

¿PUEDE AYUDARNOS EL MÉTODO SOCRÁTICO EN EL AULA DE FILOSOFÍA?

Beatriz Cecilia Bossi

Índice

1. Cuestiones Preliminares.
2. Confección de materiales y recursos específicos para la puesta en práctica de esta metodología.
3. Puesta en práctica de la metodología establecida anteriormente.
4. Comparación de la mejora del proceso de aprendizaje con la incorporación de la metodología de la pregunta socrática.
5. Detección de los errores más frecuentes en la utilización de dicha metodología.

1. CUESTIONES PRELIMINARES: LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA ANTIGUA COMO DESAFÍO DE INTERROGANTES

Hacer historia de la filosofía antigua es ante todo un desafío. Por varias razones: por ser amor (*philos*), por ser antigua, y por ser, en alguna medida, *sophía*.

En primer lugar porque la filosofía no es un mero contenido a aprender intelectualmente, sino más bien un deseo vital parcialmente posible: la sabiduría es inalcanzable, está fuera de nuestra posibilidad de poseerla, es 'resbaladiza como la belleza'. Y sin embargo, se nos ocurre que su persecución tiene doble consuelo: por una parte, el goce de ir de caza (aunque la presa se nos escape, aunque atisbemos sólo la sombra de sus reflejos) es siempre un éxtasis: es el instante del feliz flujo intelectual en el cual tenemos la impresión de superar la condición de la duración y la espacialidad, de levantar vuelo, de atisbar otros mundos. Por otra, la negatividad misma del viaje alimenta la búsqueda sin cesar. El ocultamiento se revela entonces como un bien.

En segundo lugar, hacer filosofía antigua es un desafío porque es preciso adentrarse cautelosamente en una lengua antigua y en un modo de hablar rotundo, directo, orientado a las cosas, como puntas de flechas. Las palabras son inagotables fuentes de significación, como paquetes que envuelven un legado único y perdido, con diferentes capas de sedimentación, las primeras coloquiales, las últimas, 'técnicas'. El lenguaje es por naturaleza equívoco, "vive de lo que, por sabido, se calla". Esta situación se intensifica con relación al griego clásico. Usamos sus derivados en nuestras lenguas romances como mercaderes que intercambian pociones raquílicas, aguadas, empobrecidas por el olvido. Quien se anima a interrogarlas sale

recompensado, no sólo porque se pone en posición de comprender el pensar griego sino también porque se apropia de su lengua y, con ello, de sí mismo. Se tiene la experiencia de adueñarse de campos enteros de significación encerrados en una sola palabra, como un microchip que contiene un universo. Campos que siempre podemos ahondar, que se resisten al agotamiento, que hunden sus raíces en otros campos, que generosos y pródigos, ofrecen innumerables lecturas e interpretaciones. Entonces nuestros vocablos romances se cargan de significación y cobran vida al conectarse con la matriz que les diera origen, al tiempo que se comprende el aspecto negativo de toda traducción como el intento de recoger un río en una gota. Pero otra vez la negatividad resulta motriz y enriquecedora. Porque el entretejido de los campos semánticos griegos evidencia la unidad originaria del *lógos*, en el ser, el pensar y el decir.

En tercer lugar y directamente en conexión con esta unidad originaria, tomamos la filosofía antigua como un desafío en cuanto pensamiento crítico del todo, en un momento privilegiado e inaugural, develador de sentido. Sea que el bien es lo Uno, como manifiesta Platón, o que el ser se manifieste polisémico, como dice Aristóteles en su aceptación de la multiplicidad del ser, el camino va unido a la exploración y captación de unidades de sentido.

O para decirlo desde la exterioridad, entiendo que en nuestra situación inmersa en el pensamiento calculador de medios, desintegrador de fines, y acostumbrado a aplicar categorías manipuladoras incluso de nuestra vida psíquica, nos urge la tarea de intentar el retorno a la reflexión del sentido de la vida, de una manera nueva, a la luz de los modelos inspirados en la filosofía griega. Un retorno que es siempre, *nuestro retorno desde la hora presente*, y como tal, no deja de implicar nuestro extrañamiento ante la novedad del viaje. Si estamos afanados en sacar provecho al mundo, es probable que el mundo se deje penetrar y nos colme de provecho. Pero nunca de sentido. Porque el sentido no puede derivar de la confrontación “hombre versus mundo” sino de la integración del hombre en el mundo, de la ‘admirada’ interrogación intersubjetiva. Los filósofos antiguos hacen nacer los campos del saber, en intentos argumentativos o dialogados, buscando la comprensión, y la transformación de la vida, de manera crítica, más allá de lo convencional y lo dogmático.

El objetivo central del proyecto docente a través del desarrollo de la asignatura no es otro que provocar el pensamiento crítico. La historia del pensamiento en la antigüedad es el marco, la sombra fresca y oportuna para sentarse a descansar de los condicionamientos y urgencias de la hora presente, para tomar distancia de lo que hemos aceptado como verdades en nuestro pensar cotidiano, y pensar la propia vida

y, desde ella, todo lo demás que le es pertinente, con sus identificaciones y sus diferenciaciones. La historia de la filosofía antigua puede ser un marco adecuado para ponerse en marcha de otro modo, para construir nuevos escenarios, para recuperarse del cansancio de las respuestas que llegan antes que las preguntas, i.e. para experimentar la hiriente punzada del deseo de saber, a partir de la consciencia de ignorancia. Contamos para ello con el entusiasmo de estos filósofos, tan lejanos y tan cercanos, cuya palabra puede quizás darnos indicios, pasajeros en tránsito del mismo viaje que cada uno ha de hacer suyo a su modo.

OBJETIVOS

Se trata de lograr que los alumnos sean capaces de:

1. Tomar consciencia de la paradójica condición de distancia temporal e intimidad problemática en que nos situamos respecto de los autores, y de la consiguiente necesidad de desarrollar una actitud a la vez precabida pero no por ello menos entusiasta respecto de su legado;
2. Relacionar el pensamiento de los filósofos antiguos con la época y circunstancias particulares de aquel momento;
3. Interpretar textos y elaborar juicios críticos a partir de los materiales sugeridos;
4. Explorar y descubrir cuáles son las preguntas y los problemas que los filósofos antiguos intentaron solucionar y elaborar en el marco de su contexto histórico;
5. Construir síntesis individuales a partir de los materiales analizados y elaborados en común o en forma individual;
6. Cuestionar a los filósofos antiguos, a la luz de la propia problemática.

METODOLOGÍA

El camino al pensar no puede ser otro que el del interrogante. Pensar es buscar, si no hay nada que buscar no hay nada que pensar. Por eso es preciso, una vez organizados los contenidos, articularlos en preguntas. No importa que estemos frente a un grupo grande con el cual no podemos dialogar por razones de tiempo. Entendemos como diálogo fundamental el del pensar consigo mismo. Lo que es preciso es, tras la presentación de las cuestiones, lanzar preguntas. Y ofrecer alternativas hipotéticas. Y esperar. Sugerir respuestas tentativas, bajar escalones si es preciso, pero estimular la reflexión hasta que podamos asegurarnos de que estamos en un nivel de comunicación posible. Por eso creo que cada clase debe tener un conjunto de preguntas esenciales que constituyan el eje sobre el que ha de girar el desarrollo de la misma. Preguntas que se relacionen lo más cerca posible con las

probables preguntas a las que nuestros pensadores intentaban responder. Preguntas que nos pongan en sus situaciones para comprender sus respuestas, y preguntas que nos traigan nuevamente a nuestras situaciones para considerar su valor desde el presente.

En cuanto a la organización de las clases se propone el siguiente esquema tentativo:

1. *Revisión del tema de la clase anterior.* Distintos alumnos revisan, en cinco minutos, sus síntesis personales de los ejes temáticos de la clase anterior y ponen a los demás en situación, en breves presentaciones orales.
2. *Primera parte de la clase: Introducción general* del tema nuevo por parte del profesor mediante el planteo de preguntas eje que son respondidas conjuntamente.
3. *Segunda parte de la clase: Lectura de un texto breve y planteo de las preguntas* esenciales que hacen a su análisis. Los alumnos tienen a su disposición una *Selección de Textos Breves* en forma de cuadernillo. La lectura del texto pertinente a cada tema se indica con antelación respecto de la clase de la consideración del mismo (y su eventual discusión grupal), a fin de que los alumnos hayan tenido ocasión de leer previamente los textos y familiarizarse con las dificultades (o puedan preparar sus preguntas y dudas).

En la lectura, análisis y comentario de los textos elegidos se intentarán tener presente algunos de los siguientes aspectos, en la medida en que sean pertinentes:

1. El contexto histórico de la obra;
2. El lugar que la obra tiene en el pensamiento del autor;
3. El vocabulario utilizado: uso de palabras clave;
4. El adversario oculto (real o imaginado) contra el cual escribe el autor;
5. La más clara y precisa comprensión posible del mensaje que el autor desea transmitir;
6. Las alternativas significativas para el lector contemporáneo.

Recursos Didácticos adicionales:

- En las primeras clases se ofrece a los alumnos mapas, tablas cronológicas y fotografías de fuentes (papiros o pergaminos) para facilitar la comprensión de los procedimientos de investigación previos a la fijación de los textos y del contexto histórico-geográfico de cada pensador.

- Se propone la elaboración gradual de un vocabulario filosófico básico a fin de lograr la familiarización con los términos griegos o latinos esenciales transliterados.
- Se indica la necesidad de preparar las respuestas a los cuestionarios que constituyen los ejes temáticos con antelación a la clase y de preparar las lecturas regulares de la Selección de Textos Breves.
- Se indican las obras o partes de obras cuya lectura se exigirá al final de cada cuatrimestre, en cada examen parcial.

EL MÉTODO ANTIGUO Y LA SITUACIÓN EN CLASE

1. En el 'método' socrático-platónico la trama está predeterminada.

En el método socrático antiguo, el protagonista del proceso es, sin duda, el que está dando a luz. He aquí una temprana formulación de la doctrina de la educación centrada en el alumno. Las preguntas de Sócrates dependen de las respuestas que va recibiendo del otro, como en la clase contemporánea, pero no podemos olvidar que esas respuestas no son azarosas ni arbitrarias, sino que responden al fino arte literario de Platón que las hace encajar perfectamente para dar lugar a nuevas preguntas socráticas deliberadamente inducidas. En la clase real no hay un encaje perfecto entre las preguntas y las respuestas de forma predeterminada, por lo que el desarrollo debe ser de algún modo 'reconducido' por el profesor.

2. Sócrates dice que no sabe la respuesta.

Por otra parte, Sócrates dice que él no sabe las respuestas. Cabe preguntarse si realmente Sócrates actúa como un lógico, limitándose a supervisar exclusivamente la validez de los argumentos. Los ejemplos que aparecen en los diálogos de Platón nos presentan un Sócrates mucho más activo que un simple regulador lógico: sus observaciones, argumentos y recursos mitológicos conducen a descubrimientos o develamientos de contenido. Sin embargo, no puede admitir simplemente que sabe algo y que desea transmitir una cierta doctrina. Su papel en la acción dramática lo obliga a enmascarar lo propio como ajeno. Sócrates prefiere desempeñar el papel del que no sabe, diciendo que su 'sabiduría es simple, o incluso ilusoria como un sueño' (*Banquete*, 175 e), o algo que ha oído de otros más sabios o más antiguos, como el aprendizaje sobre la naturaleza de Eros, que recibió de Diotima, o lo que escuchó de un cierto Prometeo que concibió el método dialéctico (*Fedro*) o de un itálico que sostenía doctrinas órfico-pitagóricas (*Gorgias*, *Fedón*), de los enemigos de Filebo, a los que habría que estar agradecido (*Filebo*), o lo que dicen 'los amigos de las Formas' (*Sofista*) como si estas fuentes fuesen externas, ajenas a él. Esta actitud le permite introducir sus propias tesis enmascaradas con otras y actuar desde una

posición ajena al poder, y esto es evidente, especialmente en los diálogos de madurez y muy explícitamente en el *Fedro*. En cambio, en la clase real el profesor sabe la respuesta o las posibles respuestas que interpretan la pregunta. Sin embargo, la imitación del método estriba en su capacidad para indagar las respuestas que se le ofrecen valorando los aportes y desviaciones como fuentes de pensamiento. El profesor tiene que estar preparado para lo inesperado, y para abrir sus propias respuestas a los desafíos que plantean los alumnos.

3. El método supone una relación personal y prolongada.

Al igual que las parteras, Sócrates puede aliviar los dolores del parto y ayudar a parir lo verdadero o hacer abortar lo falso:

‘Lo más grande que hay en mi arte es que es capaz de poner a prueba, por cualquier medio, si la mente del joven engendra algo imaginario y falso o algo fecundo y verdadero’ (*Teeteto* 150 b 9-c 3).

De hecho en el *Menón* (80 d y 86 c) el esclavo da respuestas erróneas. Algo semejante ocurre en *Fedón* (72 e-77 a). Sócrates se jacta de que los que tienen trato con él, incluso los que parecen muy ignorantes al principio, *en cuanto avanza la relación*, hacen grandes progresos, si el dios se lo concede, pero –insiste– no aprenden nunca nada de él, sino que:

‘son ellos mismos y por sí mismos los que descubren y engendran muchos bellos pensamientos. No obstante los responsables del parto somos el dios y también yo’ (*Teeteto* 150 d 7-e 1).

Sócrates se hace co-responsable del proceso junto con la divinidad y además da a *entender* que el proceso de aprendizaje supone una relación personal y prolongada. En un curso de primero que dura solamente tres meses la relación entre docente y alumnos no es prolongada. Sin embargo, si los alumnos perciben una actitud abierta y positiva del docente, sí puede ser personal en poco tiempo. Los que participan en clase más asiduamente son fácilmente identificados y los que participan en las actividades adicionales del tiempo libre llegan a establecer una relación personal con el docente construida en el respeto y en la valoración del progreso que desarrollan en el ámbito artístico. (Estas actividades son la visita al Museo del Prado para contemplar las esculturas helenísticas copia de las clásicas y la presentación de una comedia de Aristófanes en el mes de diciembre).

4. La educación de las emociones.

Al comenzar a interrogar a Teeteto Sócrates le advierte que no se irrite con él como una madre primeriza si deja a un lado algo de lo que él responda, considerándolo imaginario y desprovisto de verdad. Sócrates se queja de que algunos han llegado a morderlo llenos de agresividad, ignorantes de su buena intención para con ellos e incapaces de comprender que no se le permite ser indulgente con lo falso ni oscurecer lo verdadero (151 c-d).

En varias ocasiones, Sócrates estimula a Teeteto a ser valiente y a continuar: 'si dios quiere y te portas como un hombre, serás capaz de hacerlo' (151 d 5-6). Sócrates dice que ha de proferir encantamientos para aliviar a Teeteto de los dolores del parto y hacer que el joven saboree todas las perspectivas de los sabios hasta que consiga sacar a luz su propia doctrina, al tiempo que lo estimula a tener confianza y a contestar animosa y valientemente a sus preguntas (157 c-d). El diálogo termina en la misma clave. Sócrates explica a Teeteto que, si después de la investigación que llevaron a cabo:

'intentara concebir y llegara a conseguirlo, sus frutos serían mejores gracias al examen que acabamos de hacer, y si quedaras estéril, serás menos pesado y más tratable para tus amigos, pues tendrás la sensatez de no creer que sabes lo que ignoras. Esto, efectivamente, y nada más es lo único que mi arte puede lograr' (210 c 1-5).

Esta 'ligereza' sí es posible de lograr en clase. Cuando los alumnos perciben que el docente también está aprendiendo y que se esfuerza apasionadamente por inducirlos a valorar el diálogo y la investigación, la inducción empieza a dar sus frutos.

1. CONFECCIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS ESPECÍFICOS PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE ESTA METODOLOGÍA.

Los alumnos cuentan con un cuadernillo en el que aparecen todos los elementos necesarios para seguir cada una de las clases. Además del programa, las actividades optativas, el sistema de evaluación y la bibliografía, cada clase está estructurada en una serie de preguntas que ellos deben preparar para la puesta en común y una selección de textos que se leen y se comentan en clase.

Este material puede ser consultado en la página web de la profesora en el apartado 'Teaching'

<https://beabossi.wordpress.com/>

1. PUESTA EN PRÁCTICA DE LA METODOLOGÍA ESTABLECIDA ANTERIORMENTE.

Uno de los principales inconvenientes a la hora de implementar el método es el elevado número de alumnos del grupo A de la mañana. Sin embargo, como ya he adelantado, el hecho de que no todos los alumnos tengan oportunidad de expresar sus respuestas no significa que no todos las estén pensando. Se produce un silencio, la mayoría está atenta a la pregunta. La pregunta se apropia de ellos, se convierte en una pregunta que ellos se hacen a sí mismos. Algunos adelantan respuestas, siquiera parciales. Como en todas las actividades humanas, hay alumnos que preparan las clases y participan activamente y otros que no lo hacen. Sin embargo, cada año los alumnos se muestran más cercanos al docente y más activos en las preguntas y en las respuestas que formulan. (Como contrapartida también es verdad que tardan más tiempo en disponerse a comenzar la clase).

El docente tiene que intentar plantear las preguntas y tomarse un tiempo para inducir las respuestas en lugar de simplemente responderlas a toda prisa para adelantar materia. Esto significa que en algunos casos hay que empezar por preguntar algunas cuestiones preliminares casi evidentes para que se animen a contestar o a aventurar respuestas en los problemas de interpretación de los textos.

Pero es un hecho que se implican mayoritariamente en el desarrollo de la clase en la medida en que encuentran la pregunta interesante y en la medida en que los compañeros que participan reciben un estímulo por parte del docente. Uno de los 'mecanismos' más fructíferos es situar a los alumnos en el momento anterior a la elaboración de una doctrina. Por ejemplo, cuando se les pregunta por qué Platón postuló la doctrina de las Formas. Esta pregunta es esencial porque los pone en la misma situación del pensador y los enfrenta con la cuestión de cuáles eran los problemas que el filósofo esperaba resolver con su doctrina. Sólo cuando uno se pone en esa situación, frente a un problema determinado, se empieza a comprender el significado de las respuestas que ofreció el filósofo estudiado. El pensar surge ante la contradicción, ante el enigma, ante el problema. Solamente se puede valorar adecuadamente la respuesta cuando se comprende qué pregunta intenta solventar o esclarecer.

4. COMPARACIÓN DE LA MEJORA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE CON LA INCORPORACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE LA PREGUNTA SOCRÁTICA.

Cuando esto sucede dejan de tomar apuntes indiscriminadamente y miran hacia sí mismos, hacia los recursos con que cuentan para intentar dar respuesta a sus propios interrogantes. Esta dinámica centrada en el proceso de aprendizaje les permite 'filosofar' ellos mismos, darse cuenta de que están haciendo aquello para lo que han elegido esta carrera. Por otra parte, les permite relativizar el valor del tomar nota indiscriminadamente y de 'volcar' los contenidos memorizados en los exámenes. Aprenden a valorar sus propios juicios y a comprender que sus errores son parte del proceso. La experimentación del 'pensar por sí mismos' les resulta una vivencia gratificante que los induce a preferir este tipo de clase, dinámica y paradójicamente más lenta, y a liberarse a sí mismos de la pereza intelectual y de la inercia. Comprenden que no están simplemente cumpliendo requisitos externos y formales sino que están realizando su propio parto intelectual, su propia experiencia creadora, al tiempo que se revelan ante sí mismos como gestores inteligentes capaces de ir en busca de sus propias respuestas y aportes al bien común de la clase.

5. DETECCIÓN DE LOS ERORES MÁS FRECUENTES EN LA UTILIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA.

Entre los errores más comunes podemos mencionar el no tomarse el tiempo necesario para producir la experiencia de la búsqueda, no retener las respuestas, sentirse presionado por 'avanzar materia', no reformular la pregunta de nuevos modos, no retroceder a preguntas más sencillas que sean respondidas más fácilmente a fin de estimular la confianza en la capacidad de los alumnos de establecer relaciones entre los contenidos que se tratan y ofrecer respuestas válidas.

Sólo el silencio, el vacío, es el contexto adecuado para que el pensar levante vuelo. Aquellos contenidos que no puedan ser elaborados en clase pueden ser elaborados personalmente por los alumnos con ayuda de cuestionarios guías o de tutorías. Pero una vez que aprenden a interrogarse a sí mismos aprenden a interrogar los textos de los filósofos, a dialogar con ellos desde la base, a no tomar la letra impresa como indiscutible y a sentir el placer (y el dolor) de la búsqueda.