



### Violencia, diálogo y aprendizaje de la filosofía: intervención docente en el nivel medio superior

*Violence, dialogue and learning philosophy: teaching intervention on  
Higher Secondary Education*


**Luis Eduardo Piña Arellano**

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

 <https://orcid.org/0000-0002-5934-265X>  
[jackman12@gmail.com](mailto:jackman12@gmail.com)

**Olivia Mireles Vargas**

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

 <https://orcid.org/0000-0001-6868-6000>  
[olivia.mireles@gmail.com](mailto:olivia.mireles@gmail.com)

Recibido: 22/03/2021

Aceptado: 07/07/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.017>

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es exponer los resultados de una intervención docente diseñada para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior (secundaria del segundo ciclo). Aquí se sostiene que el problema social de la violencia y el conflicto puede ser aminorado si se educa a las nuevas generaciones para el diálogo, y más aún para el diálogo filosófico. A partir de este supuesto se diseñó y se puso en marcha una propuesta didáctica basada en el aprendizaje colaborativo y en un concepto de diálogo entendido como un intercambio argumentativo entre los participantes, orientado a una meta para la construcción colectiva de sentido. Se expone de manera general el problema que se avizora en la sociedad contemporánea, para después explicar los principios teóricos que se adoptaron para la planeación didáctica, finalmente se dan a conocer los resultados de la experiencia que se llevó a cabo a través de recursos digitales en el contexto de la pandemia por Covid-19. Se observa que a pesar

de los límites que impone la educación a través de la pantalla, el estudiantado se apropia de los contenidos filosóficos, y además pone en juego sus habilidades para dialogar, argumentar y construir en común.

**Palabras clave.** Enseñanza de la filosofía, Enseñanza secundaria segundo ciclo, Violencia, Diálogo, Innovación pedagógica.

**Abstract.** The purpose of this work is to present the results of a teaching intervention designed for the teaching of philosophy in Higher Secondary Education. The main claim is that teachers can attend the social problem of violence and conflict if they educate the new generations on philosophical dialogue. On that premise, the authors prepared and tested a didactic design based on two elements: the collaborative work and a concept of dialogue. The authors propose to understand the dialogue as an argumentative exchange between the attendants that is oriented to a goal that also leads to the collective construction of meaning. Here, the authors expose the general problem of violence in our contemporary societies. Then, they show the theoretical principles that they adopted to build the didactic design. Finally, they expose the results of the experience that also implemented digital resources in the context of the sanitary crisis of COVID-19. Despite the restrictions imposed by the screens, the students managed to appropriate the philosophical contents and simultaneously they tested their skills to dialogue, argue and build together.

**Keywords.** Philosophy teaching, High School Education, Violence, Dialogue, Pedagogic innovation.

## Introducción

Entre la educación, la violencia y el diálogo, se tejen relaciones tensas y complejas que las y los docentes encaramos diariamente en las aulas. En Latinoamérica, en general, predominan bajos índices de paz y los resultados en evaluaciones educativas internacionales son poco favorables. Este escenario plantea retos importantes para la enseñanza de la filosofía, especialmente si aceptamos que parte de ella se centra en el diálogo y la argumentación y que, a su vez, el problema de la violencia acontece, también, en las instituciones educativas. ¿Qué perspectivas puede ofrecer la enseñanza de la filosofía para hacer frente, desde nuestros espacios, al problema de la violencia?

Una respuesta tentativa, y que sustenta este trabajo, es la apuesta por el diálogo en el aula. En la actualidad no basta transmitir contenidos filosóficos, es necesario pensar que el docente es responsable de crear formas de interacción y estructuras de actividad que reduzcan la posibilidad de generar formas de exclusión y violencia derivadas de las disposiciones normativas que rigen el aparato escolar. Se trata de fomentar el desarrollo de las facultades intelectuales y emocionales de los estudiantes a través del diálogo constructivo.

Desde esta perspectiva, se diseñó una propuesta didáctica que fomenta el diálogo cruzado; éste se caracteriza porque el docente no es el centro de la actividad, sino el alumno. Esta propuesta de intervención, que adoptó un modelo de aprendizaje colaborativo, se puso en marcha en una escuela del nivel bachillerato en el año 2020. Los resultados indican que es posible, aun en entornos virtuales, alentar el diálogo a partir de los contenidos filosóficos, que a través de éste se potencian las habilidades para argumentar sin derivar en conflicto. El estudiantado se involucra y participa activamente cuando se le ofrecen situaciones para la observación entre pares, en las que puede distinguir formas distintas de argumentar.

Es así que en este artículo se expone en primer lugar la situación problemática, es decir el circuito de la violencia, su presencia en las aulas y particularmente lo que implica para la enseñanza de la filosofía. En segundo lugar, se detalla el concepto de diálogo y cómo éste se puede engarzar con el aprendizaje colaborativo. En tercer lugar, se presenta la planeación didáctica resumida, una breve descripción de la experiencia en el aula y, finalmente, una valoración de los alcances y límites<sup>1</sup>.

## La violencia en la escuela y la enseñanza de la filosofía

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia es: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002, p. 3). El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés), estima que la crisis del COVID-19 ha exacerbado en América Latina y el Caribe los factores de riesgo que exponen a las niñas, niños y jóvenes a ser víctimas de la violencia física y psicológica grave (Cepal/UNICEF, 2020).

La escuela no está libre de violencia. Según cifras de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012, la escuela y la vía pública se han identificado como los ámbitos donde suceden 8 de cada 10 agresiones contra niñas, niños y adolescentes (UNICEF, 2020). Es decir, la escuela no sólo refleja la violencia social, sino que además es un lugar preferente para el ejercicio ésta. De tal manera que el contexto escolar se ha convertido en uno de los lugares recurrentes donde se manifiesta una violencia de orden superior, enraizada en la misma sociedad (CDHDF, 2011).

En este sentido, en México, la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior (SEMS, 2014), elaborada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), arroja que el 72% de los hombres y el 65% de las mujeres han experimentado alguna forma de violencia o agresión en los planteles de este nivel educativo. Lo que hay que destacar de esta encuesta es que se ven reflejadas otras formas de violencia menos explícitas, pero frecuentes. Por ejemplo, el 37.7% de hombres y 36% de mujeres afirman haber sido ignorados en los planteles; el 17.3% y 9.5% respectivamente, afirman que se les ha impedido participar.

Según los estudios en este ámbito, la forma de violencia más evidente en la escuela es el llamado *bullying* o maltrato, que se caracteriza como una forma de violencia interpersonal que comúnmente ocurre entre pares, no obstante, existen otras muchas formas de violencia como el acoso, la exclusión, la discriminación, y las agresiones físicas, psicológicas o verbales que pueden ocurrir entre estudiantes, profesores e incluso entre padres de familia, mismas que han ido en aumento en los últimos años (Rey y Ortega, 2007). Incluso debe señalarse que en el espacio escolar existe una forma de violencia, quizá muy sutil, que se produce por ciertas estructuras de actividad y normas en el aula que impiden la participación y la construcción colectiva de sentido por parte de los alumnos. Es decir, prevalecen ciertas formas de interacción y organización de las dinámicas de clase que tienden a generar climas negativos y, por tanto, que atañen directamente a las violencias menos visibles pero que abonan a generar formas de convivencia que son poco favorables para el aprendizaje. Lo anterior deriva de las

<sup>1</sup> Agradecemos el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), que a través de una beca para estudios de maestría financió este trabajo.

estructuras y normativas del aparato escolar, de los roles que se adoptan al participar en ciertos sistemas (Alba, 2014). Entre docentes y alumnos esto se refiere a las prerrogativas que los primeros tienen sobre las decisiones educativas, las actividades de aprendizaje, trabajo y evaluación. Esto implica asimetría de las relaciones que pueden generar mecanismos de violencia.

Así, la violencia en la escuela representa un grave problema porque, además de los perjuicios que encierra en sí misma, impide que los integrantes de una comunidad educativa desarrollen sus capacidades con libertad y confianza. La violencia anula las posibilidades de actuación de los sujetos involucrados, dando lugar a obstáculos que limitan arbitrariamente su potencial, incluso puede dejar secuelas en la personalidad de los educandos (Gómez Nashiki, 2005).

De tal forma, la violencia en sus múltiples manifestaciones -desde las más evidentes hasta las más sutiles- se convierte en un problema para la docencia porque es un obstáculo para la creación de relaciones encaminadas al desarrollo integral del estudiantado. El problema se vuelve tanto más urgente y demanda acción en la medida en que aceptamos que la escuela debe promover la educación para la paz, contribuir al fortalecimiento de la cooperación y solidaridad, además de fomentar valores como la tolerancia, el respeto y la armonía.

En los ámbitos de la prevención e intervención en la institución escolar, se han atendido diversas líneas: mejora de la organización escolar, formación del profesorado, trabajo en el aula y programas específicos de atención (Rey y Ortega, 2007). De tal forma que el docente está directamente implicado y recibe la responsabilidad de trabajar cotidianamente para favorecer una dinámica social libre de violencia, con miras a propiciar la reflexión, la empatía y un ambiente favorable para el aprendizaje.

En este escenario el profesor de filosofía en el bachillerato, o secundaria de segundo ciclo, enfrenta retos importantes porque en el currículo esta disciplina tiene entre sus fines el desarrollo del pensamiento crítico, autónomo y creativo; el fortalecimiento de las habilidades de argumentación; la fundamentación de juicios morales; la formación para la ciudadanía, y las prácticas democráticas, es decir, las competencias necesarias para evitar el conflicto y prevenir distintas formas de violencia en el aula, simientes que a la postre pueden contribuir para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

De ahí que una de las tareas más acuciantes de los docentes en la actualidad sea buscar caminos viables para atajar la violencia en el aula. Ante la dimensión de esta tarea consideramos que conviene comenzar por reconocer la violencia que se produce por ciertas estructuras y normas que impiden la participación y la construcción colectiva de sentido por parte de los alumnos, es decir empezar por visibilizar e intervenir en ciertas formas de interacción y organización de las dinámicas de clase que tienden a generar climas negativos (miedo, desconfianza, apatía, rechazo) y, por tanto, que atañen directamente a las violencias menos visibles pero que abonan a generar formas de convivencia poco favorables para el aprendizaje. Para ello, el diálogo filosófico aparece como una opción para transformar el clima en el aula y favorecer los aprendizajes de esta disciplina, que busca el cultivo de la humanidad.

## **El diálogo filosófico y aprendizaje colaborativo en el aula**

Para lograr el objetivo de construir diálogos filosóficos en el aula, esta propuesta se ha orientado con tres ejes teóricos que se exponen a continuación:

*Diálogo cruzado.* Éste se caracteriza porque el docente no es el principal centro de la actividad, sino el alumno (Lemke, 1997). Su esquema básico es el siguiente: se plantea una pregunta sobre un contenido temático, misma que puede ser elegida por el docente o los estudiantes; luego, alguno de ellos puede responder la pregunta y el profesor opera como un mediador que puede interrogar a otros sobre su posición al respecto; en ocasiones el profesor puede comentar la respuesta o hacer una síntesis de las contribuciones y pedir la participación de otros. Esto fomenta el intercambio argumentativo entre todos los actores del aula, pero especialmente entre alumnos, porque las intervenciones se acompañan de razones que deben aclarar una postura, con esto se reducen las posibilidades de reproducir esquemas implícitamente violentos en el aula.

*Diálogo orientado a la argumentación.* El diálogo es un intercambio argumentativo entre los participantes orientado a una meta (puede ser una pregunta a resolver, una lectura a analizar, generar un acuerdo, etcétera), que sigue reglas de intercambio (roles en el diálogo, posibilidades de actividad para los participantes) para la construcción colaborativa de sentido, donde el profesor asume el papel de mediador y guía con el uso de preguntas, y en el cual se debe promover la escucha y evitar el monólogo. El intercambio de argumentos pretende que los alumnos puedan esgrimir razones y afrontar desacuerdos de manera racional para alcanzar la comprensión. La “orientación a una meta” tiene el fin de evitar el uso de falacias y alcanzar propósitos educativos. Las reglas permiten un orden, que fomente la inteligibilidad de la palabra, pero es importante que las reglas se comprendan como instrumentos para lograr la comprensión y no como instrumentos de opresión. La construcción colaborativa de sentido implica asumir que el diálogo no solo es discutir para ganar o imponer una postura personal de los participantes, sino para construir con los otros un espacio común y lograr metas colectivas.

*Trabajo colaborativo.* La construcción común de sentido tiene fundamentos pedagógicos en el trabajo colaborativo (TC), que se basa en una visión sociocultural del aprendizaje, es decir, la idea de que el desarrollo cognitivo puede ser inducido mediante la interacción social (Baquero, 1997). El TC es “una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender a solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales se ven inmersos” (Bosco, 2019, p. 130). La colaboración se da cuando los alumnos son capaces de organizar sus interacciones y tomar decisiones que repercuten en su aprendizaje, en un escenario en el cual se plantea un problema o reto de aprendizaje. En esta tesitura Maldonado (2007) comenta que el TC aísla y privilegia algunas interacciones que son particularmente favorables para el aprendizaje: las discusiones grupales, la diferencia de grados de conocimiento de los participantes y el intercambio argumentativo. Estos mecanismos de interacción permiten que la comprensión sea compartida y que el resultado del trabajo sea obra de todos. En este sentido, la responsabilidad de los logros y la autoridad se distribuye en el grupo, por tanto, los mecanismos de evaluación son tanto grupales como individuales. Ahora bien, el TC está orientado hacia el razonamiento, el cuestionamiento y la discusión (Maldonado, 2007). Lo anterior es particularmente positivo para el aprendizaje de la filosofía en la medida en que se privilegia la adquisición de competencias argumentativas y dialógicas; esto no quiere decir que

los conocimientos conceptuales básicos sean ignorados, o que sea deseable “filosofar sin filosofía”, quiere decir que el objetivo del TC va más allá de la memorización.

A continuación, se expone la planeación didáctica, vinculada a la experiencia docente, con el fin de ofrecer una guía para aquellos docentes que buscan promover interacciones que contribuyan a fomentar relaciones dialógicas y filosóficas en el aula, en los términos que se han definido.

## **Experiencias en el aula: diálogo y colaboración**

Hasta aquí se han planteado dos ideas fundamentales: la primera que uno de los problemas acuciantes en la sociedad actual es la violencia que se reproduce en múltiples espacios, incluso en la escuela, con múltiples y variadas formas que van desde las más evidentes como la agresión física o verbal, hasta las más sutiles como las estructuras y formas de organización escolar que en el día a día anulan la participación, impiden la libre expresión, e incluso favorecen la exclusión. La segunda, alude a una apuesta por el diálogo cruzado y el aprendizaje colaborativo en la enseñanza de la filosofía como una posible ruta para aminorar el problema planteado. Después de aquello, es procedente detallar la parte operativa y mostrar cómo se llevó a cabo la práctica docente en las aulas de la educación media, para evidenciar que dicha propuesta es viable y rinde frutos.

El objetivo de esta propuesta es que el alumno pueda desarrollar paulatinamente el ejercicio del diálogo en el aula, aun cuando se encuentre en entornos virtuales, de tal manera que se fomente colectivamente la participación respetuosa, argumentada y vinculada con los contenidos filosóficos propuestos en el programa. La intervención se llevó a cabo en un plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que es un bachillerato dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la materia Filosofía I, en el ciclo lectivo 2020-2021, en un grupo de 35 alumnos. La propuesta se llevó a cabo en cuatro sesiones virtuales, a través de la plataforma Zoom, durante la pandemia por COVID-19, lo que hace que la planeación y la práctica estén mediadas por herramientas digitales. Las clases se grabaron con consentimiento informado del estudiantado. En la narrativa que sigue se recuperan fragmentos de los diálogos de los participantes, se utilizan nombres ficticios para conservar su anonimato.

## **Sesión 1. Diálogo socrático**



Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales	Evaluación formativa
<b>Inicio</b>			
Presentación	<b>Presentar una imagen y tres cualidades personales</b>	<b>Tablero virtual</b>	<b>Participación</b>
<b>Desarrollo</b>			
Explicación del origen, propósitos y finalidades del Diálogo Socrático	<b>Escribir sobre alguna experiencia que demande diálogo. Definir el concepto de diálogo</b>	<b>Hojas, pluma, Word.</b>	<b>Cuestionario diagnóstico Participación</b>
<b>Cierre</b>			
Clausura de la sesión	<b>Responder un cuestionario</b>	<b>Word</b>	<b>Apunte de observaciones</b>

La sesión inició con la presentación del docente y de los alumnos mediante un tablero colaborativo virtual donde cada estudiante debía presentarse con una imagen y tres cosas que tuviera para ofrecer a sus compañeros de clase. Se observó que la mayoría de los alumnos participaban creativamente y se animaban a darse a conocer. En seguida, se explicó cuál sería la planeación del trabajo de la sesión, los mecanismos de comunicación y la plataforma de entrega de trabajos (Google Classroom).

Para continuar, se les presentó a los alumnos un cuestionario diagnóstico sobre sus conocimientos acerca de los propósitos de la argumentación, las reglas que conocen y su acuerdo o desacuerdo con el uso de la argumentación para el debate. El diagnóstico arrojó como resultado llamativo que la mayoría de los alumnos creían que el mejor uso de la argumentación era el debate y la defensa de una postura personal. Pocos expresaron conocer reglas y procedimientos de diálogo y discusión.

Después, se expuso brevemente a los alumnos el origen del diálogo socrático y finalidades tal como se observan en algunos pasajes de la obra de Platón. Luego, se trabajó una variante de diálogo socrático donde se les solicitó a los alumnos escribir una experiencia real donde les fuera imprescindible dialogar, y además se les pidió registrar sus observaciones sobre el comportamiento de sus compañeros durante todo el diálogo. Los alumnos compartían voluntariamente sus experiencias. Aunque la participación de los alumnos fue fluida, algunos no se animaron a participar.

Después, la consigna fue responder a la pregunta ¿qué es dialogar?, con base en las experiencias escuchadas. Los alumnos ofrecieron algunas definiciones que se examinaron frente a todos. Se les preguntó qué definición era mejor y por qué. En este momento se observó que intervinieron en la discusión los mismos estudiantes del momento anterior. En seguida, se sometió a votación razonada cuál era la mejor definición. La idea fue alcanzar un consenso razonado al respecto. Este ejercicio tenía como principal finalidad poder establecer un concepto aceptable de diálogo que pudiera orientarnos en el resto de las sesiones. Se entregó un cuestionario de salida, donde se les preguntó a los alumnos ¿qué aprendiste en esta clase? Una respuesta fue, por ejemplo, “Que el diálogo es una conversación entre dos personas, donde se intercambian ideas y se intenta llegar a un acuerdo, y que la definición de cada uno varía mucho debido a sus experiencias” (Adriana). También se les preguntó qué observaciones tuvieron sobre sus compañeros y notaron que no todos participaban, sin embargo, fue

llamativo que quienes hablaron en clase, no eran “los mismos de siempre”, es decir, que hubo estudiantes que no suelen hablar en clase y que esta vez lo hicieron. Además, ellos se percataron que les faltó aportar sus propias ideas, y se comprometieron a colaborar en las siguientes sesiones.

## Sesión 2. Diálogo socrático (segunda variación)

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales	Evaluación formativa
Inicio			
Presentación	<b>Imaginar posibilidades</b>	<b>Hojas y pluma</b>	<b>Participación</b>
Desarrollo			
Explicación del método socrático en el Menón	<b>Elaboración de un organizador gráfico de la exposición</b>  <b>Diálogo grupal</b>	<b>Word</b> <b>Lista de cotejo del organizador</b> <b>Quizizz</b>	<b>Cuestionario interactivo</b>  <b>Anotación de observaciones</b>
Cierre			
Clausura de la sesión	<b>Síntesis del diálogo</b>	<b>Word</b>	<b>Reconstrucción escrita del diálogo</b>

En esta sesión se trabajó el tema del diálogo socrático desde el planteamiento del diálogo de Menón. Como actividad de inicio, los alumnos se reunieron en equipos y se les planteó una pregunta: ¿qué pasaría si nadie se cuestionara nada? Entre cada equipo se buscó obtener todas las consecuencias posibles en 4 minutos. Los alumnos se entusiasmaron con el ejercicio pues llegaron a resultados disímiles entre sus grupos. Con ayuda de la plataforma Quizizz, los alumnos respondían preguntas sobre el contenido conceptual mostrado. Se observó una participación fluida y atención de los alumnos, en parte, porque pocos conocían la herramienta de exposición y las preguntas intercaladas permitían mantener su atención.

La dinámica de diálogo consistió en una modalidad propuesta por Brenifier (s/f), pero adaptada. Se les pidió a los alumnos, previo a la exposición, generar una pregunta relevante para ellos sobre el contenido expuesto. Luego, se colocaron las preguntas a la vista de todos en un tablero colaborativo. Algunos ejemplos fueron: “¿cómo se puede llegar a ser virtuoso?, ¿un argumento se vuelve más sólido con el uso de contraejemplos?, ¿hay reglas para usar contraejemplos?”, entre otras. Se les pidió a los alumnos darle “like” a la pregunta más interesante de todas en el tablero colaborativo. Después, se les pidió razonar su voto y explicar su elección. A continuación, se colocó la pregunta con más votos a la vista de todos y se les indicó a los alumnos que podían interactuar con la pregunta de diferentes maneras. Entre las acciones posibles estaba el responder a la pregunta, plantear nuevas preguntas, hacer una crítica a la pregunta, ejemplificar o reformular. La condición indispensable que debían seguir los alumnos era que declararan, antes de hacerlo, qué acción pretendían realizar. Durante esta sesión aumentó considerablemente el nivel de participación individual en comparación con la sesión anterior. Gran parte del grupo quiso intervenir, y debido al tiempo, no todos lograron hacerlo.



El trabajo docente en esta forma de interacción es doble, porque debe mantener un orden en la secuencia de intervenciones y al mismo tiempo ser riguroso y analítico sobre los propósitos que los alumnos tienen cuando hablan. En esta ocasión, dado que los alumnos comenzaban a dialogar de manera cruzada, se decidió que era menos importante ralentizar las intervenciones mediante trabajo crítico, pues los alumnos tomaban más confianza para argumentar entre sí.

La sesión cerró con los comentarios de los alumnos y su evaluación grupal e individual (mediante rúbrica) de las intervenciones de grupo y una síntesis de las ideas relevantes del diálogo. Los resultados fueron variados: algunos expresaron que ciertos compañeros hacían preguntas poco relevantes, otros que era organizada y permitía intervenciones, algunos más que no se llegó a ninguna conclusión. Este último comentario puede ser recurrente, ya que, si bien el diálogo se orienta a una meta, en ocasiones puede no tener un resultado definitivo.

### Sesión 3. Pragmadialéctica

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales	Evaluación formativa
<b>Inicio</b>			
<b>Presentación</b>	¿Qué sientes y qué haces cuando discutes?	Cuestionario en Forms	
<b>Desarrollo</b>			
<b>Explicación de diálogo crítico, reglas y procedimientos</b>	Elaboración de un formato diseñado por el profesor	Word	Lista de cotejo del formato de trabajo
<b>Cierre</b>			
<b>Clausura de la sesión</b>	Autoevaluación de diálogo	Word	Lista de cotejo del formato

En esta sesión, se les expuso a los estudiantes algunos de los principios y motivaciones de la pragmadialéctica como propuesta de diálogo crítico, así como ejemplos cotidianos de desacuerdos entre individuos. A manera de diagnóstico, se les preguntó sobre qué sienten, qué hacen y cómo resultan las discusiones con las personas no piensan como ellos, las respuestas fueron diversas: algunos expresaron enojo, frustración y otros más, miedo. Acto seguido, se presentó a los alumnos una exposición breve sobre las etapas de la discusión (apertura, etapa argumentativa y cierre) y una serie de temas polémicos para discutir (utilidad de las clases en línea, manifestaciones en la vía pública, censura en redes sociales), los cuales llamaron la atención puesto que eran vivencias cercanas a sus contextos. Se continuó con una ejemplificación detallada sobre la secuencia de una discusión crítica y el sentido de los momentos de la confrontación.

Posteriormente se les dio a los alumnos un tiempo para trabajar en grupos de tres personas donde un participante debía fungir como observador del proceso de discusión. Se advirtió que los alumnos trataron de “cumplir” con la asignación, en lugar de discutir realmente una

diferencia de opiniones. Se pudo percibir durante sus interacciones que los alumnos no lograron encontrar puntos importantes de conflicto de opinión, de modo que el diálogo, si bien les permitió ordenar e identificar su postura ante un tema, no logró conducirlos a una examinación crítica de sus ideas. Esto se debió a que los puntos de polémica en realidad no fueron trabajados a profundidad y les faltó información para sostener una postura personal. Se cerró la sesión con una rúbrica de autoevaluación y la entrega de un organizador gráfico de la exposición. Fue posible notar que los observadores carecían de una guía para identificar las actitudes y acciones que debían tomar en cuenta.

#### Sesión 4. Círculo socrático

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales	Evaluación formativa
<b>Inicio</b>			
Exposición de plan de clase y repaso	Solución de cuestionario sobre la presentación	Quizizz	Cuestionario
<b>Desarrollo</b>			
Explicación de reglas y procedimientos de diálogo Moderación del diálogo	Discusión grupal	Texto de trabajo	Rúbrica de evaluación
	Observaciones entre grupos	Quizizz	Comentarios a texto
<b>Cierre</b>			
Síntesis del diálogo y observaciones a los alumnos	Entrega de encuesta de salida y evaluación de las clases	Tablero Lista de cotejo	

La última sesión se trabajó con el grupo el círculo socrático. Previamente se les envió a los estudiantes un fragmento del texto *¿Qué es la Ilustración?* De I. Kant, con la consigna de leerlo, formularle preguntas y subrayar las ideas más relevantes. En seguida, pasamos a una parte expositiva de docente. Se utilizó la plataforma de Quizizz con imágenes animadas y preguntas intercaladas. La mayor parte de los alumnos contestaban correctamente a preguntas sobre los contenidos conceptuales de las sesiones anteriores.

Se dividió el grupo en dos secciones al azar. A los primeros en participar se les pidió mantener su cámara encendida durante los 15 minutos de diálogo. La otra mitad del grupo (grupo observador) mantuvo su micrófono y cámara apagadas. El grupo observador no pudo intervenir en el diálogo, pero debió evaluar, con una rúbrica, el trabajo que hizo el primer grupo durante el diálogo. Al finalizar, compartieron sus anotaciones a los observadores.

La función específica de las observaciones consistió en generar información en el grupo que se aprovechó para realizar un mejor trabajo, lo que fomentó la autocorrección del grupo. Esto es así porque el grupo observador se concentró más en el comportamiento y en el aspecto actitudinal del grupo dialogante que en el contenido conceptual del diálogo (Copeland, 2005).

Presentamos en pantalla el primer párrafo del texto *¿Qué es la Ilustración?*, de Kant. El primer grupo dialogó con dificultad puesto que esperaba que el docente guiara la interacción,

el orden de participación y las preguntas. Pocos se animaron a hablar. Dieron respuestas rápidas y sucintas, no hubo críticas ni cuestionamientos entre ellos. Observamos que tenían dificultad en hablarse y pedirse la palabra. Se intervino con algunas preguntas para movilizar la discusión y la lectura del texto. Algunos respondieron dirigiéndose al docente y no a sus compañeros. Tras los 15 minutos previstos, se dio la palabra a los observadores. Se les preguntó cuál había sido su impresión del desempeño del grupo. Ellos notaron que la mayor parte del trabajo recayó en el docente y que pocos hablaron. Otros señalaron que veían distraídos a sus compañeros, que no sabían qué hacer, que les había faltado leer.

Se intercambiaron roles: ahora los que fueron observadores discutieron el texto y los que habían estado en el grupo de trabajo serían los observadores. Esta vez, la iniciativa la tomaron los estudiantes. Decidieron que deberían leer el primer párrafo en voz alta. Luego, intervino un alumno que afirmó que es cierto que hay personas que esperan a que alguien les diga qué hacer, que es muy cómodo no pensar. Otros toman la palabra y buscan confirmaciones en el texto. Algunos mencionan que Kant tiene una visión negativa de los menores de edad y que es falso que no piensen por ellos mismos; de hecho, se convencen de que hay muchos mayores de edad que tampoco piensan por sí mismos. Hasta ese momento el docente no ha tomado la palabra. A esta altura de la discusión el grupo ha logrado pasar de una actividad centrada en el docente a una actividad más próxima al diálogo cruzado y centrada en el alumno. Pasan la palabra al docente, quien plantea una nueva pregunta: ¿qué es pensar? Finalizan los 15 minutos de diálogo.

El intercambio que los alumnos del segundo grupo realizaron se acercó a los objetivos del diálogo cruzado, pero en realidad tampoco se hubiera alcanzado sin el antecedente del primer grupo. Esto suele suceder con esta estructura de actividad, y normalmente el primer grupo no sabe bien qué hacer. Pero ahora la experiencia la han hecho ellos, no ha sido porque el docente los haya convencido, sino porque han tenido un parámetro de actuación medido por sus propias capacidades y se han comprometido con sus propias observaciones y críticas.

El segundo grupo comentó el trabajo de sus compañeros y aumentaron los comentarios positivos, las evaluaciones fueron más precisas, aunque también notaron que hay aspectos por mejorar: el trabajo de crítica entre ellos y la búsqueda de evidencias. Esto se debe a que, en algunos casos, no hemos logrado fomentar entre los estudiantes que el intercambio argumentativo sea en efecto colaborativo.

Para terminar, se les pide a los alumnos que escriban sus comentarios finales sobre la clase en un tablero compartido, y se realiza una breve encuesta sin valor para la calificación sobre su disposición al diálogo. Los resultados indican que más del 60% de los alumnos ha cambiado su disposición al diálogo y que han aprendido que el diálogo no necesariamente tiene el fin de ganar o perder, sino de aprender en conjunto en un marco de respeto y escucha.

A modo de conclusión se les pidió a los alumnos responder (sin afectar su calificación), ¿qué les había aportado la clase sobre el diálogo? Tuvimos este tipo de respuestas: “Aprender a cómo dirigirme con respeto durante una discusión” (Manuel), “Yo siento que me aportaron positivamente en el sentido de que abrieron mi perspectiva sobre lo que es un diálogo, hay cosas que no sabía o no entendía del todo que ya voy a aplicar porque noté que funcionan y considero que las puedo llevar a cabo.” (Sofía).

## Valoración de la propuesta

Tras la intervención y después de revisar las observaciones de los estudiantes, se concluyó que existen actividades grupales favorables para hacer posibles los diálogos en el aula y que pueden servir para promover una cultura de paz y relaciones armónicas entre el estudiantado y los docentes. Resultan especialmente fructíferas aquellas interacciones dialógicas que se retroalimentan de las observaciones generadas por los participantes, ya que orientan el trabajo, ofrecen una evaluación inmediata entre pares y contribuyen a encaminar los esfuerzos del grupo. Además, las directrices del TC permiten distribuir las responsabilidades de aprendizaje entre todo el grupo, participar para atender un problema educativo de manera colectiva y desarrollar destrezas útiles para lograr las metas de una educación filosófica.

El trabajo en el aula deja ver que existen algunas dificultades particularmente importantes que el docente debe tomar en cuenta. Entre ellas, que, dado que las estructuras de actividad en el aula donde el docente es la figura central aún son frecuentes, es posible que los estudiantes se sientan inseguros sobre qué roles pueden adoptar y cómo deben dirigirse entre ellos en el marco de interacciones dialógicas orientadas al logro de metas colectivas o la resolución de problemas educativos. En este sentido, el docente debe recordar que su trabajo es esencialmente de acompañamiento y mediación, y que el resultado del trabajo es responsabilidad de todos los participantes. Por esa razón es preciso que los alumnos comprendan que, por ejemplo, motivar la participación de otros, cuestionar o criticar argumentos, no es algo que dependa exclusivamente del docente.

Aunado a lo anterior, las interacciones que para funcionar efectivamente requieren seguir pasos y roles muy restringidos pueden no ser compatibles con los planteamientos del TC. Tal como hemos mencionado en nuestra experiencia docente, por ejemplo, la propuesta de la pragmadialéctica, que implica una serie de pasos muy definidos para cada participante y una serie de distinciones formales específicas, sólo puede lograrse en la medida en que exista un real desacuerdo entre las personas. Por tal motivo, explotar los beneficios de esta propuesta requiere generar las condiciones y climas en el aula que permitan expresar desacuerdos radicales de manera franca y respetuosa frente a grupo.

Debe tomarse en cuenta que el TC también está pensado para grupos pequeños, no para grupos donde existan demasiados participantes, y sabemos que eso no es frecuente en las aulas de educación pública. En estos casos, conviene dividir el grupo en dos secciones o trabajar con cada una por separado, al menos hasta que ambos grupos se familiaricen con las dinámicas propuestas. Por tanto, esta estrategia no es viable en grupos grandes si los participantes no están familiarizados con el trabajo.

Por último, si bien con el uso de las tecnologías se avizoran nuevas maneras de entender las interacciones educativas que no corresponden necesariamente con las interacciones en el aula, ello no impide que el diálogo pueda darse de manera virtual. De hecho, es posible generar sentido en común y plantearnos retos y problemas filosóficos, practicar diferentes formas de dialogar y de promover relaciones pacíficas e intercambios argumentativos en el aula. Cabe mencionar que el docente es responsable de prepararse intelectual y emocionalmente para hacer frente a diferentes situaciones, como la frustración, la practica regular de diálogos que se enfoquen en la colaboración y menos en la competencia, así como promover que el alumno sea el actor de su propio aprendizaje.

## Referencias

- Alba, A. (2014). Conflicto, autoridad y argumentación. Elementos para pensar los caminos para la paz en el aula. *Sinéctica*, 42/43, 59-74.
- Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique.
- Bosco, M. (coord.) (2019). Aprendizaje en red. UNAM
- Brenifier, O. (s/f). El diálogo en clase. <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2015/07/El-dialogo-en-clase-ORIGINAL.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempo de COVID-19*. <https://www.unicef.org/lac/media/19611/file/violencia-contra-nna-en-tiempos-de-covid19.pdf>
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) (2011). Manual para construir la paz en el aula. CDHDF.
- Copeland, M. (2005). Socratic Circles. Stenhouse Publishers.
- García, D. (2017) Diálogo y escucha, una reflexión para construir la paz. *Universidades*, num. 71, enero-marzo, 07-21. <http://hdl.handle.net/10391/5365>
- Lemke, J. (1997). Aprender a hablar ciencia. Leguaje, aprendizaje y valores. Paidós.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus* 13, no. 23, 263-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>
- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre violencia y salud. OMS. [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/abstract\\_es.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf)
- Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89
- Romero, J. A. (2019). La violencia escolar: algunas tareas pendientes, en *Revista ISCEEM*, Año 14, Tercera época, enero-junio. [https://issuu.com/isceem/docs/revista\\_isceem\\_no\\_27](https://issuu.com/isceem/docs/revista_isceem_no_27)
- SEMS/SEP (2014). Tercera encuesta nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/Tercera-Encuesta-Nacional.pdf>
- UNICEF. (2020). Protección contra la violencia. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/proteccion-contra-la-violencia>
- Walton, D. (1998). *The New Dialectic. Conversational context of argument*. University of Toronto Press Incorporated.