

Enseñar Filosofía argumentando (en el bachillerato)

Teach Philosophy Arguing (in the High School)

Texto recibido: 26 de noviembre de 2016

Texto aprobado: 6 de enero de 2017

Por Jaime Roldán*

IES Almadraba, Tarifa, España

Resumen:

La presente contribución se centra en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato desde un enfoque práctico, potenciando el aprendizaje de destrezas argumentativas más que centrándose en el dominio de contenidos sobre la teoría de la argumentación; sin embargo, éstos son necesarios como base para enseñar. En coherencia con el sistema educativo actual, este enfoque tiene una serie de ventajas y virtudes que convierte la asignatura Filosofía de primer curso en una propedéutica para el segundo y, sobre todo, proporciona unas competencias y habilidades al alumnado exportables a otras materias e incluso a la vida cotidiana.

Palabras clave: argumentación, filosofía, enseñanza, enseñanza de la argumentación en bachillerato, educación secundaria, competencias clave.

Abstract:

This paper focuses on teaching philosophy in high schools by means of argumentation. I propose an argumentative skill learning approach rather than a theoretical one. However, a theory is fundamental as a grounded basis. In compliance with the education system, my approach offers several advantages since it promotes the subject of Philosophy as an introduction and a key to History of Philosophy, the subject to be studied at the next stage. On the other hand, it especially provides basic skills and abilities which can lead to other subjects, even to ordinary life.

Keywords: *argumentation, philosophy, teaching, teaching argumentation in secondary school, key competences.*

* Licenciado en Filosofía por la Universidad de Sevilla, Máster en Lógica y Filosofía de la Ciencia en la Universidad de Salamanca (Premio Extraordinario 2013) y estudiante de doctorado en el mismo programa de la USAL. Profesor de Enseñanza Secundaria en IES Almadraba, Tarifa, España.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

En el transcurso de mi carrera como docente he impartido todas las asignaturas relacionadas con la filosofía en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato¹. Los currículos de estas materias, desde muy reciente, inciden en la importancia de enseñar al alumnado no sólo los contenidos propios de la disciplina, sino además una serie de competencias clave como las sociales, cívicas y la comunicación lingüística; además, se pretende fomentar la autonomía personal, una actitud y un pensamiento críticos, y la argumentación. Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje se dirigen, entre otras muchas cosas, a que el alumnado sea competente tanto en el análisis de argumentos como la elaboración de argumentaciones razonadas de sus ideas, opiniones y reflexiones.

Los contenidos teóricos de la argumentación están empezando a aparecer dentro de los currículos. Por poner un ejemplo, en la materia Filosofía de primero de bachillerato aparece como contenido transversal la “Composición escrita de argumentos de reflexión filosófica y de discursos orales manejando las reglas básicas de la retórica y la argumentación”. Hay un bloque en la misma asignatura dedicado a la filosofía y el lenguaje, denominado “La importancia de la comunicación y su relación con el lenguaje, la verdad y la realidad”. También otro dedicado a la lógica formal, que tradicionalmente sí aparecía en las legislaciones educativas anteriores a la actualmente vigente (LOMCE²), y por último aparece un núcleo temático dedicado a “La argumentación: reglas y herramientas del diálogo y la demostración de argumentos”.

1 En las comunidades autónomas de Castilla – La Mancha y Andalucía, éstas tienen transferidas parte de las competencias educativas respecto del Ministerio de Educación de España.

2 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.



Así, podemos concluir que en la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato en España además de potenciar el entrenamiento en las destrezas argumentativas, lo que nos acercaría a un enfoque próximo al pensamiento crítico, comienza a incluirse, aunque tímidamente el estudio de la argumentación, sin hacer referencia a la teoría de la argumentación o los tres enfoques o perspectivas de la argumentación, a saber, lógica, dialéctica y retórica (Wenzel, 1980, pp. 112-130). También podría entremezclarse cierta confusión en el uso de los términos en alguno de los contenidos citados anteriormente, como en el último, ya que la demostración, propia de la lógica deductiva formal, no se aplica a las demás perspectivas ni tampoco a otros sistemas lógicos, así como a la lógica informal. Para tener una clara visión de esto, es muy recomendable la lectura de la obra colectiva editada por Huberto Marraud y Paula Olmos *De la demostración a la argumentación* (2015).

Una consecuencia que puede desprenderse de lo anterior es que hay que diferenciar entre la enseñanza, por un lado, de la teoría de la argumentación como disciplina incipiente y en pleno desarrollo y, por otro, de las destrezas o competencias argumentativas que ha de adquirir el alumnado (Marraud, 2016). Mi contribución se centra más en la segunda. Así, quiere mostrar una manera posible de enseñar a argumentar y a adquirir destrezas, estrategias y técnicas

argumentativas. Dicho esto, planteo una cuestión relevante acerca de si es posible enseñar a argumentar sin necesidad de saber teoría de la argumentación. La respuesta obviamente parece ser que sí, aunque en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje inevitablemente van a utilizarse conceptos, elementos teóricos o estrategias del ámbito teórico que conviene tener presentes. La clave está en su tratamiento como aparato conceptual al servicio de las prácticas argumentativas o como contenidos teóricos que además de ser susceptibles de aplicación, estén enfocados a un estudio y reflexión prioritariamente teórica. Quede claro que mi postura es la primera en este caso.

Otra cuestión importante es la que surge acerca del papel de la argumentación en filosofía. El uso generalizado de argumentos en filosofía en el debate o las controversias tan frecuentes en nuestra disciplina, es razón suficiente para tomar partido a favor de un papel relevante de la argumentación en filosofía, sea en el grado que sea. Además, puede comprobarse un uso frecuente de ciertos esquemas argumentativos en los diálogos filosóficos como la regresión al infinito, la reducción al absurdo, los argumentos hipotéticos o las analogías. Por si fuera poco, resulta frecuente la metaargumentación en los debates filosóficos, donde, en un sentido amplio, se usan argumentos sobre otros argumentos para argumentar y contraargumentar, anticipar objeciones o simplemente para reforzar los argumentos aportados. En este sentido, numerosos autores como Gilbert Ryle (1946), Friedrich Waismann (1956), John Passmore (1961) y Alberto Vargas *et al.* (1986) sostienen la idea de la existencia de argumentos típicamente filosóficos, en contraste con los argumentos de las matemáticas o las ciencias experimentales. Dicho esto, en la presente contribución voy a exponer una manera de **enseñar filosofía argumentando** en la asignatura del mismo nombre en primero de bachillerato.



En filosofía hay que argumentar

Parto de esta tesis, que sirve de principio general y de guía a mi desempeño como docente en esta materia. Este principio aparece tanto en la planificación como en el desarrollo de todas y cada una de las unidades didácticas que trabajo en el aula. Podría surgir un debate sobre la adhesión o rechazo de dicha tesis, además de otras cuestiones sobre su sentido, su papel, sobre el tema de si hay argumentos genuinamente filosóficos, etcétera. Sin embargo, no es este el lugar para este debate. Asumo la defensa de esta posición y a continuación expongo cómo enseño filosofía argumentando.

A modo de ejemplo, en la primera unidad de introducción a la filosofía, explicando su origen como paso del mito al *logos*, insisto en el contraste entre el carácter acrítico del mito y la argumentación presente en las explicaciones racionales sobre el origen y formación del mundo. Además,

en la introducción, les propongo una analogía entre los comienzos de la filosofía y la metafísica como ejemplos de paso del mito a *logos*. La evolución progresiva de las explicaciones míticas del origen del mundo y de los fenómenos naturales hacia la explicación racional es análoga a la evolución de las explicaciones míticas de conceptos como alma, ser y Dios hacia formas de explicación racionales. Como ejemplos utilizo una comparación entre Gea en la *Teogonía* y el agua como *arjé* en Tales de Mileto, en la filosofía. En metafísica, la comparación puede realizarse entre un fragmento sobre la creación divina del universo y la vía del movimiento de Tomás de Aquino sobre el motor inmóvil. El alumnado aprende claramente la diferencia entre afirmar y argumentar.

De esta manera, en las clases dedico un tiempo importante a la presentación, análisis y comentario de los argumentos utilizados por los filósofos. Además, propongo ejercicios, actividades y preguntas de examen donde una vez elegida una respuesta o interpretación, han de justificarla con buenas razones. Este trabajo, sin entrar todavía en la teoría, se realiza durante todo el primer trimestre. Esto me sirve para ir comprobando el nivel de destrezas argumentativas y de las competencias lingüísticas. Otra razón para hacerlo así es porque el inicio del curso va a servir para adquirir un bagaje conceptual necesario para poder reflexionar, a la vez que van desarrollando las prácticas argumentativas de un modo intuitivo, preparando el terreno para el siguiente trimestre.

Cada unidad didáctica comienza con una introducción en la que analizamos o proponemos argumentos sobre el tema en cuestión. Ello se completa con el desarrollo del tema, donde se incorporan los argumentos clásicos relevantes. Por ejemplo, en la unidad sobre la metafísica, tratamos los diferentes argumentos a favor y en contra de la

existencia de Dios, o el argumento de Hume contra la causalidad. Este trabajo se realiza en grupo e individualmente. Los alumnos eligen cargos de responsabilidad que tienen asociadas unas tareas determinadas. Estos cargos o puestos, rotativos a lo largo del curso, sirven para desarrollar habilidades y competencias a la par que ayudan a asentar los contenidos teóricos de una manera eficaz y amena. Por ejemplo, la persona historiadora es la encargada de anotar en un diario de clase todo lo que ocurre, se dice, frases ingeniosas, anécdotas y un resumen de lo tratado en clase. Otros cargos son, sin extenderme demasiado explicándolos, el de reportero, redactor, tipógrafo y entrevistador, que forman el equipo de prensa, o el de realizador, “youtuber”, locutor de radio o artista. Uno de esos cargos es el de lógico, cuya misión es la de detectar y analizar los argumentos que surgen en cada clase, así como de profundizar e investigar sobre tales argumentos y elaborar los suyos propios. Este cargo se extiende a toda la clase en el momento en que comienza la unidad





didáctica dedicada a la argumentación, dividida en los apartados relativos a la lógica, dialéctica y argumentación. Este trabajo se completa con la propuesta de realización de trabajos monográficos sobre autores relevantes de la argumentación y exposiciones sobre todo ello. Como colofón, realizamos un debate previamente preparado donde tienen que poner en práctica las destrezas argumentativas estudiadas y trabajadas en el nivel teórico. Para ello conviene dedicar buena parte del tiempo a la preparación y los aspectos organizativos al respecto. Una buena guía para ello es la obra del Grupo Gorgias (2013), que puede servir de buena base y guía, teniendo siempre en cuenta las aportaciones de experiencias anteriores y una actitud abierta a la innovación.

El objetivo prioritario del grupo era trabajar con el alumnado el procedimiento del debate para fomentar y mejorar una práctica argumentativa poco valorada en el ámbito de la enseñanza secundaria. Se centra en las materias del currículo de 4º de la ESO y de

Bachillerato y, partiendo del modelo clásico de Cicerón, lo actualiza en un contexto educativo. Así, ofrece una serie de recursos lógico-dialécticos para mejorar la defensa del punto de vista propio valiéndose de buenas razones y para contraargumentar convenientemente las tesis contrarias. Además, contiene un catálogo de falacias y un conjunto de estrategias retóricas con muchos ejemplos significativos. Se trata de una guía que, más que un manual teórico para investigadores, está dirigida principalmente a profesores de Secundaria o a estudiantes universitarios que participen en concursos de debates y, de modo general, a cualquiera que desee profundizar en el tema. Es, en definitiva, un libro para aprender a enseñar a debatir a adolescentes.

Más que filosofía, se aprende a filosofar

En conclusión, el planteamiento y el trabajo con las destrezas argumentativas como metodología de trabajo centrada en la adquisición de competencias y habilidades, es coherente con el viejo principio kantiano según el cual, más que la filosofía, se aprende a filosofar. Entiendo que esta manera de trabajar supone una gran ventaja sobre otras formas, por varias razones. En primer lugar, prepara el terreno para la posterior adquisición de contenidos teóricos que van a trabajar en la asignatura del curso siguiente, *Historia de la filosofía*, con el añadido de que al aprender a filosofar siempre se están utilizando los conceptos filosóficos y se está haciendo referencia a las teorías y métodos de las distintas escuelas o corrientes filosóficas, lo cual contribuye doblemente a este objetivo de servir de propedéutica a la materia de segundo curso. En segundo lugar, contribuye a la adquisición de competencias y habilidades exportables tanto a las demás asignaturas como a cualquier ámbito de la vida cotidiana, ya que

dichas competencias, convertidas en hábitos, se convierten en poderosas herramientas intelectuales y cognitivas. En tercer lugar, es coherente con el sentido general de la ley educativa y sus desarrollos curriculares. Y, por último, convierte la tarea docente en un reto apasionante desde que su tarea consiste en enseñar a pensar, a expresarse razonadamente, a facilitar herramientas conceptuales y estrategias metodológicas que amplíen los horizontes cognitivos; reto que a su vez abre la puerta a divertirse enseñando y contagiar la pasión y amor por la sabiduría que caracteriza nuestra disciplina.

Referencias

- Grupo Gorgias (2013). *Enseñar a debatir: guía para el profesorado*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Marraud, H. (2016). *Programación de cursos de argumentación en filosofía*. Recuperado de www.filosoficas.unam.mx/~Tdl/EIDL14DF/Marraud.htm.
- Marraud, H. y Olmos, P. (2015). *De la demostración a la argumentación. Ensayos en honor de Luis Vega*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Passmore, J. (1961). *Philosophical reasoning*. London: Duckworth.
- Ryle, G. (1946). "Argumentos filosóficos". En Ayer, A.J. (comp.). *El positivismo lógico* (pp. 331-248). México: FCE.
- Vargas, A. et al. (1986). *Argumentación y filosofía*. México: UAM-Iztapalapa.
- Waissmann, F. (1956). "Mi perspectiva en filosofía". En Ayer, A.J. (comp.). *El positivismo lógico* (pp. 449-485). México: FCE.
- Wenzel, J. W. (1980). "Perspectives on argument". En Rhodes, J. y Newel, S. E. (eds.). *Dimensions of argument*, 112-133, Annandale (VA): Speech Communication Associations.