. Fundamentos del reconocimiento: dignidad y compasión

6.2.1. ¿Qué es la dignidad?

6.2.2. ¿Qué es la compasión? Aristóteles, *Retórica: cierta pena por un mal que aparece como grave y penoso en quien no lo merece, mal que podría padecer uno mismo o*

alguno de los allegados; porque es necesario que el que va a recibir compasión esté en situación tal que pueda creer que va a sufrir algún mal o bien él mismo o bien alguno de los allegados, y un mal semejante o casi igual.

6.2.2.1. Alguien es víctima de un grave sufrimiento;

6.2.2.2. No merece ese sufrimiento;

6.2.2.3. Es una persona que me importa;

6.2.2.4. Empatizo. ¿Qué es la empatía? Emoción o sentimiento que nos permite ponernos en el lugar del otro e intentar entender lo que siente.

6.2.2.5. Calmar el sufrimiento de otros.

7. Educación universal de las excelencias

7.1. ¿Existe alguna diferencia entre acciones técnicas y acciones prácticas? Diferencia entre acciones técnicas y acciones prácticas:

7.2. Acciones técnicas o instrumentales. No se hacen por sí mismas sino por otra cosa. No interesa la acción misma sino el fin que se obtiene de dicha acción. Ejemplo: Hacer zapatos (medio) – Zapato (fin)

7.3. Acciones prácticas. Actividad que se realiza por sí misma, porque en sí mismas proporcionan un bien que queremos alcanzar. Ejemplo: Pasear (medio) – Pasear (fin)

7.4. ¿Cómo debería ser la educación? ¿Una actividad técnica o práctica? Ética de la responsabilidad: los profesionales no se sirven a sí mismos sino a una tarea que les trasciende.

7.5. ¿Deberíamos educar sólo a aquéllos que tienen buenas capacidades o a todos? Universalizar la excelencia: promover la excelencia y no crear excluidos.

8. Gobierno del pueblo, democracia auténtica

8.1. ¿Dónde nace la democracia? Democracia ateniense (V-VI a. C.). Al entender la libertad como participación en la Asamblea de forma directa, se habla de igualdad ante la ley (*isonomía*) y derecho a hablar (*isegoría*).

8.2. Democracia representativa (S. XV-XVIII): la democracia deje de ser entendida como participación directa y se sustituya por un gobierno representativo, donde la libertad deja

de centrarse en el ámbito público y se destina exclusivamente al privado, eligiendo representantes que les gobiernen.

8.3. ¿Qué puede haber motivado ese cambio de concepción? Benjamin Constant señala que se debe a tres motivos: extensión demográfica, abolición de la esclavitud y sustitución de la guerra por el comercio.

8.4. ¿Existe un único modelo de democracia? Modelos de democracia:

8.4.1. Emotiva. Basada en la manipulación de los sentimientos y emociones de los ciudadanos. Entiende la política como el arte de la conquista y como la conservación del poder.

8.4.2. Agregativa. Reconoce el desacuerdo de una sociedad pluralista y opta por llegar a pactos de la mayoría.

8.4.3. Comunicativa. Preocupada por los intereses sociales y el bien común, haciendo uso de la autonomía y no del voto o representación, y por medio del diálogo (amistad cívica)

¿Crees que se dan mezclados o separados? Siempre mezclados.

8.5. ¿Es lo mismo la masa y el pueblo? Diferencia entre masa y pueblo

8.5.1. Masa: formada por ciudadanos heterónomos. Es fácil de convencer mediante propaganda emotivista.

8.5.2. Pueblo: formado por ciudadanos autónomos. Aceptan la existencia de ideas y opiniones dispares, pero se encuentran unidos por el diálogo.

8.6. ¿Qué es la indignación? Sentimiento que nos ayuda a descubrir las injusticias.

9. Apostar por una vida feliz y justa.

9.1. ¿Qué es la justicia? Dar a cada uno lo que le corresponde. (Comprar con la esclavitud en la Edad Antigua o el derecho de pernada en la Edad Media) ¿Es la esclavitud o el derecho de pernada justo?

9.2. ¿Qué es la felicidad?

9.2.1. Concepciones filosóficas:

9.2.1.1. Aristóteles. Entiende por hombre feliz al hombre contemplativo, es decir, a aquél dedicado al estudio de la cosmología, la metafísica y la teología, así como su implicación en el quehacer humano por medio de la ética y la política.

9.2.1.2. Epicuro. Concibe como ser humano feliz a aquél que sabe calcular la cantidad e intensidad de placer, y elige la que supone el máximo placer.

9.2.1.3. Estoicos. Asegurarse un ánimo sereno ante los cambios de la fortuna y opta por bienes interiores.

9.2.1.4. Tomás de Aquino. Consiste en la contemplación de Dios que es el bien supremo y en el cumplimiento de la ley natural.

9.2.1.5. Baruj Spinoza. Diferencia entre pasiones que potencian la vida y pasiones que debilitan la vida, apuesta por reforzar las primeras.

9.2.1.6. John Stuar Mill. Afirma que el hombre feliz es el que potencia sus sentimientos sociales, los cuales considera la mayor fuente de placer.

9.2.1.7. Actualidad: salud, dinero y amor. *¿Tendemos a asociar la felicidad con algo que nos falta? Habéis gozado más por la esperanza que gozaréis jamás por la realidad. La imaginación que adorna cuanto se desea la abandona en la posesión. Fuera del único ser existente por sí mismo, no hay nada bello sino en lo inexistente. Si este estado hubiera podido durar siempre, habrías hallado la dicha suprema. Pero todo lo que se relaciona con el hombre se pendra de su caducidad; todo es finito, todo es pasajero en la vida humana, y cuando el estado que nos hace felices durase sin cesar, el hábito de gozar de él nos quitaría el gusto. Si nada cambia al exterior, el corazón cambia; la felicidad nos abandona o la abandonamos nosotros.* (Rousseau, J.P. *Emilio*, V, Editorial EDAF, Madrid, 2008, p. 517)

9.2.2. Concepciones religiosas:

9.2.2.1. Buda. Arrancar las fuentes de sufrimiento ajeno y propio.

9.2.2.2. Tribus indígenas. Buen Vivir.

9.2.2.3. Cristianismo. Son dichosos aquéllos que trabajan por la paz, tienen un corazón sencillo y son misericordiosos.

9.2.3. ¿Tendemos a asociar la felicidad con el máximo número de bienes? Ética del consumo: lucidez y cordura.

9.2.3.1. ¿Qué es la lucidez? Saber determinar los motivos por lo que consumimos y qué nos induce a consumir unos productos u otros.

9.2.3.2. ¿Qué es la cordura? Aquello que nos permite diferenciar el exceso del defecto, o lo que es lo mismo, lo que nos posibilita para discernir entre llevar una vida de calidad y acumular un gran número de bienes.

ANEXO 2. Cuestiones formuladas.

Cuestiones elaboradas a los alumnos de 1º de Bachillerato para la asignatura de *Filosofía y Ciudadanía*, unidad didáctica dedicada al estudio de la ética para la cual me he servido de la obra de Adela Cortina Orts, *¿PARA QUÉ SIRVE realmente...? LA ÉTICA*, y con la intención de aplicar el método socrático estas han sido las cuestiones realizadas:

1. ¿Qué es la moral?
2. ¿Poseen moral todos los seres humanos? ¿Tienen moral los animales?
3. ¿Qué es la ética? ¿Mantiene alguna relación con la moral?
4. ¿Para qué sirve la ética?
5. ¿Deberían cumplir nuestros dirigentes y nosotros mismos, con sus/nuestras promesas y compromisos? ¿Por qué? ¿Para qué?
6. ¿Cómo se obtiene la confianza?
7. ¿Qué es la virtud? ¿Para qué sirve la virtud? ¿Qué cuatro excelencias la constituyen?
8. ¿Es lo mismo ética y cosmética?
9. ¿Es la moral natural o convencional? ¿Innata o adquirida?
10. ¿Existe algo así como un desarrollo o evolución de la moral?
11. ¿Se encuentra todo el mundo en el estadio postconvencional detallado por Kohlberg?
12. ¿Existe una ética de hombres y una ética de mujeres?
13. ¿Actuamos de igual manera en dilemas personales y en dilemas impersonales? ¿Varía en algo nuestro comportamiento cuando la/s persona/s se encuentran más cerca de nosotros que cuando se halla/n más lejos?
14. ¿Qué es el altruismo?
15. ¿Es el altruismo interesado?
16. ¿Existe algún tipo de castigo social?
17. ¿Qué es la libertad?
18. ¿Es la libertad absoluta?
19. ¿Dependemos de otros en la realización de nuestra libertad?
20. ¿Qué es la dignidad?
21. ¿Qué es la autonomía (Kant)?
22. ¿Por qué buscamos el reconocimiento?
23. ¿Qué es la compasión?
24. ¿Qué es la empatía?
25. ¿Habéis experimentado alguna vez la compasión o la empatía?

26. ¿Existe alguna diferencia entre acciones técnicas y acciones prácticas?
27. ¿Cómo debería ser la educación? ¿Una actividad técnica o práctica?
28. ¿Deberíamos educar sólo a aquéllos que tienen buenas capacidades o a todos?
29. ¿Dónde nace la democracia?
30. ¿Qué puede haber motivado ese cambio de concepción de la libertad/democracia?
31. ¿Existe un único modelo de democracia? ¿Crees que se dan mezclados o separados? ¿En qué tipo/s de democracia crees que nos encontramos?
32. ¿Es lo mismo la masa y el pueblo?
33. ¿Qué es la indignación?
34. ¿Qué es la justicia? ¿Es la esclavitud o el derecho de pernada justo?
35. ¿Qué es la felicidad?
36. ¿Tendemos a asociar la felicidad con algo que nos falta?
37. ¿Tendemos a asociar la felicidad con el máximo número de bienes?
38. ¿Qué es la lucidez?
39. ¿Qué es la cordura?

ANEXO 3. Examen propuesto.

1º de Bachillerato: *Filosofía y Ciudadanía*.

1. Comentario de texto.

1.1. ¿De qué habla el texto? ¿Con qué contenidos de los estudiados puedes relacionarlo? (2 puntos)

1.2. ¿Qué relación tiene la democracia con el texto? ¿Qué modelos de democracia conoces? ¿En cuál crees que nos encontramos? Razona tu respuesta. (2 puntos)

Es el derecho de cada uno a no estar sometido más que a las leyes, a no poder ser ni arrestado, ni detenido, ni muerto, ni maltratado de manera alguna a causa de la voluntad arbitraria de uno o de varios individuos. Es el derecho de cada uno a expresar su opinión, a escoger su trabajo y a ejercerlo, a disponer de su propiedad, y abusar incluso de ella; a ir y venir sin pedir permiso y sin rendir cuentas de sus motivos o de sus pasos. Es el derecho de cada uno a reunirse con otras personas, sea para hablar de sus intereses, sea para profesar el culto que él y sus asociados prefieran, sea simplemente para llenar sus días y sus horas de la manera más conforme a sus inclinaciones, a sus caprichos. Es, en fin, el derecho de cada uno a influir en la administración del gobierno, bien por medio del nombramiento de todos o de determinados funcionarios, bien a través de representaciones, de peticiones, de demandas que la autoridad está más o menos obligada a tomar en consideración.

Comparen ahora esta libertad con la de los antiguos. Aquella consistía en ejercer de forma colectiva pero directa, distintos aspectos del conjunto de la soberanía, en deliberar, en la plaza pública, sobre la guerra y la paz, en concluir alianzas con los extranjeros, en votar las leyes, en pronunciar sentencias, en examinar las cuentas, los actos, la gestión de los magistrados, en hacerles comparecer ante todo el pueblo, acusarles, condenarles o absolverles; pero a la vez que los antiguos llamaban libertad a todo esto, admitían como compatible con esta libertad colectiva la completa sumisión del individuo a la autoridad del conjunto. No se encuentra en ellos casi ninguno de los beneficios que, como constitutivos de la libertad de los modernos, acabamos de ver. Todas las actividades privadas estaban sometidas a una severa vigilancia; nada se dejaba a la independencia individual, ni en relación con las opiniones, ni con la industria, ni, sobre todo, con la religión. La facultad de elegir culto, que nosotros vemos como uno de nuestros derechos más preciados, les habría parecido a los antiguos un crimen y un sacrilegio. En todo aquello que nos parece de mayor utilidad, la autoridad del cuerpo social se interponía y entorpecía la voluntad de los individuos. (CONSTANT, Benjamin. "De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos")

2. ¿Qué es la ética? ¿Qué es la moral? ¿Tiene alguna relación? (1 punto)

3. ¿Qué es el altruismo? ¿Qué tipos de altruismo conoces? (1 punto)

4. Aportaciones a la ética por parte de Lawrence Kohlberg y Carol Gilligan. (1 punto)

5. Características de la libertad. (1 punto)

ANEXO 4. Ejemplo de examen de un alumno con grandes conocimientos.

ANA resumen

[2] La moral viene de la palabra "mos-moris" que significa casa del hombre, es decir, los usos, costumbres y características del hombre.

La ética es el saber o disciplina que estudia los usos, costumbres y características que va adquiriendo el ser humano a lo largo de su vida y que forman la moral. La ética forma parte de la filosofía práctica.

La ética y la moral están relacionadas debido a que la ética es la ciencia que estudia la moral, que son los usos, costumbres y características de los seres humanos. 1

[3] El altruismo es la diligencia a procurar el bien ajeno aún a costa del propio. Existen dos tipos de altruismo:

→ Biológico: invertir recursos para lograr la adaptación de otros. Este altruismo parece favorecer al que recibe los recursos y perjudicar al que los da.

→ Recíproco: solo se da con los individuos capaces de reciprocidad.

Existen dos tipos de reciprocidad:

• Reciprocidad fuerte: cooperar con unos y castigar a otros

• Reciprocidad indirecta: con la esperanza de recibir algo a cambio

Dentro del altruismo recíproco se suelen utilizar castigos sociales: vergüenza social, tratamiento biomédico o educación.

1

4) Kohlberg en su obra "Psicología del desarrollo moral" habla de una ética de la justicia, según la cual los seres humanos pasamos por tres niveles o estados morales diferentes a lo largo de nuestra vida:

→ Nivel preconvencional: basado en el egoísmo, el hombre cree que es justo lo que le conviene a uno mismo.

→ Nivel convencional: el individuo cree que es justo aquello que se adecúa con los usos o normas de un grupo social.

→ Nivel postconvencional: el hombre diferencia entre el propio grupo social y los principios éticos universales, para así pensar sobre el valor de la justicia y encontrar lo común a todos los grupos sociales.

Dentro de este nivel hay dos tipos de personas:

• Las que creen justo lo que se ciñe a los usos, contratos y normas legales.

• Aquellas que ven justo tener una reflexión propia teniendo en cuenta los principios éticos universales válidos para la humanidad.

Gilligan en su obra "La moral y la ética" realiza una ética de la cuidad que solo aplica a las mujeres debido a que critica que Kohlberg solo aplica su ética a los hombres.

La ética de la cuidad es una responsabilidad que nos lleva a ayudar a todo el que lo necesite. Así plantea una pregunta:

¿Actuamos de igual forma ante los dilemas personales e impersonales? Carol Gilligan dice que ayudamos antes a las personas que se encuentran cerca de nosotros que a las que se encuentran más lejos debido a la activación de códigos morales de supervivencia.

ESTE ES EL 3º USO DE LA ÉTICA: "CUIDAR Y SER CUIDADOS"

1

5] No es absoluta: depende de nuestro contexto social, familiar, religioso, cultural, etc

Se hace con otros: respetando y sin interferir en la libertad de los demás.

Es autónoma: se forma con nuestras propias normas

La deseamos porque vale, y no vale porque la deseamos

Respeto de la dignidad: respetar a todos los seres humanos por el valor de sí mismos, no pueden ser usados como medio ni moneda de cambio.

1

1.1] El texto nos habla sobre la concepción de libertad de los antiguos y la concepción de libertad de los modernos, definiendo cada una y comparándolas entre sí.

El contenido del texto está relacionado con uno de los usos de la ética, concretamente el que nos dice: "Ser libres de protagonizar nuestras vidas". En él se habla de las dos concepciones de libertad:

→ La libertad de los antiguos y comunitaristas: se basa en la participación directa de todo el pueblo en la asamblea. La libertad es concebida como algo colectivo.

→ La libertad de los modernos y liberales: se basa en la elección mediante el voto de la representación. Es una libertad individual.

2

ANEXO 5. Ejemplo de examen de un alumno con escasos conocimientos.

1

2. La ética trata sobre las actitudes humanas para obrar bien y formar un carácter.

La ética estudia la moral. 0,25

La moral son las ^{usos, costumbres, hábitos} acciones que planeamos con la mente, son las acciones que realizamos para tener un buen comportamiento moral.

Si tiene alguna relación ~~es~~ ~~es~~ porque para actuar hay que tener en cuenta hacer las cosas con una ética, pero a la vez es necesario tener una moral, cada comportamiento ético debe seguir o tener una moral.

La moral es la credibilidad que tenemos cuando hacemos las cosas, cada movimiento cada acto que hacemos tiene una moral y una ética.

Lo que el ser humano quiere alcanzar es ser totalmente ético y moral y que todos sus actos estén bien.

1.

0'5

1.1. Este texto habla sobre como es actualmente ~~no~~ nuestra libertad y como era la ~~la~~ libertad en la antigua grecia, y una comparacion de como son diferentes una de otras.

Se puede relacionar con las diferentes características ^{¿cómo están?} de la libertad.

Me me explica en qué consiste la libertad en modernos y antiguos

1.2.

En el que muchos tipos de las leyes tienen que ver con la libertad ~~una~~ aunque a veces no se lleve a cabo

0'25

5. la libertad se caracteriza por:

Poder hacer lo que quieras bajo unas leyes que te dicen como hacerlo para causar daños.

• Tener la libertad de elegir a los representantes de los que nos representan.

0

ANEXO 6. Ejemplo de reflexión rica en contenidos y crítica.

. En mi opinión, la felicidad es cada una de las definiciones que se han dado, algunas la definen tal y como es y a otras les falta algo.

Aristóteles dice que se entiende por hombre feliz al hombre contemplativo, es decir al que se dedica a estudiar la cosmología, la metafísica y la teología. Esta es una definición con la que yo no estoy de acuerdo porque no todos los hombres son felices estudiando esas ciencias, actualmente claro. En cambio Epicuro concibe como ser humano feliz a aquel que sabe calcular la cantidad e intensidad de placer, y elige la que supone el máximo placer. Con esta concepción de la felicidad estoy totalmente de acuerdo porque para él la felicidad consiste en el máximo placer, si no disfrutas no eres feliz.

En cuanto a la concepción según los estoicos y Tomás de Aquino, no estoy muy de acuerdo ya que para mí, mi felicidad no depende en nada de la contemplación de Dios.

Baruj Spinoza dice que la felicidad consiste en la diferencia entre pasiones que potencian la vida y pasiones que debilitan la vida y apuesta por reforzar las primeras. Yo estoy de acuerdo en cuanto a que la felicidad es cuando lo malo supera a lo bueno, las pasiones que potencian la vida son más fuertes que las que la debilitan.

John Stuart Mill dice que lo que hace que seamos felices es la potencia de nuestros sentimientos sociales ya que los considera la mayor fuente de placer. Estoy de acuerdo en cuanto a lo de que nuestros sentimientos sociales nos hacen más felices pero no me parece una definición completa de felicidad.

En la actualidad, la felicidad depende de la salud, el dinero y el amor. Los seres humanos no nos conformamos con lo que tenemos, sino que vemos que la felicidad se encuentra en lo que no tenemos, por esta regla de tres, nunca conseguiremos ser felices. Cuando consigamos algo que queremos y pensemos que somos felices nos daremos cuenta de que nos gustará otra cosa y por lo tanto no seremos felices con lo que tenemos. Rousseau dijo: *"Habéis gozado más por la esperanza que gozaréis jamás por la realidad"* gozamos con lo que no tenemos, más bien, con la esperanza de tenerlo. No deseas algo que ya tienes, si el estado de felicidad que consigues al poseer algo que deseabas durara para siempre no serías feliz con nada más. Todo es finito. Tiene razón Rousseau al decir que la felicidad nos abandona o la abandonamos nosotros. Yo pensaba que la felicidad no nos podía abandonar pero, es así, cuando somos felices con lo que tenemos y nos damos cuenta de que podríamos serlo más de otra manera, abandonamos lo que tenemos y dejamos de ser felices hasta que conseguimos serlo con más, y así sucesivamente.

Este ejemplo de felicidad se da sobre todo en niños, cuando les regalan un juguete, ellos se creen los más felices del mundo y juegan hasta que se cansan de ese juguete. Cuando se cansan no son felices hasta que se compran uno nuevo y así sucesivamente.

Esta frase tiene que ver con la felicidad: "No nos damos cuenta de lo que tenemos hasta que lo perdemos" no valoramos lo que tenemos, porque a veces en el intento de ser más felices aún, fracasamos y perdemos la felicidad que teníamos antes.

En las concepciones religiosas, están las de Buda, Tribus indígenas y el Cristianismo.

Estoy de acuerdo con la concepción de Buda ya que no se puede alcanzar la felicidad si no se "arrancan" las fuentes de sufrimiento y dolor ajeno y propio.

También estoy de acuerdo con la concepción de las tribus indígenas porque la felicidad consiste en estar agusto con lo que tienes, el buen vivir.

Pienso que la felicidad de uno mismo no depende de la paz, ni de lo sencillo que sea tu corazón, ni de si eres misericordioso. Hay gente que es feliz siendo así, ayudando a los demás, dando todo lo que tiene... porque viven de la felicidad de la gente necesitada al recibir comida, ropa, hogar... Pero yo no vivo de la felicidad de todos, vivo de mi felicidad y de la de la gente que me rodea.

Para acabar este ensayo quiero decir que la concepción de felicidad de la actualidad es la que más se ajusta a mí porque yo a veces estoy contenta con lo que tengo, pero cuando pienso que puedo tener más y quizás ser más feliz, me doy cuenta de que ya no lo estoy siendo con lo que tengo, por lo tanto tengo que alcanzar esa felicidad dejando atrás lo que me hacía feliz antes y cambiar la manera de ser feliz.

Es un poco confuso hablar de la felicidad cuando yo me considero casi siempre feliz, para mí la felicidad es únicamente estar agusto con lo que tienes y no desear nada más. La felicidad también depende de la gente que te rodea, de los sentimientos sociales, de la salud, el dinero, el amor, el placer y los deseos, pero ésta se consigue dejando atrás todo lo que te impide serlo.

Esa es la única manera de ser realmente feliz

ANEXO 7. Ejemplo de reflexión pobre y sin crítica.

¿Para qué sirve la ética?

9. Apostar por una vida feliz y justa.

9.1 ¿Qué es la justicia? Es dar a cada uno lo que merece.

9.2 ¿Qué es la felicidad?

9.2.1 Concepciones filosóficas:

1) Aristóteles. Entiende por hombre feliz al hombre contemplativo, es decir, al que se dedica al estudio de la cosmología, la metafísica y la teología, así como su implicación en el quehacer humano por medio de ética y la política.

2) Epicuro. Concibe como ser humano feliz al que logra calcular la cantidad e intensidad de placer, y elige lo que supone el máximo placer.

3) Estoicos. Asegurarse un ánimo sereno ante los cambios de la fortuna y optar por bienes interiores.

4) Tomás de Aquino. Consiste en la contemplación de Dios que es el bien supremo y en el cumplimiento de la ley natural.

5) Baruj Spinoza. Diferencia entre pasiones que potencian la vida y pasiones que debilitan la vida, apuesta por las primeras.

6) John Stuart Mill. Afirma que el hombre feliz es el que potencia sus sentimientos sociales, los cuales considera la mayor fuente de placer.

7) Actualidad.

9.2.2 Concepciones religiosas.

1) Buda. Alcanzar las fuentes de sufrimiento ajeno y propio.

2) Tribus indígenas. Buen Vivir.

3) Cristianismo. San dichosos.

0,5 Básicamente has repetido lo que puse en la apunte

La **ética** sirve para labrarse un buen carácter, que se adquiere a través de virtudes.

Esas virtudes son predisposiciones a obrar bien.

- Fortaleza.
- Honestidad.
- Prudencia / templanza.
- Justicia.

9.1 La **justicia** es, en sí, dar a cada uno lo que corresponde. Un principio moral que inclina a obrar y juzgar respetando la verdad y dando lo que cada uno merece.

9.2 La **felicidad** es un estado de ánimo de la persona que se siente plenamente satisfecha por gozar de lo que desea o por disfrutar de algo bueno.

9.2.1 **Concepciones filosóficas!**

Creo que el que más se acerca al concepto que tengo yo de felicidad sería el concepto de Epicuro en cuanto a que se concibe como alguien feliz a aquel que sabe calcular la cantidad e intensidad de placer, y elige el que supone el máximo placer.

9.2.2 **Concepciones religiosas**

Estoy de acuerdo con el cristianismo, puesto que desde mi parecer intento seguir los pasos marcados (la búsqueda de la paz) y tratar de hacer el bien.

9.3.3 Siempre tendemos a asociar la felicidad con lo que poseemos, como algo material. "El dinero no es la felicidad" - pero ayuda es lo que siempre se dice, y tristemente es verdad.

1 La **lucidez** es saber determinar los motivos por lo que consumimos y que nos induce a consumir unos productos u otros.

2 La **moderación** es aquello que nos permite diferenciar el exceso del defecto, o lo que es lo mismo, lo que nos