

EL METODO SOCRATICO O DIALOGADO.

1.—*Concepto y fundamento.* Entre los métodos de enseñanza filosófica, uno de los más importantes —y para muchos educadores, el único adecuado a la materia— es el que se conoce como conversación socrática o diálogo. Decimos que en clase de filosofía se está aplicando el método dialogado o socrático¹ cuando la dirección del aprendizaje se desenvuelve mediante un encadenamiento de interrogaciones y respuestas, gracias al cual el pensamiento del educando es incorporado por acción del profesor en el proceso dialéctico de la reflexión filosófica. Las interrogaciones aisladas no constituyen en este sentido enseñanza socrática ya que por sí solas no bastan para producir esa articulación y ese desarrollo de los conceptos, ese conjunto bien estructurado de ideas, alimentado por la confrontación y la convergencia de dos o más espíritus, que es el diálogo.

El fundamento de este método didáctico se halla en la naturaleza misma del filosofar que se nutre del intercambio y la oposición de las conciencias reflexivas. El diálogo, que es como una polémica interior cuando el pensador elabora en soledad su pensamiento, está plenamente vigente en la conversación de las personas que encaran en común un problema intelectual. Esta conversación puede producirse en la situación de la clase, de modo que el socratismo enlaza la investigación y la enseñanza de la filosofía y permite comprenderlas como dos formas de la misma actividad esencial.

2.—*Socratismo histórico y actual.* "Pues bien, mi mayéutica es igual a la de ellas (las comadronas), pero difiere en que atiendo a hombres no a mujeres, y cuido sus almas cuando están en trabajo, no sus cuerpos. Y el éxito de mi arte estriba en considerar cuidadosamente si el pensamiento que está siendo alumbrado por la mente de un joven es un ídolo falso o un verdadero espíritu". En estas palabras, que Platón pone en boca de Sócrates en el *Teetetes* se expresa bien la esencia del método socrático, tal como surgió en la antigüedad por obra del filósofo ateniense y que cobra nueva forma en la pedagogía filosófica de hoy. Con ello queremos poner de resalto a la vez el elemento de tradición que hay en esta metodología y las diferencias de la

1 En metodología general se habla de la conversación socrática como un método o forma didáctica que puede ser empleada en la enseñanza de otras materias. Aquí no tocamos este general y nos reducimos a considerar el método socrático como forma didáctica peculiar a la filosofía. Quede entendido, asimismo, que sólo nos ocuparemos del diálogo en cuanto comunicación oral y no como forma literaria.

situación, la época y la intención. Cabe distinguir, en efecto, dos formas del método socrático, la *histórica* y la *pedagógica actual*.¹

Hay una manera de filosofar dialogando, que tiene su momento histórico culminante en la reflexión de Sócrates y Platón. Se trata de aquella peculiar metodología intelectual mediante la cual estos pensadores elaboraron sus doctrinas filosóficas, las transmitieron a sus discípulos y oyentes, y las defendieron contra sus opositores. Tal como se ofrece en estos pensadores y especialmente en Sócrates, rasgos saltantes y distintivos del método son, en primer lugar, el empleo de la *ironía*, o la ficción de ignorancia, frente a una supuesta ciencia del interlocutor, que lleva al descubrimiento y al reconocimiento de la ausencia de saber en todos los participantes. Luego, la busca de aquel conocimiento que falta, mediante la inducción y la formulación de una definición general del concepto o los conceptos pertinentes. En Sócrates, tales conceptos — y este es otro importante rasgo distintivo — pertenecen generalmente al orden de las nociones ético-axiológicas, pues el filósofo ateniense renunció a abordar explícitamente las cuestiones cosmológicas y metafísicas que habían preocupado a los filósofos que lo precedieron. Lo cual no impide que el método socrático histórico se apoye en una tesis francamente metafísica, a saber, que la verdad puede brotar del alma si al conocer se aplica el justo procedimiento racional. De allí que Sócrates se comparase a su madre, partera de profesión, y afirma que él también practicaba la mayéutica o arte de ayudar al alumbramiento. Con esta tesis está vinculada la idea del demonio interior, que guía y previene al filósofo, y el optimismo gnoseológico fundado en la confianza en el alcance de la razón inmanente al espíritu. En fin, hay una nota polémica e inclusive retórica inocultable en el método aplicado por el Sócrates histórico y sus discípulos: son defensores de una filosofía y detractores de las doctrinas que se le oponen.

Lo que puede llamarse el método socrático pedagógico actual es, en cambio, un cuerpo de procedimientos de enseñanza sin vinculación explícita ni esencial con determinada doctrina o sistema filosófico, ni siquiera el socrático o el platónico, y que en consecuencia no tiene por qué ofrecer los rasgos antes señalados. Más bien posee características variables según los diversos usos y situaciones didácticas, pues puede ser empleado por cualquier profesor y conviene al tratamiento de cualquier tema o problema filosófico.

1 Cf. Helmuth Demyer "Die sokratische Methode in Philosophie unterricht hoeren Schule", *Die pädagogische Praxis*. 11. n. 1. 1967. p. 14.

Es de notar, finalmente, que si bien la forma propiamente pedagógica del método socrático procede en última instancia del filosofar de Sócrates y Platón y no habría surgido seguramente sin él, se ha desenvuelto por acción de otros filósofos y educadores de diversas épocas, que han sabido aprovechar los aportes de la pedagogía moderna para hacer de él un instrumento más eficaz de la dirección del aprendizaje filosófico. Entre éstos destaca Leonard Nelson, profesor de la Universidad de Gotinga, Alemania, cuya obra se inspiró en los trabajos del filósofo J.F. Fries.

3.—*Tipos de clase dialogada.* Lo característico de la clase dialogada es el desenvolvimiento de un tema a base de preguntas y respuestas con la participación directa del maestro.¹ El es el conductor del diálogo, el Sócrates de la situación filosófico-didáctica de cada clase, sin cuya intervención la reflexión de los alumnos y la enseñanza filosófica se estancarían y podrían resultar estériles.

Esta función conductora del profesor permite clasificar el diálogo socrático en dos clases principales:

a) El profesor plantea cuestiones y elabora las respuestas de uno o más alumnos, formulando nuevas cuestiones de acuerdo con su plan de desarrollo de la clase y con las situaciones nuevas que surgan en el curso del diálogo.

b) El profesor plantea una cuestión y la hace desarrollar por dos o más alumnos en diálogo, interviniendo para rectificar o desechar formulaciones, abrir nuevos interrogantes o superar posibles impases.

4.—*Procedimiento general.* No puede por cierto señalarse un modo único y fijo de proceder al dialogar en clase. Si toda situación pedagógica es por esencia móvil y contrastada, la filosófica lo es quizá más en razón del carácter propio de la materia que se trata de enseñar. A ello se agrega la diferencia de los tipos de clase dialogada y las variedades del alumnado. Sin embargo, cabe indicar algunos modos de proceder y algunos recursos típicos, y presentar, a manera de ejemplo, un posible esquema de desarrollo.

Como iniciación del diálogo debe plantearse una cuestión apta para despertar el interés de los alumnos y fecunda en con-

1 Nelson, en cambio, cree necesario que el profesor se abstenga de intervenir. Cf. "The Socratic Method", en *Socratic Method and Critical Philosophy*, by Leonard Nelson. New Haven, University of Yale Press, 1949.

tenido reflexivo. Conviene a veces aprovechar una interrogación planteada espontáneamente por algún alumno o provocar el planteamiento de problemas o dificultades sobre un tema determinado o libremente elegidos por los alumnos.

Las dos observaciones son dignas de hacerse a propósito de esta iniciación. De acuerdo a la tradición socrática, se trata de llevar al sujeto filosofante —en este caso al alumno— a un comienzo absoluto, es decir, a un punto en el cual no habrá de necesitar el apoyo de las convicciones previamente adquiridas y a partir del cual podrá progresar libremente en el saber. Lo cual implica que hay un momento destructivo inicial en el diálogo socrático. Se comprende que este proceder, sin duda muy fecundo cuando es aplicado a conciencia, requiere una gran disponibilidad de tiempo, poco común en la enseñanza secundaria. Por tal razón no siempre en la práctica puede desenvolverse el diálogo con este radicalismo y hay que pensar en preguntas que permitan una penetración suficiente de la problemática filosófica sin gran empleo de tiempo.¹

La segunda observación es que este punto de partida debe ser lo más sencillo y accesible posible, a fin de facilitar la espontánea intervención de todos los alumnos. Esta manera de proceder no es —según algunos autores— nada ajena al espíritu filosófico del método socrático, sino más bien rasgo esencial de él. Por ejemplo, para Fries, el método socrático se caracteriza por "partir de las cosas comunes de la vida diaria e ir de éstas a los enfoques científicos".² Consecuentemente, el diálogo pasará de cuestiones sencillas a aporías más laboriosas y complejas, del uso cotidiano de conceptos a formulaciones abstractas y técnicas, del sentido común al sentido crítico. En relación con esto último es importante que el profesor conduzca el diálogo recurriendo a ejemplos e ilustraciones concretas, al mismo tiempo que trata de elevar la reflexión al nivel de conceptos cada vez más complejos y abstractos. Aquí, como en las otras formas de la didáctica filosófica, la ilustración debe siempre ir abriendo el camino a la abstracción.

Cuando la articulación de las ideas corra el riesgo de romperse, cuando los alumnos no puedan avanzar ante una aporía difícil o hayan perdido interés o su atención desfallezca, el profesor debe estar pronto a formular interrogaciones de auxilio, como son, vg., las que inquieren por el significado de los

1 Cf. J. Bouffanais: "Méthode socratique ou neo-socratique?". *Revue de l'Enseignement Philosophique*, n. 1, n. 6, 1951, pp. 23-24.

2 Cf. J.F. Fries, *System der Logik*, p. 449, cit. por Nelson, op. cit., 54.

términos que se están usando, por las partes que presenta un enunciado, por el modo de verificarlo, por las relaciones entre los elementos objetivos considerados o por la naturaleza del problema planteado. "¿En cuántos sentidos puede usarse esta palabra?", "¿Tiene esta afirmación el mismo sentido que la anterior?", "¿Se sostiene esto o más bien aquello?", "¿Los hechos coinciden con esta afirmación (o la ilustran)?", "¿Qué se requeriría para establecer que X es cierto (o falso)?", "¿Es un problema de hechos o de terminología (o de valor) el que se plantea?", son algunos tipos de preguntas propias para provocar la continuación y la activación del diálogo con o entre los alumnos, preguntas que el profesor debe tener siempre en reserva como instrumental necesario para la conducción de la clase.

Un esquema posible de desarrollo de clase dialogada es el siguiente:

- Cuestión inicial, que debe poseer los dos caracteres principales señalados; a) pertenecer al nivel del pensamiento común, cotidiano o, en cualquier caso, ser accesible a todos los participantes; y b) permitir abordar y desarrollar adecuadamente la problemática que interese examinar.
- Vinculación de la cuestión con hechos y situaciones vividos o con experiencias al alcance de los alumnos (Ejemplificaciones pertinentes y precisiones terminológicas).
- Análisis de los problemas implicados. Selección de los que sean importantes para el propósito que se persigue (Ejemplificaciones y precisiones terminológicas).
- Respuestas, hipótesis explicativas, vías de solución del problema. Examen de cada una de ellas, con ilustraciones concretas y determinación de los conceptos implicados.
- Argumentación con respecto a las alternativas planteadas y a sus consecuencias. (Establecimiento de la validez o invalidez de ellas. Cabe la posibilidad de que varias respuestas sean aceptables, o de que una sola lo sea o, en fin, ninguna).
- Recapitulación o conclusión. Si el resultado es negativo, enderezamiento hacia un nuevo abordaje del problema. Si hay soluciones aceptables, comparación de su fundamento respectivo y elección eventual de la más verosímil (por más simple o clara, segura, fecunda, etc.). En todo caso, apertura de una nueva perspectiva problemática.

5.—*Procedimientos auxiliares.* Con respecto al desarrollo así esquematizado, resaltamos la función de tres procedimientos —mencionados arriba entre paréntesis— que deben estar presentes a lo largo del diálogo y que hacen de él una genuina operación de crítica racional y un vehículo de comprensión y progreso intelectual, a saber:

a) La ejemplificación, ilustración o presentación de casos correspondientes a los conceptos o situaciones pensados. Es indispensable que el diálogo didáctico avance al hilo de las referencias concretas, las cuales han de asegurar la intelección de los enunciados y hacer posible después el paso a la conceptualización abstracta pura.

b) Las precisiones terminológicas, que garantizan la unidad y el orden de la discusión y permiten a cada paso la determinación de los conceptos que se están manejando.

c) Los procedimientos de prueba y argumentación, que aseguran el avance racional del diálogo y permiten extraer conclusiones que enriquecen el conocimiento.

6.—*Precauciones.* Debe evitarse el forzar la solución de las aporías planteadas. Las conclusiones negativas o la falta de una respuesta enteramente satisfactoria al final de la clase no significa que el diálogo haya fracasado. En filosofía, una aporía no resuelta pero bien analizada es tan fecunda —si no más fecunda— que una conclusión definitiva (si hay algo que se pueda llamar así en el pensar filosófico). Reflexiva y didácticamente, lo importante es que se haya avanzado con método, rigor, ascendiendo gradualmente a niveles cada vez más altos de análisis y de elaboración racional y que, cuando menos, las cuestiones y problemas queden debidamente precisados y formulados, lo cual, como se suele decir con razón, es haber andado la mitad del camino hacia la solución.

Otra precaución a tomar es no sucumbir a la tentación retórica que amenaza siempre al socratismo superficial, es decir, a la tentación de emplear las artes de la persuasión aplicadas al diálogo que permiten al profesor ganar un fácil asentimiento del alumno, a costa de la cultura racional de éste y del progreso del conocimiento, o dan al alumno una engañosa sensación de inteligencia y ciencia. A semejante riesgo retórico deben desistir, pues, maestro y alumnos en la clase dialogada.

Señalemos, finalmente, que no es aconsejable hacer objeto de ironía las intervenciones de los alumnos en clase. Esta actitud

puede herir los sentimientos del joven y casi siempre lo inhibe de participar en el diálogo. Frente al socratismo histórico, que utilizó la ironía como poderosa arma polémica, el método pedagógico actual renuncia a lograr por este medio la participación del alumno en la busca de la verdad. En cambio, el asombro y el reconocimiento de la ignorancia, e inclusive esa parálisis que en cierto momento sobrecoge al interlocutor socrático y que es el umbral de una nueva comprensión del mundo y la existencia —por la cual decía Sócrates en el *Menon* que se lo comparaba al pez torpedo, que aturde con una descarga a quien tropieza con él—, sí son elementos favorables y fecundos del arte socrático actual, como lo fueron en el histórico.

7.—*Condiciones de aplicación. Ventajas y limitaciones.* El éxito del diálogo requiere la presencia de ciertas condiciones básicas, a saber:

a) Clases poco numerosas, aunque con un número suficiente de alumnos favorable a la variedad de talentos, enfoques y formulaciones. Un grupo de diez a quince alumnos es ideal para una conversación socrática realizada con la participación de todos y plenamente aprovechada por cada alumno.

b) Disposición de tiempo suficiente para que el diálogo pueda desenvolverse adecuadamente y para elaborar de modo suficiente cuando menos un tema. Las sesiones de dos horas de clase sucesivas, con un intermedio breve, son aconsejables por esta razón. Los cursos de cuatro o cinco horas semanales son, por otra parte, más propicios a la aplicación del método sin precipitaciones ni apremios.

c) Un profesor con buen entrenamiento dialéctico y dominio suficiente de los medios de expresión, así como con presteza de intelección, autoridad y poder de incitación es quizá más necesario en este caso que en el de otros modos de enseñanza, en razón de que el diálogo concede máxima libertad al educando y requiere aprovechar a cada instante las intervenciones y aportes de los alumnos, sea para incorporarlos al punto de vista que el profesor reconoce como válido, sea para rectificarlos o reemplazarlos cuando se revele falso.

d) Un alumno con una base suficiente de cultura filosófica, con agilidad y madurez intelectual, capaz de seguir sin excesivo esfuerzo el encadenamiento de las ideas y las cuestiones. En caso contrario, cuando el alumnado es demasiado inmaduro o mal preparado, el diálogo se torna lento o artificial y termina en monólogo del profesor.

Lo anterior nos lleva directamente a la consideración de algunas ventajas y limitaciones de la aplicación del método.

Entre las ventajas principales mencionamos:

a) El diálogo es un método que satisface las exigencias de la educación activa. Gracias a él, el alumno participa en el desenvolvimiento de la clase y se ejercita en el filosofar.

b) Posee alto valor social, pues la enseñanza se imparte a través de la colaboración y el intercambio de ideas, reflexiones, puntos de vista de quienes concurren a la clase. El alumno es coautor del conocimiento logrado y tiene conciencia de él.

c) Garantiza la libertad intelectual y la apertura mental a todas las ideas, frente a las tentaciones del dogmatismo y del adoctrinamiento ideológico.

d) Permite confrontar las convicciones y enseña a llegar, por la crítica y la rectificación, a una verdad racionalmente fundada e intersubjetivamente garantizada.

Frente a estas virtudes las principales limitaciones con que puede tropezar su aplicación son:

a) Requerimiento de tiempo mayor del que generalmente se dispone en los cursos escolares, especialmente si se le aplica en todas las partes del curso.

b) Dificultad de trabajar con clases numerosas (como las que normalmente tienden a existir en la mayoría de las escuelas públicas hoy día).

c) Necesidad de un profesor y un alumno mejor formados y más maduros que en otros tipos de enseñanza.

d) Peligro de alimentar el verbalismo retórico, la manía argumentadora o la improvisación intelectual. Se ha dicho que el filosofar requiere también la soledad de la reflexión y que la situación colectiva en que se aplica el método socrático no es siempre propicia para este recogimiento.¹

La conciencia de tales defectos pide la vigilancia constante del profesor y debe sugerirle la aplicación de los remedios

¹ Cf. M. Conche "A propos de la méthode 'socratique' dans l'enseignement de la philosophie", *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 6, n. 2, p. 27, y Nelson, op. cit., p. 28.

que permitan una adaptación lo más fiel posible del método a las circunstancias concretas en que tiene que desenvolver su enseñanza.

8. Bibliografía.

Bouffanais, J., "Méthode socratique ou neo-socratique?". En *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 1, n. 6.

Conche, M., "A propos de la méthode 'socratique' dans l'enseignement de la philosophie". En *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 6, n. 2.

"De l'interrogation au dialogue". Número especial de *Cahiers Pédagogiques*, n. 62.

Dempe, Hellmuth, "Die sokratische Methode im Philosophieunterricht der hoeheren Schule". En *Die Paedagogische Provinz*, 11, n. 1.

Eichler, Willi und Specht, Minna (ed.), *Leonard Nelson zum Gedaechnis*. Frankfurt am Mein-Goettingen, 1953.

Heckman, Gustav, "Das sokratische Gespraech, die Wahrheit und die Toleranz". En *Leonard Nelson zum Gedaechnis*.

Nelson Leonard, "Die sokratische Methode". En *Abhandlungen der Fries'schen Schule*, V, n. 1. Goettingen, 1929. Trad. inglesa en *Socratic Method and Critical Philosophy. Selected Essays by Leonard Nelson*, New Haven, Yale University Press, 1949.

Robinet, André, "Socrate et le professeur ou du néo-socratisme dans la pédagogie philosophique en France". En *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 2, n. 4.

*Titone, Renzo, *Metodología didáctica*, cuarta parte.