

TRES LECCIONES PARA ENTENDER LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO UNA PRÁCTICA.

Ma. del Socorro Madrigal Romero
Socorro.madrigal@umich.mx

El método socrático, entonces, es el arte de enseñar, no ya filosofía, sino a filosofar; no el arte de enseñar sobre los filósofos sino de hacer filósofos a los estudiantes.
Leonard Nelson

Introducción

Según el Diagnóstico de la situación de la filosofía en México, realizado por El Observatorio filosófico de México en 2014, las modalidades más comunes en la enseñanza de la filosofía son los cursos tradicionales y las metodologías más utilizadas son la lectura y comentario de extractos de textos filosóficos. Las formas de evaluación de los conocimientos adquiridos por estudiantes se efectúan predominantemente mediante exámenes, trabajos escritos, exposiciones sobre una noción o sobre la obra de algún filósofo; menos frecuente es su participación en debates o actividades que desarrollen sus habilidades argumentativas. En el mismo documento se señala, que la enseñanza de la filosofía en nuestro país carece de profundidad, sentido y enfoque reflexivo sobre los problemas contemporáneos, por lo que concluye que, tal problemática trae como consecuencia, la falta de interés de los alumnos del nivel medio superior para desarrollar su vocación filosófica. A diez años de este diagnóstico, la problemática identificada por el OFM sigue completamente vigente y nos encontramos en la misma circunstancia de tener que defender a la filosofía de la condena que la exilia del currículo de la educación media superior, y de la indiferencia de las autoridades educativas hacia el reconocimiento de lo que ésta puede aportar a la formación de los estudiantes de los demás niveles educativos.

Bajo la idea de: “Si sé, puedo enseñar”, que predominó durante mucho tiempo en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, no existió una preocupación manifiesta por determinar metodologías, recursos, materiales, formas de planeación o evaluación propias. Ante el nuevo embate que pone a la filosofía en riesgo en la educación media superior es oportuno re plantearnos las viejas preguntas y formular nuevas, sobre lo que significa enseñar filosofía en el contexto político, cultural y social que vivimos hoy; así como renovar nuestro interés por el estudio de las implicaciones teóricas y metodológicas que se derivan de ello.

Un par de décadas atrás, Guillermo Obiols en su libro “Una introducción a la enseñanza de la Filosofía”, propone una revisión histórica que nos permita reconocer los problemas cruciales de la enseñanza de la filosofía. A lo largo del recorrido que realiza el autor identifica al menos dos modelos que han prevalecido en la relación que caracteriza como conflictiva entre la filosofía y su enseñanza. El primer modelo considera a la investigación como la actividad eminentemente filosófica y la disocia de la práctica de la enseñanza, a la cual considera externa y menor (Obiols 2008: 71). El segundo modelo tiene sus orígenes en la figura de Sócrates, para quien es imposible separar la producción y la enseñanza filosófica. Para el filósofo griego, filosofar es vivir interrogándose a sí mismo y a los semejantes con el objeto de dar cuenta de la forma de vivir propia y haciendo que los otros den cuenta de su forma de vida, para que todos cuiden de sí; de ahí que la filosofía misma nazca como una forma de vida en situación educacional: sólo el que enseña a vivir enseña en la lógica de la verdad. (Madrigal, 2015: 283).

El presente trabajo tiene el propósito de invitar a la reflexión desde el segundo modelo que entiende a la filosofía y su enseñanza como una práctica dialógica y para ello recupera a manera de lecciones, tres formas de actualizar el dialogo socrático en los procesos de enseñanza, dos de ellas reconocen a Sócrates como la figura emblemática del maestro de filosofía y una tercera, la de Ranciere, se posiciona críticamente ante él; los tres planteamientos que contienen las lecciones nos sirven para pensar las problemáticas actuales de la enseñanza de la filosofía, carencia de

profundidad, sentido y capacidad de reflexión, que identificó el OFM y con el cual coincidimos, así como para reorientar y actualizar la didáctica de la filosofía, necesidad sobre la cual hay ya un claro consenso en la comunidad filosófica del país.

Primera lección

En la primera lección que proponemos, recuperamos la siguiente idea del filósofo alemán Leonard Nelson: "Si acaso existe algo en la filosofía que pueda considerarse enseñanza, sólo puede ser el enseñar a pensar por uno mismo". Nelson fundó en 1924 la escuela *Walkemüle* en la que se aplicaba el método socrático que había estado practicando desde 1909. Los intereses de Nelson abarcaron la filosofía pura y la matemática, la filosofía práctica, la política y la pedagogía, dedicó parte de su vida a encontrar principios que dieran continuidad a estas áreas aparentemente distantes. Dado que consideraba que la filosofía tenía la obligación de responder concluyentemente a los problemas y que su práctica debía de utilizar el método socrático, a Nelson se lo reconoce como al más claro precursor del creciente movimiento que hoy denominamos como "filosofía práctica".

En el campo de la Historia de la filosofía una de las mayores contribuciones de Nelson fue el redescubrimiento de un filósofo alemán casi completamente olvidado por la historia: Jakob Friedrich Fries (1773-1843), al cual se debe el término "filosofía de las matemáticas" y de la que él mismo fue el creador, sentando también las bases o líneas generales de la *metamatemática* desarrollada por Hilbert, científico contemporáneo y amigo de Nelson. Lo que Fries propugnaba para su epistemología era una suerte de "método regresivo", que Nelson adoptó para explicar la naturaleza del diálogo socrático y su método inherente.

Nelson coincide con Sócrates en que la verdad que ya se encuentra afirmada implícitamente en nuestros juicios concretos es posible buscarla a través de un método de análisis de sus contenidos. Para Nelson, el método filosófico, antes que

garantizarnos un incremento acumulable y constante de conocimientos, tal como sería el caso de las ciencias, debería “asegurar el ascenso a los principios”, sin cuya conducción estaríamos expuestos a la arbitrariedad. El método nos permite retroceder a través del análisis, desde nuestros juicios concretos hasta sus supuestos, es decir de las consecuencias hasta los fundamentos. En palabras de Nelson:

“El método regresivo de la abstracción, que sirve para indicar los principios filosóficos, no crea por tanto nuevos conocimientos de hechos o de leyes. Este método sólo nos conduce por medio de la reflexión hasta llegar a conceptos claros, que residían, como una propiedad originaria en nuestra razón y que se hacían oscuramente perceptibles en cada juicio particular.” (Nelson, 2011:

Lo que propone Nelson con el método regresivo que él considera eje del diálogo socrático es que debemos partir de la discusión de los hechos ordinarios y la experiencia cotidiana en primera persona. Considera que la verdad filosófica es de una clase especial, no es materia de conocimiento sino de intuición, no se llega a ella a través de la erudición, sino por uno mismo a través de un proceso cuidadoso de pensamiento, la filosofía exige algo más que pensar por uno mismo, exige precisión a la hora de pensar. El alumno puede adquirir conocimiento de las convicciones filosóficas del profesor, pero no por ello se convierte en filósofo, simplemente aprende lo que el maestro considera filosófico; por esta razón no se puede aprender filosofía de la historia de la filosofía, sin embargo, filosofar (el arte del pensamiento independiente mediante el que uno llega a la filosofía) se puede aprender y obtener de otras personas, el profesor debería de servir de ejemplo.

Para Nelson los principios filosóficos son objeto de litigio y controversia desde siempre, están ocultos y son inciertos; se requiere por lo tanto, de un método que no pretenda acumular solución tras solución ni tratar de establecer resultados, sino solamente de aprender aquél que posibilite alcanzar soluciones, pero el que alcanza las soluciones es el alumno no el profesor. El maestro que sigue el modelo socrático no contesta ni pregunta, tampoco plantea cuestiones filosóficas que le inquietan a él mismo, y aun cuando se le pida hacerlo bajo ninguna circunstancia dará la respuesta buscada. Su propósito es hacer posible la interacción entre preguntas y respuestas motivando a los otros a la formulación de sus propias preguntas, después somete las

preguntas a discusión buscando aclarar las vagas y oscuras primero y eligiendo las preguntas claras y simples después. Y ya que es aceptado por todos, que el problema filosófico está oculto y es controversial, los participantes del diálogo socrático reconocen que la búsqueda de preguntas requiere muchas pruebas y mucho esfuerzo. Sin embargo, el profesor tratará de avanzar en la discusión a través de su propia evaluación de las preguntas y las respuestas, permitiendo a “ciertas cuestiones venir al frente porque son instructivas en sí mismas o porque aclarándolas traerán a la luz errores típicos”. Nelson advierte que el proceso de investigación no sigue un curso regular: “Las preguntas y las respuestas se revuelcan unas sobre otras” hasta llegar a un punto en que nadie sabe hacia dónde va la discusión, lo que había sido cierto al comienzo se vuelve incierto y se tiene la sensación de dar vueltas sin sentido. Pero esta sensación de no saber, esta condición de ignorancia es la que prepara para lograr un mejor conocimiento.

Si ha de haber un método filosófico éste debe consistir, nos dice Nelson en un conjunto de orientaciones que nos lleven a la solución de problemas paso a paso, y si es posible además enseñar a filosofar, esta tarea debe consistir en dejar al estudiante seguir por él mismo el camino del método regresivo. De la misma manera Nelson afirma que “si hay alguna seguridad de que un tema puede ser entendido, la instrucción socrática ofrece tal seguridad”.

Segunda lección

Ranciere retoma la aventura intelectual de Joseph Jacotot quien se ve obligado en el exilio a aceptar un puesto de profesor a medio sueldo. Su principal obstáculo es el desconocimiento del lenguaje de sus estudiantes. Al toparse con un ejemplar bilingüe de “Telémaco” improvisa una situación de aprendizaje donde los alumnos son retados a alcanzar la comprensión de lo que leen sin la explicación del profesor. Jacotot hizo llegar el libro a los estudiantes por medio de un intérprete y les pidió que aprendieran el texto francés con la ayuda de la traducción al holandés. La experiencia, sin

embargo, superó sus expectativas. Con asombro, descubre que es posible enseñar lo que se ignora si se obliga al alumno a usar su propia inteligencia, si se le emancipa de la inteligencia del maestro, “es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles” es la lección que aprende el profesor Jacotot. Ranciere por su parte, reflexiona que “el secreto del maestro es saber reconocer la distancia que existe entre el material enseñado y el sujeto a instruir, como así también la distancia entre aprender y comprender”. (Ranciere, 2007:19); esto sostiene al mito pedagógico que divide la inteligencia en dos: la inferior del alumno para quien se explica y la inteligencia superior del maestro quien explica porque conoce las cosas a través de la razón y del método; lo que le permite transmitir su conocimiento adoptándolo a las capacidades intelectuales de los alumnos. El alumno explicado empleará toda su inteligencia en entender que no comprende si no se le explica, se vuelve dependiente de la explicación, es por esto que el principio de explicación es para Ranciere el principio del atontamiento. Existe atontamiento allí donde una inteligencia esta supeditada a otra inteligencia.

Rancière postula la necesidad de considerar un profesor que no explique. quien explica impide que la inteligencia de quien aprende trabaje por sí misma; por lo tanto, se necesita un profesor que ignore. La imagen remite directamente a Sócrates, es lo que todos pensaríamos, pero Ranciere afirma todo lo contrario: "existe un Sócrates adormecido en cada explicador". Cabe señalar que Ranciere hace referencia al Sócrates del diálogo Menón, donde conduce al esclavo hacia la única respuesta correcta de la cuestión geométrica que están analizando. Este Sócrates sabe el saber que habrá de surgir al final de la indagación y, también sabe el mejor camino para llegar a ese saber. En el ejercicio del Menón, a diferencia de otros diálogos, Sócrates no guía al interlocutor por un verdadero proceso de búsqueda, porque ya sabe la respuesta; el esclavo, por su parte no sabe cómo obtener el conocimiento por sí mismo y se deja conducir, “Sócrates embrutece y no libera porque no permite ni propicia que el esclavo busque por sí mismo, que encuentre su propio camino, y también porque hay algo establecido de antemano, que Sócrates ya conoce y que el

esclavo debe conocer, sin lo cual lo que pueda aprender no tendrá valor alguno” (Kohan, 2009: 90).

Ranciere quiere mostrar que el "método" de Jacotot difiere radicalmente del socrático ¿Cómo puede invertirse el principio de la desigualdad de las inteligencias y vencer “la gran trampa de la incapacidad: no puedo, no entiendo... no hay nada que entender” resultante del embrutecimiento? Siempre hay algo que el estudiante sabe y que puede servir como término de comparación, con el cual es posible relacionar una cosa nueva por conocer. Para aprender, el alumno debe ver todo por sí mismo, comparar incesantemente y siempre responder a la triple pregunta: ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué haces? Este camino infinito del conocer lo hace el alumno, ya no es el secreto del maestro (Ranciere, 170). El método Jacotot consiste en permitir decir a cada uno lo que piensa, interrogar como un igual y no como un conocedor que ya sabe todas las respuestas, pues no se trata de enseñar el propio saber sino de hacer explícito que el otro es capaz de aprender lo que quiera. El método de la igualdad de las inteligencias es principalmente un método de la voluntad, se puede aprender solo y sin un maestro explicador cuando se busca liberar la tensión del propio deseo de aprender y o bien por la dificultad de la situación que reta a la inteligencia.

Tercera lección

La propuesta educativa de Matthew Lipman, conocida con el nombre de Filosofía para Niños (FpN), desafía a la tradición de la enseñanza de la filosofía en diversos sentidos: con relación a la edad considerada adecuada para el aprendizaje filosófico, la forma de introducir los temas, la manera tradicional de estructurar una clase, el uso de los recursos educativos y el protagonismo del profesor. Para Lipman la filosofía es la dimensión perdida en la educación y sin embargo está llamada a darle mayor sentido al currículo educativo debido al poder transformador que posee:

“Yo esperaría que de aquí a cincuenta años la filosofía llegara a ser una parte fundamental del currículo de la escuela elemental en muchos países del mundo. También esperaría que los salones de clase tradicionales hayan sido transformados en comunidades de indagación en donde los niños y jóvenes estén activamente comprometidos en tomar la responsabilidad de su propia educación y en el crecimiento de su habilidad para pensar de forma crítica, creativa y cuidadosa. Creo, además, que esta transformación podría tener como resultado una reducción de ciertos males que aquejan al mundo actual, como por ejemplo el sexismo y el racismo” (Pineda, 2006: 8).

Los seguidores de FpN coinciden en que la gran contribución de Lipman, radica tanto en su capacidad para hacer una síntesis de las aportaciones del pensamiento universal y de las corrientes pedagógicas, filosóficas y psicológicas del siglo XX, como la de traducir esos aportes a una intervención pedagógica capaz de generar prácticas críticas, creativas y solidarias. El aula, para Lipman, es una extensión de la comunidad por lo que es un lugar idóneo para la producción y reconstrucción social (comunitaria) del conocimiento, de la razón, de las sensibilidades científicas, y del desarrollo afectivo y moral de los sujetos (alumnos y docentes) (Lipman, et al, 1992). El diálogo socrático es el modelo que orienta a la Comunidad de Investigación en el aula y posibilita que los alumnos se involucren en la tarea común de la búsqueda de sentido; el asombro, la interrogación, el cuestionamiento y la duda son motores de la indagación intelectual, ética, artística, moral, política y social que viene a sustituir las prácticas rutinarias normalizadas por la escuela y el sistema; y que pueden enriquecer de manera significativa el currículo oficial.

En el texto “Educación y democracia”, Teresa de la Garza revisa detenidamente los referentes teóricos que Lipman recupera para construir su noción de Comunidad de investigación. Menciona que el autor del programa retoma de Charles S. Pierce el concepción de investigación como un proceso que se inicia con una condición irritante: la duda, la cual se origina por el asombro; la duda se resuelve en la creencia y es precisamente la lucha por pasar de la duda a la creencia lo que Pierce llama investigación. La duda no sólo acaba con la creencia sino que contiene una referencia para actuar, así la investigación es considerada por este filósofo como pensamiento en acción, cuyo procedimiento aplicado de forma reiterada produce hábitos que la regulan (De la Garza, 1995).

Lipman al igual que John Dewey, establece una relación entre ciudadanía democrática y educación socrática y ve a la educación esencialmente como investigación, una actitud científica se logra a través del desarrollo de la inteligencia crítica, la cual debe estar al alcance de todas las personas. Dewey estaba convencido de que la educación había fracasado debido a un error categórico: confundir los productos finales de una investigación con su objeto de estudio, fomentando que los alumnos aprendan las soluciones más que aprender a investigar los problemas, implicándose en una indagación por sí mismos. La Comunidad de Investigación hace posible que los niños y adolescentes participen de un espacio necesario para desarrollar esta inteligencia crítica que tiene como propósito el enriquecimiento de la experiencia humana. La comunidad de investigación es fundamental en el programa de FpN porque representa un enfoque cooperativo de la educación, en el que no basta el trabajo colaborativo sino que requiere de la presencia del rigor filosófico

Siguiendo un conjunto de pasos, la metodología de la Comunidad de Investigación que propone Matthew Lipman plantea los siguientes momentos: conformación del grupo en círculo, presentación y lectura del texto, problematización o elaboración de la agenda de discusión, discusión y cierre. La problematización o construcción de la agenda de discusión es un trabajo conjunto de los participantes, en ella se plasman las respuestas iniciales del grupo ante el texto, lo que consideran importante, los puntos de interés o de conflicto que requieren ser discutidos, así como las necesidades cognitivas de cada uno de los miembros de la comunidad. Por esta razón, es preciso que las preguntas que los alumnos recuperan del texto o elaboran por sí mismos estén a la vista de todos y sean identificadas con sus nombres como reconocimiento de su aportación y puedan, durante la discusión, volver a ellas cuantas veces sea necesario o pidan a alguno de los miembros modificar o ampliar su pregunta inicial. La definición de la agenda implica también encontrar relaciones entre las preguntas y tomar acuerdos para elegir la pregunta generadora de la discusión. Posteriormente, durante el desarrollo de la discusión, los participantes de la comunidad plantean su primer argumento con respecto a la pregunta inicial; en una ronda de participaciones, siempre

respetuosa de los turnos, analizan el contenido de los argumentos presentados, el profesor inicialmente (y a medida que se consolida la comunidad de diálogo también los alumnos) propicia que se establezcan relaciones con otros argumentos para continuar con el análisis de nuevos argumentos sin pretender arribar a conclusiones o consensuar respuestas, sino más bien como lo señalaba Sócrates: “llevar la discusión hasta donde el argumento lo permita” (Madrigal, 2015).

Tomás Miranda nos dice que “una comunidad de este tipo está comprometida a llevar la indagación más allá de los límites que cercan el campo propio de cada disciplina en un diálogo de tipo socrático en el que los estudiantes son sujetos activos de su propio aprendizaje y se ven impulsados a cuestionar los aspectos problemáticos de la realidad y de su experiencia” (Miranda, 2007). Se trata, por lo tanto, de un diálogo abierto a los problemas de naturaleza filosófica, y de un aula convertida en un laboratorio de razonabilidad, en el que los estudiantes aprenden el valor de poner el pensamiento en perspectiva y de abrirse a otras perspectivas alcanzando marcos de referencia cada vez más amplios que permiten una visión más objetiva y menos parcial que la que obtiene un solo individuo desde su punto de vista particular.

La propuesta de una *didáctica incidental* para la enseñanza de la filosofía

Antes de pasar a nuestra propuesta, recapitulemos lo que hemos aprendido de cada una de las lecciones. La primera lección nos recuerda el valor del diálogo socrático como una práctica social necesaria vinculada a la capacidad de pensar y argumentar por uno mismo que debe ser enseñada en la escuela para la transformación de los alumnos en ciudadanos de la democracia. La enseñanza de la filosofía que reniega de su origen en la plaza pública se niega a sí misma, o como lo señala Nelson:” Toda la instrucción filosófica es estéril si está reñida con los requisitos básicos del método de Sócrates” .

La segunda lección al cuestionar categóricamente el mito pedagógico y la parafernalia técnica que lo sostiene, nos enseña que lo único que necesita un maestro para enseñar, es confiar en que el alumno es capaz de aprender lo que quiera, no son los métodos ni los recursos, tampoco la erudición del profesor; lo que hace que el estudiante aprenda, sino la posibilidad de que se pongan en juego las dos capacidades del acto de aprender: inteligencia y voluntad.

La tercera lección nos permite pasar de la teoría a la práctica, la experiencia de 50 años de aplicación del programa de FpN al rededor del mundo, nos muestra que es posible convertir las aulas en comunidades reflexivas que exploran de manera autocorrectiva los temas que perciben como problemáticos y relevantes, y que a través de esta indagación colectiva, los participantes logran una mayor comprensión del mundo y de sí mismos.

A partir de la pauta establecida en las lecciones, podemos estar en condiciones de afirmar que la enseñanza de la filosofía requiere de una didáctica abierta, provisional y flexible que hermane con el carácter abierto y plural de la filosofía misma. Para ello caracterizaremos una didáctica que denominaremos incidental por ser aquella que ocurre en el marco y desarrollo de la clase, del latín *incidens* (“lo que ocurre en el transcurso de un asunto”), voz formada a su vez por el prefijo *in-* (“adentro”) y el verbo *cadere* (“caer”), llamamos incidental a algo que acontece dentro de un evento, de manera figurada. A partir de esta raíz etimológica es que se conoce como “música incidental”, a la que acompaña la proyección de un filme o la representación de una obra teatral. Actualmente, en el cine, la música va más allá de simplemente acompañar la imagen, tiene la función de crear atmósferas, enriquecer la narrativa, conectar escenas y reforzar emociones. La analogía con la música nos permite recrear la idea de una didáctica que acompañe el acto de enseñanza creando ambientes para el aprendizaje, ayudando a los participantes del diálogo a conectar ideas y sentimientos, así como a enriquecer las narrativas que se construyan colectivamente. En la psicología del aprendizaje, por otro lado, se conoce como aprendizaje incidental a aquél que se alimenta del proceso natural de adquisición de conocimientos por parte de

los alumnos al interactuar con el medio ambiente; se trata por lo tanto, de aprovechar las situaciones cotidianas de la vida diaria para enseñar conceptos más complejos, (nótese la coincidencia con el método regresivo de Nelson que se abordó en la primera lección). El aprendizaje incidental se guía por las experiencias del mundo real, por este motivo carece de una estructura y método formal, así como de objetivos preestablecidos.

Para abonar al planteamiento de la didáctica incidental tomaremos como referencia las ideas expuestas por Alejandro Cerletti en su texto “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”. El investigador argentino considera que cada curso, cada clase de filosofía es la puesta en acto de una concepción de la filosofía y una teoría pedagógica, aunque esas concepciones o teorías no se expliciten nunca, o casi nunca. Traerlas a la discusión es relevante porque el modo como se caracterice a la filosofía determina una forma de intervención filosófica del docente y evita tener una visión acrítica de la enseñanza. Por ello, al adoptar el modelo que entiende a la filosofía como una práctica nos situamos críticamente frente a un modelo tradicional y academicista de la enseñanza de la filosofía y nos asumimos como docentes filósofos que recrean su propia didáctica en función de las condiciones en que deben enseñar, más que como transmisores acríticos de un saber que supuestamente dominamos, o como técnicos que aplican estrategias didácticas ideadas por especialistas para ser empleadas por cualquiera en cualquier circunstancia.

Una didáctica que podamos caracterizar como filosófica, nos dice Cerletti es aquella que concibe a la enseñanza, y la educación en general, desde la perspectiva de lo que acontece (el pensamiento), más que desde el cumplimiento administrativo de lo planeado (la reproducción de contenidos canonizados). Lo que las tres lecciones nos enseñan, coinciden con la idea de aprendizaje filosófico como una reapropiación singular de un saber o saber-hacer de la filosofía que es asumido en primera persona. Esta reapropiación, al posibilitar la intervención creativa de los participantes, tiene una dimensión azarosa, ya que lo que se despliega es el pensar, por lo tanto la didáctica filosófica según Cerletti, posee un carácter aleatorio porque asume la tarea de

planificar, posibilitando que se den los encuentros de pensamiento pero sin tener control sobre ellos, porque el pensamiento no es programable. La didáctica incidental se convertirá en esa condición de posibilidad, si hay la adecuada preparación, si las decisiones didácticas sobre los tiempos, las metodologías y los recursos son las correctas para crear los ambientes y hacer que el pensamiento acontezca. Coincidimos con Cerletti en que no se trata de diseñar una didáctica para los estudiantes “en general” sino de construir didácticas con y para los estudiantes en particular, porque la originalidad de los encuentros depende también de ellos.

En las últimas décadas la enseñanza de la filosofía se ha enriquecido de las metodologías inscritas en el movimiento denominado nuevas prácticas filosóficas que concibe a la filosofía como ejercicio del pensamiento a través diversas variantes del diálogo socrático: La Comunidad de Investigación, los Talleres y los Cafés filosóficos, la consulta y el asesoramiento filosóficos. Según Oscar Brenifier, fundador del Instituto para las Prácticas Filosóficas, la filosofía concebida como práctica destaca tres aspectos esenciales del filosofar: el aspecto intelectual: pensar por si mismo, el aspecto existencial: ser uno mismo, y el aspecto social: ser y pensar con los otros; las lecciones presentadas se eligieron con el propósito de ilustrar estos tres aspectos. Consideramos útil y a la vez necesario, retomar estas metodologías para el diseño de una didáctica incidental que, al igual que la música orqueste el diálogo, instrumentalice las habilidades de pensamiento y cree la atmósfera adecuada para el filosofar. La construcción de una didáctica incidental es una tarea inacabada, intentamos definir algunas pautas que la hagan posible.

Referencias Bibliográficas

Cerletti, A. (2012). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

De la garza, M. (1995). *Educación y Democracia*, Madrid: Visor,.

Kohan, W. (2009). *Sócrates, el enigma de enseñar*. - 1ª ed. - Buenos Aires: Biblos, ISBN 978-950-786-711-8

Lipman, M., A. M. Sharp, y F. S. Oscanyan (1992). *La filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre

Madrigal, M. (2015). *De la enseñanza de la filosofía a la educación filosófica en "Reflexiones sobre Didáctica de la Filosofía"*, Raúl Garcés Noblecía (Coordinador). México: Silla Vacía Editorial.

Miranda, T. (2007). *M. Lipman: Función de la filosofía en la educación de la persona razonable*. Celafin. Disponible en: http://www.celafin.org/documentos/MirandaAlonso_FuncionFilPersonaRazonable.pdf

Nelson, L. (2011) *El arte de filosofar* en "El Buho: Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía", ISSN-e 1138-3569, N°. 9 disponible en <https://elbuho.revistasaaafi.es/buho9/nelson.pdf>

Nelson, L. (2008). *El método socrático*. España, Editorial Hurqualya. ISBN: 978-84-936082-1-7

Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal

Pineda, D. (2006). *Entrevista a Matthew Lipman y Margaret Sharp* en "Revista Internacional Magisterio" No. 2 Junio-Julio. Colombia

Ranciere, J. (2007) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Saladino, A. (2014). *Diagnóstico de la situación de la filosofía en México*. Disponible en <https://filosofiamexicana.org/2014/08/21/diagnostico-de-la-situacion-de-la-filosofia-en-mexico/>