

## El método dialéctico como un camino para la construcción de sentido de vida, en las clases de filosofía de la educación secundaria y media

### *The dialectical method as a path for the construction of meaning of life in philosophy classes of secondary and middle education*

Sandra Solina Ramírez Agudelo <sup>1\*</sup>  

<sup>1</sup>Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín, Colombia 

\*Corresponding autor

Recibido: 14/10/2024

Aceptado: 20/12/2024

#### Resumen

Actualmente se aprecia cómo la asignatura de filosofía, impartida a preadolescentes y adolescentes de las instituciones educativas colombianas, puede ser considerada materia de «relleno» con pocas implicaciones en el estudiante. Este artículo busca construir una propuesta reflexiva sobre el aporte de Viktor Frankl a la búsqueda de voluntad o sentido de vida. Se apoya en los fundamentos epistemológicos que ofrecen Hans Georg Gadamer, desde lo que llama una «filosofía de la conversación», en las ideas de Martha Nussbaum sobre la «pedagogía socrática» y en las herramientas brindadas por el programa de Filosofía para Niños, de Matthew Lipman y Oscar Brenifier, de cuyas directrices se desprende la relevancia del método dialéctico –un camino abierto por Sócrates y Platón desde la antigüedad–, a fin de implementarlo dentro de la clase para conversar sobre lógica, ética, epistemología, estética, al tiempo que resulta una estrategia pedagógica que responde a problemáticas existenciales de los educandos, como la pérdida del sentido de la vida e incluso el suicidio.

**Palabras clave:** filosofía; método dialéctico; sentido de vida; pedagogía

#### Abstract

Currently it is appreciated how the subject of philosophy, taught to pre-adolescents and adolescents in Colombian educational institutions, can be considered a "filler" subject with few implications for the student. This article seeks to build a reflective proposal on Viktor Frankl's contribution to the search for will or meaning in life. It is based on the epistemological foundations offered by Hans Georg Gadamer, from what he calls a «philosophy of conversation», on the ideas of Martha Nussbaum on "Socratic pedagogy" and on the tools provided by the Philosophy for Children program, Matthew Lipman and Oscar Brenifier, from whose guidelines the relevance of the dialectical method emerges – a path opened by Socrates and Plato since ancient times – in order to implement it within the class to talk about logic, ethics, epistemology, aesthetics, at the same time which is a pedagogical strategy that responds to existential problems of students, such as the loss of the meaning of life and even suicide.

**Keywords:** philosophy; dialectical method; meaning of life; pedagogy



## INTRODUCCIÓN

En el contexto colombiano actual puede percibirse el aumento creciente de las tasas de suicidio de los jóvenes. El fenómeno se debe a causas multifactoriales, ya que los adolescentes tienen dificultades para lidiar con el estrés propio de la edad, no cuentan con herramientas para afrontar el fracaso, las rupturas amorosas y otras realidades existenciales, como la soledad –agudizada por la pertenencia a familias disfuncionales–, la violencia, la desigualdad, el conflicto armado, los problemas académicos, la separación de los padres, el bullying o matoneo, el bombardeo de las redes sociales con imágenes de vidas y cuerpos perfectos, que afectan la autoestima, vulnerable en la adolescencia. Agrava el hecho la existencia de una sociedad de consumo que promete darles una felicidad que se experimenta como efímeros momentos de satisfacción, pero que no logra ofrecer tranquilidad permanente, sino que los deja vacíos, al reducir al hombre a la mera dimensión corpórea. Todo esto ha llevado a que se produzca una grave fractura antropológica, una desconexión con quien se es y una baja aceptación de sí mismos.

El suicidio desde edades muy tempranas, en niños, adolescentes y jóvenes, se convirtió en Colombia en un problema de salud pública. La tasa de suicidios que reporta *El Colombiano*, a partir de los informes de Medicina Legal, aumentó en los primeros 5 meses del año 2023 y registró un 11 % más de casos que en 2022, con un gran porcentaje de jóvenes (Acosta, 2023). En el artículo «Cada noche, agradezco que sea un día más que lo tengo conmigo»: el doloroso drama de las familias con hijos que desean quitarse la vida», de *Semana*, se afirma que las cifras de suicidio en nuestro país son alarmantes: solo en el primer semestre del 2023 se registraron 18 466 intentos, en tanto que 1 540 personas se quitaron la vida. De estos últimos, 479 son jóvenes, 142 son adolescentes y un caso ocurrió en población infantil (Vesga, 2023). Asimismo, el *Boletín de la procuraduría* describe que: «De acuerdo con cifras suministradas por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, entre enero y julio de 2023 la tasa de suicidios se incrementó en 15.73 % con respecto al mismo periodo de 2022, pasando de 1, 564 a 1, 810 casos, [...]. Los intentos de suicidio atendidos sumaron 30 021 casos, según cifras del Sistema Nacional de Vigilancia en Salud Pública» (2023, s/p).

Recientemente en dos instituciones educativas de Medellín se ha producido la pérdida de dos niñas de 12 y 13 años. El asunto requiere, desde su complejidad, soluciones de carácter interdisciplinar que vayan más allá —al menos en el contexto de las instituciones públicas de enseñanza—, del reducido grupo de psicólogos, cuya labor de atención se ve desbordada por la cantidad de estudiantes y limitada por las dificultades de contratación.

Como agentes educativos es necesario preguntar por el aporte de la educación a esta realidad —y no de la educación en términos generales o como concepto abstracto, sino de esa que se concreta dentro de las aulas de clase—; así como por el aporte de la enseñanza de la filosofía. Lamentablemente, en ocasiones, «los docentes de filosofía que se presentan como figuras de autoridad traicionan el legado de Sócrates, pues lo que este llevó a Atenas fue un ejemplo de verdadera humildad y vulnerabilidad democrática. No importan la clase social, la fama ni el prestigio. Lo único que importa es la argumentación» (Nussbaum, 2010, p. 79). El maestro, por tanto, no puede seguir manifestándose como el portador de conocimiento a la manera de la



educación tradicional, en la que el educador concebía a los alumnos como recipientes vacíos donde debía depositar la sabiduría de tiempos inmemoriales, sino, por el contrario, como un alguien que se sienta un aprendiz más en el proceso.

La propuesta que a continuación expongo no solo tiene que ver con el papel del docente de filosofía, sino también con el método que pretende enfrentar las complejas situaciones de los jóvenes estudiantes: un método eficaz y consagrado, que contribuya desde la conversación a tomar mayor conciencia de quién se es, y que sirva como un sendero a través del cual el estudiante encuentre su sentido o propósito de vida. Este no es otro que el método dialéctico o socrático.

## Contexto y didácticas de las clases de filosofía hoy

El centro educativo para el que se ha pensado esta propuesta está permeado por graves problemáticas socioeconómicas y culturales. Se trata de la institución pública José Celestino Mutis, ubicada en la comuna 8 de Medellín del barrio Villa Hermosa, en la zona centroriental. Este barrio tiene 20 000 habitantes aproximadamente y se ubica a pocos minutos del centro de la ciudad. La infraestructura barrial de la zona se compone de amplias casas con capacidad para albergar familias numerosas. Se cuenta con diferentes espacios públicos, educativos, recreativos, comunitarios y de servicios. Teniendo en cuenta el estudio de insuficiencia y limitaciones realizado por la Secretaría de Educación y la Subsecretaría de Planeación Educativa, se establece que esta comuna presenta un gran número de personas en situación de desplazamiento y víctimas del conflicto armado en Medellín.

Actualmente en el centro José Celestino Mutis funcionan, en la jornada de la mañana, un grupo de preescolar y doce grupos de secundaria; mientras que en la tarde, se desempeñan un grupo de preescolar y diez de primaria. La población atendida por la institución es de estrato económico 2 y 3. Las familias provienen de distintas partes del país, especialmente de la costa Atlántica. En los últimos años ha venido aumentando la población de estudiantes venezolanos. El centro está vinculado al programa de la Unidad de Atención Integral (UAI), conjunto de servicios profesionales complementarios en el sistema educativo para garantizar el acceso, permanencia y promoción en condiciones de calidad y equidad de la población que presenta necesidades educativas especiales. Se evidencia que la discapacidad predominante es mental psicosocial, seguida de la discapacidad intelectual.

Prevalecen en la institución familias monoparentales y extensas. En el primer caso es frecuente la presencia de uno solo de los padres y, en el segundo, de abuelos, nietos, primos u otros miembros. La mayoría obtiene su sustento de empleos independientes, servicios domésticos, ventas ambulantes, entre otros. Generalmente viven en casas familiares, en arriendo o propias. Con el fenómeno de la migración de ciudadanos venezolanos se ha observado que un número importante de estudiantes habita en inquilinatos —vivienda colectiva comunitaria—, y que comparte una casa o habitación en condiciones precarias.



Ante este contexto —el grupo de profesionales de la Secretaría de Educación ha evaluado la discapacidad psicosocial como la de mayor presencia en la institución—, se hace pertinente esta propuesta, en la que la enseñanza del saber filosófico se desenvuelve, a la manera de los griegos, como paideia, y procura el cultivo de la episteme (saber) y de la areté (virtud).

En la mayoría de los planes de área de la educación básica secundaria —jóvenes entre 11 y 15 años—, este saber se ha orientado hacia un abordaje histórico de la materia: se recorre la filosofía antigua hasta llegar a la filosofía contemporánea. Para la educación media —jóvenes entre 16 y 17 años—, se ha construido una propuesta desde la Secretaría de Educación de Medellín que se consolida en los planes de estudio conocidos como Expedición Currículo<sup>1</sup>. Estos planes sugieren la enseñanza a través de tres campos: componente epistemológico, ético y estético, con una fundamentación netamente teórica. Si bien propone un acercamiento a lo dialógico como competencia y habilidad a desarrollar, ha eliminado, en gran medida, el carácter práctico de la filosofía, que es el que permite la conversación y el diálogo con realidades que afectan a los alumnos.

La propuesta de esta investigación revela su pertinencia en medio de realidades complejas que se presentan en el ámbito educativo para las cuales es necesario pensar una filosofía que toque e interroge los contextos, que logre ser significativa y avanzar a un saber del alma o de la experiencia, que fomente la búsqueda de sentidos de vida desde una mayor consciencia de quién se es, y que posibilite atender a realidades concretas como la falta de fundamentos y cimientos sólidos que sustenten el existir. La enseñanza de la filosofía debería surgir como una reflexión desde la cotidianidad, en que la experiencia del diario vivir sea, como en los orígenes, fuente de inspiración. El sentir y el percibir aquello que nos asombra, que produce curiosidad, que preocupa era lo que lanzaba al hombre a filosofar, a hacer filosofía, afirma Aristóteles (1994): «los hombres, ahora y desde el principio, comenzaron a filosofar al quedarse maravillados ante algo, maravillándose en un primer momento ante lo que comúnmente causa extrañeza y después, al progresar poco a poco, sintiéndose perplejos también ante cosas de mayor importancia» (p.76). Puede ser beneficio, en un momento histórico de grandes retos para el joven, volver a la sencillez originaria y al uso de los sentidos como un recurso igual de valioso y protagónico al ejercicio del pensar y a la conceptualización filosófica. Dicha vuelta supondría, asimismo, amén de una vinculación entre saber teórico y práctico, el regreso a una mayor cercanía de lo filosófico que apoye la toma de decisiones, la reflexión sobre las intenciones, los actos; que sea un espacio común donde se expongan diferentes cosmovisiones y se posibilite, por tanto, la construcción propia de sentido.

El método dialéctico puede ser una herramienta útil en cada uno de los niveles de educación básica y media; a través de este se podría experimentar una filosofía con las características mencionadas:

---

<sup>1</sup> Fue una iniciativa de la Alcaldía de Medellín a través de la Secretaría de Educación para unificar los planes de estudio de todas las instituciones de la ciudad.



Como nuestra percepción sensible del mundo es ineludiblemente privada, también lo son nuestros impulsos e intereses, y la razón que es común a todos y capaz de detectar eso que es común, se muestra impotente ante las ofuscaciones que en nosotros alimenta nuestra individualidad. Por eso la conversación con el otro, sus objeciones o su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque del posible acuerdo al que la razón nos invita. Se puede concebir toda una filosofía de la conversación partiendo de estas experiencias: el punto de vista intransferible del individuo, en el que se refleja el mundo entero, y este mismo mundo que se ofrece en los diferentes puntos de vista individuales como un mismo e idéntico mundo. (Gadamer, 1998, p. 206)

En una época de hipercomunicación, donde los jóvenes están absortos en un intercambio de textos y emojis de manera virtual, donde se pretende dar categoría de amigos a los seguidores de alguna red social, es evidente que se van perdiendo habilidades sociales que se desarrollan a través de las conversaciones con un otro presente físicamente. Como apunta Gadamer (1998):

La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. Lo que movió a los filósofos en su crítica al pensamiento monológico lo siente el individuo en sí mismo. La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad. Solo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro, porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro. (p. 206-207).

La pregunta no ha de ser solo por el área o el papel del docente de filosofía, sino, como ya he adelantado, por el método que se despliegue ante las problemáticas actuales: uno que pueda ser beneficioso y que esté al alcance del profesor, que contenga las bondades de la conversación para efecto de una mayor conciencia de quién se es. El método dialéctico o socrático podría ser el camino a través del cual se construya sentido de vida, propósito de existencia en el joven, ya que se ha utilizado tradicionalmente en la filosofía y, a su vez, en la psicología, concretamente en el tratamiento de patologías como la depresión y la ansiedad. Camino práctico de reflexión, actitud, diálogo y cambio, el método facilitará que el docente «saque provecho» y que, además, pueda reflexionar en torno al sentido de vida. Así, la filosofía sería menos, en términos de María Zambrano (2000), un saber teórico que un saber del alma o de la experiencia:



Si el pensamiento nació de la admiración solamente, según nos dicen textos venerables no se explica con facilidad que fuera tan prontamente a plasmarse en forma de filosofía sistemática; ni tampoco haya sido una de sus mejores virtudes la de la abstracción, esa idealidad conseguida en la mirada, [...] que ha dejado de ver las cosas. Porque la admiración que nos produce la generosa existencia de la vida en torno nuestro no permite tan rápido desprendimiento de las múltiples maravillas que la suscitan. Y al igual que la vida, esta admiración es infinita, insaciable y no quiere decretar su propia muerte. (p. 15)

Vemos cómo a Zambrano le parecía incomprensible el giro que la filosofía dio cuando pasó, rápidamente, de esa primera sorpresa que despiertan las cosas sensibles, que se presentan ante sí y que pueden ser evidenciadas en los libros clásicos de la tradición filosófica, a una filosofía conceptual que busca las ideas sacrificando el uso de los sentidos para abordar la realidad, y que, en buena medida, está desconectada de la vida misma.

Esta propuesta de aporte a la construcción de sentido de vida en los estudiantes de las instituciones de secundaria y media a través del método dialéctico, se apoyará en las herramientas brindadas por el programa de filosofía para niños de Matthew Lipman y Oscar Brenifier. Este programa utiliza el debate en busca de la verdad, de la tesis más contundente, para desarrollar habilidades de pensamiento, así como la construcción de los propios argumentos y la refutación de los del interlocutor.

El método pretende «aprender a argumentar en favor de una tesis particular para defenderla frente a otra tesis. Para ello, será necesario aprender previamente las distintas formas de argumentación, formas cuya utilización habrá que demostrar, e incluso que identificar. Aunque también puede aprenderse de manera más intuitiva e informal. Es necesario que el alumno sepa distanciarse de sí mismo, puesto que en este ejercicio no se trata de defender siempre la tesis que más nos agrade o con la que estemos más de acuerdo *a priori*» (Brenifier[N.del T., nota al pie 3], 2005, p. 9). Las contribuciones positivas que ofrece tal método resultan idóneas. Se espera que el estudiante se replantee los móviles sobre los que ha estructurado su existencia y que cuestione, inclusive, toda la información que le llega de Internet, en ocasiones en forma de retos que pueden llegar, incluso, a culminar con el suicidio.

Invitaba Sócrates a hacer del discurso no algo vano, sino a distinguir en él entre la semejanza y la desemejanza, a identificar conceptos, ideas, temas, para de ahí elaborar argumentaciones claras y adecuadas: «todo discurso debe estar compuesto como un organismo vivo, de forma que no sea acéfalo, ni le falten los pies, sino que tenga medio y extremos, y que al escribirlo se combinen las partes entre sí y con el todo» (Platón, 1988, p. 382-383). También, para filósofos contemporáneos como Hans Georg Gadamer y Martha Nussbaum, la capacidad del diálogo y la pedagogía socrática tiene efectos no solo en el ámbito epistemológico, sino también en el campo de la ética, de la formación humanística y de la construcción de ciudadanía.



## Sentido de vida y método dialógico

En su libro *El hombre en busca de sentido*, en el que desarrolla su método de la logoterapia, Viktor Frankl (2015) comenta que: «En el hombre la búsqueda del sentido de su vida constituye una fuerza primaria, no una "racionalización secundaria" de sus impulsos instintivos. Este sentido es único y específico, en cuanto es uno mismo quien tiene que encontrarlo» (p. 85). Frankl también nombra ese afán de encontrar sentido concreto a la vida personal como voluntad de sentido. Es el hombre mismo el que está invitado a descubrirlo, y ahí está la verdadera exigencia, pues no es algo que nace con él o que inventa, sino que descubre: «*logos* o "sentido" no es solo algo que nace de la propia existencia, sino que se presenta frente a esa misma existencia. Si ese sentido que espera realizarse en el hombre no fuera más que la expresión de sí mismo, la proyección de un espejismo, perdería inmediatamente su carácter de exigencia y desafío; sería inútil para motivar al hombre o para responsabilizarlo» (p. 86). Así, el sentido de la vida no es algo innato al ser humano y no podría afirmarse que algunos corren con la fortuna de tenerlo y otros no; por el contrario, es una construcción que se hace a través del descubrimiento de ese propósito personal, es algo que puede estar al alcance de todos. Y es que es, precisamente, este saber el que se pregunta por la esencia misma del hombre y su propósito de existencia. Frankl también afirma que:

El hombre es capaz de malograr su voluntad de sentido, y en este caso la logoterapia habla de «frustración existencial». El término «existencial» admite tres significados allí: (1) la *existencia* misma, esto es, el modo de ser específicamente humano; (2) el *sentido* de la existencia; y (3) el afán de encontrar un sentido concreto a la vida personal, es decir, la *voluntad de sentido*. / La frustración existencial también puede cursar en neurosis. A este tipo de neurosis la logoterapia lo denomina «neurosis noógena», [...] tiene su origen en la dimensión noológica (de griego *noos*, que significa «mente») de la existencia humana, no en la dimensión psicológica. Este término logoterapéutico denota su vinculación con el núcleo «espiritual» de la personalidad humana. (p. 87)

Cuando Frankl se refiere a espiritual no relaciona el término con el ámbito religioso, sino con una dimensión profunda del hombre. De esta manera, el docente puede generar y posibilitar escenarios de reflexión sobre esta dimensión humana, a veces excluida de las disertaciones filosóficas por dar primacía a la dimensión racional. Lo que propone Frankl no es hallar un sentido abstracto y etéreo a la vida; para él hay sentidos de vida como personas existen. Cada uno tiene su propio propósito y debe descubrirlo por sí mismo:



no deberíamos buscar un sentido abstracto a la vida, pues cada uno tiene una misión o un cometido que cumplir. Por tanto, no puede ser reemplazado en su función, ni su vida puede repetirse: su tarea es única como es única la oportunidad de realizarla. [...] el hombre no debería cuestionarse sobre el sentido de la vida, sino comprender que es a él a quien la vida interroga. En otras palabras, la vida pregunta por el hombre, cuestiona al hombre, y este contesta de una única manera: *respondiendo* de su propia vida y con su propia vida. (Frankl, 2015, p. 92)

El sentido de vida se logra, según Frankl, por esa capacidad de ser, de ir más allá de sí mismo, trascender a otro. No se puede dar en la mera satisfacción de las necesidades propias: la autorrealización implica un otro y un totalmente otro. De ahí el carácter espiritual de la logoterapia. El sentido de existencia se encuentra en el exterior, en el mundo, y no exclusivamente dentro del ser humano.

En esta medida el ejercicio dialéctico en las clases de filosofía sería pertinente como escenario en donde se tolera, se respeta, se interpela, se contradice a un otro. No deberían seguirse perpetuando los soliloquios que se hacen en torno a la reflexión de un tema cuyo único remitente, en ocasiones, es el profesor que recibe y corrige los textos elaborados por los estudiantes. El aula debiera ser un espacio que ayude a garantizar la socialización futura de los estudiantes.

Según Frankl (2015), el sentido de la existencia se encuentra de tres modos: realizando una acción, aceptando los dones de la existencia y por el sufrimiento (pp. 93-94). La reflexión en torno a estas tres alternativas puede ser motivadora para el estudiante a partir de la pregunta sobre cuál o cuáles considera han podido impactar —o podrían hacerlo— de manera más profunda en su ámbito ontológico.

## Ejercicios prácticos

### El ejercicio de la escritura como praxis de transformación de sí

Una de las maneras que Frankl presenta como capaz de dar sentido a la vida humana es el sufrimiento, que, en nuestro contexto social —y, por extensión, educativo— es causado por los fenómenos de desplazamiento o migración, la separación de los padres, el bullying, el asesinato o la enfermedad de un ser querido, los anhelos de vidas perfectas, como las que observan en las redes sociales, etc. Tales realidades podrían trabajarse a través de una actividad filosófico-pedagógica que se nombra como la escritura de sí, y que tiene el propósito de atravesar experiencias directas personales, de forma que los estudiantes, luego de escuchar lo que se ha leído con anterioridad en torno al tema —ya que se hacen diálogos y lecturas grupales o individuales de libros—, puedan hacer una introspección respecto a las implicaciones personales de estas consideraciones. Podrían, por tanto, realizar una especie de catarsis con sus escritos. Si así lo desearan, pueden igualmente compartir sus textos con sus compañeros. Uno de los



ejercicios, por ejemplo, es la elaboración de un ensayo, donde, referenciando fragmentos de libros, escriban sobre sí mismos y sobre cómo han intentado, con éxito o no, superar las adversidades. Luego podría realizarse un conversatorio filosófico con quienes deseen leer su texto.

## Cine foro

Otro ejercicio pedagógico es el cine foro, donde se observa, comenta y debate una película. Se puede, por ejemplo, proyectar *Antes de partir* (Rob Reiner, 2007), que presenta a dos enfermos de cáncer terminal que deciden dar sentido a lo que les resta de vida cumpliendo aquellos sueños que, por sus ocupaciones, su familia, sus negocios, no habían alcanzado. Se buscaría trazar como coordenadas que la conciencia de muerte también puede producir una conciencia de vida, y mover así una reflexión sobre el sufrimiento y la aceptación de dones que la existencia ofrece, lo que podría combinarse con fragmentos del libro de Frankl mencionado antes. Por ejemplo: «Estos momentos de alivio no determinan la voluntad de vivir, si es que no contribuyen a aumentar en el prisionero la noción de lo insensato de su sufrimiento, este es el tema central del existencialismo: vivir es sufrir, sobrevivir es hallarle sentido al sufrimiento». ¿Estás de acuerdo con el argumento? ¿Podrías justificar tu respuesta?

## Cafés filosóficos

Otra de las herramientas que facilitan la reflexión en torno al tema son los cafés filosóficos, ambientados por una mesa que se ubica en el centro de un círculo que realizan los estudiantes. Se busca que se sientan como iguales, puedan verse y escucharse atentamente. Sobre la mesa se coloca una vela encendida y se motiva el diálogo con preguntas que se encaminen al encuentro de la relación de la luz con el conocimiento, o de la luz con la vida y, por ende, de su extinción con el apagamiento de la existencia. Se establecen los acuerdos de que la verdad se defiende con argumentos y no con agresiones; de que la escucha es la que posibilita tener los elementos para contrargumentar; de que las ideas contrarias no son una amenaza, sino que movilizan el pensar al traer consigo nuevos aprendizajes; y, por último, se refiere la necesidad de no temerle al error, ya que este, como en la ciencia, nos lleva a la verdad. La pregunta debe ser problematizadora y abierta, y generar diversas opiniones. Por ejemplo: «En medio de injusticias y atrocidades, Frankl observa que solo quedaba la capacidad para elegir ante un conjunto de circunstancias. ¿Qué crees acerca de que, frente a una misma situación, dos individuos elijan actitudes y decisiones tan diferentes como lanzarse o no a la alambrada?»

Se busca que el docente solo sea el orientador de la clase; no debe intervenir demasiado. Los protagonistas serán los estudiantes. Ellos harán sus propias reflexiones. No se concibe este encuentro como otros de carácter académico donde el maestro permanentemente corrige o detecta un razonamiento erróneo, desafía la ambigüedad, busca eliminar las falacias, las argumentaciones sin estructura lógica. Por el contrario, se posibilita un ambiente cómodo y



natural, en el que los estudiantes también puedan hacerse preguntas unos a otros. Al finalizar, se evalúa la actividad, bien escribiendo en el tablero las diferentes conclusiones a las que se llegó o bien invitando a los estudiantes a realizar un escrito que podrían socializar entre ellos. En esta actividad se debe prescindir de la manera tradicional de evaluar. En *Sin fines de lucro*, Nussbaum (2012) escribe: «los exámenes estandarizados no son muy útiles para evaluar esa capacidad socrática. Haría falta una evaluación cualitativa mucho más detallada de las interacciones en el aula y los escritos del alumno para saber en qué medida ha adquirido la capacidad de la argumentación crítica» (p. 76).

Después de culminar un café filosófico, estos fueron los comentarios de dos estudiantes del grado séptimo: «Profe, en esta clase me siento desahogado, escuchan mis interrogantes, me siento por primera vez comprendido»; «Profe, esto parece un antídoto a pegarse un tiro en la cabeza» (joven que padeció *bullying* en una institución de Cali).

Es bastante particular que cuando se seleccionan diferentes temas de reflexión para la realización del café filosófico, en un gran porcentaje de los grupos los estudiantes se muestran inquietos y con deseos de trabajar el tema de la muerte.

## El picnic filosófico

Este es otro ejercicio donde puede aplicarse el método socrático. Los estudiantes pueden llevar algo para compartir. Sentados sobre manteles en grupos de 4 o 5, a partir de fragmentos de un texto que previamente el docente eligió —por ejemplo, *El hombre en busca de sentido*, u otro texto que invite a reflexionar sobre la existencia, como *La sociedad del cansancio*, de Byung Chul Han—, entablan un diálogo sobre el tema, con algunas preguntas orientadoras elaboradas por el docente. También tienen la opción de preguntarse unos a otros, en medio del diálogo. Al final del ejercicio se reúne el grupo en pleno, se selecciona un líder de cada equipo que comparta lo reflexionado y el docente escribe las conclusiones en el tablero. La actividad se convierte en un elemento que adquiere importancia para detectar conductas de riesgo que serán remitidas al equipo psicosocial, que es, en definitiva, el que cuenta con los conocimientos para diagnosticar y orientar terapia si fuese necesario, siempre protegiendo la intimidad del estudiante.

Dichos ejercicios, que se apartan de la clase tradicional, catedrática, que también es de suma importancia, pueden favorecer ambientes donde se vincule el tema más al campo personal que académico y se facilite así la participación del estudiantado. Por la variedad de perspectivas y ejercicios acordes a la intencionalidad de esta propuesta, serán un referente permanente en la aplicación del método socrático o dialógico los trabajos que han realizado Mathew Lipman y Oscar Brenifier desde el programa de Filosofía para Niños. Ellos han encontrado eficaz este método en las aulas para la construcción de un pensamiento crítico que apoye no solo la disertación de carácter epistemológico, sino que también tenga implicaciones sociales y éticas en la vida de los estudiantes:



la niña no es un bárbaro que debe ser convertido en un ser social. La niña ya es social, pero exige un ambiente en el que estas tendencias sociales se puedan expresar de forma constructiva. [...] los niños que con frecuencia están callados en clase no son niños que no desean hablar; [...] son niños que tienen miedo de que lo que vayan a decir sea rechazado por los demás como algo sin importancia. Si existiera una genuina comunidad de respeto mutuo en el aula, en la que ese tipo de estudiantes encontraran las oportunidades de hablar y de ser escuchados con respeto, probablemente saldrían de sus conchas y se implicarían voluntariamente en el diálogo comunitario (Lipman, 1992, p. 79).

Si bien este programa de filosofía aporta en el quehacer pedagógico, es responsabilidad del maestro adaptar este tipo de estrategias, desde su propia experiencia, al contexto institucional específico.

El método dialéctico es una utilísima herramienta que tiene el profesor de filosofía, pues desde la antigüedad encontramos los diálogos clásicos de Platón, en los que a través de una conversación intencionada, Sócrates y los demás comensales buscaban la verdad acerca de temas que han cuestionado al hombre en su cotidianidad: el amor, la amistad, la belleza, cómo debería ser un buen gobierno... Conversación intencionada no significa llegar a la respuesta que desea el maestro, sino mantener el enfoque del tema permitiendo que cada estudiante saque sus conclusiones. Lo que no es algo nuevo en la filosofía podría serlo en la manera de aplicarse, con elementos que favorezcan la participación de los estudiantes y que se adapten a los contextos locales e institucionales. Como bien arguye Brenifier (2005):

«¡La labor del profesor no consiste en cambiar el mundo!», se nos objetará. Puede que sí, puede que no... En todo caso, su tarea consiste en cambiar al alumno, para despojarle de sí mismo, de su pesadez, de sus rigideces, de sus carencias y, accidentalmente, de sus ignorancias. Todo esto no puede conseguirlo el profesor si no es capaz de enfrentar al alumno consigo mismo, si no se enfrenta él mismo con este alumno, si no se enfrenta a sí mismo. Esta es la auténtica razón por la que la producción del conocimiento no puede ser más que una tarea colectiva. No podemos generar ningún tipo de saber o de conocimiento sin los individuos específicos, que son los verdaderos sujetos y los objetos del aprendizaje. (pp. 23-24)

El propio Brenifier (2005) invita también al docente a tener una actitud de paciencia durante el debate, casi como la del pescador cuando se va de pesca, en la medida en que es necesario saber esperar, hay que aprender a valorar los silencios y los vacíos; estos son elocuentes, nos dicen cosas si estamos atentos a escucharlas:



La pesca tiene que ser un placer en sí misma, hay que concebirla como un fin y no como un medio: si permitimos que la frustración se instale en nosotros, será mejor que vayamos a comprar el pescado a la pescadería. Debemos animar un debate de la misma manera con la que vamos al campo: a nadie se le ocurriría tirar de las plantas para hacerlas crecer. Lo más importante, pues, es que nos preocupemos de que los brotes más tiernos tengan suficiente alimento y que los mimemos mucho, a pesar de que algunos retoños sean unos ingratos y nos parezcan muy poco prometedores. (p. 25)

En este tipo de metodología no se debe temer a perder el tiempo en supuestas divagaciones que resten tiempo a la transmisión de los contenidos y a alcanzar los indicadores de desempeño plasmados en planes de estudio; no quiere decir que estos no sean importantes, solo que este método tiene la intencionalidad de transformar algo en el estudiante desde el interior. Se trata de una invitación a que la filosofía siga conectada con la realidad cotidiana del ser humano: filosofía también del sentir, del alma, de la experiencia, al decir de María Zambrano. Y eso, lógicamente, no implica que el saber del pensamiento se excluya:

No se trata de oponer el taller a la clase magistral, ni de reemplazar el uno por el otro. [...] El problema verdaderamente lo encontramos en esas asignaturas «no científicas» que, por diversas razones, suelen ignorar esta doble naturaleza del conocimiento, lo que, por otra parte, pone de manifiesto profundos problemas epistemológicos. Empezando por la filosofía, que intenta incluso prescindir de la misma noción de *práctica*. Su propio pasado y sus orígenes deberían ser motivos más que suficientes para reconsiderar este rechazo, deberían servir para contrarrestar este desprecio; pero no parece que le importe mucho: se mantiene estoicamente como una materia eminentemente teórica y escolar. (Brenifier, 2005, p. 26)

Desde el nacimiento de la filosofía como saber, esta nunca estuvo distante del contexto próximo de los individuos y, en tal sentido, se consideraba una manera de vivir. Es preciso recuperar ese sentido práctico, porque ella está inmersa, aunque sea imperceptiblemente para muchos, en las interrogantes cotidianas; es decir, no solo enseña a saber pensar con argumentos más lógicos, sino también a saber vivir mejor. El mismo Séneca (1986) invitaba a conectar la teoría con la práctica en la vida diaria: «La filosofía busca que nuestra vida concuerde con nuestra doctrina. La contradicción entre una y otra muestra la debilidad del alma. [...]. Uno es el propósito de los declamadores que tratan de ganar el asentimiento de la concurrencia, otro el de los charlatanes que recrean los oídos de jóvenes y desocupados con unas disertaciones variadas y afluentes; la filosofía, en cambio, enseña a obrar, no a decir» (p. 176-177). Si hoy nos hablara Séneca aconsejaría enseñar cosas que sean significativas para la vida del estudiante: «lo que quiero que esos sutiles maestros me enseñen antes que nada: mis deberes para con el amigo, para con el hombre, más que las diversas formas con que expresar el concepto de “amigo” y los muchos significados que puede tener el de “hombre”» (p. 283).



Es necesario que el profesor se sienta cómodo con la ignorancia de sus estudiantes, inclusive con la propia, para que el estudiante se sienta tranquilo y no tema al error. Accidentes, equivocaciones, imprevistos de toda clase hacen que los alumnos se sientan en un espacio tan natural como cuando están en el parque con sus amigos; no se le puede temer al error, ya que él es el insumo a través del cual transitamos hacia nuestras propias verdades. En palabras de Brenifier (2005), «el borrador no es una hoja de papel que tengamos que ocultar o desprendernos de ella, sino el lugar por excelencia de la vida, la zona franca donde todo está permitido, con la única condición de que estemos dispuestos a *jugar el juego*» (p. 30).

Otro asunto importante es el tema del afecto que puede sentir el maestro hacia sus estudiantes. Entendido este como el real interés por sus vidas, el afecto es de vital importancia en la práctica docente, como testimonia *cómo Gertrudis enseña a sus hijos* de Johann Heinrich Pestalozzi. A veces los docentes podemos vernos confrontados por nuestros propios colegas respecto a los resultados, insertos en un sistema donde estos son cruciales para el mundo productivo. En un universo como este, la filosofía parece inútil, porque no puede ser medida con los estándares de una sociedad mercantil-consumista. Es ahí donde se debe ser conscientes de que ciertas prácticas no producirán resultados a corto plazo, ni tan tangibles y exactos, ni «seguros», como los de las matemáticas o las estadísticas. Se requiere paciencia para observar, quizás después de mucho, nuevas posturas frente a la realidad o nuevas actitudes frente a la vida por parte del estudiantado. No le falta razón a Brenifier (2005) cuando anota:

es bastante duro constatar cómo en nuestros alumnos no permanece aparentemente nada de lo que se ha desarrollado en clase. Aparentemente, porque no siempre es fácil discernir qué es lo que sucede en la mente de un alumno, y porque, en los procesos de aprendizaje, el progreso no funciona exclusivamente de manera lineal y progresiva, sino más bien mediante capas superpuestas o estratos, [...] Esos momentos en los que nada parece suceder son tan productivos y necesarios como los otros, aunque sean mucho más frustrantes, puesto que nada los distingue formalmente de una situación de bloqueo o incompreensión. (p. 28)

El maestro no debe estar condicionado únicamente por los textos que ofrecen herramientas didácticas para la utilización del método socrático, sino que debe recopilar de su propia experiencia e intuición los elementos pertinentes que aporten, desde el método, a su contexto educativo, marcado por condiciones socioeconómicas y culturales específicas: «que no dude en teorizar sus experiencias, sus errores y sus éxitos. Ello implica que el profesor no debe minimizar el valor de las diversas intuiciones y ensayos que, de forma natural, siembran su cotidianidad» (Brenifier, 2005, p. 29). Por otro lado, Nussbaum (2010) afirma: «este paréntesis histórico que hemos realizado nos presenta una tradición viva en la que los valores socráticos se emplean para formar un tipo de ciudadano en particular: un ser activo, crítico, curioso y capaz de oponer resistencia a la autoridad y a la presión de sus pares. [...] los ejemplos históricos nos muestran lo que ya se hizo, pero no lo que debemos o podemos hacer aquí y ahora, en las escuelas primarias y secundarias de la actualidad» (p. 105). Es decir, el docente puede nutrirse de la tradición



filosófica y pedagógica respecto al uso de este método, pero es a él a quien corresponde ajustarlo a las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes y de la institución donde labora.

## Perspectivas y aportes del método dialéctico al sentido de vida

El método dialéctico proporciona a los alumnos habilidades de pensamiento que les permitirán la construcción de argumentos propios, lo que podría llevarlos a la comprensión de aquellos asuntos que dan significación a sus vidas. En este método socrático-platónico, «hay beneficios ontológicos, epistemológicos y éticos». El propósito ético está dado en la búsqueda de ser mejor persona a través de la conciencia de sí, de la propia ignorancia y, por supuesto, es la primera condición para salir de ella. En lo referente a las implicaciones de carácter ontológico y epistemológico parte de que «el conocimiento es un acto dialógico y comunicativo, [...] un mismo objeto de conocimiento compartido por dos o más sujetos» (Padilla, 2003, p. 44-45). Independientemente de si el estudiante, después de esos diálogos con los demás compañeros, afirma lo que pensaba sobre el sentido de vida y su voluntad de sentido, este tiene la posibilidad de hacer un ejercicio desde la alteridad que le permita el intercambio con el otro, con sus posturas, así como de confrontar dentro del campo ético, sus acciones, corregirlas, afirmarlas, preguntarse por su propio sentido de existencia y cómo alcanzarlo construyendo y deconstruyendo sus propios modos, sus formas de estar en el mundo, ya no desde la imposición y recepción pasiva de una información entregada por una sociedad mercantilista, la presión de sus pares o unas redes sociales sin regulación legal, que producen desastres en las vidas de niños y jóvenes sin criterio propio ni elementos conceptuales que permitan consumir críticamente la información que reciben de tales medios (Nussbaum, 2012, p. 79). La irresolución suele estar compuesta por cierto grado de sumisión ante la autoridad y la presión de los pares.

Cuando se pierden de vista los argumentos, las personas se dejan llevar por la fama, el prestigio del orador o el consenso de la cultura. El autoexamen crítico que propone Sócrates, en cambio, no es autoritario en lo más mínimo. El estatus del orador no importa, sino la naturaleza de su argumentación, y es este uno de los propósitos fundamentales de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria y media.

En *Verdad y método*, Gadamer (1998) se ha referido al valor de la conversación en las reflexiones filosóficas: «No es la misma visión del mismo mundo, como pretende el pensamiento de los grandes pensadores con su esfuerzo conceptual y su teoría bien elaborada. Ya Platón expuso simplemente su filosofía en diálogos escritos y no lo hizo solo por reconocimiento al maestro de la conversación que había sido Sócrates. Consideró un principio de verdad que la palabra solo encuentra confirmación en la recepción y aprobación por el otro y que las conclusiones que no vayan acompañadas del pensamiento del otro pierden vigor argumentativo» (p. 205). Esta perspectiva, lamentablemente, se comenzaría a perder con Platón y ha sido el origen del antiguo problema del solipsismo filosófico, tan frecuentemente repetido en la filosofía posterior, de espaldas o alejada de la productividad del diálogo, particularmente en la enseñanza de este saber.



## Referencias bibliográficas

- Acosta Villada, C. (2023, 28 de julio). Preocupan cifras de suicidio en Colombia: entre enero y mayo, en promedio ocho personas se han quitado la vida al día. *El Colombiano*. <http://www.google.com/amp/s/www.elcolombiano.com/amp/colombia/entre-enero-y-mayo-en-promedio-ocho-personas-se-han-suicidado-al-día-en-Colombia-MD22035292>.
- Aristóteles (1994). *Metafísica* (1.<sup>a</sup> ed.). Editorial Gredos.
- Boletín de la procuraduría (2023). Suicidio disparado en Colombia por cuenta de trastornos mentales. *Boletín*, (1348). <http://www.procuraduria.gov.co/Pages/suicidio-disparado-colombia-trastronos-mentales-procuraduria.aspx>
- Brenifier, O. (2005). *El diálogo en clase*. Idea.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder Editorial.
- Gadamer, G. (1998). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Padilla, M. T. (2013). La naturaleza del método socrático-platónico. *Tópicos, Revista De Filosofía*, 25(1), 35-46. <https://doi.org/10.21555/top.v25i1.273>
- Platón (1988). Fedro. En *Diálogos III Fedón, Banquete, Fedro* (1.<sup>a</sup> reimpresión). Editorial Gredos.
- Séneca, L. A. (1986). *Epístolas morales a Lucilio*. Editorial Gredos.
- Vesga, S. (2023, 25 de agosto). «Cada noche, agradezco que sea un día más que lo tengo conmigo»: el doloroso drama de las familias con hijos que desean quitarse la vida. *Semana*. <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/cada-noche-agradezco-que-sea-un-dia-mas-que-lo-tengo-conmigo-el-doloroso-drama-de-las-familias-con-hijos-que-desean-quitarse-la-vida/202322/>.
- Zambrano, M. (2000). *Filosofía y poesía*. Fondo de Cultura Económica.

### Conflicto de interés

La autora no declara conflicto de interés.

