

LA FILOSOFÍA EN LAS PRÁCTICAS FILOSÓFICAS: ENTRE LA ACADEMIA Y LA EXPERIENCIA

Anibal Exequiel Montaña

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0009-4819-8101>

Antonella Sessa

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0006-3514-2879>

Introducción

Para este ensayo, contemplando la opinión media de las personas sobre la filosofía, las cuáles creen que el filosofar es exclusivamente lectura y pensamiento alejado de la realidad, nos proponemos el análisis crítico de dos formas de enseñanza en el ámbito educativo secundario. Por un lado, lo que consideramos metodología tradicional; por otro lado, lo que actualmente se considera como las prácticas filosóficas. En simultáneo, intentaremos problematizar las posibilidades y ventajas que nos presentan estas metodologías para el aprendizaje de la filosofía, teniendo siempre presente que esta disciplina muchas veces es difícil de enseñar sin salir de la enseñanza cronológica y básica.

Presentaremos un análisis crítico y analítico de estas formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje sirviéndonos de un estudio sobre el triángulo didáctico y de sus actores para problematizarlos individualmente en su relación. De esta forma podremos visualizar y comprender sus formas de enseñar y, al fin y al cabo, sus formas de entender a la filosofía. Proceder analíticamente para comprender cómo la didáctica de la filosofía afecta a cada actor en cada metodología.

Sin embargo, contemplando lo anteriormente dicho, problematizamos ambos extremos para no caer en lo que se podría considerar algo meramente experiencial y sin contenido filosófico o en algo puramente conceptual y cronológico. Por tanto, teniendo en cuenta ambas posturas y sus ventajas y desventajas -la rigurosidad académica del método tradicional y la valorización del otro y su experiencia de las prácticas filosóficas- nos centramos en la postura intermedia. La enseñanza de la filosofía en el nivel secundario debe poder usar esa experiencia del estudiante para llegar a los contenidos enseñados y que puedan ser interiorizados, revalorizados y apropiados.

Para lograr este medio entre ambos extremos, en este ensayo, consideramos que en el ámbito de la educación secundaria *las aulas socráticas* son el método que sirve a nuestro fin. Este es un estilo pedagógico utilizado para fomentar el pensamiento crítico, una educación reflexiva y el respeto por quien piensa diferente sin perder la posibilidad de aprender filosofía y a filosofar. Esta herramienta dentro de la metodología de las prácticas filosóficas podría recoger en sí las ventajas que ambos extremos poseen. Por esto, revisaremos

críticamente las condiciones y posibilidades que esta necesita en base al triángulo didáctico y la consideración de lo que es filosofía y filosofar.

1. Metodología tradicional

En esta sección, como en la siguiente, nuestra intención ronda en hacer un análisis de cada metodología mencionada anteriormente. Pensamos que para poder comprender mejor cada una de ellas es necesario analizar su funcionamiento y cómo cada actor cumple una función dentro de lo que se entiende como el triángulo didáctico. Por lo tanto, a continuación, veremos cómo es el papel del docente, el papel del alumno y el papel que juega el conocimiento. Entendemos estos elementos no de una forma analítica en la realidad, aunque para una mejor comprensión lo veremos de una forma segmentada.

1.1 Docente

Para poder comprender la figura de este actor del proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje, nos realizamos varias preguntas: ¿Qué entiende por filosofía cuando enseña? ¿Quién es en este proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué es lo que le da más importancia a la hora de preparar sus clases? ¿Qué es lo que él sabe y cómo esto determina su forma de ver la enseñanza? Esto más que una crítica, como mencionamos, es un análisis interpretativo para poder comprender cómo el docente ve la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía y qué es lo que quiere lograr cuando está en la escuela. Ahora intentaremos responder a alguno de estos cuestionamientos.

En esta metodología el docente ve, en el proceso de enseñanza, una prioridad de los contenidos y no de los saberes significativos. En sí ve la enseñanza como una profesionalización en un ámbito del saber, en este caso el de la filosofía. Hay una rigurosidad académica respecto a las conceptualizaciones y teorías filosóficas que el profesor o docente intenta enseñar. La intención del docente, en este caso, es la de repetición fiel y la de reproducción de la filosofía.

Continuando con los contenidos enseñados por el docente o elegidos por él, entendemos que tienen su origen y su justificación. Su elección y programación demuestra la forma en que el profesor entiende a la filosofía o, en todo caso, como entiende a la enseñanza de la misma. Principalmente, en la mayoría de los cursos medios de filosofía, ésta es enseñada por etapas. Vemos como hay elección de determinados autores que resaltan en cada etapa de la historia o que su pensamiento fue tal que marcó cierto hito histórico en determinado espacio temporal. Esta forma, no es algo casual o contingente que sucede, es la programación universitaria. Es como cualquier filósofo o profesor de filosofía aprende.

Por esto, es que cuando un docente programa o planifica sus clases anualmente, lo que hace es manifestar su enseñanza universitaria de una manera más simplificada. Viendo el contenido del docente, nos animamos a responder la pregunta sobre la identidad del docente. ¿Quién es el docente? ¿Qué representa el docente? ¿En qué lugar se encuentra el docente respecto al alumno? En base a estas preguntas podemos comenzar afirmando que en este método hay una jerarquía demasiado delimitada entre el que enseña y el que aprende. En este caso,

centrándonos en la primera, el docente, aparece en la cima de una estructura que va del saber al no-saber.

La figura del profesor en esta metodología aparece de dos formas principalmente: el erudito o el mediador. En el caso de ser el primero, el erudito es el que posee el saber completo de lo que enseña y no acepta réplicas o no genera diálogo, posibilitando una comprensión mejor de los temas y una apropiación. En el segundo caso, el docente suele ser el elemento de comprensión, él es el que comprende a los verdaderos filósofos y genera simplificaciones, siempre respetando la intención de los autores. En este caso, según Cerletti (2005), el mediador cumple la función de que los alumnos se vuelvan filósofos (p. 2).

1.2 Alumnos

Siguiendo el triángulo didáctico, es el turno de que pensemos y analicemos al otro elemento clave, los alumnos. De la misma forma que con el docente, los alumnos tienen una forma de comportarse y ser en esta metodología que directamente les afecta cómo los actores, a nuestro modo de ver, más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto, es necesario pensarlos como elementos activos dentro de la metodología tradicional, aunque muchas veces se niegue su participación. ¿Quiénes son o donde se encuentran? ¿Cómo reciben y procesan los nuevos contenidos (que como ya vimos, son muy estructurados y rígidos)? Además, algo que surge en la reflexión de estos actores, ¿cómo es la relación entre ellos?

¿Quiénes son los alumnos? En este proceso, los alumnos son los que aprenden, ellos no enseñan. Se podría llegar a decir que, en la metodología tradicional, ellos son el ámbito

del no-saber, de lo vulgar. Por esto, en la didáctica tradicional, ellos se encuentran al fondo de la jerarquía. Solo aprenden conocimientos significativos para la sociedad en la que se encuentran, sin cuestionar.

Memoria y repetición, así reciben y procesan los contenidos por aprender. La facultad cognoscitiva más trabajada en el nivel medio tradicional, es la memoria. Esto surge porque los alumnos muchas veces no son incluidos ni consultados sobre lo que desean conocer. Esta falta de deseo del alumnado en los programas escolares hace que no se interesen completamente en aprender. Por consiguiente, recurren a la memorización, repetición y próximo olvido de los contenidos.

En esta forma de ver el aprendizaje, como solo repetición y memorización surge una jerarquía interna entre el alumnado. Por un lado, nos encontramos con el alumno participativo, que tiene muchas capacidades para la repetición sin la necesidad de que le interese el tema por completo y, por otro lado, al alumno que le cuesta mucho más aprender sin la interiorización del contenido. A este último el proceso de aprendizaje se le vuelve más tedioso y le lleva más tiempo. Este debe comprender los saberes más allá de la memorización y generar, por su cuenta, la apropiación del mismo. Por lo general, el primer tipo de alumno es el que más participa y genera una conexión más directa con los contenidos sin la necesidad de mediarlos o interiorizarlos.

1.3 Conocimiento o saberes

En torno a los saberes nos surgen tres preguntas específicas que intentaremos responder: ¿a qué nos referimos cuando

decimos que es cronológico y lineal?, ¿qué es lo que prima en él? y, por último, ¿cómo se relaciona con su contexto y con el presente?

Cronológico y lineal son dos características fundamentales de la forma de enseñanza tradicional. Se enseña a través de la historia de la filosofía pasando por la antigüedad, la medievales, la modernidad, para recién ahí llegar a los problemas actuales. Esto si es que los tiempos institucionales lo permiten.

En esta metodología el conocimiento se mueve entre contenidos y autores. Tiene una primacía sobre la repetición o reproducción de lo que otros ya dijeron y un respeto a la fidelidad de las fuentes. Lo que no está teorizado no tiene posibilidad de ser pensado, mucho menos enseñado. En cierto sentido se mantiene una formación más centrada en los saberes socialmente productivos y no en los saberes significativos para el aprendiz.

Según Cerletti, “parecería que siempre prima el temor, la creencia de que en el ‘afuera’ siempre hay algo malo que no se sabe cómo manejar y, en consecuencia, se lo excluye” (2005, p. 9). Esta exclusión de la que habla Cerletti la podemos referenciar con la exclusión de los contextos educativos y el presente. Esta forma de enseñar marca una distancia, un cierto encerramiento en un aula amoral, apolítica, apromblemática. Esto genera cierto desapego de lo que se enseña con la realidad general y con la realidad misma de los estudiantes, provocando desconexión entre los alumnos y los contenidos o saberes. Esta metodología surge por la estatización y universalización de los saberes y conocimientos y, a la vez, la negación de lo nuevo y la contingencia.

1.4 Relación del triángulo didáctico

En este apartado observaremos la relación entre los tres elementos del triángulo didáctico destacando cuatro puntos: la jerarquía del docente y el alumno, la relación del alumno con el conocimiento, la reproducción o producción de la filosofía y la relación del conocimiento o los saberes con los contextos estudiantiles y la interpretación docente.

Respecto del primer punto, tenemos en la cima a un docente erudito o mediador y en la base a un alumno que no sabe y debe aprender. Esta forma de aprender marca una grieta entre ambos actores, la cual Silvia Obiols (2009) logra explicar. La autora nos menciona que a pesar de que los docentes o los adultos quisieran enseñarles saberes que les sirvan para vivir en sociedad, los jóvenes o los estudiantes ya manejan otros códigos, hablaban otro idioma (p. 354). También al seguir marcando esta jerarquía y no darles su lugar a los alumnos en la construcción del conocimiento y en la formación de los programas de estudios se acrecienta la grieta, generando otros problemas.

En la relación del alumno con el conocimiento se niega la subjetividad marcando un distanciamiento entre la persona y los contenidos a aprender. Esto genera la memorización y repetición, formas de estudio que lo único que producen son alumnos responsables, pero desinteresados. El estudiante solo se apropia de lo que conoce y de lo que siente que le sirve o le asombra. Estos contenidos impuestos por personas que ya no se mueven en sus códigos o en sus lenguajes ya no generan aprendizajes productivos y, mucho menos, significativos.

Cerletti (2005) nos menciona que esta contraposición entre reproducción–producción deja a la didáctica de la filosofía sólo como técnicas de transposición de cuestiones filosóficas para que sean más fáciles de comprender (p. 2). En este sentido, la metodología tradicional mantiene esta división de tareas según el ámbito. La secundaria, por lo tanto, es el lugar en el que solo se reproduce la filosofía, negando la posibilidad de alguna producción propia. Prioriza la profesionalización, la profundización y el desarrollo conceptual a la actitud filosófica de cuestionar, dudar y asombrarse.

En el último punto es, a nuestro ver, donde se nota con más énfasis la relación tradicional entre los tres elementos del triángulo. Por un lado, el docente en este caso selecciona temas cronológicamente y más relevantes de cada edad histórica para marcar una linealidad progresiva a la actualidad. Además, respeta lo que a su criterio es lo más importante de ese contenido. Sigue manteniendo una fidelidad y respeto por las fuentes, enseña tal cual lo que el pensador dijo en su momento. Muchas veces sin explicitar por qué lo dijo o en qué contexto fue necesario decir o pensar eso.

Por otro lado, el alumno, escucha temas que no eligió o escucha respuestas a cuestiones que él nunca se preguntó. Pero no se las pregunto, no porque no fueran elementales o trascendentales, no se las pregunto porque no son su presente, no son cuestiones que muchas veces se presentan de la misma forma en su vida diaria. Por esto, es que el conocimiento se presenta encerrado en el aula. El docente, al enseñar cierto contenido, excluye (por tiempo, por no fatigar, etc.) la contextualización, enseña contenidos desconectados de su propia historia. En esta

metodología lo que se mantiene es la desconexión. Cada actor o elemento del triángulo didáctico está fragmentado, son tres elementos que no están totalmente interrelacionados.

2. Didáctica de las prácticas filosóficas

En este apartado vamos a pormenorizar el método que consideramos más importante por su modo, estrategia y finalidad, ya que consideramos a la enseñanza de la filosofía como algo que va y debe ir más allá de la mera transmisión de conceptos abstractos. Porque estamos convencidos que enseñar filosofía implica cultivar en los estudiantes la habilidad de pensar críticamente y de cuestionar las ideas preconcebidas.

Dentro de las prácticas filosóficas, encontramos la modalidad de *aula o Seminario Socrático* cuya metodología se erige como una herramienta poderosa para promover la reflexión profunda y la *construcción del conocimiento*, ya que esta modalidad propone la construcción intersubjetiva de saberes que circulan entre el docente y el estudiante. Es decir que, en un *aula socrática*, la relación en el triángulo didáctico; docente-saber-estudiante, se produce de manera horizontal generando un mayor interés en el aprendizaje e interiorización de esos conceptos abstractos filosóficos.

Este enfoque tiene el poder de fomentar la autonomía intelectual de los estudiantes alentándolos a cuestionar y reflexionar sobre temas filosóficos. Además, promueve habilidades cognitivas como el razonamiento lógico, la argumentación y la toma de decisiones. Tenemos en claro que cada parte de

este triángulo didáctico cumple un rol específico e importante que es necesario abordar individualmente para lograr una conclusión más abarcadora.

2.1 Docente

¿Cuál es el rol del docente en un aula o seminario socrático? “Lo primero que debe responder un profesor de filosofía –o al menos plantearse el interrogante con todo rigor– es qué significa para él enseñar filosofía” (Cerletti, 2005, p. 13). ¿Por qué es importante responder esta pregunta? Pues, creemos que al formularla nos lleva directo al problema metodológico de la didáctica de la filosofía, en especial al rol docente como partícipe necesario en la formación filosófica.

Desde una perspectiva de las prácticas filosóficas, hemos afirmado la tesis de que la estructura docente–contenido/saber–estudiante tiene forma horizontal y no vertical como sí sucede en la metodología tradicional de la educación. Esto significa que se asume al docente como un sujeto que adopta un papel de guía y facilitador en lugar de un mero transmisor o reproductor de conocimiento. En la pedagogía de Paulo Freire se expone que la función del docente está ligada a la problematización dialógica y transformadora que el mismo docente promueve entre los estudiantes. Así mismo, reconoce que quien cumple la función de educador, favorece la liberación del pensamiento en contraposición con aquello que llamamos didáctica tradicional o bien como Freire se refiere a la “educación bancaria” en su *Pedagogía del oprimido*. En este sentido, las metodologías que proponen las prácticas filosóficas en relación al rol del docente están relacionadas

a la creación de un ambiente seguro que permita a los estudiantes sentirse libres de poder expresar sus opiniones y cuestionar las ideas.

El docente como guía y facilitador interpela a sus estudiantes a través de preguntas abiertas que los encamina en búsqueda de su deseo propio, con conciencia y razonamiento. Es quien nos empuja a la experiencia de la libertad mediante la interpelación y despierta el propio deseo de ir en busca de ella, planteando preguntas desafiantes que estimulan la reflexión profunda.

Por último, creemos que una de las características más importantes del docente de un aula socrática es ser un modelo de pensamiento crítico que haga ejercicio de lo que Freire llama “silencio activo”, que “consiste en callar y escuchar, primero, para no presionar a nadie a que hable. Segundo, para poder intervenir ulteriormente no con la voz propia, sino con la voz del colectivo que ha hallado su palabra” (Freire, 2002, citado en Abud Jaso, 2023, p. 334). Es necesario expresar empatía hacia las perspectivas de los estudiantes y promover el respeto mutuo en las discusiones, asumiendo el papel de un facilitador del diálogo y la reflexión filosófica, guiando a los estudiantes hacia la construcción activa del conocimiento:

La principal responsabilidad de los educadores está, por tanto, en despertar el asombro en sus alumnos y de ahí gatillar la inquietud y el desafío por abordar la realidad circundante desde el pensamiento. Y el Aula Socrática, tan antigua y novedosa a la vez, surge como la forma más natural de hacerlo (Eyzaguirre et al. 2005, p. 5).

2.2. Estudiante

Los estudiantes en un aula socrática desempeñan un papel activo en la construcción del conocimiento, donde se requiere una predisposición a cuestionar sus propias creencias, pero también a escuchar con empatía y respeto las opiniones de los demás. En la actividad propia de la filosofía, filosofar, el estudiante asume la responsabilidad de atreverse a pensar, porque esto le permite relacionarse con el mundo y el conocimiento de una manera diferente a la que tenía antes de entender la filosofía. A su vez, la experiencia de la práctica desarrolla la habilidad de formular preguntas filosóficas y de presentar argumentos coherentes ya que en un aula socrática se convierte en un objetivo esencial.

Durante el diálogo, los estudiantes se involucran en discusiones reflexivas y profundas sobre temas filosóficos y éticos, donde aprenden a lidiar con la ambigüedad y la incertidumbre, ya que más importante que encontrar respuestas son las preguntas que quedan abiertas a la continuidad del pensamiento. Esta actitud de apertura a la exploración y la reflexión se traduce en un pensamiento crítico más sólido y en una comprensión más profunda de los temas.

El método socrático en el aula promueve la formación de una pequeña comunidad de aprendizaje, en la que cada estudiante contribuye al conocimiento colectivo desde su propia perspectiva. En este entorno, cada estudiante encuentra su lugar de pertenencia, ya que son sus opiniones, sus voces y sus ideas las que nutren el diálogo. Los estudiantes se escuchan mutuamente y cultivan una mayor confianza en sus habilidades individuales. Comienzan a superar el temor a expresarse

ante los demás y asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje. Además, desean que sus ideas sean consideradas y adopten un papel más activo en la construcción del conocimiento (Eyzaguirre et al., 2005). En este sentido, el proceso de aprendizaje se convierte en una colaboración en la que el docente actúa como guía, pero es la voz de los estudiantes la que influye en el aprendizaje de los demás.

Una de las características más importantes y a la vez más valiosas que, desde nuestra perspectiva tiene un aula socrática es que el diálogo favorece la conexión entre los conceptos filosóficos trabajados con los conocimientos previos y hasta con la experiencia subjetiva del estudiante. Esto beneficia el aprendizaje y la retención de nuevos contenidos:

En metodologías tales como la Práctica Socrática, el aprendizaje cooperativo, las discusiones y trabajos grupales, el nivel de retención de los alumnos se alza entre el 50 y 90%, mientras que en una actividad meramente receptiva son capaces de retener entre un 5 y 20% solamente (Eyzaguirre et al. 2005, p. 5).

En este sentido, podemos afirmar que las experiencias vitales de los estudiantes generan un mayor grado de retención, ya que se establece un vínculo emocional con lo aprendido y, por lo tanto, hay una mayor probabilidad que recuerden en el futuro los conceptos trabajados.

2.3 Conocimiento/saber

Uno de los grandes problemas a la hora de enseñar filosofía está relacionado con el contenido de ese saber. Por un lado, hay todo un trabajo de organización de contenidos con

intenciones subjetivas del docente dispuesto a enseñar. Por otro lado, se encuentra aquello que el estudiante desea aprender. En el medio, hay un abismo entre lo que debe enseñar un docente y lo que el estudiante quiere aprender. Además, siguiendo a Cerletti (2005), el problema filosófico entre la producción y la reproducción filosófica se encuentra tirando de los extremos para meterse en las aulas.

En un aula socrática el conocimiento se construye de manera dinámica y colaborativa a medida que los estudiantes exploran en las preguntas que se generan en el diálogo mediante una pregunta disparadora de un texto preconcebido por el docente, que es quien guía, pero también quién decide sobre qué aspectos se va a trabajar. En el diálogo hay producción filosófica, por lo tanto, ya no podemos referirnos a ello como algo meramente academicista. Es decir, a partir de esta estrategia de producción, el estudiante generará nuevos significados que lo llevarán a pensar y habitar el mundo de otra manera. Entonces la filosofía habrá sido ese camino para aceptar o rechazar el mundo: “esforzarse por conservarlo o por transformarlo” (Abud Jaso, 2023, p. 331).

Pero, volviendo al diálogo sobre qué se dialoga en un aula socrática, si en la metodología tradicional hablamos de una visión cronológica de la historia de la filosofía, entonces ¿cuál será el contenido a enseñar en esta metodología? Nuestra posición está centrada en la perspectiva hermenéutica gadameriana que implica involucrarse en una conversación dialógica con la historia de la filosofía desde un enfoque diacrónico pero también sincrónico, donde se mantiene una interacción con las diversas perspectivas que conforman nuestro presente

y en especial con aquellas voces marginadas y excluidas en la sociedad, ya que la conciencia está mediada por la historia y nuestra comprensión se genera a partir de nuestra conexión con la tradición. Esto significa, que el diálogo en un aula socrática no debe excluir el contenido propiamente filosófico, como los conceptos abstractos que evolucionaron a través de la historia en un orden cronológico, sino que es a través de ellos que podremos generar la inquietud de preguntar, para que se desarrolle allí mismo el conocimiento.

El contenido del diálogo en un aula socrática debe llevarnos a conocer aquellas ideas que antes no conocíamos. y hablamos en plural porque creemos que el docente debe estar abierto a aquello que no conoce y es diferente para él. De lo contrario, el docente podría caer en el dogmatismo de sólo educar en lo que ya conoce. En este sentido la experiencia del diálogo en el aula debe evitar lo que Gadamer llama “experiencia fallida” (Abud Jaso, 2023), la cual consiste en un monólogo que busca instrumentalizar a los estudiantes para someterlos al servicio del docente y, vencer o convencer a los estudiantes para que profesen las mismas ideas que el docente (pp. 328–329). De esta manera, siguiendo a Abud Jaso (2023), el diálogo en el aula debe con-vencer en el sentido de producir juntos, estudiantes y docente, nuevas ideas en donde nadie sale derrotado, sino que se refuerza el discurso del otro (p. 330).

Reflexiones finales

En relación a ambas metodologías encontramos dos dimensiones vinculadas a lo academicista y a lo experiencial.

Cuando hablamos de lo academestablecericista nos referimos a lo que Cerletti (2005) menciona como el universo de los filósofos profesionales, aquél lugar donde se produce filosofía separado de los legos filosóficos, los aprendices (p. 2). Y en este sentido, hemos mencionado que, a partir de la mirada de las prácticas filosóficas, más específicamente un aula socrática, la producción de la filosofía no puede ni debe centrarse en un mundo lejano, sino que debe bajar al aula con la guía del docente. Es decir, no podemos asumir de antemano que el estudiante se encuentra en un lugar de incapacidad y son los docentes quienes vienen a llenar de contenidos filosóficos. Pero tampoco podemos negar la importancia de lo académico en la enseñanza de la filosofía, de otro modo estaríamos cayendo en el error de un diálogo exclusivamente experiencial sin contenido filosófico.

Cuando hablamos de experiencia nos referimos a la relación que se produce entre los contenidos filosóficos con los vínculos emocionales y los saberes vividos. Como la mejor herramienta para la apropiación y la retención de los conocimientos nuevos. Sin caer en la sobreinterpretación de los textos basado solo en la experiencia vivida generando una separación entre saber y experiencia o una mala interpretación que limite el aprendizaje.

En torno a esto y como punto medio que logre la significativa relación bidireccional entre experiencia y academia, mencionaremos para concluir las condiciones y posibilidades que debe tener el desarrollo de un aula socrática. Priorizando cuatro puntos que deben ser respetados para lograr un buen proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas secundarias:

comunicación/diálogo, profesionalización del docente, contenido a enseñar y la experiencia de los alumnos.

Es necesario establecer una comunicación de existencia a existencia, la cual, como menciona Jaspers (1978), constituye el punto de origen de la Filosofía y lo que reúne en sí la duda, la admiración y las situaciones límites que inspiran el acto de filosofar (p. 22). Además, es primordial que el diálogo cumpla su función crítica ya que de otro modo se caería en el desacierto de una conversación sin contenido filosófico basado en la mera experiencia. En otras palabras, el contenido filosófico debe entrelazarse con el diálogo histórico, mientras la experiencia lo enriquece. De esta manera, siguiendo a Cerletti (2005), podríamos afirmar que la profundidad de la reflexión, la especialización y el encuadre teórico no deben ser equiparados al de un especialista. Sin embargo, eso no los excluye de la filosofía y no los aleja de una experiencia y actitud filosófica (p. 6).

Finalmente, para un pleno desarrollo del aula socrática y cumplir con las expectativas antes mencionadas, es esencial la profesionalización docente como mediador entre el contenido y la experiencia de los estudiantes. En este sentido, el docente constantemente debe reflexionar sobre lo que implica para él enseñar filosofía. Para ello, concebimos la filosofía como una experiencia, como deseo, como sospecha, como una expectativa (Rochetti, 2019).

Referencias

- Abud Jaso, J. J. (2023). Sócrates en el aula: La enseñanza de la filosofía como diálogo y crítica. Aitías, *Revista De Estudios Filosóficos Del Centro De Estudios Humanísticos De La UANL*, 3(6), 319–337. <https://doi.org/10.29105/aitas3.6-46>
- Cerletti, Alejandro (2005). Enseñar filosofía. De la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. En: *Novedades educativas*. Año 17. N° 169. Enero de 2005.
- Eyzaguirre, A., Hurtado, M., Merino, V., Orellana, P. (2003). *Manual para Seminario Socrático*. Fundación Gabriel & Mary Mustakis. Realizado por Escuela de Pedagogía Universidad de los Andes y Editorial Cuatro Vientos. Tomado de: <http://www.academiasocrates.com/socrates/manualSocrates.php>
- Jaspers, Karl. (1978). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Obiols, Silvia (2009). Jóvenes del siglo XXI aprendiendo filosofía. Una reflexión desde la psicología. En: Cerletti, Alejandro (Comp.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Eubeba.
- Rochetti, Cristina (2019). Entre Filosofía y Educación. Notas para pensar nuestras prácticas. En: Rochetti, Cristina (Comp.), *Filosofía, educación y subjetividad. Aprendizajes y prácticas situadas*. Qellqasqa.