



Trabajo de Final de Máster

El método socrático y la educación para el desarrollo: ciudadanía, paz y diálogo intercultural. Una propuesta para la educación no formal de jóvenes y adolescentes

Autor/a: Jesús Simó Folqué

Tutor: Antonio Grandío Botella

Fecha de lectura: Julio de 2022

Máster en Cooperación al Desarrollo



“No hay que odiar al que hace el mal, si no al propio mal”-Una amiga.

Cuentos orientales que te abrazan y te besan [...] Levanto las velas; se marchó con ellas, bohemio inconformista que después de dar la vuelta y no entras tu leyenda [...] deja ya tus alas de cristal [...] piensa que la vida es un jardín

-JSC

A mi padre, que me introdujo a la sabiduría de Sócrates y Tagore y cuyo incansable trabajo me ha dado las alas para poder llegar hasta dónde he llegado.

A mi madre, la torre de marfil que me guía por las cañadas oscuras y ser la brújula que nunca se magnetiza.

A mi hermano, pilar de fortaleza, que me sujeta en las tormentas y me acompaña en los días de primavera, verano, otoño e invierno. Siempre.

Índice de contenido

1. Introducción	4
1.1. Problema abordado	6
1.2. Objetivos	9
2. Metodología	9
2.1. Enfoques de investigación y procedimiento metodológico	9
2.2. Materiales empleados.....	13
2.3. Población a la que se dirige la propuesta final personal	14
3. Marco Teórico	15
3.1. La educación para el desarrollo y la filosofía socrática	15
3.2. La filosofía como práctica: Grecia y Sócrates.....	17
3.2.1. La filosofía griega: breve esbozo de sus prácticas.....	19
3.2.2. Sócrates y su filosofía, una aproximación	27
3.3. La filosofía socrática: una práctica actual	30
3.3.1. La educación de inspiración socrática: una perspectiva moderna	30
3.3.2. Algunas propuestas exitosas de práctica socrática	33
3.4. Metodologías socráticas seleccionadas para llevar a cabo el programa de Ciudadanía, Paz y Diálogo Intercultural	35
3.4.1. Mortimer Adler y el Seminario Paideia.....	36
3.4.2. Danilo Dolci y el Acercamiento Recíproco a la Mayéutica.....	41
3.4.3. Oscar Brenifier y el Taller Filosófico.....	44
4. Desarrollo del trabajo	47
4.1. Justificación de los ensayos empleados en el programa	47
4.1.1. Martha Nussbaum y <i>La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal</i> . Una propuesta de educación ciudadana	47
4.1.2. Amin Maalouf y su obra <i>Identidades Asesinas</i> . Una propuesta de educación para el diálogo intercultural.....	48
4.1.3. Rabindranath Tagore y la <i>Morada de Paz</i> . Una propuesta de educación para la Paz.....	50
4.2. El concepto de ciudadanía a través del Seminario Socrático Paideia	51
4.3. El Diálogo Intercultural a través del Acercamiento Recíproco a la Mayéutica.....	57
4.4. El concepto de Paz a través del Taller Filosófico de Oscar Brenifier	60
5. Conclusiones	65
6. Anexos	68
ANEXO I.....	68
ANEXO II	69
ANEXO III.....	70
ANEXO IV	71
Bibliografía	72

RESUMEN

La educación al desarrollo contempla la educación en el pensamiento crítico, el diálogo intercultural, la paz y la concepción de ciudadanía. Este trabajo pretende ahondar en el uso de las metodologías de orientación socrática entendidas como herramientas facilitadoras de un aprendizaje orientado al desarrollo desde una perspectiva crítica y dialogante. En primer lugar, iniciaremos el recorrido por el contexto histórico e intelectual que rodea a Sócrates, así como el método que empleó. Seguiremos la línea del desarrollo de las nuevas interpretaciones metodológicas de la filosofía de inspiración socrática, ahondaremos en tres de las propuestas y elaboraremos un programa educativo dirigido al ámbito no forma, dividido en los bloques del concepto de ciudadanía, el diálogo intercultural y la paz. Cada uno de los bloques será trabajado con una de las tres metodologías seleccionadas y ensayos que hemos considerado relevantes para tratar cada cuestión.

RESUM

L'educació al desenvolupament contempla l'educació en el pensament crític, el diàleg intercultural, la pau i la concepció de ciutadania. Aquest treball pretén aprofundir en l'ús de les metodologies d'orientació socràtica enteses com a eines facilitadores d'un aprenentatge orientat al desenvolupament des d'una perspectiva crítica i dialogant. En primer lloc, iniciarem el recorregut pel context històric i intel·lectual que envolta a Sòcrates, així com el mètode que va emprar. Seguirem la línia del desenvolupament de les noves interpretacions metodològiques de la filosofia d'inspiració socràtica, aprofundirem en tres de les propostes i elaborarem un programa educatiu dirigit a l'àmbit no forma, dividit en els blocs del concepte de ciutadania, el diàleg intercultural i la pau. Cadascun dels blocs serà treballat amb una de les tres metodologies seleccionades i assajos que hem considerat rellevants per a tractar cada qüestió.

ABSTRACT

Development education contemplates education in critical thinking, intercultural dialogue, peace and the concept of citizenship. This paper aims to delve into the use of Socratic-oriented methodologies understood as facilitating tools for development-oriented learning from a critical and dialogical perspective. First, we will start with the historical and intellectual context surrounding Socrates, as well as the method he used. We will follow the line of development of the new methodological interpretations of the

philosophy of Socratic inspiration, we will delve into three of the proposals and we will elaborate an educational program aimed at the non-formal environment, divided into the blocks of the concept of citizenship, intercultural dialogue, and peace. Each of the blocks will be worked with one of the three selected methodologies and essays that we have considered relevant to address each issue.

1. Introducción

1.1. Problema abordado

La cuestión que abordamos en este breve trabajo de investigación, enmarcada en la educación para el desarrollo, es el desarrollo del pensamiento crítico y colectivo mediante la filosofía práctica socrática, con el propósito de que, en un aula de educación no formal, se trabajen los temas de la paz y el diálogo intercultural orientados a la promoción del sentido y consciencia de pertenencia ciudadana. La idea para esta investigación surgió durante una de las sesiones de práctica del inglés a través de la conversación con un grupo de jóvenes de Siria y Turquía durante un programa de voluntariado de los Cuerpos de Solidaridad Europeos en el que participamos en la ciudad turca de Gaziantep.

En una de las sesiones apareció la cuestión de la guerra y cómo detenerla, de modo que, tras un periodo de reflexión, un servidor decidió trabajar estas cuestiones a través de la filosofía práctica socrática, concretamente, a través del llamado taller socrático de Oscar Brenifier, pues tras el trabajo de final de grado de mis estudios en Educación Primaria ya ahondamos en dicha metodología. Durante aquella sesión empezó una discusión bastante intensa entre los participantes, y fue en ese momento en el que decidimos que aquél podía resultar un buen tópico para tratar en el trabajo de investigación del máster: el diseño de un plan de Educación para el Desarrollo orientado a trabajar el concepto de *peace building* y el diálogo intercultural y el estudio pormenorizado de un estado de la cuestión en referencia a los distintos proyectos de esta índole que se han llevado a cabo y se están llevando a cabo en los últimos años.

Tras llevar a cabo el programa de filosofía socrática aplicada durante nuestra estancia en la ciudad turca de Gaziantep, decidimos que podíamos diseñar en la tesis de final de máster un programa más extenso que el llevado a cabo durante la estancia en el lugar, en el que se tratara en profundidad las cuestiones mentadas, partiendo de un análisis documental previo en el que se analizaran las características elementales de estas propuestas en relación a la formación de una ciudadanía crítica y tolerante. A lo largo de este trabajo el lector podrá realizar en primer lugar, un recorrido cronológico por los distintos estadios por los que la práctica de la filosofía ha transcurrido, de modo que quede contextualizada la filosofía como una herramienta práctica y de cambio social. Se llevará a cabo también un recorrido por la práctica de la filosofía socrática en la actualidad a través de distintos autores y proyectos destinados a la construcción del pensamiento

crítico de la ciudadanía. Finalmente, y tras adentrarnos y analizar concienzudamente las distintas propuestas prácticas de la filosofía socrática recientes, elaboraremos un programa en el que se trabaje el concepto de ciudadanía a través del fomento de la paz y el diálogo intercultural. En esencia, nuestro trabajo de final de máster está vertebrado a través de dos columnas, por una parte, la investigación teórica y análisis documental sobre las distintas propuestas de filosofía práctica socrática, y por otra la propuesta personal de una serie de sesiones de filosofía socrática que queden al servicio del usuario interesado en esta materia.

Uno de los principales referentes intelectuales de importante calado internacional que han inspirado este breve trabajo ha sido Martha Nussbaum, una mujer que ha dedicado su vida al fomento de la educación para la paz y la ciudadanía desde una óptica intercultural, tanto en el ámbito académico como en el de las políticas de desarrollo mundiales. La filósofa ha promovido de forma notoria el uso de la perspectiva socrática a la hora de formar ciudadanos críticos comprometidos con la comunidad. Siendo este trabajo de final de máster parte del itinerario investigador, queremos remarcar el empleo de la técnica de investigación cualitativa del análisis documental como herramienta fundamental a la hora de redactar la propuesta personal final de programa socrático para la paz y el diálogo intercultural. Se presenta absolutamente necesaria una metodología de investigación de carácter cualitativo que preceda a la pequeña propuesta práctica de educación para el desarrollo que hemos diseñado, pues, ante todo, como ya hemos mencionado, se trata de un trabajo de final de máster que sigue la línea de investigación.

Consideramos muy remarcable mencionar que las circunstancias de pandemia han imposibilitado al autor de estas líneas el acceso a unas condiciones ideales para llevar a cabo un análisis empírico de un caso práctico de práctica socrática, de modo que se ha optado por un trabajo de “salón”, como se menciona a veces en la academia. Sin embargo, consideramos que nuestra aportación puede ser de gran interés para la comunidad universitaria pues responde a una necesidad detectada a lo largo de la preparación previa al trabajo de investigación que hemos llevado a cabo, y es la falta de un compendio de literatura de casos prácticos en los que dicha perspectiva pedagógica se haya aplicado.

Así pues, este trabajo trata de llenar dicho vacío reuniendo distintos casos prácticos, proyectos y estudios que se han publicado. Por último, cabe destacar que durante nuestra investigación documental hemos encontrado únicamente un trabajo final en un máster de Cooperación al Desarrollo presentado en el Estado Español en el que se mencione la relevancia del método socrático para tratar las cuestiones de la educación

para el desarrollo. Dicho trabajo de final de máster lleva como título “La Cooperación al Desarrollo en el contexto educativo: creación de conciencia crítica en educandos de 15 a 18 años”, su autora es Susana Ramírez Verano, y el trabajo fue presentado en la Universidad de León. Con nuestro trabajo pretendemos dar continuidad a la literatura vinculada a la cooperación al desarrollo que trate la cuestión de la práctica socrática como herramienta transformadora, respondiendo a una necesidad real de falta profundización en este campo, entendido como una forma de actuación dentro del ámbito de la cooperación al desarrollo.

La educación al desarrollo es una de las materias que se trabajan en este máster, quedando patente la importancia de la educación en este campo. Como hemos mencionado, Martha Nussbaum es una de las figuras más prominentes del campo del desarrollo y la educación ciudadana, habiendo tenido su teoría sobre las capacidades humanas un impacto paradigmático en la perspectiva del Desarrollo difundida en los diversos foros mundiales. Además, la autora destaca por ser una gran promotora de la educación socrática, tal y como podemos leer en estas breves líneas:

[...] we must produce citizens who have the Socratic capacity to reason about their beliefs. It is not good for democracy when people vote on the basis of sentiments they have absorbed from talk- radio and have never questioned. This failure to think critically produces a democracy in which people talk at one another but never have a genuine dialogue. (Nussbaum, 1998, p. 19)

La filósofa norteamericana está expresando en modo imperativo la necesidad de formar a la ciudadanía a través del método socrático, con el fin de lograr una democracia sólida basada en el diálogo y la escucha. Durante este periodo de tiempo estudiando el máster que estamos ya finalizando hemos decidido tomar la iniciativa a la que Nussbaum nos llama y aportar nuestro grano de arena -dentro de las posibilidades actuales- a la formación de nuevas generaciones que sepan ejercer la escucha, el pensamiento crítico, y el entendimiento pacífico del mismo modo que lo hizo el padre de la filosofía. De este modo, la primera parte del trabajo estará dedicada a la investigación documental, a la creación de una pequeña “base de datos” de proyectos actuales con vocación socrática y social y finalizaremos este trabajo aportando una propuesta práctica personal basada en tres de los métodos de inspiración socrática más comúnmente aplicados. Así pues, el

trabajo consta de una primera parte basada en la investigación cualitativa y de una segunda.

1.2. Objetivos

Objetivo general:

- Reunir e indagar en las distintas propuestas de filosofía inspiradas en la práctica socrática y concretar un programa de educación para el desarrollo no formal, orientado al trabajo de los conceptos de paz y diálogo intercultural como bases de la ciudadanía

Objetivos específicos:

- Contextualizar el concepto de filosofía práctica en Grecia, haciendo especial énfasis en la figura de Sócrates y su práctica.
- Indagar en el uso reciente de la práctica socrática.
- Justificar el método socrático como una herramienta para la educación al desarrollo.
- Examinar tres propuestas de práctica socrática actual.
- Diseñar un programa de educación no formal para adolescentes basado en tres prácticas socráticas actuales en el que se trabajen los conceptos de paz, diálogo intercultural y ciudadanía.

2. Metodología

2.1. Enfoques de investigación y procedimiento metodológico

A continuación, procederemos a explicar el conjunto de metodologías que hemos empleado a la hora de indagar en los objetivos específicos de este trabajo de final de máster, a través de los cuales se responderá al objetivo general del proyecto, el cual puede leerse en el anterior apartado. Como ya se ha explicado en el apartado del *problema abordado*, esta breve investigación trata sobre una cuestión que, si bien es eminentemente práctica, pues se trata de un enfoque de la filosofía práctico orientado a la formación crítica de ciudadanos en las cuestiones de paz y diálogo intercultural, requiere de una

investigación teórica en profundidad que aborde las distintas interpretaciones recientes de la práctica socrática.

El discípulo de Ortega y Gasset, Julián Marías, en su obra *Historia de la filosofía*, publicada por la Revista de Occidente explicaba -haciendo referencia a la filosofía de Aristóteles- que la teoría es una forma de práctica, es más, es el culmen de la práctica, diferenciándose de aquello que es práctico, pero no es teórico (Marías, 1981). Así pues, en las siguientes líneas explicaremos la metodología que emplearemos con la finalidad de obtener una respuesta a los cuatro objetivos específicos planteados.

El primer objetivo específico al que pretendemos dar respuesta, dentro de las posibilidades que ofrece un trabajo de investigación de carácter propedéutico, como lo es este, es “Contextualizar el concepto de filosofía práctica en Grecia, haciendo especial énfasis en la figura de Sócrates y su práctica”. En este apartado llevamos a cabo un estudio teórico que pretende ofrecer un recorrido histórico e intelectual por las sendas que tomó el pensamiento griego y sus formas de aplicación práctica. Se ahondará del mismo modo en la figura de Sócrates y su irrupción en el momento y lugar en el que vio sus días pasar.

El siguiente objetivo específico consiste en “Indagar en el uso reciente de la práctica socrática”. Daremos respuesta a esta proposición mediante el estudio de documentos recientes, tales como artículos de revistas de índole académica, revistas de corte menos especializado, recortes de prensa y bibliografía especializada, en los que se expongan diversas propuestas de recuperación del método socrático en los ámbitos no académicos e informales con el propósito de extender una actitud ciudadana. El tercer objetivo específico es “Justificar el método socrático como una herramienta de educación para la educación para el desarrollo”, en el cual vamos a vincular el aprendizaje socrático con la educación para el desarrollo, de forma que las distintas prácticas socráticas puedan entenderse como herramientas para favorecer el florecimiento de una ciudadanía comprometida con el favorecimiento del desarrollo y la cooperación.

Este objetivo específico será abordado en primer lugar desde la comparación de varias definiciones del concepto educación para el desarrollo, para ver más adelante si el concepto de método socrático tiene cabida en alguno de los objetivos de las definiciones de educación para el desarrollo que se han presentado, siendo todo ello el resultado de una revisión en un diccionario especializado, una fuente institucional y una fuente académica.

De este modo nos situamos ante una primera visión metodológica de tipo teórica, en la que en un primer momento -el primer objetivo específico- no se tiene en cuenta la fecha de publicación del documento empleado, pues lo que encontramos realmente relevante es la búsqueda de una variedad significativa de fuentes, teniendo en cuenta a la figura que estamos investigando, y rehuir a toda costa la tendenciosidad de uno u otro autor, entrelazando a modo de diálogo plural las distintas voces que nos hablan de las distintas filosofías griegas y su práctica, así el papel que nuestro protagonista jugó dentro de este contexto plural de pensamiento. Por otra parte, en el segundo apartado otorgamos una importancia significativa a las publicaciones más recientes, pues de lo que se trata es de contextualizar el panorama actual de la práctica socrática y de inspiración socrática, de forma que quede patente la vigencia del pensamiento y el método que inició Sócrates en la antigua Atenas.

El cuarto objetivo específico es “Examinar tres propuestas de práctica socrática actual”. En este apartado cenital de la investigación se indagará en los tres enfoques de práctica socrática que serán empleados para realizar la parte de la propuesta de aplicación socrática que ofrecemos en esta investigación. El objetivo específico final de este trabajo de investigación es “Diseñar un programa de educación no formal para adolescentes basado en tres prácticas socráticas actuales en el que se trabajen los conceptos de paz, diálogo intercultural y ciudadanía”, un propósito que será llevado a cabo después de toda la revisión teórica señalada previamente y el vaciado y análisis contrastado de las tres metodologías que han sido seleccionadas para la creación de este programa educativo de educación no formal.

Los tres métodos seleccionados son el “Taller Filosófico” de Oscar Brenifier, el “Acercamiento Recíproco a la Mayéutica” de Danilo Dolci y el “Seminario Socrático Paideia” de Mórtimer Adler. A través del Taller Filosófico se tratará el concepto de construcción de la paz, mediante el Acercamiento Recíproco a la Mayéutica abordaremos la cuestión del diálogo intercultural, y finalmente, emplearemos el Seminario Socrático Paideia para aproximarnos al entendimiento del significado de ciudadanía democrática.

La metodología que ha decidido emplearse en este trabajo es de tipo cualitativo, pues no se ha planteado ningún objetivo que requiera de una intervención cuantitativa. Nuestro trabajo de investigación lo constituyen un estudio bibliográfico en profundidad, una indagación documental en las tres metodologías seleccionadas y la propuesta personal de un programa que parte de las metodologías previamente analizadas. Las metodologías socráticas y de inspiración socrática que emplearemos en los tres bloques de la propuesta

personal han sido seleccionadas tras una lectura pormenorizada de la literatura académica en materia de las distintas prácticas socráticas, y después de llegar a la conclusión de que constituyen tres opciones representativas en el panorama de la filosofía socrática aplicada.

Hemos seleccionado el modelo de Mortimer Adler debido a un rasgo que este y Martha Nussbaum comparten: el interés por las Artes Liberales. Nussbaum publicó en el 1997 su obra *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Nussbaum, 1997), del mismo modo, Adler fue una figura prominente en el panorama de la enseñanza de la educación liberal, tal y como puede leerse en (Encyclopaedia Britannica, s.f.). Del mismo modo los dos intelectuales han abogado por la recuperación del método socrático, llegando a desarrollar Adler el modelo del Seminario Socrático Paideia.

En el 1927 el autor publicó su primer libro, *Dialectic* y en el 1930, el presidente de la Universidad de Chicago Robert Maynard Hutchins invitó a Adler a unirse a su universidad (Schneider, 2013), universidad en la cual enseña la misma Martha Nussbaum. El siguiente método empleado es el Taller Filosófico, desarrollado por el filósofo práctico francés Oscar Brenifier. Este autor ha sido seleccionado debido a su alto impacto en el mundo de la filosofía práctica socrática alrededor del mundo.

El filósofo francés ha realizado multitud de eventos de filosofía práctica alrededor del globo y ha sido el fundador del Instituto de Prácticas Filosóficas, además de ser asesor en la redacción del documento de la UNESCO dedicado a la filosofía aplicada desde el nivel de preescolar hasta el superior, pasando por el ámbito informal que lleva por título *La Philosophie, une Ecole de la Liberté - Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : état des lieux et regards pour l'avenir*. Tal y como puede leerse en la versión en español de este documento UNESCO (2011), el autor francés ha escrito también obras de carácter didáctico como *PiloZenfants* y *Las aventuras de Ninon*.

El último autor en el que se centra nuestro programa es el italiano Danilo Dolci, el padre del método Acercamiento Recíproco de la Mayéutica. Hemos seleccionado este autor y su metodología debido a la gran influencia que Dolci ha tenido en el panorama socioeducativo del pasado siglo y la difusión de su método a lo largo de esta centuria en diversos proyectos y programas de gran alcance, enmarcados, por ejemplo, en el Erasmus +. Danilo Dolci fue retratado por la prensa italiana como el “Gandhi Siciliano” debido a su insistencia en el uso de la resistencia no-violenta (Jones, 2016).

El Acercamiento Recíproco de la Mayéutica, de ahora en adelante “RMA” fue desarrollado por Dolci inspirado en la mayéutica de Sócrates, en la que el filósofo se establece como una figura que trata de ayudar al estudiante a iluminarse (EDDILLI, s.f.a). Sin embargo, leemos en EDDILLI (s.f.a) que lo que distingue el modelo de Dolci del de Sócrates es el hecho de que la mayéutica, interpretada por este último, es de carácter unidireccional, mientras que la concepción que sostiene Dolci del conocimiento hunde sus raíces en la reciprocidad y la experiencia.

2.2. Materiales empleados

Para la realización de este trabajo de investigación se ha empleado una serie de fuentes documentales escritas de distinta índole, con la finalidad de responder a los distintos objetivos específicos planteados. En cuanto al marco teórico cabe destacar el uso de fuentes científicas, entre las que encontramos artículos académicos, manuales acerca de la práctica filosófica de inspiración socrática, y actas de congresos, entre otras fuentes especializadas en la cuestión que nos atañe.

En la primera parte del marco teórico no hemos realizado demasiado énfasis en el empleo de literatura especialmente reciente, ya que no hemos considerado que el tema - la contextualización del pensamiento y contexto durante la antigua Grecia y lo relativo a la figura de Sócrates- requiera de una búsqueda de literatura exclusivamente reciente, pues existen grandes obras históricas y estudios filosóficos académicos que no requieren de una actualización excesivamente exhaustiva.

En la segunda parte del trabajo de revisión documental en el que se analiza la filosofía socrática como una práctica ciudadana hemos incidido en la reunión de documentos recientes, fueren de tipo académico o vinculados a la prensa, pues la finalidad de este bloque ha constituido la investigación en el panorama actual del uso de la práctica socrática como práctica ciudadana. En este apartado encontraremos distintos proyectos que han sido llevados a cabo bajo el paraguas socrático y que, tal y como se afirma en ellos, se ha pretendido promover la práctica de los contenidos tratados en nuestra propuesta personal. Serán empleados también otras fuentes documentales tales como manuales didácticos y espacios web pertenecientes a instituciones de filosofía práctica socrática.

Para desarrollar el programa final hemos decidido emplear tres obras que han sido consideradas de especial relevancia para sacar a colación los tres temas que van a ser

tratados. Por una parte, para llevar a cabo la propuesta de RMA, en la que se tratará el concepto de “ciudadanía” se emplearán fragmentos de la obra de Martha Nussbaum *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*. Por otra parte, para tratar el tópico de “diálogo intercultural” -mediante el Taller Filosófico- se emplearán retazos de la obra de Amin Maalouf *Identidades Asesinas*.

Finalmente, para presentar la idea de paz y su construcción, mediante el Seminario Socrático Paideia, se trabajará con la obra del Premio Nobel de Literatura Rabindranath Tagore *La morada de la paz*. En el apartado relativo a la propuesta de programa de filosofía socrática podrá el lector localizar una justificación y explicación razonada del motivo de la elección de las obras mencionadas como herramienta pedagógica para tratar los temas seleccionados de ciudadanía, paz y diálogo intercultural.

2.3. Población a la que se dirige la propuesta final personal

La población a la que nos dirigimos en nuestra propuesta personal de práctica socrática la constituyen jóvenes adolescentes de distintos contextos culturales y sociales. Nuestra experiencia llevando a cabo este tipo de dinámicas es con jóvenes de entre 16 y 27 años, es decir, un periodo preuniversitario, universitario y posuniversitario. Aunque dichas edades pueden flexibilizarse dependiendo de las circunstancias contextuales. No hemos considerado el dibujo de un perfil individual específico, pues de lo que se trata en esta dinámica es de formar a jóvenes ciudadanos, no en términos jurídicos, pues algunos de los participantes no han alcanzado la mayoría de edad, sino desde un entendimiento de un ciudadano en potencia, pues la educación para la ciudadanía debe iniciarse desde la más temprana edad. A lo largo de este, nuestro trabajo de investigación final de máster, ahondaremos en la praxis de métodos que beben directa o indirectamente de la práctica que los autores que escribieron sobre Sócrates conocieron como método socrático.

Las prácticas filosóficas que hemos seleccionado en este trabajo como herramientas para la educación al desarrollo -relación justificada en el capítulo que viene a continuación- están dirigidas a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, comunicativos, pacientes, que sepan escuchar activamente, y aprendan a indagar en determinadas cuestiones que se les planteen a lo largo de trayecto vital.

3. Marco Teórico

3.1. La educación para el desarrollo y la filosofía socrática

Según el portal de la AECID entre las características que definen a la educación para el desarrollo pueden destacarse la valoración y entendimiento de esta sociedad cada vez más globalizada, facilitando el desarrollo de una actitud crítica, caracterizada por la proactividad en relación con el compromiso con la comunidad de la ciudadanía global, bajo la premisa que defiende un pensamiento de tipo global y una acción local (AECID, s.f.). educación para el desarrollo está conformada por cuatro prismas incluyentes que son: la sensibilización, vinculada al acto de concienciar a la comunidad y alertarla sobre las faltas a los derechos y los motivos de la pobreza. La formación respecto al Desarrollo, relacionada específicamente con el camino educativo que se va a seguir mediante la práctica de metodologías que desarrollen competencias de tipo actitudinales, procedimentales y cognitivas (AECID, s.f.).

El tercer prisma que empleamos para desarrollar una plena educación para el desarrollo es el de la investigación para el desarrollo, a través del cual se analizará dicha cuestión, partiendo de las técnicas destinadas a la investigación de tipo social, concretamente aquellas basadas en la investigación-acción. Finalmente, la última dimensión a través de la cual se fundamenta la educación para el desarrollo según AECID, (s.f.) es la movilización social, entendida como la participación ciudadana promotora del desarrollo humano, como actor de transformación política, social, y económica.

Según la entrada dedicada al concepto de Educación para el desarrollo del Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo del Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco, elaborada por la socióloga Marlen Eizagirre existen dos grandes concepciones de la educación al desarrollo; por una parte está la más acotada interpretación que afirma que la educación para el desarrollo es aquella que se centra en las cuestiones del Norte-Sur, y por otra parte, tenemos una definición más amplia que imagina la educación para el desarrollo como un globo dentro del cual están la educación intercultural, la educación para la paz, la salud, el medio ambiente, o los derechos humanos, entre otros ejemplos vinculados (Eizagirre, s.f.). Por otra parte, la directora del CEIPAZ (Centro de Educación e Investigación para la Paz), institución creada con el soporte de la Fundación Cultura de Paz, presidida por Federico Mayor Zaragoza, en su artículo *Precedentes y Evolución de la Educación para*

el Desarrollo: Un modelo de cinco generaciones emplea el modelo clasificatorio de ONGD propuesto por Korten para distinguir distintas fases históricas por las que ha transitado el entendimiento del concepto de educación para el desarrollo (Mesa, 2014). El enfoque que se desarrolló a lo largo de la primera generación fue el caritativo-asistencial, en el que se otorgaba un papel especialmente relevante a la participación de la ayuda proporcionada por el Norte y la concepción del Sur como un actor pasivo e impotente (Mesa, 2014).

El siguiente paso fue la aparición en la escena de la educación para el desarrollo y el llamado enfoque desarrollista, en cuya perspectiva resultaba especialmente relevante una posición europeísta y centrada en la idea de que la replicación del modelo de industrial del Norte en el Sur era el único camino disponible hacia el desarrollo, de modo que la idea de transferir el conocimiento “moderno” a las sociedades desconocedoras de este sistema estaba totalmente incluida en la narrativa de aquel momento. En el campo de la educación para el desarrollo se promovió la idea de altruismo y se hizo énfasis en cuáles son las razones que pueden llevar a una región a convertirse en un obstáculo para el desarrollo, al mismo tiempo que se difundían campañas orientadas a sensibilizar acerca de las cuestiones sociales (Mesa, 2014).

La tercera ola recibe el nombre de “enfoque crítico y solidario”, una concepción del desarrollo y la educación al desarrollo en la que ya se criticaba al eurocentrismo, se realizaba una crítica a la estructura del sistema, se realizaron campañas dirigidas a criticar al neocolonialismo y se abordaba el fenómeno de la desigualdad desde una óptica plural, en la que aparecían en el tablero una serie de diversas causas que originaban este desequilibrio mundial. Durante este período los actores del sistema de la ONU, UNICEF y UNESCO fueron predominantes, como los movimientos que promulgaban la solidaridad y las ONG dedicadas al desarrollo (Mesa, 2014).

La cuarta generación es “la educación para el desarrollo humano y sostenible” un momento histórico ubicado en la década de los ochenta en que la educación para el desarrollo incluía, entre otros aspectos, la promoción del encuentro entre diversidades, la promoción del multiculturalismo, la crítica a los fenómenos de la xenofobia y el racismo, la acción y organización de carácter colectivo, la promoción de los DDHH, la educación para la paz y la educación en la ecología, así como la incorporación de la perspectiva de género (Mesa, 2014). Finalmente, y terminando ya con la autora, podemos destacar la quinta y última generación, la cual lleva por nombre “la educación para la ciudadanía global”, un periodo que va desde 1990 hasta la actualidad, y en el cual destaca la

promoción de una educación para el desarrollo caracterizada por la promoción de un sentido de responsabilidad colectiva, la defensa de la ciudadanía desde el punto de vista global, la adquisición de una perspectiva analítica en la que se entrelazan lo micro y lo macro, o el Sur con el Norte. En cuanto a la manera de actuar, se promueve la acción de lobbies y el favorecimiento de las alianzas y el networking (Mesa, 2014).

Martha Nussbaum afirma que Sócrates prefería el sistema democracia a las otras vías de gobernanza debido a su nobleza, dada por la oportunidad que se otorga a los ciudadanos para deliberar y elegir (Guichot-Reina, 2015). En la definición que proporciona la AECID se afirma que la actitud crítica, basada en la participación ciudadana, y el compromiso con la comunidad conforman las bases de este tipo de educación enfocada al desarrollo. Al mismo tiempo, Sócrates se posicionó favorablemente sobre la democracia como forma de participación ciudadana, además de afirmar que era necesario vivir una vida examinada, es decir, ser crítico con uno mismo, y con el mundo en el que estamos envueltos, y ahondando en el hecho de que el adoctrinamiento que el profesor pueda ejercer en el alumno no es la base del progreso de la educación, sino la revisión crítica de las creencias del propio alumno (Guichot-Reina, 2015). Así pues, los cimientos que sostuvieron la enseñanza socrática se contemplan en la definición de educación para el desarrollo ofrecida por la AECID.

En cuanto a la definición que se propone en el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo del Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco a la hora de definir el concepto de educación para el desarrollo de forma más abierta y completa se mencionan aspectos como la interculturalidad y la paz, dos de los tres conceptos que tratamos en profundidad a través de la propuesta personal de dinámicas de inspiración socrática. En definitiva, las tres cuestiones que planteamos en nuestro programa pueden ser abordadas a través del método socrático desde un punto de vista crítico, ya que el propio método socrático es crítico, además de colectivo y activo, dos cualidades de la democracia altamente admiradas por Sócrates, cualidades que -según las definiciones consultadas- la educación al desarrollo debe fomentar.

3.2. La filosofía como práctica: Grecia y Sócrates

En el siguiente apartado llevaremos a cabo un resumido bosquejo de la historia de la filosofía griega, en la cual queda enmarcado intelectualmente el filósofo que tratamos en este trabajo. La intención que perseguimos con la redacción de este primer capítulo es la

de generar en la mente del lector un marco contextual del primer pensamiento filosófico occidental, de modo que la narrativa relativa a Sócrates resulte coherente y conectada al pensamiento del momento histórico. Este recorrido cronológico trata de recoger los principales autores, movimientos y escuelas filosóficas griegas, terminando el trayecto con la figura de Sócrates y su particular práctica y comprensión de la filosofía.

Respecto a la necesidad de establecer un marco contextual cuando se trata de explicar la figura de un filósofo podemos leer lo siguiente:

Hay un ejercicio demasiado habitual en el campo de la filosofía que resulta tremendamente inconveniente y peligroso a la hora de interpretar a un autor: su descontextualización. Estamos acostumbrados a que las aproximaciones a la filosofía se realicen como si sus protagonistas vivieran al margen de su sociedad y su pensamiento poco o nada tuviera que ver con los debates y conflictos que en ella se producen. Nada más alejado de la realidad. (Aragüés, 2021)

Tras la introducción contextual histórica ahondaremos en las propuestas de filosofía práctica de inspiración socrática iniciadas por autores modernos como por ejemplo Oscar Brenifier, Matthew Lipman, Mortimer Adler, Marc Sautet, Christopher Phillips y Danilo Dolci. Somos conscientes de la falta de fuentes directas sobre Sócrates, es por ello por lo que enfatizaremos de forma significativa en la construcción del contexto en el que nació esta figura, pues se ha considerado que sin un “aterrizaje” en el mundo en que vivió Sócrates, no puede entenderse el revuelo que causó su presencia en la sociedad de aquel momento.

Es notable la importancia de los “debates y conflictos” que se desarrollaron durante el periodo en que vivió el filósofo del que se va a hablar, Aragüés (2021), motivo por el cual hemos profundizado -dentro de lo que nos permite un trabajo de investigación de máster- en las estructuras de pensamiento filosófico que nacieron en la antigua Grecia, además de introducir el panorama político y social en el que se había inmerso Atenas durante el tiempo en que Sócrates vivió. Ortega y Gasset afirmaba que toda creación humana, bien sea en el ámbito científico, filosófico, o poético forma parte de las circunstancias ya que se encuentra en mitad de dos variables a tener en cuenta, por una parte el momento histórico de la historia en el que se desarrolla dicha obra y por otra parte la localización geográfica en la que se desarrolló (Garrido, 1983).

Siguiendo esta premisa nos aventuramos en un intento de comprensión de esta enigmática figura que no dejó nada escrito y cuyo pensamiento -al menos aquel que se ve reflejado en los escritos de sus discípulos directos e indirectos- sin embargo, ha llegado a nuestros días y se ha reinventado en distintas praxis que reclaman pertenecer a la herencia intelectual del filósofo ateniense.

En las líneas que nos siguen el lector encontrará un discurso que ha tratado de centrarse en la concepción de la filosofía como práctica. Castillo (2009) afirma que la filosofía práctica es la que proporciona pensamientos que pueden ser utilizados por los individuos durante su quehacer diario. Así pues, el lector podrá acercarse en las siguientes líneas a un entendimiento de la filosofía griega -en la que se incluye, por supuesto, a Sócrates- como un ejercicio aplicado del pensamiento, pues esta es la orientación que sigue este trabajo de final de máster. La aproximación histórica a la filosofía griega gira entorno a los primeros filósofos presocráticos, al propio pensamiento socrático, y a las escuelas de pensamiento que se erigieron tras la muerte del *philo-sophos* ateniense por antonomasia como el estoicismo, el epicureísmo, o el escepticismo.

3.2.1. La filosofía griega: breve esbozo de sus prácticas

El filósofo español Julián Marías, discípulo de José Ortega y Gasset, explica en su obra *Historia de la Filosofía* que la escuela presocrática de los pitagóricos constituye por vez primera un ejemplo de filosofía comprendida como una forma de vida (Marías, 1981). Una de sus concepciones filosóficas principales era la *vida suficiente*, es decir, una concepción vital en la que se entiende que el hombre se basta a sí mismo, percepción que lleva a vivir a este grupo una vida de contemplación. El filósofo francés neoplatónico Pierre Hadot opina en su obra *Ejercicios Espirituales y filosofía antigua* que la filosofía de este periodo no es en esencia una serie de sistemas meramente teóricos, sino que se trata de un conjunto de técnicas, o, como él mismo califica “ejercicios espirituales” con una finalidad educativa concreta de dar forma al espíritu (Marías, 1981).

A lo largo del tiempo, la filosofía, ha sido entendida y definida de tantos modos como filósofos ha habido, según advierte Castillo (2010). Definiciones que van desde la filosofía comprendida como ciencia, como una forma de concebir el universo, como un propósito de alcanzar la virtud, como un entendimiento del yo, etc. La filosofía es un término que conjuga dos conceptos, por una parte, la “*philia*”, es decir, el amor, en griego, y la “*sophía*”, la sabiduría, amor a la sabiduría. De modo que, en un primer acercamiento, el filósofo se define como amante de la sabiduría. Siguiendo a Castillo (2009), según

Platón, la filosofía destaca por su talante de universalidad. El filósofo acoge a todos los seres, se interesa por su composición, aquello que pueden enseñarnos, en definitiva, los investiga.

Pitágoras, enseñó a aprender no solamente a través de los ojos del alma, sino también a través de los oídos, una línea seguida particularmente por Empédocles, Heráclito, Platón y Sócrates (García, 2018). Practicar la filosofía no consiste únicamente en dialogar, conversar y hablar, sino en el saber estar en silencio para poder escuchar y entender la música y la palabra, las cuales nos hacen felices y nos libran del error, tal y como afirma García (2018). Siguiendo al autor, el entendimiento a través de la escucha genera el mismo efecto de catarsis y liberación que la contemplación de forma visual. Tal y como menciona Heráclito, la filosofía consiste en una actividad que trata de escuchar la palabra que nos hace hombres, seres despiertos y racionales que viven en comunidad y que están en comunicación a través de la experiencia que se comparte. Antitéticamente, los seres humanos están incomunicados, sordos, aislados y son inexpertos, habitando un mundo particular en el que no existen los vínculos humanos. El culmen de dicha palabra -capaz de curar el alma- se halla, según García (2018) en los versos de Empédocles, filósofo presocrático que convierte su maestría de rapsoda en la de médico del alma, a través de la mentada palabra. Así pues, la filosofía se convierte en el cuidado del alma, abriendo el camino a la palabra terapéutica del filósofo Sócrates (García, 2018).

Sócrates encarna lo prístino del lenguaje (Paukner, 2003), entendido como una herramienta que ofrece la posibilidad de acceder a la verdad a través del arte de dar a luz, un dar a luz intelectual; no en vano la mayéutica es el arte de la comadrona, el que permite facilitar el dar a luz a la verdad. A la hora de filosofar, Sócrates no se dirige a la naturaleza, tampoco al universo, sino que por el contrario va encaminado en dirección a la interioridad del hombre, con el fin de encontrar en él las ideas mediante las cuales puede conocerse el mundo, Paukner (2003). Según Samour (2014) la mejor fuente mediante la cual conocer a Sócrates y su filosofía es Platón, en especial sus tempranos diálogos, como la Apología de Sócrates o Critón. Sócrates considera la búsqueda de la sabiduría como un modo religioso y ético de vida, afirma que el ser humano sabe poco y que el primer paso para empezar a saber es el tomar conciencia de la propia ignorancia, siendo esta la esencia de la ironía de Sócrates (Samour, 2014). Otro de los aspectos novedosos -tal y como menciona el autor- que presenta el filósofo ateniense es el método del diálogo, o la ya mencionada mayéutica, con la cual se concibe que la verdad debe ser encontrada por cada persona, y no enseñada. La cuestión no consiste en intercambiar opiniones sino de

ir paulatinamente oyendo lo que las cosas le expresan a la persona, no debe repetirse meramente lo aprendido. Sócrates utiliza la mayéutica para ayudar a que cada individuo pueda encontrar sus ideas propias, reconociendo pues que la humanidad puede adentrarse en la búsqueda de la verdad, y del mismo modo, que la verdad únicamente nace del interior (Samour, 2014).

Gil (2018) afirma que Sócrates, en el imaginario colectivo es el paradigma del concepto de maestro, el que se distingue por su forma de enseñar a través del diálogo, Sócrates no es el tipo de maestro que enseña transmitiendo conocimiento, sino que lo hace a través de un medio que resulta paradójico. Sócrates era un tábano para los atenienses, cuya encomienda divina era la de despertar a los ciudadanos del saber de tipo dogmático mediante un proceso de interrogación constante, dejando en evidencia que aquello que creían saber, en realidad, no lo sabían. Sócrates lleva a un nivel filosófico la frase que había en el oráculo de Delfos “conócete a ti mismo”, la cual, en el templo, tenía un significado religioso (Gil, 2018).

La tradición otorga a esta actitud el calificativo de “Docta ignorancia”, la cual constituye la primera ironía socrática, a través de la cual el filósofo ateniense se devalúa en frente de las personas con las que mantiene la discusión (Gil, 2018). La dialéctica no debe ser confundida con la retórica que llevaban a cabo los sofistas, cuyo fin era el de conmover y no el de convencer (Chacón y Covarrubias, 2012). Tal y como afirman los autores, Sócrates sentó las bases de su práctica con el diálogo, otorgando una importancia particular al lenguaje, considerando que el crecimiento de tipo intelectual se origina en el proceso del habla y del pensar, debido a la unidad que existe entre estos. El filósofo ateniense no dio importancia a la escritura ya que opinaba que la verdad no es alcanzada mediante el discurso escrito, por más grande que sea, sino que se alcanza mediante el diálogo. Sócrates a través del diálogo orientaba al internuncio de modo que este extrajera el conocimiento de su interior, el cual tenía guardado en el alma de forma oscura y confusa (Chacón y Covarrubias, 2012).

A la muerte de Sócrates, uno de sus discípulos más presentes en estos últimos momentos fue Antístenes, el cual vivió en el siglo IV a. C., este fue el fundador de la corriente de los cínicos. Antístenes quedó significativamente impresionado por la actitud imperturbable de su maestro cuando este se encontraba a las puertas de muerte. Desde ese momento el padre del cinismo se dedicó a promocionar la capacidad de gobierno de uno mismo, la autarquía. Se reunía en un gimnasio en los suburbios de Atenas, un espacio simbólico para estos filósofos, pues se ubicaban en las afueras, al margen de las

convenciones y de lo políticamente correcto. Sin embargo, no fue Antístenes el fundador de esta corriente filosófica, sino Diógenes de Sínope (Reyes, 2019). El lugar que habitaba Diógenes era una bañera, su única propiedad, juntamente con una manta, un bastón y un zurrón.

La obsesión que perseguía los cínicos era la búsqueda de la libertad, ellos afirmaban que la felicidad se encontraba en la libertad y que el ser humano posee todo lo necesario para ser feliz, y si no somos felices es porque somos estúpidos, ya que los bienes materiales y las cosas nos ciegan, y crean necesidades, quitándonos la libertad. El símbolo de los cínicos es el perro, un animal con el que Diógenes se sentía identificado, y al cual admiraba debido a su simplicidad y vida frugal. Los cínicos, del mismo modo que Sócrates provocaban, aunque no de una forma moderada, como lo hacía este (Reyes, 2019).

Según otro discípulo directo de Sócrates, Platón, el verdadero conocimiento solo es alcanzado por medio del entendimiento, la razón, y no a través de la sensación, de la experiencia sensible. La ciencia no reside en este tipo de experiencia, sino en el razonamiento de esta, ya que únicamente a través del ejercicio de la razón, puede el hombre descubrir la verdad y la ciencia (Chacón y Covarrubias, 2012). Los individuos no alcanzarán la episteme si la práctica es fundamentada en la opinión, es decir, si el proceso de enseñanza aprendizaje se mantiene en la apariencia. Es necesario que los profesores conozcan cuáles son los procesos que generan el conocimiento, el cual se alcanzará si la práctica es apoyada en la inteligencia y el entendimiento (Chacón y Covarrubias, 2012).

Por otra parte, las ideas del discípulo de Platón -el cual fue discípulo directo de Sócrates- Aristóteles, son útiles para entender que la adquisición del aprendizaje de determinadas prácticas implica la unión de teoría y ejercicio, un deseo de aprendizaje y unas estrategias de aprendizaje (Bernal, 2018). Tal y como menciona la autora, en una obra de Olav Eikenland, el filósofo explica la repercusión de Aristóteles en la investigación en el campo de la educación, ejerciendo una epistemología que sienta sus bases en la práctica, integrando esta con la ciencia.

Según autores como Kristjánsson (Bernal, 2018), Aristóteles lleva a cabo la distinción entre tres tipos de conocimiento, el teórico, el cual se desprende de la sabiduría de tipo contemplativa, la ciencia y el entendimiento, el conocimiento técnico, o dedicado a la producción, y el conocimiento que se ocupa de la dirección de las actividades prácticas, la sabiduría práctica o prudencia, estando estos interrelacionados. En el proceso

educativo, el que aprende y el que enseña adquieren estos tres tipos de conocimiento a través de la observación, la instrucción, y el ejercicio práctico y teórico (Bernal, 2018). Ya Platón no lleva a cabo una distinción entre la filosofía práctica y teórica, pues para este, el principio supremo de la metafísica y el principio supremo de la ética coinciden en la Idea del Bien (Berti, 2015).

Aristóteles llamó ciencia/episteme política a la filosofía práctica, -en su libro *Ética Nicomáquea*- la ciencia del fin supremo de las acciones del ser humano, ya que el individuo forma parte de la polis, y el bien de la persona individual forma parte del bien de la ciudad, de modo que la ciencia que se ocupa de este bien es la ciencia política. Aristóteles critica a Platón en el libro I de la *Ética a Nicómaco* ya que este concibe el bien como trascendente, separado, y no practicable por parte del ser humano; para Aristóteles, el bien supremo es la felicidad, o eudaimonia. La ciencia política, o filosofía práctica, según Aristóteles, demuestra la verdad, como lo hacen todas las ciencias, de modo que no constituye un discurso de tipo persuasivo, como el que realizan los que se dedican a la retórica. Aún así, lo que demuestra, no es igual de exacto que lo que demuestran las ciencias matemáticas, sino que sirve, de forma general, en la mayoría de los casos, contemplando la existencia de excepciones (Berti, 2015).

Según Marías (1981) en su obra *Historia de la Filosofía*, con Aristóteles la filosofía griega llega a su entera plenitud, de tal forma que tras este se inicia la decadencia de la filosofía en el territorio griego, no volviendo a alcanzar un nivel semejante. A Grecia le faltará comprensión de los problemas de tipo filosóficos planteados por Aristóteles, y el pensamiento de los helenos quedará trivializado por los moralistas que aparecen en las ciudades griegas y romanas. Durante el periodo helenístico (Rodríguez, 1994) nacen tres escuelas filosóficas: la escéptica, la estoica y la epicúrea. Aquello que las guía es el ímpetu del hombre por encontrar la paz y la tranquilidad del alma, tan difíciles de alcanzar en un mundo caracterizado por tanta complejidad y turbulencia como el que prosigue a la conquista de Oriente por Alejandro Magno.

Rodríguez (1994) afirma, al contrario que Marías (1981), que la filosofía del periodo helenístico no debe ser considerada de segunda, tras los sistemas ideados por Platón y Aristóteles, aunque el pensamiento de tipo espiritualista recibe un golpe contundente por parte de los escépticos y los epicúreos, manteniendo los estoicos un pensamiento afín al platonismo. La situación para los griegos tras la muerte de Alejandro Magno es de hambruna e inseguridad. Muchos de ellos pierden el estatus de ciudadanos, son expulsados de sus ciudades y se ven obligados a dejar atrás sus plazas, templos, casas

y tierras, y la filosofía se esforzó por presentar una respuesta al nuevo contexto sociopolítico (Rodríguez, 1994)

Entre los años 365 y 275 vivió Pirrón de Elis, el cual desarrolló un pensamiento difícil de reconstruir, ya que, de igual forma que Sócrates, no escribió ningún texto. Según sus discípulos más cercanos, Pirrón generaba admiración más por su valor moral y la forma de su carácter que por la doctrina que desarrolló. Nausífanos, uno de sus discípulos más inmediatos aconsejaba simular su forma de vida, sin llegar a inscribirse en sus teorías (Brehier, 1998). Pirrón fue el fundador del escepticismo, y recibió influencias de la escuela socrática de Megara y del atomismo, en el cual descubrió un sentido de tipo moral para separarse de las apariencias que ofrecían los sentidos. Además de estas influencias filosóficas, aparece por otra parte, como condicionante de su pensamiento, la travesía que realizó por Asia acompañando a Alejandro Magno. Durante esta, pudo observar en los territorios que visitó a los brahmanes, los gimnosofis (sabios caracterizados por su desnudez), los magos y los faquires y la actitud que estos tenían ante lo sensible, las ilusiones (García, 2004). Diógenes Laercio afirmó que Pirrón desarrolló su filosofía a partir de sus influencias filosóficas y su experiencia acompañando a Alejandro Magno, aunque no está aclarado el fundamento -si es que tal existe- que lleva a Laercio a afirmar tal conclusión (Stanfor Encyclopedia of Philosophy [SEP], 2018).

El pirronismo puede considerarse, más que una doctrina de tipo teórico y sistemático, como una actitud frente a la vida orientada hacia la felicidad, la búsqueda del ideal del sabio caracterizado por la autarquía. Gracias a sus distintas fuentes y anécdotas puede deducirse que Pirrón sostenía que la felicidad consistía en un espíritu tranquilo y la actitud indiferente frente a las alteraciones, es decir, la ataraxia. Para lograr la *ataraxia*, y, en consecuencia, alcanzar la felicidad, era necesaria la *afasia*, no hablando ni favorablemente ni en contra de nada, y la *epokhé*, o suspensión del juicio. Todo ello señalando un matiz: la referencia al conocimiento de tipo sensible, del cual Pirrón quiere desprenderse, siendo el conocimiento más cuestionado por él (García, 2004).

Una vez introducida brevemente la filosofía escéptica y a su fundador, nos adentramos ahora en uno de los filósofos más destacables del periodo helenístico: Epicuro. Durante el periodo helenístico da inicio un cambio de paradigma en las relaciones entre los individuos, diluyéndose los viejos vínculos de tipo colectivo (Berti, 2015). Es en este contexto en el que va construyéndose la filosofía del filósofo de Samos, hijo de un maestro de Atenas que se había asentado en la Jonia, región que se localiza entre el continente asiático y el europeo. Epicuro recomendaba perseguir los fines

prácticos para nuestra existencia, ya que según su parecer la figura del filósofo no era la de aquel que amaba la sabiduría y el conocimiento, sino aquel que sabía como vivir. El filósofo animaba a sus seguidores a gozar de la felicidad fundamentada en las relaciones de amistad, sugiriendo administrar de forma inteligente el placer y el dolor. Todas las personas (mujeres, niñas, hombres, niños y esclavos) podían acceder a esta opción vital, y en consecuencia a su Jardín, su escuela, en la que no se realizaba ningún tipo de distinción entre clase o género y en la que no había necesidad de renegar de los placeres que esta vida -siendo la única- ofrece (Berti, 2015).

El autor prosigue afirmando que Epicuro supo como tratar de forma novedosa los aspectos que han interesado a la humanidad desde el principio, como la salud corporal y mental, la tranquilidad, la amistad, la felicidad, y la vida en equilibrio. El filósofo helénico animaba al disfrute de los distintos placeres, siempre que los excesos sean evitados. El epicureísmo implicaba que el placer y la moral no están reñidas. No se trataba de una escuela dedicada a la retórica, sino de una práctica vital. El historiador de la filosofía Diógenes Laercio que vivió en el siglo III d.C. afirmó que se llegaron a escribir cincuenta textos atribuidos a Epicuro, con la intención de ensuciar su nombre, aunque finalmente se impuso el efecto de su pensamiento sobre las calumnias que cayeron sobre su figura, influyendo su pensamiento a través del tiempo y entre distintos ámbitos del pensamiento científico, social y político. Para Epicúreo si un saber no tenía una proyección práctica y beneficiosa para la vida, era un saber que no tenía valor alguno, razón por la cual la ética era la disciplina central de la filosofía (Berti, 2015).

El placer, la meta a la que nos dirigimos de una manera espontánea, dista mucho de los excesos, es por ello por lo que ni la comida ni el sexo son en sí mismos la raíz de la vida afable, sino que esta radica en el juicio adecuado el cual -tras analizar la relación entre causas y consecuencias- nos muestra lo que es conveniente para no vivir reos de la turbación. Sin el buen juicio -bien supremo y génesis de todo género de felicidad- la vida humana no puede ser feliz, y, en consecuencia, ser bella, justa y buena. El ser humano es un ser libre, y no está sujeto a determinismos, y aunque llevemos grabados ciertos apetitos e inclinaciones, no estamos sujetos a estas, y si las satisfacemos de forma precipitada, en vez de llegar al placer, alcanzaremos la desgracia (Villarino, 2014).

Aproximadamente en el año 300 a.C. nació en Atenas -tal y como explica Diógenes Laercio en su obra *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*- el estoicismo con un mercader llamado Zenon, de origen Fenicio y natural de Citio, la actual Chipre (Pigliucci, 2018). El mercader de Citio se interesó por la filosofía tras

experimentar un naufragio mientras viajaba a El Pireo desde Fenicia. El filósofo -tal y como explica el autor italiano- contaba con treinta años cuando llegó a Atenas y estando sentado en el negocio de un comerciante de libros, leyendo la obra *Memorables* de Jenofonte, experimentó una gran complacencia, y preguntó al librero en qué lugar podía encontrar personas como Sócrates (Pigliucci, 2018).

Siguiendo el texto del autor citado, leemos que en aquel momento -tras realizar la pregunta Citio- pasaba por aquel lugar el filósofo cínico Crates, y el comerciante le contestó a Zenon con el imperativo de seguir al hombre que acababa de pasar por allí. El filósofo de Citio terminó convirtiéndose en alumno de Crates, aprendiendo de él -como uno de sus primeros aprendizajes- a no avergonzarse de aquello por lo que no hay que hacerlo. El alumno de Crates pasó estudiando con él y otras figuras de la filosofía durante un largo tiempo antes de fundar su escuela. A pesar de que en un primer momento sus seguidores recibían el nombre de *zenonianos*, finalmente terminaron por ser llamados *estoicos*, pues se reunían en la Stoa Poikilé, un espacio de carácter público en el centro de Atenas (Pigliucci, 2018). El autor prosigue explicando que cualquier persona que lo deseara podía atender a las conferencias de Zenon, en las que disertaba sobre poesía, educación, la ley, la ética, o la naturaleza humana, entre otros temas.

A Zenon de Citio le siguieron Cleantes, Crísimo, Panecio, y Posidonio (Hazlitt y Hazlitt, 2013), aunque, apenas queda ningún escrito de ellos, a excepción de relatos de otros autores. Únicamente han sobrevivido como obras completas las de Epicteto, Marco Aurelio, y Séneca. Los estoicos, a diferencia de los epicúreos (Gagin, 2006) no evitaban el dolor, encontrando refugio, como estos últimos, en el placer. Para estos, el placer y el dolor son reacciones erradas -relacionadas con el mundo exterior- ya que son juicios de valores, malos o buenos que el ser humano, siendo parte del Cosmos, no puede emitir, pues corre el riesgo de caer en las pasiones, y en consecuencia cayendo en la infelicidad y convirtiéndose en un esclavo. De forma indirecta, el conocer las pasiones tiene como consecuencia la reapropiación de la máxima délfica que hablaba de conocerse a uno mismo. Para los estoicos las pasiones son el resultado del uso de forma libre de las imágenes que proceden de la percepción sensible -las cuales encuentran su origen en los objetos de tipo externo- y quedan impresas en el alma.

El pensamiento que guía las aspiraciones de los estoicos es el de vivir de acuerdo con la naturaleza, hecho que implica vivir de forma virtuosa, y no únicamente adherirse a un discurso virtuoso (Gagin, 2006). Por su parte, Massimo Pigliucci hace énfasis en esta última característica del estoicismo, en su obra *Cómo ser un estoico* afirmando que esta

filosofía es “eminente práctica” (Pigliucci, 2018, p. 13). La filosofía estoica se divide en tres partes: la ética, la lógica y la física, sin embargo, su principal fuente de interés son las cuestiones morales (Marías, 1981). Tal y como explica el discípulo de Ortega y Gasset, la física de los estoicos se basa en que existen dos principios, uno activo y el otro pasivo, por una parte, la razón y por otra la materia; la razón habita la materia, y esta es identificada con dios. Además de estos dos principios podemos se lleva a cabo la distinción de los cuatro elementos, aunque inspirándose en Heráclito, el principio activo para los estoicos es el fuego, el cual recibe el calificativo de “artífice”, pues la naturaleza es concebida según el patrón del arte, o en griego “Tekné”.

Aristóteles caracterizó la figura del virtuoso como aquella persona que ha formado su temperamento de una forma determinada orientada a no desear aquello que no es debido (Boeri, 2003). Según Boeri (2003) pudo haber cierto influjo de Aristóteles en los estoicos, apareciendo el modelo aristotélico del virtuoso no únicamente como aquel individuo que ha educado su ser para no desear lo no debido, sino que además no nunca está errado, no lleva a cabo ningún tipo de suposición falsa, no le afecta ningún estado emocional, y no opina. Dicho de otra forma, las acciones de este ideal del sabio son todas totalmente racionales, de modo que se halla en una condición libre de emociones y pasiones. El autor prosigue explicando que el ideal del sabio que tenía la Stoa -modo en que llama también a los estoicos- fue muy notorio en la antigüedad, aunque por otra parte tampoco faltaron las críticas a la perspectiva del sabio entendido como un individuo con una ausencia de pasiones, ya que dicha visión deformaba al ser humano, convirtiéndolo en un constructo de tipo teórico ajeno a la realidad. El filósofo estoico Panecio, tratando de darle forma humana a la figura del sabio afirmó que ocupamos la mayor parte de nuestro tiempo compartiendo con personas que tienen rasgos de virtud, y no con individuos que son totalmente virtuosos (Boeri, 2003).

3.2.2. Sócrates y su filosofía, una aproximación

En el anterior capítulo dedicado a la práctica filosófica en la antigua Grecia hemos mencionado brevemente a Sócrates, personaje al cual dedicaremos de ahora en adelante las líneas que siguen. Tal y como hemos indicado al inicio de nuestro trabajo, consideramos de vital importancia contextualizar al filósofo al que hemos dedicado en este trabajo. Es por ello por lo que a continuación nos adentraremos brevemente en el contexto socio histórico en el que Sócrates vivió.

Nacido en el 470 a.C. en Atenas, hijo de un cantero y escultor y una madre partera. En su juventud estudió con el filósofo Arquelaos, el cual enseñaba una doctrina que fundía a Anaxágoras y a Anaxímenes. También se interesó por las cuestiones que los sofistas planteaban, aunque disentía sobre las soluciones que estos expresaban (Blanco, 2001). Sócrates no dejó nada escrito, aunque sus lecciones orales generaron una gran admiración entre la juventud, hecho que despertó sentimientos de animadversión en la polis griega (Blanco, 2001).

En el año 478 a.C. los griegos lograron la victoria sobre los persas, una victoria cuyo artífice principal fue Atenas, hecho que hizo florecer una gran confianza en su sistema democrático, dando forma a un ascenso del poder de la polis (Mondolfo, 1996). Las reformas de la constitución por parte de Pericles y Efialtes limitaron la autoridad del Areópago, que estaba constituido por la burguesía, y ampliaron el poder del jurado popular y de la asamblea, logrando entre otras cosas el aumento del sentimiento de unión de los ciudadanos a la ciudad. Atenas se convirtió también en la principal ciudad marítima, y la polis más poderosa de la liga Delio-Ática, convirtiéndose finalmente en el conocido imperio de Atenas, liderado por Pericles (Mondolfo, 1996). Sin embargo, dentro del mismo proceso de ascenso ateniense al esplendor -tal y como indica el autor- se encontraban las raíces para su caída posterior.

Por una parte, los aliados de Atenas no soportaban las consecuencias de la subyugación a esta, y las consecuencias que había tenido dicha situación para estos, como las guerras contra Siracusa y Esparta. Por otra parte, los resultados bélicos desencadenan en Atenas una lucha interna entre demócratas y los partidarios de la oligarquía, obteniendo estos últimos el poder entre el 413 y el 412 a.C. y estableciendo la dictadura de los Cuatrocientos, siendo derrocada esta última por la cólera de la muchedumbre. La democracia ateniense terminó por condenar a la pena máxima a sus propios generales, y se desató una atmósfera de caza de brujas en Atenas que causó la vuelta al poder de la oligarquía, estableciéndose la llamada tiranía de los Treinta (Mondolfo, 1996). Finalmente, dicho gobierno oligarca fue derrotado por los desterrados partidarios de la democracia, y su cabeza Trasíbulo. En este contexto, se inicia el proceso en el que se condenó a Sócrates, siendo uno de los que lo acusan Ánito -el compañero más importante de Trasíbulo- el cual acusa al filósofo ateniense de corromper a los jóvenes y de falta de piedad (Mondolfo, 1996).

Una vez ubicados contextualmente en el panorama sociohistórico en el que Sócrates vivió, nos adentraremos brevemente en su figura y en la práctica que el filósofo ateniense puso en práctica a lo largo de su vida activa como filósofo de la polis griega, la mayéutica.

Existen tres versiones de Sócrates, según las fuentes en las que se presentada su persona: la de Aristófanes, la de Platón, y la de Jenofonte. Cabría también añadir al Sócrates presentado por los llamados socráticos “menores” (Blanco, 2001). Aristófanes, en su obra *Las Nubes* presenta a un peculiar y taimado sofista, mientras que Platón describe de forma idealizada a su maestro, hasta tal punto que lo transforma en un vocero a través del cual nos transmite su propio sistema doctrinal, defendido hasta un punto en el que se dificulta la distinción de la propia perspectiva de Sócrates y la de su discípulo. Jenofonte, por el contrario, nos introduce a un Sócrates que roza lo superfluo, a una figura poco susceptible de ser acusada y condenada, tal y como lo fue (Blanco, 2001). Por otra parte, Solana (2013) afirma que el análisis de la figura de Sócrates implica bastantes dificultades, lo cual puede observarse también en el estudio de Anaxágoras o Protágoras, filósofos cuyos escritos no han sobrevivido al tiempo, de modo que, según el autor, estos filósofos -al cual se sumaría también Anaximandro- destacan tanto por su agrafia como el propio Sócrates.

Sin embargo, contrariamente a lo que ocurre con los filósofos presocráticos, existe una enorme cantidad de información sobre el primer filósofo ateniense, como por ejemplo sus datos biográficos. Tal y como explica Hadot (2006) en el diálogo Teeteto escrito por Platón, Sócrates relata que su oficio es el mismo que el de su madre, pues ella era comadrona y como tal, se dedicaba a ayudar a dar a luz en el plano corporal, mientras que él asistía a los espíritus en su nacimiento. Sócrates no daba a luz a nada, pues no sabía nada, sino que trataba de que las personas se engendraran a ellas mismas. Efectivamente, siguiendo a Hadot (2006) Sócrates no conocía ningún saber que pudiera ser transmitido; él afirmaba que no era un sabio, un *sophos*, sino un individuo que deseaba aquello de lo que carecía, es decir, era un *philosophos*.

Así pues, Solana (2013) afirma que sería inaceptable, a pesar de las dificultades mentadas -criticando la visión de Hadot (2006)- encasillar a Sócrates dentro de un enigma sin solución. Valera-Villegas (2019) señala que Sócrates, hacía de sus discípulos una obra de arte, pues para el padre de la mayéutica, el acto de enseñar trascendía la transmisión

de la información y se convertía en un perfeccionamiento del espíritu de la persona. Leemos en este último texto que para Sócrates, en el arte de enseñar -el método que seguía Sócrates recibe el nombre de Elenco- pueden distinguirse dos momentos esenciales, en primer lugar encontramos la ironía, una fase en la que se hará ver al interlocutor que en realidad no se conoce aquello que se cree conocer, se trata de llegar a un momento de reconocimiento de la propia ignorancia, y tras esta primera fase del *elenchus*, aparece la mayéutica ya mencionada, a través de la cual, el interlocutor, con ayuda del *mayeuticós* parirá la idea, quedando en evidencia el hecho de que este no podía alcanzar la verdad en la soledad (Valera-Villegas, 2019).

3.3. La filosofía socrática: una práctica actual

3.3.1. La educación de inspiración socrática: una perspectiva moderna

A continuación, en este apartado llevaremos a cabo un breve recorrido por las distintas manifestaciones académicas y educativas de la modernidad que se han interesado por realizar la figura de Sócrates y promover su singular método. Cabe destacar también que obviaremos a los autores Mortimer Adler, Danilo Dolci y Oscar Brenifier ya que estos han sido ampliamente desarrollados en apartados que el lector podrá consultar más adelante, pues dichos pensadores y su obra han sido seleccionados para elaborar la propuesta que en este Trabajo Final de Máster planteamos.

La primera mención explícita de una enseñanza propiamente socrática apareció en el siglo dieciocho, habiéndose publicado anteriormente textos de inspiración socrática -a lo largo del siglo dieciséis- en países como Francia, Alemania y Suiza, destacando autores como Pierre de la Ramée y Johannes Sturm (Schneider, 2013). Aunque, de acuerdo con Schneider (2013), no se habló propiamente de un método de enseñanza socrático hasta el siglo dieciocho. Los individuos dedicados a la educación, durante este periodo iniciaron una discusión acerca del modo en que podía aplicarse el método socrático en las aulas, un medio que en ocasiones se mostraba como una manera de acercamiento ético y moral de significativa profundidad (Schneider, 2013).

A lo largo de este siglo XVIII varios otorgaron a Sócrates un papel crucial para el aprendizaje, según sus opiniones. Destacan entre las obras en las que se introduce a Sócrates en un contexto educativo, la publicada en el año 1745 por el intelectual de origen escocés David Fordyce publicó en su obra *Diálogos sobre la educación* y la del sacerdote

anglicano Vicesimus Know, director del internado para varones Tunbridge School, en la que realizó diversas referencias al filósofo ateniense en obras como *Educación Liberal: o un tratado práctico sobre los métodos para adquirir un aprendizaje útil y cortés* escrita en el 1781, mientras que en el año 1743 el escritor inglés Isaac Watts dedicó un capítulo a Sócrates en su obra *El mejoramiento de la mente*, que llevaba por nombre “Forma socrática de disputar” (Schneider, 2013).

El 1754 fue particularmente significativo para la difusión de susodicho “método socrático” pues se publicó por vez primera la obra de Watts en la que se trataba la cuestión de dicho método, lográndose su expansión al nuevo continente (Scheider, 2013). Tiempo más adelante durante la segunda mitad del siglo XX se fundó la Filosofía para Niñas y Niños, un conjunto de novelas escritas por Matthew Lipman y miembros del grupo pluridisciplinario de la Universidad de Montclair con la finalidad de aunar la concepción educativa orientada a la práctica de Dewey, la perspectiva de Freire y el constructivismo de Jean Piaget, con la finalidad de lograr que los discendentes se valieran de si mismos para aprender y dominaran la investigación de tipo filosófica con el propósito de madurar en el ámbito ético-moral y ciudadano (Mejía, 2011).

Como antecedente a Lipman (García, 2011) está Leonard Nelson, cuya obra *Socratic Method and Critical Philosophy* fue publicada en los Estados Unidos al mismo tiempo que Lipman estaba tratando de establecer los rasgos de su aportación al terreno de la filosofía para niños. Para Nelson, la filosofía, coincidiendo con la visión Kantiana, es más que un conocimiento, una actividad (García, 2011). Nelson fundó una Academia Político-Filosófica que aún hoy, a pesar de su complicada historia, sigue activa en la actividad de la práctica socrática del diálogo en los contextos de carácter no educativo (García, 2011).

La Filosofía para Niños, desarrollada por Lipman en los años cincuenta en Estados Unidos es el resultado de la trayectoria educativa iniciada por Sócrates y la concepción educativa pragmática de John Dewey, que apuesta por la indagación como eje vertebrador de la educación (Binti, 2020). A través del método socrático, los niños, con la ayuda del facilitador, pueden desarrollar un pensamiento significativamente filosófico (Binti, 2020). Junto a Lipman, Ann Margaret Sharp fue la mujer que, adherida al proyecto de Lipman, difundió su método de Filosofía para Niños a lo largo de todo el mundo, atrayendo a individuos para que fueran instruidos en el Montclair State University, la institución en la que se había incubado la idea de Lipman (Rollins y Laverty, 2018).

El papel de Sharp es inherente al de Lipman, ya que en el 1968 la Filosofía para Niños nació como un proyecto educativo para acercar a los infantes las herramientas necesarias para poder empezar a interrogarse sobre el mundo. Ambos desarrollaron un método que permitiera a los niños sacar a flote su capacidad de asombro, a través del desarrollo de un pensamiento complejo en medio de una comunidad de indagación, una comunidad en la que cada miembro trabajaría para alcanzar a entender el punto de vista del compañero (Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2010).

Cada participante de la Comunidad de Indagación intervendría para desarrollar su pensamiento partiendo de la construcción realizada previamente del otro miembro que hubiera intervenido, de forma que se unieran las voces y el esfuerzo en común a favor de un beneficio comunitario derivado de la discusión de tipo filosófica. Para llevar a cabo este procedimiento en las Comunidades de Indagación, Lipman utiliza una serie de historias con tintes filosóficos, que emplea a modo de textos elementales destinados a la lectura, entendidos como la chispa que despierte la discusión (Federación de Enseñanza de CC.OO., de Andalucía, 2010).

A finales del siglo XX el filósofo francés Marc Sautet, emprendió un proyecto como consultor en calidad de filósofo (Simons, 1998), para atender a aquellos ciudadanos que no quisieran recurrir a la ayuda religiosa o al médico psiquiatra, inspirado en una práctica que se inició en los Países Bajos y en Alemania en los años ochenta. Una locutora de radio planeó una emisión en la que se comentaba que Marc Sautet y algunos de sus compañeros habían empezado a reunirse cada domingo en el Café des Phares en París para discutir su nueva propuesta (Simons, 1998). El domingo posterior a la emisión del programa dedicado a Sautet, se presentaron en el mentado café diez personas, preguntando si aquel era el lugar en el que tenían lugar las reuniones dominicales de Sautet y sus compañeros. El siguiente domingo vinieron diez personas más, y el planteamiento de la dinámica tuvo que cambiar, siendo Sautet el moderador. Tal y como queda reflejado en Simons (1998), Sautet afirmaba que no existían respuestas filosóficas, ya que el cometido de la filosofía era el de realizar preguntas. Simons (1998) explica que si existen personajes heroicos en los cafés filosóficos son Sócrates, en primer lugar, pues en las discusiones se emplea su método dialéctico, y Séneca, debido a su ímpetu por la búsqueda de la paz del alma humana (Simons, 1998). Dirigiéndonos a la otra parte del globo, fue el año 1996 el que vio nacer el Sócrates Café, ideado por Christopher Phillips, en un momento en que, como ya se ha explicado, estaba teniendo lugar en Europa el surgimiento de una nueva forma de hacer filosofía basada en Sócrates, el Philo Café

(García, 2002). Phillips quiso promover la acción filosófica al público general, organizando debates de tipo filosóficos a lo largo y ancho de Estados Unidos, en todo tipo de lugares, desde librerías, colegios, hospitales, y hasta cárceles, acercando la discusión filosófica a personas mayores, estudiantes, niños, personas enfermas, presidiarios etc. Durante las sesiones se debatían tópicos tales como la sabiduría, la libertad, la comunidad, o el amor, entre otros (García, 2002).

3.3.2. Algunas propuestas exitosas de práctica socrática

A continuación, procederemos a enumerar y explicar brevemente algunos proyectos que se han venido practicando durante estos últimos años en los que se recrean situaciones de inspiración socrática. Cabe destacar que todos estos proyectos han cumplido con su cometido y sus resultados están respaldados por trabajos de investigación académica, siendo esta la única razón por la que nos hemos aventurado a elaborar una propuesta personal, partiendo de los tres métodos ya mentados que hemos seleccionado.

En primer lugar, quisiéramos mencionar el caso del proyecto Escuela de Pensamiento Libre, un proyecto iniciado en Valencia de la mano de la asociación Centro de Filosofía para Niños de la Comunidad Valenciana y Plena Inclusión-Comunidad Valenciana a través del cual se propone la práctica de las expresiones emocionales, los valores propios y distintas habilidades de tipo cognitivo entre la comunidad de personas con diversidad funcional intelectual (Centro FpN, 2016). Con el motivo de empoderar a esta comunidad, se enfatiza en la práctica de las habilidades cognitivas para que posteriormente sean las propias personas que han participado en este curso las que se conviertan en maestras/os socráticas/os (Centro FpN, 2016).

Para aproximarse uno a las profundidades del proyecto de la Escuela de Pensamiento Libre está disponible la obra de Sánchez (2011) a través de la cual el lector podrá descubrir el poder del diálogo filosófico como motor de un pensamiento crítico que aumente la capacidad de autodeterminarse y autogestionarse en el contexto de la discapacidad intelectual. Por otra parte, destacamos los trabajos de investigación sobre las posibilidades que ofrece la pedagogía socrática a la hora de enseñar una lengua extranjera, como el inglés, y favoreciendo el pensamiento crítico respecto a cuestiones sociales y políticas.

En esta línea se destaca el trabajo de Seher Balbay *Enhancing Critical Awareness through Socratic Pedagogy*, en el que se afirma que a través de un estudio etnográfico de un año de duración, aplicando distintas técnicas como las entrevistas grupales o las

entrevistas personales pre y post proyecto, se ha llegado a la conclusión de que la forma de trabajar ya mencionada, cumple con su cometido (Balbay, 2019).

En la línea del trabajo de Balbay (2019) encontramos el de Joy Hamm *Translanguaged paideia seminars: empowering emergent bilingual learners' voices*, un estudio que trata de desentrañar el poder del seminario socrático Paideia, ideado por el ya mencionado Mortimer Adler para trabajar una lengua extranjera desde una perspectiva mixta a través del translenguaje de forma que emerja una experiencia equitativa y dialógica con unos resultados positivos. En las conclusiones de este trabajo de investigación (Hamm, 2018) se afirma que el trabajo de estudio cualitativo dirigido al análisis de esta práctica ha encontrado como resultados una evolución desde una perspectiva centrada en uno mismo hacia una perspectiva dialógica durante los talleres en el aula de ESOL.

Trasladándonos a la península ibérica, tenemos el GrupIREF, descritos en su espacio web como una asociación sin ánimo de lucro en convenio con la Universidad de Girona y la Generalitat Catalana, cuyo propósito es el de elaborar materiales destinados a la práctica de la Filosofía 3/18, es decir, filosofía entre los 3 y los 18 años (GrupIREF, s.f.). El Curriculum Filosofía 3/18 está destinado a prestar las herramientas necesarias a los discentes para que aprendan a pensar por sí mismos.

En este espacio web (GrupIREF, s.f.) se menciona la vinculación curricular del Curriculum de GruIREF y el de Proyecto Noria. El Proyecto Noria es un proyecto de tipo educativo además de editorial que trata de llevar a la práctica la Filosofía para Niños de los ya mencionados Ann Margaret Sharp y Matthew Lipman (Proyecto Noria, s.f.), es proyecto ya consolidado está dividido en tres ramas, por una parte el Currículum Noria Infantil y Primaria, mencionado por el GrupIREF, la Biblioteca Noria, compuesta por libros dirigidos a los profesores y maestros y su formación, tratando temas relativos a la ética y al pensamiento de tipo creativo. Por otra parte encontramos los “Cuentos Para pensar”, una colección de libros en la que los personajes que se ven implicados debaten cuestiones filosóficas y de carácter existencial (Proyecto Noria, s.f.).

Un estudio llevado a cabo por Mabel Marta Artidiello, del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, concluye que las obras de Lipman y Sharp y el diálogo filosófico, así como la comunidad de indagación favorecen el pensamiento reflexivo, curioso, crítico, fomentan la autonomía y el respeto en las aulas escolares (Artidiello, 2018). El estudio de Pelusa Orellana, miembro de la Universidad de los Andes llevado a cabo en el 2003, cuyo propósito era el de estudiar la aplicación de las Aulas Socrática de Mortimer Adler

y sus resultados a la hora de ser llevados a la práctica en escuelas de Chile y EE. UU. (Orellana, 2003).

Dicho estudio concluye que tras la puesta en práctica de estas dinámicas mejoró la forma en que los educadores eran percibidos por el alumnado, se promovió un clima distendido y notablemente más flexible, además de mejorar aspectos como el autoconcepto del pupilo, así como la aparición de una mejora de la seguridad de los discentes que habían experimentado la discriminación, al mismo tiempo que las relaciones entre los alumnos en el centro escolar mejoraron (Orellana, 2003). Finalmente, y para concluir esta breve revisión de proyectos actuales vinculados a la aplicación del método socrático o inspirados en la figura de Sócrates, nos referimos al artículo *Socratic Seminars for Students with Autism Spectrum Disorders*, realizado por Ann Pihlgren, de Suecia, y Ali Nouri, de la Universidad Malayer de Irán.

En esta obra de investigación se ha llegado a la conclusión de que la aplicación del diálogo socrático tiene como consecuencias la mejora de las habilidades de tipo lingüísticas, un efecto de autoevaluación y de pensamiento crítico en los estudiantes (Nouri y Pihlgren, 2018). Este artículo explica que esta forma metodológica que es el diálogo socrático tiene unos resultados positivos en discentes con TEA (Nouri y Pihlgren, 2018), pues existen distintos modos de representación, como el auditivo, el facial, el visual y el oral. El seminario socrático está estructurado de un modo que hace que su predictibilidad sea elevada, propiciando que los alumnos diagnosticados con un espectro autístico, con falta de desarrollo de tipo sensorial, motor, o que presenten dificultades con el tono de la voz, los gestos y las expresiones faciales, puedan participar intelectualmente en los Seminarios Socráticos (Nouri y Pihlgren, 2018).

3.4. Metodologías socráticas seleccionadas para llevar a cabo el programa de Ciudadanía, Paz y Diálogo Intercultural

El presente trabajo de investigación de final de máster está basado en la práctica filosófica, entendida esta como un ejercicio basado en la praxis, y no como un complejo conglomerado de sistemas de pensamiento puramente abstractos e incognoscibles. Concretamente, en este trabajo de final de máster de la rama de investigación, nos centraremos, en un primer momento, en la investigación teórica de las aplicaciones modernas del método socrático como herramienta de cambio social a través del establecimiento de una relación dialógica específica, y por otra parte, configuraremos un

diseño particular -fruto de la investigación documental/bibliográfica previa- de sesiones socráticas destinadas a reflexionar sobre las cuestiones de la paz y el diálogo intercultural.

Como referencia e inspiración vertebradora del trabajo de final de máster tomamos a Martha Nussbaum y su pensamiento acerca de la necesidad de formar ciudadanos comprometidos y activos a través de la práctica socrática. La filósofa americana -referente mundial en estudios de paz, ciudadanía, educación, y desarrollo- escribió una obra titulada *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, una obra en la que realizó un reclamo de la educación socrática como educación promotora del pensamiento crítico, una educación destinada a forjar a ciudadanos democráticos y responsables (Benítez, 2009). El mismo autor precisa que siguiendo la propuesta de Nussbaum, la mentada educación crítica debe ser el fundamento de la educación de la ciudadanía, una ciudadanía de carácter socrática.

Como resultado final del trabajo, pretendemos elaborar a modo de propuesta personal, y tras una revisión bibliográfica pormenorizada, una serie de sesiones de filosofía práctica socrática, basadas en tres metodologías desarrolladas por tres de los autores citados en esta lista: Oscar Brenifier, Danilo Dolci y Mortimer Adler. Esta serie de sesiones de filosofía socrática tienen como cometido aportar -dentro del nivel académico correspondiente- un granito de arena a la literatura de la educación para el desarrollo de una cultura de la paz y del diálogo intercultural.

3.4.1. Mortimer Adler y el Seminario Paideia

A continuación, trazaremos el desarrollo cronológico del nacimiento e implementación del Seminario Socrático Paideia que ideó el filósofo norteamericano Mortimer Adler. El filósofo norteamericano nació el 28 de diciembre de 1902, su madre era maestra y su padre joyero. A la edad de catorce años dejó la educación secundaria en la escuela DeWitt Clinton situada en el barrio neoyorkino del Bronx, iniciándose en la vida laboral como secretario en el periódico New York Sun (University of Chicago Library, 2006). Leemos en este breve resumen bibliográfico publicado por la universidad que le acogió como profesor tiempo después que tras su estadía como secretario y copista en susodicho periódico empezó en la Universidad de Columbia unos cursos de extensión universitaria en los que conoció la vida de John Stuart Mill, decidiendo dedicar su vida a la filosofía.

Uno de sus maestros, al detectar su brillantez le prometió una beca en Columbia, donde llevó a cabo sus estudios, sin obtener finalmente el título universitario debido a su negativa a asistir a las clases de educación física y natación que eran requeridas. Aún así,

Adler prosiguió con los estudios para convertirse en posgraduado en Columbia, donde estudió con John Dewey y John Erskine (University of Chicago Library, 2006). Bastante tiempo después, en el 1983 Mortimer Adler logró un honorario Bachelor of Arts otorgado por la misma universidad. Sin embargo, tras las distintas investigaciones que llevó a cabo en sus primeros años académicos publicó la obra *Dialectic* en el año 1927, influenciado por lo medieval, se centró en las principales obras de la cultura occidental de carácter religioso y filosófico. Pasado un año el filósofo norteamericano terminó su doctorado, entrando a trabajar como profesor en el departamento de psicología de la Universidad de Columbia, desde el año 1923 hasta el 1930.

En ese mismo año el presidente de la Chicago University, Robert Maynard Hutchins lo quiso incorporar a su universidad, a la que se adhirió como profesor asociado en la facultad de Derecho, tras haber entrado inicialmente en el departamento de filosofía. El autor entró en la dirección de la Enciclopedia Británica en el 1947, institución en la que ejerció como presidente del comité ejecutivo editorial años después en el 1974. Finalmente, en el año 1952, Mortimer Adler abandonó su trabajo como docente y gracias a una beca de la Fundación Ford fundó el Instituto de Investigación Filosófica en la ciudad de San Francisco. En el 1979, liderados por el filósofo, el grupo del Instituto de Investigación Filosófica creó el Proyecto Paideia, una propuesta que defendía la vuelta a los grandes libros en las escuelas públicas, tratados a partir del método socrático. Finalmente, en 1982 Adler publicó *The Paideia Proposal: An Educational Manifest* (University of Chicago Library, 2006).

National Paideia Center define el Seminario Socrático Paideia como “a collaborative intellectual dialogue facilitated with open-ended questions about a text.” (National Paideia Center, s.f.). De ahora en adelante, para acercarnos al procedimiento que sigue esta dinámica específica nos referiremos a un documento en concreto que hemos considerado idóneo como fuente principal, debido a su completitud y precisión de la información que nos proporciona sobre el procedimiento que deberemos seguir para abordar el Seminario Socrático Paideia.

El documento al que nos estamos refiriendo es el *The Power and Potential of Paideia Seminar*, publicado por District of Columbia Public Schools y The National Paideia Center (2014). Cabe destacar -prosiguiendo con la justificación de la elección de este documento como base principal para la explicación de la dinámica- que tras una revisión de los documentos disponibles que existen en la red sobre la estructura y contenidos del seminario se ha observado que abundan las plantillas con ejemplos ya

preparados de dinámicas, procedentes, en su mayoría, del espacio web de la organización National Paideia Center (National Paideia Center, s.f.). Lo que convierte el documento escogido en ideal, bajo nuestro juicio -para la redacción de este apartado- es la descripción vaciada de la estructura del seminario, de modo que, la información que a continuación se mostrará procede de dicho documento, a excepción del último apartado de la explicación de la dinámica, el cual hemos encontrado más claramente explicado en el conjunto de muestras de seminarios ya preparados elaborados por distintos maestros vinculados al National Paideia Center (National Paideia Center, s.f.).

Para citar el documento que hemos seleccionado para redactar la última parte del seminario, se escribirá en primer lugar el nombre del autor de dicho seminario que se esté citando seguidamente al National Paideia Center, ya que este último ha proporcionado la plantilla del documento que dicho profesor -del mismo modo que los demás profesores- ha empleado para elaborar su propuesta. Cabe destacar que el documento empleado para la redacción de esta última fase del proceso del Seminario Socrático Paideia forma parte de una serie de documentos ofrecidos por el espacio web del Centro Nacional Paideia, sin embargo, es necesario mencionar que las micro dinámicas citadas en esta última fase del seminario pueden variar ligeramente del resto de ejemplares de sesiones encontrados en el sitio web mencionado.

El proceso del Paideia Seminar consta de tres fases: el pre-seminario, el seminario y el post-seminario (District of Columbia Public Schools y The National Paideia Center, 2014). Sin embargo, el primer bloque de contenido de esta guía presentada por la entidad mencionada es una lista de verificación con el conjunto de procesos ordenados que el encargado de preparar el seminario debe tener en cuenta. Esta lista de verificación está constituida por las siguientes etapas: Identificación de objetivos y valores o ideas que serán tratados, selección del texto que contenga dichas ideas o valores, diseño pre-seminario de estrategias de contenido, diseño post-seminario de actividades de contenido, desarrollo de preguntas del seminario, creación personalizada del guion de las sesiones del proceso pre-seminario, y finalmente se recoge la creación del guion personalizado del proceso post-seminario (District of Columbia Public Schools y The National Paideia Center, 2014).

En el documento que estamos tratando se especifica una guía para la elaboración del guion que deberá seguir el conductor de las sesiones; en cuanto a la sección de contenido del seminario se incluye un apartado de la ya mencionada fase pre-seminario

debe incluirse el título del texto, información de tipo contextual, una sección en la que se inspeccione el texto, un apartado de vocabulario específico, y otro para la lectura analítica. Respecto al proceso que deberá seguirse en este primer proceso introductorio se plantea la necesidad de, en primer lugar, definir el seminario a nuestra audiencia, haciendo hincapié en el hecho de que en este seminario se hablará sobre ideas significativas, y se tratará de llegar a una comprensión más íntegra del texto (sus valores e ideas) a través de nuestro discurso y el de los demás (District of Columbia Public Schools y The National Paideia Center, 2014).

Tras esta explicación se procederá a la presentación de los roles que cumplen los participantes en el seminario, así como el que seguirá el facilitador. La primera aclaración que se llevará a cabo durante este proceso es sobre la necesidad de entender la dinámica a través del pensamiento, la actitud de escucha y la disposición a intervenir y comunicar las ideas, pensamientos y reacciones. Se explicará del mismo modo la necesidad de partir de las ideas que ha transmitido el interlocutor para poder construir colaborativamente la discusión, además de la necesidad de mantener una actitud cortés y reflexiva con el compañero, centrándose de este modo el discurso en las ideas sobre las que se está hablando y no tanto en las personas particulares. El facilitador, por su parte, explicará las funciones que le conciernen como la formulación de preguntas abiertas que reten intelectualmente a los involucrados, tomar notas significativas durante el proceso del seminario, de forma que pueda mantenerse una continuidad de las ideas que se transmitan, así como dinamizar las distintas discusiones que se lleven a cabo de forma que estas resulten en una dirección constructiva a través de preguntas de seguimiento basadas en las anotaciones que él mismo habrá realizado a lo largo del proceso (District of Columbia Public Schools y The National Paideia Center, 2014). Para concluir esta primera fase pre-seminario se solicitará al grupo realizar un listado individual de metas que cumplir a lo largo de la dinámica, como, por ejemplo, mirar a la persona que está interviniendo o proponerse hablar un número determinado de veces. Después de escribir este listado personal de metas a cumplir se pedirá al grupo que propongan, del mismo modo, una serie de metas grupales (District of Columbia Public Schools y The National Paideia Center, 2014)

Prosiguiendo con la dinámica, una vez concluido el pre-seminario, dará comienzo el Seminario, una fase en la que el facilitador realizará tres tipos de preguntas sobre el texto leído. Antes de todo, deberá organizarse el aula o lugar en el que se lleve a cabo el seminario de tal forma que todos los participantes puedan verse los rostros. Una vez

reorganizada el aula de acuerdo con esta condición, se procederá a la formulación de la pregunta de apertura, en la cual se pedirá que se identifiquen las cuestiones/ideas consideradas principales del fragmento textual seleccionado, tras esta primera formulación de interrogante se procederá a la formulación de las preguntas centrales sobre el texto, orientadas al análisis de los detalles del texto, y finalmente, se lanzará la pregunta de clausura del seminario, destinada a derivar el seminario hacia la aplicación de las ideas extraídas del texto publicado por el District of Columbia Public Schools conjuntamente con la organización The National Paideia (District of Columbia Public Schools y The National Paideia Center, 2014).

Para finalizar la dinámica entraremos en la fase post-seminario, en cuyo proceso se autoevaluarán los objetivos grupales y personales propuestos al inicio del seminario, invitándose a los participantes a expresar sus observaciones en público, así como proponiéndoseles que anoten las razones que creen que les han conducido a participar del modo en que lo han hecho. Una vez compartida esta información, se pedirá a los participantes que anoten cuáles son los propósitos que esperan alcanzar en la siguiente sesión (District of Columbia Public Schools y The National Paideia Center, 2014). Respecto al apartado de contenido de esta última fase del seminario encontramos la transición hacia la escritura, un breve periodo de diez minutos en el que los alumnos llevarán a cabo una lluvia de ideas acerca de toda la información que han retenido, procedente de sus reflexiones, intervenciones propias y ajenas durante el seminario (Spielman, Roberts y National Paideia Center, 2020).

Una vez realizada la lluvia de ideas se llevará a cabo la escritura por parte de cada uno de los participantes de un texto inspirado en el fragmento con el que se está trabajando. El tercer escalón post-seminario lo constituirá una discusión en parejas en la que los estudiantes compartirán ideas sobre el propósito de la actividad anterior, para posteriormente establecer un listado de contenidos que serán incluidos en la propuesta de texto personal (Spielman et al., 2020). Tras la elaboración de este listado de contenidos el facilitador debatirá con los participantes distintas propuestas de diseño de la estructura de sus textos, otorgándoles el tiempo necesario para que escriban su propuesta. Tras este acercamiento al eje vertebrador del texto individual se pedirá a los involucrados que realicen un borrador inicial del texto, esbozando los párrafos mediante la estructura planteada. Una vez realizado este proceso, se llevará a cabo una revisión del texto de modo colaborativo en la que se volverá a trabajar por pares con el propósito de realizar una lectura del primer borrador redactado del texto; tras dicha lectura mutua, uno de los

participantes solicitará al otro interlocutor -con una pregunta- que le aclare uno de los puntos leídos de su borrador, intercambiándose, una vez finalizada la primera aclaración, el rol (Spielman et al., 2020).

Se dará, del mismo modo que en el momento de la redacción del primer borrador, el tiempo necesario para la redacción de un segundo borrador con las modificaciones pertinentes resultantes de la interacción por parejas relatada. Llegados a este punto ya únicamente quedan dos pasos a seguir en esta sesión post-seminario: la edición y la publicación. En el momento de la edición se pedirá a los participantes que vuelvan a reunirse, pero esta vez en grupos de cuatro o tres personas de modo que cada persona tenga la oportunidad de leer el borrador -lentamente- entre sí dentro del grupo, dándosele la oportunidad al participante de que corrija errores de índole gramatical y pronunciación. Una vez corregidos mutuamente los errores detectados se procederá a la publicación del texto en el soporte elegido por el facilitador (Spielman et al., 2020).

3.4.2. Danilo Dolci y el Acercamiento Recíproco a la Mayéutica

Según Tateo (2021) resulta inevitable hablar de la vida de Danilo Dolci a la hora de estudiar su trabajo teórico. Coincidiendo con su afirmación procedemos a continuación a introducir brevemente la vida de este activista, sociólogo y educador italiano, padre de la Aproximación Mayéutica Recíproca. Dolci fue un sociólogo y promotor de la paz que se desplazó por vez primera a Sicilia en los primeros años de la década de los cincuenta (EDDILLI, s.f.b). El activista luchó junto a los campesinos de la región a través de métodos no violentos contra un gobierno que no estaba tomando ningún tipo de medidas para aplacar las trágicas condiciones de vida de los campesinos caracterizadas por la extrema pobreza y la violencia. A través de la organización pacífica del campesinado se lograron grandes avances sociales para la comunidad en la que se estableció, tales como mejoras en el regadío, la construcción de calles, y escuelas (EDDILLI, s.f.b). Entre las distintas prácticas de protesta no-violenta que llevó a cabo Dolci, nacido en el 1924 en el norte de Italia, encontramos las huelgas de hambre, y las marchas masivas. El sociólogo italiano fue, además, un prolífico autor, llegando a escribir un gran número de libros en prosa y poesía (Baldassaro, 2015). Era hijo de madre eslovena y padre mitad italiano y alemán. En su periodo adolescente desarrolló una disciplina respecto al estudio que mantendría hasta el final de sus días, alcanzando altas horas de la madrugada leyendo obras modernas de la de literatura, la filosofía y la teología, además de ser un gran

apasionado de Bach y talentoso organista (Baldassaro, 2015). Prosiguiendo con el texto de Baldassaro (2015), Dolci, una vez graduado en arquitectura e ingeniería, abandonó nada más terminados sus estudios universitarios, su prometedora carrera. Tras dos años trabajando en la comunidad de huérfanos Nomadelfia, fundada por el sacerdote católico Don Zeno Saltini, el educador se trasladó al oeste de Palermo, concretamente, a Trappeto, una empobrecida localidad de pescadores, un pueblo que ya había visitado anteriormente, en el periodo de la Segunda Guerra Mundial, cuando su padre fue enviado allí para trabajar. Dolci descubrió en Trappeto un panorama de desempleo que había llevado a la comunidad a padecer de malnutrición, una gran precariedad de las condiciones vitales, la migración a gran escala y el aumento del bandidismo (Baldassaro, 2015).

Con el propósito de que los ciudadanos se empoderaran e involucrasen en la comunidad Dolci desarrolló un método particular que recibió el nombre de Mayéutica Recíproca, un método en el que un conjunto de individuos, siendo el mínimo dos, se reúnen y de forma libre y plena se comunican e involucran (EDDILLI, s.f.b). Los fines de este método son de tipo educativo y están basados en el acto de escuchar de forma activa lo que todos los participantes expresan, en el hecho de que todo el mundo tiene una experiencia personal y un conocimiento particular. Este método permite también la discusión de contenidos, la práctica de la reflexión sobre cuestiones concretas, y el aprendizaje competencial. El método puede ser utilizado de igual forma para el desarrollo de la creatividad, la comunicación, las habilidades de participación de forma activa, y las de relación, además de las ya mencionadas relativas a la cooperación (EDDILLI, s.f.b).

En el manual de formación de la organización italiana Boemi (Building out employment skills through Music Investigation new Media), en el que se trabaja el proyecto Erasmus + de tipo KA2 que lleva por nombre *Building Our Employment skills through Music Investigations and new media*, se explica que la Aproximación Mayéutica Recíproca es un método de tipo dialéctico desarrollado a partir del concepto socrático “mayéutica”. Cada acto educativo constituye una acción de dar a luz a la potencia que el discende tiene en su interior (Boemi, s.f.), sin embargo, lo que distingue a la mayéutica implementada por Sócrates de la que Dolci ideó es el carácter recíproco de esta última, ya que, (Boemi, s.f.) la mayéutica socrática es unidireccional, mientras que la Mayéutica de Dolci se basa en el conocimiento entendido como derivación de la experiencia y la relación -ya mencionada- de carácter recíproco.

Tal y como leemos en el manual *RMA Workshop Handbook for educators* (In&Out, 2019) el grupo de participantes en el método que abordamos puede variar,

pudiéndose adaptar este tanto a niños, jóvenes, profesionales, o sencillamente, ciudadanos. El tamaño del grupo, según este manual, puede variar entre como mínimo diez participantes, siendo el máximo 20. Existe un coordinador para cada sesión, el cual se encargará de guiar el proceso mayéutico. Debe quedar claro que el coordinador no es un jefe o un líder, sino que se trata de un individuo que debe poseer una serie de capacidades específicas, tales como: capacidad para analizar problemas, construir preguntar, sintetizar ideas, manejar conflictos de forma positiva, practicar la empatía y dar un valor a cada una de las experiencias personales que sean mentadas (In&Out, 2019).

Antes de llevar a la práctica la primera sesión del RMA no es necesario explicar el procedimiento práctico, sino el tema del que se hablará, un tema que tendrá que ser aceptado por votación; es recomendable animar a los participantes en el RMA a realizar una búsqueda investigativa sobre el tópico que se va a tratar durante el proceso mayéutico recíproco, como la lectura de documentos relativos al tema en cuestión. El proceso se llevará a cabo con los participantes (incluyendo el coordinador) sentados en círculo, de forma que se genere un ambiente agradable y democrático (In&Out, 2019). Siguiendo con el citado manual, en la primera sesión del RMA el coordinador empezará presentándose a sí mismo y explicando cuál es su sueño particular. Seguidamente, respetando el turno de palabra en círculo, los participantes llevarán a cabo el mismo proceso. Debe resaltarse (In&Out, 2019) que esta forma de iniciar la dinámica permite la conexión entre los participantes, ya que, aunque estos se conozcan previamente, siempre habrá algún aspecto novedoso comentario que compartir. Será también de gran utilidad una libreta en la que puedan anotarse los distintos feedbacks comentados a lo largo de la sesión. La dinámica RMA pueden iniciarse con una o dos palabras que paulatinamente irán siendo vinculadas a un adjetivo, una perspectiva o una idea; siendo esta es la forma en la que dará inicio el taller. El facilitador de la dinámica invitará a todos los participantes, siguiendo el orden previamente establecido, a participar en la dinámica, presentando cada uno sus perspectivas basadas siempre en la experiencia personal (In&Out, 2019).

El manual In&Out (In&Out, 2019) propone un ejemplo en el que las palabras seleccionadas y presentadas son “arte” y “creatividad”, seguidamente de una petición por parte del facilitador a los participantes para definir este concepto a partir de la propia experiencia. Durante la fase inicial el coordinador/facilitador irá anotando las distintas ideas que vayan surgiendo entre los participantes, tratando de sintetizarlas. Tras esta introducción a los tópicos planteados y discutidos, se seguirá planteando interrogantes

sobre las cuestiones presentadas -siguiendo con el modelo que citamos- como, por ejemplo, preguntar sobre si uno se siente creativo, en qué momento se siente así, y si necesariamente arte y creatividad son dos conceptos que están vinculados. A lo largo de esta fase de la dinámica, cada participante solicitará su voluntad de intervenir, deviniendo esto en una forma de orden que deberá ser observada.

Se hará especialmente énfasis en la promoción de la escucha real y profunda entre los participantes, y el coordinador podrá participar ofreciendo sus aportaciones de forma que se establezca un contexto de reciprocidad (In&Out, 2019). Una vez los participantes estén saturados se dará inicio al proceso de finalización de la dinámica (Afonso y La Fata, 2013), resumiendo la sesión y pidiendo a los participantes que escriban en pocas palabras -incluso solamente una- para valorar el taller, además, se concretará el tema que vaya a tratarse en la siguiente sesión (Alfonso y La Fata, 2013).

3.4.3. Oscar Brenifier y el Taller Filosófico

A continuación, procederemos a introducir uno de los métodos que el filósofo y educador francés Oscar Brenifier nos propone para emular el trabajo pedagógico que el filósofo ateniense por antonomasia practicó durante su vida. Encontramos poca información biográfica relativa al autor, el cual en la actualidad prosigue con su trabajo práctico de la filosofía. Leemos en la contraportada del libro (Brenifier, 2020) que el autor tiene estudios de licenciatura en biología por la Universidad de Ottawa, y un doctorado en filosofía por la Sorbona París IV. Desde hace un considerable número de años, Brenifier, ha trabajado por la conceptualización de la idea de práctica filosófica tanto desde la construcción de un marco teórico hasta la práctica de esta. Ha trabajado en campos como la asesoría filosófica, el café filosófico y la creación de talleres filosóficos orientados tanto a niños como a adultos, además de ubicarse como uno de los pioneros en la promoción de la filosofía en la urbe.

Como escritor ha redactado aproximadamente una treintena de obras en las que trata estas distintas cuestiones. En el año 1995 Brenifier instituyó el Instituto de Prácticas Filosóficas con la finalidad de instruir a filósofas y filósofos prácticos y preparar talleres filosóficos en lugares tan dispares como prisiones, centros de personas mayores, sociales, culturales, y escuelas. Según Brenifier (2011) -en su obra *Filosofar como Sócrates*- el taller filosófico puede distinguirse de las demás prácticas filosóficas debido al carácter de colectividad que posee. En esta obra, el autor lleva a cabo un símil entre un taller de pintura y el taller filosófico, en el cual todos los que participan deben llevar a cabo un

trabajo, o en todo caso, se les anima a que se impliquen de un modo activo, para de este modo evitar la pasividad de los participantes reduciéndose estos a meros oyentes y observadores. Precisamente este es uno de los rasgos que caracterizan al taller filosófico frente a otros métodos como la discusión y la conferencia.

Cada persona involucrada en el taller deberá en primer lugar cotejar sus propias estructuras y percepciones del mundo, una vez analizada críticamente la propia visión, deberá confrontar las ideas de sus iguales (Brenifier, 2011), y finalmente se confrontará al concepto de coherencia. Realizada ya esta primera ronda de revisión de representaciones personales y colectivas, se habrá alcanzado nuevas formas de representación analógicas que se trabajarán, articularán y tratará de comprenderse. El taller filosófico requiere de una presencia más significativa del coordinador, a diferencia de su papel en una discusión, la cual se caracteriza por una mayor libertad. A diferencia de esta, el taller filosófico posee unas reglas más concretas y formales, unas reglas que deben ser explícitas para los participantes, pues en base a ellas se procederá con el taller filosófico (Brenifier, 2011). Según nuestro autor, a pesar de lo ya explicado, las reglas del taller filosófico pueden variar notablemente entre sí, ya que no existe una forma exacta de taller, sin embargo, Brenifier, nos ofrece tres dinámicas que pueden servir de directrices para llevar a cabo el taller filosófico. En primer lugar encontramos el “Cuestionamiento mutuo”, en el cual el facilitador propone un tópico, y uno de los participantes ofrece una hipótesis o enunciado, partiendo del tópico presentado, pasando tras este primer peldaño del proceso a una ronda de preguntas formuladas por parte de los demás participantes al autor de la hipótesis planteada, todo ello con la finalidad de clarificar los puntos débiles del primer enunciado planteado así como estar atento a la posibilidad de la existencia de contradicciones en este. Al mismo tiempo, el conjunto de participantes debe prestar atención al modo en que las preguntas formuladas por cada compañero son planteadas, ya que existe la posibilidad de que estas escondan en realidad una afirmación, en vez de un verdadero interrogante (Brenifier, 2011). Uno de los rasgos específicos de esta dinámica es la obligación del que pregunta de partir de la hipótesis planteada en un inicio, de forma que uno se fuerce a introducirse en la estructura de pensamiento de su igual, aparcando temporalmente la propia opinión, una práctica que permitirá el trabajo sobre la hipótesis planteada en un inicio.

Una vez este proceso de formulación de interrogantes ha tenido lugar, el participante que ha planteado la hipótesis deberá reafirmarse en ella, modificarla, o dejarla atrás. El mismo proceso se llevará a cabo de nuevo con los demás estudiantes (Brenifier, 2011).

La siguiente actividad que se plantea en *Filosofar como Sócrates* -la obra que estamos citando- es el “Ejercicio de la narración”, en el cual el dinamizador ofrece una pregunta al grupo, teniendo que responder cada participante empleando una narración breve de carácter bien ficticio o real, de invención propia o extraída de alguna obra (tanto escrita como de carácter visual). Cada uno de los participantes presentará dicha narración al grupo, y una vez comparados los fragmentos en relación con la cuestión introducida por el coordinador, se procederá a una votación de la narración, con la finalidad de llevar a cabo un análisis sobre la misma.

En primer lugar, se hablará de los hechos narrados, y después se realizará un vaciado de conceptos que permita abordar posteriormente un análisis en relación con la pregunta iniciada por el coordinador. Después de este procedimiento, los participantes leerán con nuevos ojos dicha narración y compararán los problemas de índole filosófica que se hallen en el texto elegido y el propio texto seleccionado inicialmente por cada alumno (Brenifier, 2011). Tal y como explica el autor, la finalidad de dinámica de taller vuelve a ser cuestionar el interrogante inicial a través de las ideas y conceptos surgidos de la práctica colectiva.

Para finalizar con el Taller Filosófico -explicado por Brenifier en su obra *Filosofar como Sócrates* (Brenifier, 2011)- el filósofo y educador francés propone un tercer modelo de taller que lleva por nombre “Trabajo sobre el texto”. En esta dinámica de taller filosófico se procederá a repartir un texto (de una obra literaria, filosófica o de otra índole) a los participantes, un fragmento que será leído en alto por uno de los participantes del taller.

Tras esta lectura se analizará el texto por parte de los discentes deberá escribirse una oración breve en la que se sintetice el propósito del autor. Tras esta primera interpretación y síntesis de la intención textual se pasará a una nueva interpretación, y así en diversas ocasiones, pidiéndoles que citen las líneas del texto que consideren oportunas para justificar su análisis y síntesis. Se invitará también a los participantes a que realicen preguntas que relacionen las interpretaciones propuestas con el texto. Finalmente, se animará a los participantes a que construyan críticas sobre el texto en las que se precisen las cuestiones filosóficas abordadas por el autor, con la intención de observar cuales son las presuposiciones del autor y provocar así un mayor entendimiento de las particularidades de cada concepto (Brenifier, 2011). Brenifier termina la explicación de esta dinámica explicando que a través de esta se trata de igual forma de cuestionar el texto proporcionado mediante el uso de las interpretaciones dadas.

4. Desarrollo del trabajo

4.1. Justificación de los ensayos empleados en el programa

Para plantear este programa de dinámicas socráticas, o de inspiración socrática hemos recurrido al símil que realiza Casado (2020) entre una clase en la escuela y un espectáculo de magia. La autora explica que el maestro, del mismo modo que el mago, tiene unas “respuestas” preparadas, un esquema mental planificado de lo que puede ocurrir durante el espectáculo o la lección. Según la autora, el mago presenta la carta, propone una pregunta, aunque la pregunta del voluntario puede no concordar con la que tenía propuesta el mago, o en este caso, el facilitador de la dinámica, aunque puede estar relacionada con esta. El mago se presenta como un guía, pero el voluntario es libre de seleccionar la carta que quiera, del mismo modo nosotros, en este humilde intento de desarrollar un breve programa de filosofía socrática como herramienta de educación para el desarrollo, hemos seleccionado unas cartas particulares, unos textos que van a servir de guía para el alumnado, pero que este puede emplear como quiera, con la libertad que le ofrece este espacio educativo.

4.1.1. Martha Nussbaum y *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*. Una propuesta de educación ciudadana

La elección de esta autora para la elaboración de nuestra propuesta de tratamiento colectivo del concepto de ciudadanía se origina en los propios estudios de nuestros estudios de máster, y el interés que desató en nosotros la propuesta del concepto de “capacidades” desarrollado por Martha Nussbaum y Amartya Sen, un nuevo paradigma del desarrollo que ha tenido una influencia de tamañas proporciones en la propuesta de la Agenda 2030 y el nuevo consenso sobre el concepto de desarrollo humano desde un punto de vista holístico prevalente a la concepción del desarrollo basada en el Producto Interior Bruto de los estados. Por otra parte, la elección de esta autora como introducción al concepto de ciudadanía viene dada por la dedicación de Nussbaum a este concepto, desde una perspectiva global, cosmopolita, un concepto que es tomado de la filosofía de la Antigua Grecia.

A continuación, vamos a presentar brevemente la obra de Nussbaum *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal* en la que la autora introduce distintas de las bases de su pensamiento respecto al concepto de ciudadanía mundial. Amartya Sen como reacción a la reducción del estándar de desarrollo al indicador estadístico de la renta per cápita propuso la *capacidad* como estándar de medida de esta realidad, como una reacción

a la concepción utilitarista sostenida por las políticas de corte nacional. Amartya Sen trabaja sobre el concepto de la vida entendida como una indagación en la felicidad, desde la perspectiva aristotélica, y Martha Nussbaum retoma el concepto de la capacidad desarrollado por Sen para aplicarlo al campo de la educación ciudadana desde una perspectiva moral y una óptica de corte mundial (Buxarrais y Vilafranca, 2009).

El auge de la globalización y el choque de culturas que acompaña a esta, demanda de una nueva concepción de la educación, como herramienta de conciliación cultural, con la finalidad de detener el etnocentrismo y nacionalismo originados en el contexto de conflicto cultural. Nussbaum retoma la perspectiva estoica en la que la lealtad no se debe a un gobierno temporal, sino al ser humano (Buxarrais y Vilafranca, 2009). Los estoicos afirmaban que el *kosmoupolites* -un término que etimológicamente significa ciudadano del mundo- vivía en una comunidad local, en la cual tiene lugar su nacimiento y en una comunidad conformada por las aspiraciones del ser humano destacada por ser ciertamente común (Buxarrais y Vilafranca, 2009). Respecto a la obra que vamos a emplear para elaborar la propuesta educativa en cuestión, Nussbaum lleva a cabo una recopilación de perspectivas acerca del cosmopolitismo, a lo largo de la historia, recuperando la concepción ciudadana de los estoicos, y la teorizada por autores como Adam Smith y Grocio, los cuales emplea para sostener la perspectiva de capacidades. En el primer autor mencionado la autora encuentra el soporte necesario para dudar del concepto clásico de la propiedad, mientras que en el autor británico se basa justificación de la necesidad de tener unas condiciones materiales que sustenten al ser humano, y a través de las cuales las capacidades humanas son desarrolladas (Florián, 2021).

4.1.2. Amin Maalouf y su obra *Identidades Asesinas*. Una propuesta de educación para el diálogo intercultural

Como ya se ha mencionado con anterioridad, para la elaboración de la propuesta de sesiones sobre el concepto de diálogo intercultural a través del Acercamiento Recíproco a la Mayéutica, hemos seleccionado la obra del autor franco-libanés *Identidades Asesinas*. Cabe destacar que hemos escogido este autor y esta obra en concreto por el énfasis que realiza en la difusión de la realidad del reduccionismo identitario y totalitario que en ocasiones puede florecer en los contextos de diversidad cultural. El autor explica que su identidad viene dada por la multiplicidad de circunstancias y sucesos que conforman su vida, como por ejemplo el hecho de que es mitad francés mitad libanés. Hemos considerado que el autor encarna la esencia del

diálogo entre distintas culturas, el diálogo constructivo, que ha tenido como consecuencia la creación de una identidad personal sin la cual no puede construirse su yo.

Maalouf trata de reivindicar la dependencia plural, debido a su naturaleza fronteriza en cuanto a lo cultural, por otra parte, la obra está escrita en primera persona, debido a su carácter en cierto grado autobiográfico (Martín-Consuegra, 2014). Maalouf afirma que los lectores de su obra se percatarán de la pertenencia múltiple de su ser, un efecto que contradice el entendimiento de la identidad como el resultado de una única pertenencia, es decir, una perspectiva de la identidad caracterizada por la reducción y el simplismo (Martín-Consuegra, 2014). Maalouf escribe en su obra *Identidades Asesinas* un análisis de las razones que llevan a las personas a asesinarse debido a las razones religiosas, de lengua, o étnicas, entre otras, un terrible suceso que ha acaecido en el país que le vio nacer (Abumalham, 2010).

Maalouf presenta una propuesta en su *Identidades Asesinas* (Nicolás, 2010) que requiere de una nueva percepción de la identidad, entendida como una realidad que puede aunar las diversas pertenencias culturales de una persona que se mueve en una sociedad globalizada. El concepto de identidad de Maalouf se basa en la pluralidad de los aspectos culturales, y la forma en que cada uno de estos puede formar parte de una cultura distinta. Aunque Maalouf no emplee la palabra multicultural, su descripción de identidad entra dentro de dicho concepto, ya que los diversos rasgos culturales que conforman a la persona pertenecen a diferentes culturas (Nicolás, 2019). Es por todo ello que hemos decidido seleccionar este autor y esta obra en concreto para tratar la cuestión del diálogo intercultural, pues como añadido a la temática precisa de la obra, el autor en sí encarna la esencia del diálogo intercultural al aceptar sus orígenes plurales y tomar dicha pluralidad como un signo de identidad integradora, y no excluyente y reduccionista, que busca la exaltación de un aspecto en concreto de la personalidad individual. A través de las dinámicas de esta parte del programa queremos transmitir el valor real del diálogo intercultural y cómo la aceptación y posterior integración del mismo se puede mantener una atmósfera que se aleje de la narrativa belicosa y excluyente que se menciona en la obra de Maalouf, como bien puede ser el lugar de nacimiento, el nacionalismo y la exaltación excluyente y diferenciadora y la religión, entendida esta como un arma con la que defenderse de los infieles que no pertenecen a la comunidad en cuestión.

4.1.3. Rabindranath Tagore y la *Morada de Paz*. Una propuesta de educación para la Paz

Tagore nació un siete de mayo de 1861 en el seno de una familia con importantes propiedades, nativa de Govindpur, cerca de Calcuta. Sus orígenes familiares lo vinculan a revolucionarios como su abuelo Dwarkanath, el cual viajó a Europa, violando una de las leyes religiosas del hinduismo (Jha, 1999). El abuelo de Tagore respaldó las nuevas ideas y reformas sociales y religiosas del líder Rammohan Roy, un acto que siguió también el propio padre de Rabindranath, Devendranath, creando en el año 1863 una comunidad no muy lejana de Calcuta a la que llamó “Morada de la Paz”, o Santiniketan.

La familia de Rabindranath estaba profundamente vinculada a la tradición hindú y musulmana, aunque al mismo tiempo estaba centrada en el estudio de la tradición occidental, razón por la cual crearon centros de estudio dedicados a la medicina y a las ciencias. Rabindranath tenía trece hermanos, algunos de los cuales devinieron en escritores de teatro, poetas, músicos y novelistas, en definitiva, Tagore vivió sus primeros años envuelto de una constante atmósfera artística y de reformismo religioso vinculado a la relación que tenía su padre y abuelo con Rammohan Roy (Jha, 1999).

Durante el periodo de su infancia y juventud, personajes como Iswar Chandra Vidyasagar lucharon por la reforma del papel que tenía la mujer en la sociedad hindú, se crearon escuelas cuya lengua vehicular era el inglés de forma paralela al desarrollo de las escuelas de Sankrito. Vydasagar creó escuelas en las que se enseñaba en el idioma Bengalí, algo que Tagore disfrutó mucho durante su infancia, debido a su fascinación por dicha lengua. Tagore estudió también en escuelas británicas, aunque no le gustó cómo se enseñaba en estos lugares y tampoco gustaba de aprender una lengua que no era la suya: el inglés (Jha, 1999).

Siguiendo con el mismo documento, Tagore, a los 12 años fue enviado por su padre al centro dedicado a la meditación que este había fundado, el “Santiniketan”, para que aprendiera Sanskrito, literatura sagrada reformada y astronomía. En Santiniketan, Tagore vivía rodeado de la naturaleza que tanto apreciaba. Tras años de educación en Inglaterra, Tagore tuvo una revelación mística y se dedicó en cuerpo y alma a la producción poética, y a conocer la miserable vida de los campesinos de Bengala y escribir sobre ella en verso. Tagore consideró que el cambio de esta situación de pobreza y carestía estructural en la región debía ser solventada a través de la educación y el autogobierno local, destinado a la autosuficiencia (Jha, 1999).

Bajo las ideas de promoción de la cultura local a través de la lengua y la educación entendida como una enseñanza para alcanzar la autonomía, Tagore inició de este modo sus primeras andanzas en el campo de la educación, fundando una escuela en Seliadah, y posteriormente trasladándola a Santiniketan (la Morada de la Paz), fundando una escuela internado. En la escuela estudiaban pocos alumnos, entre los cuales se encontraba su hijo. Entre los maestros había tres cristianos, hecho que no gustó a las comunidades hindúes ortodoxas, las cuales se negaron a financiar la escuela. Los gastos académicos y de manutención de todos los alumnos corrían a cargo del propio Tagore (Jha, 1999). Finalmente, en el 1913, Tagore, fue nombrado Premio Nobel de Literatura. Tagore quería que los alumnos adquirieran una conciencia de pertenencia a la humanidad como conjunto, que tuvieran un sentido universal, que superaran las estrecheces de mente que el nacionalismo promulgaba para que toda la humanidad pudiera desarrollarse en Paz (Jha, 1999).

Contemplamos la extrañez que pueda asaltar al lector al ver que hemos seleccionado la obra de un poeta para hablar de la Paz, dejando de lado momentáneamente técnicos textos y también admirables obras académicas que tratan sobre distintas estrategias para lograr la paz. Por un momento, quisiéramos que nuestro lector pensara en clave artística y sencilla sobre el concepto de paz, tan en boga en esta belicosa sociedad en la que vivimos. La traducción única traducción al español autorizada por Tagore de la obra *Morada de la Paz* (Tagore, 1919) fue llevada a cabo por la española Zenobia Camprubí, aclamada escritora y lingüista y compañera de vida de Juan Ramón Jiménez. Hemos decidido emplear precisamente esta obra debido al abundante contenido reflexivo de Tagore acerca de los valores y las prácticas que pretende diseminar en su escuela Shantiniketan, las prácticas diarias, las rutinas, los espacios, los actores de la institución educativa, y las profundas reflexiones pedagógicas sobre la *Morada de la Paz*, la escuela que fundó Tagore.

4.2. El concepto de ciudadanía a través del Seminario Socrático Paideia

A continuación, procederemos a la presentación del diseño de la primera dinámica que constituye este programa, en la cual trataremos el concepto de ciudadanía, desde la óptica del cosmopolitismo, tal y como este es tratado por Martha Nussbaum en *La tradición cosmopolita*, publicada en el año 2020.

El objetivo que perseguimos con este Seminario Socrático Paideia es el siguiente: “Construir en comunidad el concepto de ciudadanía cosmopolita”

El texto en que nos basaremos para elaborar esta propuesta procede de un fragmento de la obra de Martha Nussbaum publicada en el año 2020 *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*. Respecto a los valores e ideas que van a trabajarse en este plan, destacamos los siguientes: ciudadanía, cosmopolitismo, empoderamiento civil y conciencia global y local. Cabe destacar también que previamente a la iniciación de esta primera actividad, se explicará al alumnado en qué consiste el Seminario Paideia y cuál es su principal propósito, además, se explicará el rol que tanto el facilitador como los demás participantes deben seguir a lo largo del proceso, tal y como se ha explicado previamente en el apartado anterior, dedicado a explicar esta metodología de inspiración socrática.

Tras haber procedido a explicar este proceso, se animará a los participantes a que cada uno establezca una meta personal a cumplir durante el seminario, algo que puedan valorarse objetivamente como el número de participaciones mínimo, o si las intervenciones particulares han sido basadas en el texto que se está empleando. El dinamizador escribirá un listado de ideas en la pizarra, a modo de ejemplo para los participantes. Una vez se haya seleccionado el objetivo individual, se precisará cuál es el objetivo que perseguimos con esta dinámica, es decir, el que ya hemos mencionado previamente.

En primer lugar, como actividad pre-seminario para la introducción del contenido que se va a trabajar se llevará a cabo la siguiente actividad: Se presentará a los participantes cuatro citas de pensamientos expresados por cuatro personalidades relevantes del contexto intelectual sobre el concepto de cosmopolitismo¹. Cada una de las citas presentadas se ubicará en una esquina del aula, solicitándose a los participantes que se dirijan a la esquina en la que se ubica el pensamiento que les representa. Una vez se hallen alrededor de la cita en cuestión, los participantes deberán compartir las razones que los han llevado a seleccionar dicho fragmento y anotar las razones pertinentes en una hoja de papel.

Una vez anotados dichos pensamientos, uno de los miembros del grupo leerá en voz alta al resto de sus compañeros la lista elaborada conjuntamente. Tras finalizar la exposición de la lista de razones que ha aportado cada grupo, se solicitará a cada grupo

¹ Consultar en el apartado ANEXO I

la redacción conjunta de una idea que sintetice el listado de razones erguidas previamente. Tras este breve ejercicio de síntesis se llamará a los cuatro portavoces de cada grupo para que escriban en una pizarra de forma colaborativa una definición del concepto de cosmopolitismo que integre las cuatro perspectivas.

Como continuación de este pre-seminario se introducirá a la autora en cuestión y la temática de la obra de la cual se extrae el fragmento de texto que vamos a analizar. La información que aportaremos sobre la autora y la obra es la que hemos introducido en el apartado referido con anterioridad en el que justificamos la selección de esta obra para elaborar esta propuesta. Tras esta contextualización del fragmento que empleamos en el Seminario Socrático, se procederá a la lectura del fragmento² y a subrayar el vocabulario que no se conozca.

A modo de previsión, el dinamizador habrá preseleccionado el siguiente vocabulario del texto con la intención de ahondar en su significado, en primer lugar, a través de una lluvia de ideas grupal, para conocer primeramente el conocimiento de los participantes y partir de este. El vocabulario seleccionado es el siguiente: Social, causal, interdependiente, moral, ciudadano, soberanía nacional y boicot.

Tras la primera lectura comprensiva, se procederá a una segunda lectura de tipo analítica que se llevará a cabo por parejas. Uno de los participantes leerá el texto para sí mismo y su compañero, mientras que el otro anotará en un papel dos fragmentos que le resulten especialmente relevantes a él mismo y a su compañero, realizando cada uno un breve comentario personal -en forma de justificación- sobre cada idea seleccionada. Así pues, el resultado de esta segunda lectura más reflexiva será una lista cuatro, tres, o dos ideas del texto (según la coincidencia o no de sus elecciones) y la justificación de su elección. A continuación, siguiendo la justificación previamente realizada, hemos elaborado una preselección de cuatro fragmentos del texto trabajado y la justificación de su elección:

Fragmento seleccionado:

Justificación del fragmento:

“[...] somos ya, de partida, ciudadanos de un único orden mundial [...]” (p.220)

Este fragmento ha suscitado en un servidor especial interés por el uso que la

² Consultar fragmento en el apartado ANEXO II

	autora hace sobre el concepto “único orden mundial” en este contexto.
“[...]nuestras capacidades humanas nos convierten en miembros, en principio, de una comunidad moral global [...]” (p.220)	El siguiente fragmento nos ofrece los siguientes interrogantes ¿Cuáles son esas capacidades humanas? ¿Han sido contrastadas empíricamente en todas las culturas del globo?
“[...] Cada niño que nace es, pues, como dice Kant, no solo un pequeño ser terrenal, sino también un pequeño ciudadano del mundo [...]” (p.220)	¿Por el hecho de nacer se convierte uno en ciudadano? Este fragmento ha sido seleccionado en relación con este interrogante.
“[...] En este mundo de interacciones causales constantes y complejas, y a menudo ocultas, no existe ninguna postura segura desde el punto de vista moral. [...]” (p. 222)	Si no existe una postura segura desde el punto de vista moral, ¿Cómo sabemos que juntos, toda la humanidad, conforma una comunidad moral?

Tras esta primera sesión pre-seminario nos adentramos a continuación en el corazón de la dinámica, el seminario, y los tres tipos de preguntas que aparecerán, las relativas a la identificación de las ideas principales del texto, las preguntas cuyo propósito es el análisis de los detalles textuales, y finalmente, las relativas a la aplicación personal de las ideas que subyacen al fragmento leído. A continuación, procederemos a enunciar el primer tipo de preguntas, vinculadas a la apertura del seminario:

En esta sesión, los alumnos se ubicarán en forma circular, y responderán a la siguiente pregunta: Tras las primeras lecturas pre-seminario, ¿Cuál es, según tu criterio, la idea más relevante del texto y la que más extrañeza te ha generado? ¿Qué razones te han llevado a pensar que este fragmento es el más destacable del texto? El dinamizador anotará en la pizarra los distintos razonamientos ofrecidos por cada uno de los participantes, de modo que las ideas queden disponibles para una posterior reflexión grupal. Llegados a este punto, nos adentraremos a continuación en el análisis de los detalles del texto, aquellos recovecos que han pasado desapercibidos en una primera instancia:

En el fragmento “[...] Aunque sea de forma desigual, las cosas que suceden en otras regiones provocan muchas veces nuestra preocupación moral, nuestro entusiasmo y nuestra compasión. [...]” (p. 222) la autora afirma que, salvando algunas excepciones, en

gran parte de las ocasiones, un individuo de una parte del mundo posee la capacidad de sentirse afectado, positiva, o negativamente, por un suceso acaecido en una parte distante del globo. ¿A qué mundo se está refiriendo la autora en este fragmento? ¿Todo el mundo tiene acceso al conocimiento de lo que está sucediendo en sus antípodas?

En el fragmento “[...]Lo que acontece en otros países nos resulta comprensible porque son acontecimientos humanos, que afectan a miembros de nuestra especie. [...]” (p.222) se emplea el concepto “acontecimientos humanos”, ¿Qué crees que la autora quiere comunicar con este concepto?, ¿Cuáles son los acontecimientos humanos a los que la autora se refiere? ¿Afectan dichos acontecimientos únicamente a los humanos?

Para concluir la fase intermedia de esta dinámica, procederemos con una pregunta basada en la aplicación de una de las ideas del texto a un caso particular, para tratar de perfilar de forma específica un concepto general. En el fragmento “[...] la soberanía nacional se ve progresivamente erosionada en todo el mundo por el creciente poder global de muchas instituciones multinacionales privadas -sobretudo empresas y organizaciones no gubernamentales-, un poder al que contribuimos de incontables formas con nuestras elecciones diarias como consumidores. [...]” (p.222) observamos un comentario bastante grave que afirma que uno de los pilares de la sociedad política moderna democrática está siendo mermada por la influencia de organizaciones paralelas al estado como empresas y ONG, ¿Puedes mencionar de qué forma este hecho se manifiesta en tu día a día, si es que es este el caso?

A continuación, procederemos con la fase del post-seminario, solicitando a los participantes una autoevaluación de la meta individual establecida individualmente, a modo de reflexión personal sobre el proceso llevado a cabo durante la dinámica. Una vez meditado el alcance de la meta individual, se analizará el esfuerzo dedicado a la meta grupal planteada por el dinamizador, terminando ambas reflexiones con una invitación a compartirlas delante de los demás participantes y con un recordatorio de las metas para el siguiente seminario. Respecto al contenido que vamos a trabajar en este periodo post seminario destacamos en primer lugar un trabajo de transición a la escritura, en el que los participantes deberán tomar notas sobre las ideas que han escuchado a lo largo de la dinámica y de su propio análisis textual, de forma que escriban un listado de al menos cinco ideas que partan del texto trabajado.

A continuación, siguiendo la propuesta de Casado (2020) vamos a proponer un ejemplo de actuación por parte de los participantes, a modo de material auxiliar. Estas ideas partirán directamente del texto o del contenido discutido en el aula, de modo que

hay ideas que parten de la información proporcionada del texto, pero no expresan la información que contiene el fragmento. Pongamos, por ejemplo, que las ideas anotadas por el alumno son las siguientes:

- Todos somos miembros de la misma comunidad global. Lo que nos une es la moral.
- Todos los seres humanos tenemos las mismas capacidades.
- No hay un estudio empírico lo suficientemente grande como para contrastar que bajo esta premisa todos los seres humanos formemos parte de la misma comunidad.
- El aleteo de una mariposa puede ocasionar un huracán.
- La afirmación de la mariposa es un proverbio más antiguo que nuestra actual sociedad interconectada.

A continuación, una vez realizada esta actividad, se animará a los participantes a que respondan a la siguiente cuestión y la discutan posteriormente respetando los turnos de palabra: ¿De dónde crees que brota la afirmación de Nussbaum de que todos formamos parte de una comunidad moral? ¿Es universalizable? ¿Por qué sí o por qué no? Los participantes tomarán notas de las distintas aportaciones que vayan surgiendo por parte de los compañeros. Finalmente, entre toda la clase se realizará un listado, una lluvia de ideas, procedentes de todas las actividades trabajadas hasta el momento. A continuación, ofrecemos un listado de palabras y conceptos derivados de la lectura del texto y las distintas anotaciones realizadas hasta el momento; siempre teniendo en cuenta la estrategia mencionada por Casado (2020). Esta lluvia de ideas la conforma el siguiente listado: Universalidad, moral, comunidad global, interrelación social, capacidades humanas, orden mundial, repercusión involuntaria, sistema en red, no hay pruebas universalizantes.

A continuación, juntando las anotaciones realizadas tanto de forma individual, o colectiva, se llevará a cabo la creación de un primer borrador de un texto personal que parta de aquello trabajado a partir del texto. Deberán seleccionarse las ideas que se pretende que aparezcan en el texto, así como su disposición estratégica y racional en el propio texto. Cada participante llevará a cabo la escritura en sucio del texto que tienen en mente, apoyándose en todo momento en el texto, empleando si se necesitan, citas literales, a modo de referencia explícita. Los participantes se dividirán por parejas y se leerán mutuamente lo escrito, dejando al otro compañero que realice preguntas clarificadoras al

compañero que en ese momento le está leyendo el teto, y viceversa. Esta actividad se llevará a cabo para elaborar un segundo borrador que responda a las dudas ofrecidas por el compañero.

Tras la elaboración de este segundo borrador, se elaborará el tercer borrador, sin embargo, esta vez, por grupos de cuatro personas. Cada integrante del grupo leerá al resto de los integrantes su borrador, mientras que el resto de los compañeros estarán atentos a los posibles errores gramaticales u ortográficos. Cuando este proceso haya terminado, se pedirá a los participantes que compartan su texto final en el blog habilitado por el dinamizador, de forma que todos los participantes tengan acceso a la lectura del trabajo elaborado por cada uno de ellos y haya un fluir de subjetividades, fruto de un trabajo tanto individual como colectivo.

4.3. El Diálogo Intercultural a través del Acercamiento Recíproco a la Mayéutica

En este apartado trabajaremos un fragmento de la obra del libanés Amin Maalouf *Identidades Asesinas*, una obra que ha sido seleccionada para trabajar en comunidad el concepto de diálogo intercultural, pues ya el propio ADN del autor supone un diálogo entre dos nacionalidades, dos culturas, la francesa y la libanesa. Además, para no caer en el reduccionismo nacional que el autor, entre otros muchos reduccionismos, critica, cabe destacar que entre otras características dialogantes propias de Maalouf encontramos la diversidad de creencias en su familia, en la que se encuentran tanto librepensadores como cristianos maronitas, y las dos lenguas que conoce, el francés y el árabe.

Cabe destacar que no es el propio hecho de conocer o pertenecer a dos o más bloques definitorios aquello que hace que esta obra resulte relevante para tratar este tópico, sino la forma en que el autor integra estos distintos prismas pertenecientes a distintas esferas de la realidad en su propia identidad, sin excluir ninguna de sus particularidades, siendo estas las bases de un diálogo intercultural, un fluir de subjetividades que se aceptan serenamente como propia riqueza.

La elección del tema a tratar -según el procedimiento del Acercamiento Recíproco a la Mayéutica es democrática, como ya se ha explicado en apartados anteriores, sin embargo, como lo que presentamos aquí es un modelo hipotético de desarrollo de la sesión, esta particularidad característica del método no nos afecta a la hora de redactar nuestra propuesta. En primer lugar, la dinámica empezará el día en que el dinamizador

habrá marcado como plazo final para la lectura de la obra *Identidades Asesinas*, pues los participantes, si bien no es requieren, como en la anterior dinámica, de una explicación del proceso que se va a llevar a cabo, sí que requieren de un conocimiento del tema que vaya a tratarse.

La primera sesión empezará con una presentación de cada uno de los participantes de un modo particular: cada uno explicará cuál es su sueño vital. Una vez realizado este ejercicio inicial de trabajo empático, el dinamizador propondrá dos palabras al grupo, dos palabras extraídas de dos fragmentos del texto³ (se indicará qué fragmento del texto ha sido seleccionado):

Palabra seleccionada	Fragmento procedente
Pertenencia	“[...] ¿por qué el concepto de mestizaje se tiene en cuenta unos países y en otros no? ¿Por qué la pertenencia a una etnia es determinante en unas sociedades y no lo es en otras? [...]” (p.32).
Uniformización	“[...] En efecto, estamos viviendo una época muy desconcertante, en la que gran parte de nuestros semejantes la mundialización no les parece una formidable mezcla que enriquece a todos, sino una uniformización empobrecedora y una amenaza [...]” (p.113).

El proceso continuará de la siguiente manera: El dinamizador, una vez presentados los dos términos y el contexto textual del que se han extraído, invitará a los participantes a que uno a uno, respetando rigurosamente el turno de palabra, ofrezca un adjetivo o una idea que acompañe a las dos palabras mencionadas, siempre y cuando, dicho adjetivo o idea manifestada se base en la experiencia propia, si no, no será válida. A continuación, ofrecemos un abanico de posibles opciones para cada una de las palabras propuestas:

³ Se recogen más fragmentos de la obra y conceptos extraídos de los mismos para realizar la dinámica en el apartado ANEXO III

Concepto	Adjetivos o ideas asociadas al concepto
Pertenencia	Opresiva/Tolerante
	Exclusiva/Inclusiva
	A un grupo social, corriente artística, filosófica, religión organizada, espiritualidad, clase social, edad, etnia, nacionalidad
	Dialogante
	Intercultural
Uniformización	Moral
	De las leyes de un país
	Hay uniformizaciones positivas y negativas
	Estética/Superficial
	Étnica, lingüística, religiosa, política

A lo largo de las participaciones que realice cada uno el dinamizador irá anotando en una pizarra todos y cada uno de los adjetivos, ideas y cuestiones que vayan surgiendo, de modo que pueda recurrirse a ellas en cualquier momento de la dinámica, pudiéndose, de este modo, partir de las aportaciones que cada uno de los integrantes del grupo ofrezca. La idea subyacente a esta anotación de las ideas que vayan surgiendo es la de aprender a sintetizar. A continuación, tras este primer paso, se procederá a realizar más preguntas al grupo en relación con los conceptos planteados y esperando en todo momento una respuesta basada en la propia experiencia. Las preguntas⁴ que se han preparado son las siguientes:

Respecto al concepto de Pertenencia:

- ¿Sientes que perteneces a un grupo o a muchos grupos?
- ¿Hay algún grupo en especial que sobresalga respecto a otro?
- ¿Qué condiciones necesitas para sentir que perteneces a algo?
- ¿Recuerdas el primer momento en que sentiste que pertenecías a un grupo?
- ¿Sientes que los distintos grupos a los que perteneces están unidos? ¿Todos ellos?

⁴ Dichas preguntas son susceptibles de ser modificadas cuando se lleve a la práctica, pues como se ha indicado previamente, esto pretende ser una guía para el dinamizador, un plan orientativo para el coordinador de la dinámica.

- ¿Es positivo que haya una conexión entre ellos, si para ti la hay?
- Si es que hay algo que impide la conexión entre pertenencias ¿Qué es eso que lo impide?

Respecto al concepto de Uniformización:

- ¿Cuándo te has sentido uniformado?
- ¿Es una experiencia positiva, negativa, o neutra?
- ¿Siempre mantiene la misma característica positiva, negativa o neutra?
- ¿Permite la uniformización el diálogo?
- ¿Estamos más uniformados ahora que hace unos años?
- ¿Es esto positivo o negativo?

El dinamizador planteará algunos de los interrogantes planteados, probablemente no todos en una sesión porque no dará tiempo, sin embargo, guardaremos, por si a caso, en la chistera la variedad de cuestiones redactadas. Los participantes de la sesión podrán responder de forma ordenada a las preguntas que se formulen, escuchando detenidamente el resto de los participantes aquello que sea respondido por sus compañeros. El énfasis se hará en la escucha activa, es decir, en el interés demostrado por el oyente por la aportación de su igual (realizando intervenciones en las que se parta de las demás intervenciones o, por ejemplo, anotando las ideas de los compañeros). Como nota final, el coordinador de la sesión podrá participar también a la hora de responder a los interrogantes planteados, pues como ya se ha mencionado, lo que particularmente distingue a este método mayéutico es la reciprocidad que, según la perspectiva de Danilo Dolci se obviaba en Sócrates.

4.4. El concepto de Paz a través del Taller Filosófico de Oscar Brenifier

Como se han explicado tres modelos de Taller Filosófico según Oscar Brenifier y el presente trabajo no puede excederse de un número determinado de páginas, hemos considerado seleccionar uno de los modelos mentados para realizar la simulación de taller, siendo el método seleccionado el que requiere de un texto para poder llevarse a cabo, ya que la idea de nuestro programa es trabajar tres obras concretas mediante las cuales se traten tres grandes temas, siendo el último la Paz. A continuación, dará inicio el último planteamiento seleccionado para este programa, en el cual emplearemos la obra

del premio Nobel de Literatura Rabindranath Tagore, concretamente su libro *Shantiniketan*, que significa “Morada de la Paz”.

Esta obra está dedicada al proyecto educativo que el literato indio diseñó en 1901, cuando Tagore fundó en el pueblo de Bolpur una escuela a la que llamó Shantiniketan, la cual, después de unos años se convirtió en la universidad Vishva Bharathi (Argüello, 2004). La escuela de Tagore hundía sus bases en los principios de la libertad religiosa, de pensamiento, un puente de diálogo entre Occidente y Asia, motivo por el cual en su escuela no había solamente hombres indios, sino occidentales, a lo que se sumó la voluntad de establecer un vínculo esencial con la naturaleza, con el bosque, tal y como aparecía en el modo de vida descrito en los escritos de los Upanishadas de los maestros, los cuales vivían en espacios sin muros que los separasen de la naturaleza, en los bosques (Arguello, 2004).

Sin más dilación iniciamos el taller de Oscar Brenifier sobre la Paz. El taller dará inicio con la entrega de un texto a cada participante. En nuestro caso el texto está conformado por una serie de fragmentos⁵ de la misma obra vinculados al concepto de paz, ya que, aunque toda la obra en sí trate sobre el proyecto de Tagore de formación en la Paz, hay fragmentos del libro en los que el concepto queda más explicitado. El fragmento será leído en alto por un voluntario del grupo reunido. Cada alumno escribirá en una hoja en blanco una oración en la que, a modo de ejercicio sintético, se resumirá la intención del autor con este texto. A continuación, propondremos una serie de oraciones sintetizadas a modo de ejemplo para el coordinador de la dinámica, como un recurso dentro de la chistera, siguiendo el texto de Casado (2020).

Oración: intención que creo que tiene el autor	Fragmento/s de los que se ha extraído la oración
El espíritu del hombre es inquieto, pero puede encontrar la paz en la soledad y el silencio de la inmensidad	“[...] bajo aquel ancho cielo estrellado, por el yermo que se pierde, por todas partes, en el horizonte, de modo que le parece a uno estar de pie sobre el techo del mundo, el hombre encuentra paz para su espíritu inquieto [...]” (pp.42-43)

⁵ El texto que se va a emplear puede leerse en el apartado ANEXO IV

<p>Si uno no se detiene en medio del frenesí diario para encontrar la paz, su mirada de la vida será parcial.</p>	<p>“[...]Si se vive sólo en la tarea y el bullicio del mundo, no queda tiempo para poder llegar a comprender, ni siquiera a ver como es debido, todos sus aspectos [...]” (p.92)</p>
<p>Los sentidos necesitan descansar del exceso de estímulos diarios. La paz es una cuestión también de carácter fisiológico</p>	<p>“ [...]Las noches en que la luna llena se derrama en diluvio de blanco sosiego sobre el paisaje, puede uno andar leguas por el campo abierto, sin que nada distraiga los ojos. [...]” (p.43)</p>
<p>Hay vida más allá de las obligaciones diarias.</p>	<p>“[...]aunque es preciso que algunos grupos de hombres levanten ciudades en lugares donde existe mucho negocio y movimiento, hay, además, otras necesidades que la vida humana está llamada a cumplir. [...]” (p.92)</p>
<p>Lo religioso y lo artístico pueden contribuir a la Paz.</p>	<p>“[...] Tras una oración inicial, en bengalí, todos salmodiaron a un verso sanscrito, que terminaba así: <i>Om Shanti, Shanti, Shanti — Om Paz, Paz, Paz</i></p> <p>No olvidaré esta oración en sanscrito, que oí cantar por vez primera a los muchachos de Bolpur. [...]” (p.38)</p>

Una vez cada participante haya escrito la intención o idea que cree que el autor pretende transmitir cada uno de los participantes leerá en voz alta su idea al resto de compañeros. Finalizada la lectura de sus síntesis, cada participante elaborará una nueva interpretación del texto, señalando debidamente el párrafo o la oración de la que se ha extraído la idea. Tras este primer proceso interpretativo y sintético, cada compañero se animará a los participantes a que formulen preguntas relativas a cada una de las cuestiones propuestas a partir del texto, cuestionando sus propias interpretaciones con las ideas literales que han sido formuladas por el autor en el fragmento que estamos analizando. Las preguntas que hemos elaborado a modo de guía orientativa como posibles opciones

que pueden surgir -especialmente importantes en el caso de que el participante precise de una ayuda extra por parte del dinamizador- son las siguientes:

1. Respecto al primer fragmento seleccionado en la tabla:

- ¿Necesitan todas las personas las mismas condiciones ambientales para sentirse en paz?
- ¿Por qué ha seleccionado el autor una situación de soledad para describir un momento de paz?
- ¿Crees que es más sencillo lograr un momento de soledad ahora que en tiempos pretéritos?

2. Respecto al segundo fragmento seleccionado en la tabla:

- ¿Qué significa vivir la vida?
- ¿Si no me siento en paz en un lugar solitario significa que soy distinto al resto de la humanidad?
- ¿Cuándo realizo mi trabajo estoy “viviendo mi vida”?

3. Respecto al tercer fragmento seleccionado en la tabla:

- ¿Estamos sobreestimulados?
- ¿Nuestro sistema nos permite “desconectar” todo lo que necesitamos?
- ¿Ha sido siempre así? ¿Podemos comprobarlo empíricamente?

4. Respecto al cuarto fragmento seleccionado en la tabla:

- ¿Tenemos tiempo para cubrir todas nuestras necesidades?
- ¿Qué necesidades solemos sacrificar con más frecuencia, si es que sacrificamos alguna?

5. Respecto al quinto fragmento seleccionado en la tabla:

- En el fragmento de la oración se menciona la palabra Paz ¿Puede un acto religioso reforzar la Paz en un lugar conflictivo?
- ¿Puede la música y el arte influir en que una sociedad viva en Paz? ¿Por qué sí? / ¿Por qué no?

A continuación, tras esta primera fase de interrogación del texto y el mensaje que puede transmitirse en él, procederemos a llevar a cabo la última problematización del texto de Tagore, escribiendo breves críticas sobre distintos fragmentos del texto en los que se planteen cuestiones de calado filosófico tratadas por el escritor, con el propósito de adivinar cuáles son las ideas preconcebidas del autor que emplea como verdaderas en

sus escritos. Cada alumno leerá la crítica que haya realizado en voz alta, de forma que pueda ser escuchada por todos y se pueda realizar algún comentario sobre esta, partiendo en todo momento del respeto mutuo, guardando el turno de palabra, no alzando la voz, realizando comentarios que respeten a la persona que haya realizado la crítica. Una muestra de posibles críticas podría ser la siguiente:

Posible crítica elaborada	Fragmento considerado filosófico seleccionado
<p>¿Es necesario posicionarse encima de algo/alguien para sentirse en paz? Hay personas que necesitan tener el control de todo para sentirse tranquilas: el control de la naturaleza, las personas o simplemente las distintas circunstancias que acontecen en su vida. Sentirse fuera del “todo” o “sobre algo o alguien” puede degenerar en una situación de desigualdad</p>	<p>“[...] le parece a uno estar de pie sobre el techo del mundo, el hombre encuentra paz [...]” (p.43)</p>
<p>Cuando se afirma que es “preciso que algunos hombres” parece que se esté afirmando que si se “pertenece a una determinada esfera” no puede pertenecerse a otra. Reminiscencias de la República de Platón, en la que la estratificación de los tipos de ciudadanos destaca por su rigidez. ¿Tenemos todos la misma necesidad de paz mental? ¿La satisfacemos todos de la misma forma?</p>	<p>“[...] Los <i>rixis</i> pensaban que, aunque es preciso que algunos grupos de hombres levanten ciudades en lugares donde existe mucho negocio y movimiento, hay, además, otras necesidades que la vida humana está llamada a cumplir [...]” (p.92)</p>
<p>¿Significa eso que solo existe una belleza verdadera y que únicamente puede admirarse en un estado de tranquilidad? La repetición del calificativo “verdadero” denota la</p>	<p>“[...] cuando el entendimiento no está tranquilo, es imposible apreciar el verdadero sentido de las cosas, ni estimarlas en su belleza verdadera [...]” (p.92)</p>

pretensión de un conocimiento absoluto de dicho concepto.	
El discurso que se aprecia es cuasi prescriptivo, cuando se afirma que para llegar a un punto es preciso pasar por otro punto. De nuevo, pareciera como si el autor afirmara que únicamente existe un modo de comprender el mundo. ¿Qué es el bullicio para Tagore? ¿Hay que aislarse para comprender del todo el mundo?	“[...]Si se vive sólo en la tarea y el bullicio del mundo, no queda tiempo para poder llegar a comprender, ni siquiera a ver como es debido, todos sus aspectos. [...]” (p.92)
Demostrado está que no puede rebobinarse el tiempo, por lo tanto, si no podemos retroceder a dicha “frescura” de las primeras veces, significa que vivimos condenados a no experimentarla jamás. ¿Puede crear este pensamiento una frustración que nos haga “perder la paz”?	“[...]Quisiera que me fuese posible conservar la frescura de las primeras impresiones, porque el solo sonido de aquella oración sería entonces, para mi, una inspiración sin fin [...]” (p.38)

5. Conclusiones

Este trabajo de final de máster ha sido redactado con la finalidad de responder a las distintas cuestiones derivadas del objetivo general, al cual hemos respondido a través de los objetivos específicos. Respecto al objetivo general del trabajo de investigación podemos afirmar que hemos logrado exitosamente reunir una serie de metodologías y perspectivas dedicadas a la exploración del método socrático, una ardua empresa que nos ha llevado a consultar una gran cantidad de fuentes bibliográficas de distinta índole. Existe una gran cantidad de aproximaciones a lo que tradicionalmente se ha llamado método socrático -acordémonos de la polémica respecto a la identificación y autoría del método socrático tratada en apartados anteriores- y hemos tratado de reunir, aunque de

forma resumida las vertientes más conocidas que habitan el escenario académico y no académico.

A parte de esta revisión bibliográfica en profundidad, en la que hemos partido de la Antigua Grecia, llegando a alcanzar la Edad Moderna y Contemporánea -aunque se haya dedicado más tiempo a un periodo que a otro- se ha realizado con éxito una propuesta plural de programa de filosofía socrática bajo tres de las perspectivas de inspiración socrática seleccionadas, tales como el Taller Socrático de Oscar Brenifier, el Acercamiento Recíproco a la Mayéutica de Danilo Dolci, y el Seminario Socrático Paideia. Ha sido un trabajo ciertamente complicado a la hora de redactar y precisar las fuentes adecuadas, ya que, tal y como hemos leído en el artículo especializado de Schneider (2013) el concepto de “método socrático” se ha convertido en una especie de cajón de sastre, en una licencia poco concretada, falta de precisión y un tanto borrosa a la hora de adentrarse uno a husmear y tratar de encontrar un material organizado y preciso.

Es por ello por lo que principalmente, nuestro trabajo de final de máster ha querido aportar -como trabajo académico que es- su granito de arena a la cuestión de Sócrates y las derivas modernas que ha tenido su forma de entender la educación. En este trabajo hemos querido realizar un viaje cronológico bibliográfico por las distintas manifestaciones del ya mentado método, de forma que el lector pueda leer con un simple golpe de vista distintas formas de llevar a la práctica la forma de pensamiento empleada por el que es considerado por la comunidad intelectual, el padre de la filosofía. El propósito de este trabajo proviene de una falta de un documento en la red académica que agrupara casi todas las formas de entender a Sócrates y los distintos proyectos y praxis que han surgido a lo largo de determinados periodos de la historia. Así pues, consideramos que hemos respondido al objetivo general de este trabajo, reuniendo y concretando a través de un análisis bibliográfico exhaustivo de la historia de esta forma de pensamiento, ofreciendo una respuesta a la afirmación de que entre lo que es llamado “método socrático” en la que afirmamos que, si bien es un trabajo difícil el agrupar a distintos autores que no tienen relación alguna pero que bien cumplen con el mismo cometido, es posible concretar una línea temporal y racional de las distintas formas de concebir el método socrático.

La segunda parte del trabajo de final de grado forma parte también del objetivo general, sin embargo, está ubicada en un plano secundario en el que se ha querido demostrar que es posible vincular el concepto de Desarrollo o más concretamente Educación para el Desarrollo a lo que nos hemos estado refiriendo todo este tiempo como

método socrático. A través de los tres bloques que conforman este programa se han trabajado tres de los tópicos que se incluyen dentro del conjunto de enseñanzas de la Educación Para el Desarrollo, la Paz, el Diálogo Intercultural, y la Ciudadanía. Además, estos tres conceptos trabajados con tres de las distintas formas de método socrático, han sido abordados a través de tres obras literarias que han sido consideradas y justificadas como relevantes para tratar los tres tópicos tratados, por una parte está la obra de Rabindranath Tagore, pedagogo, poeta y Premio Nobel de Literatura *Morada de la Paz*, en la que se trata el concepto de paz desde una óptica poética didáctica, la obra de Amin Maalouf *Identidades Asesinas*, en la que hemos trabajado el diálogo entre culturas, pues el propio Maalouf se ha movido entre la francesa y la libanesa y no ha excluido a ninguna de las dos.

Finalmente hemos empleado la obra de Martha Nussbaum *La tradición cosmopolita*, a través de la cual nos hemos adentrado al concepto de ciudadanía. En conclusión, nos hemos acercado a la educación para el desarrollo por medio de distintas aproximaciones socráticas y empleando libros que hemos considerado y justificado como significativos para tratar cada concepto. Respecto a los objetivos específicos, empezando por el primero, hemos realizado un “viaje” por la Antigua Grecia y el pensamiento práctico -especial énfasis en la vertiente de la practicidad filosófica- hasta llegar al filósofo por excelencia, en el que hemos centrado nuestra investigación, hasta llegar a la práctica más reciente de los métodos de inspiración socrática, seleccionándose tres propuestas de práctica socrática para desarrollarlas y concretar una serie de prácticas que conforman nuestro programa de educación para el desarrollo basado en la práctica socrática.

En trabajos como *Enhancing Critical Awareness Through Socratic Pedagogy* (Balbay, 2019) se describe el éxito que ha tenido el método socrático para enseñar el inglés como lengua extranjera y al mismo tiempo trabajar desde una óptica crítica, social y política, a través del Método Socrático. Lo mismo ocurre con el estudio *Translanguaged Paideia Seminars: Empowering Emergent Bilingual Learners' voices* de Hamm (2018) en el que se llega a la conclusión de que el seminario socrático Paideia obtiene unos resultados positivos tanto en la adquisición de competencias lingüísticas como en el empoderamiento social del alumnado. Además de la cuestión lingüística, recordamos el éxito ya mencionado del proyecto valenciano Escuela de Pensamiento Libre en el que se ha logrado la promoción del empoderamiento intelectual de las personas con diversidad funcional. Hay muchos más proyectos de inspiración socrática que se han quedado en el

tintero por razones de tiempo y espacio en cuanto a la elaboración de este trabajo, sin embargo, hemos querido mencionar estos casos para respaldar la validez de nuestra propuesta, cuyo objetivo esencial, en realidad, es el mismo que el de los proyectos citados; la promoción del pensamiento crítico, colectivo y dialógico. Concluimos esta breve indagación en la pedagogía socrática y su valor como herramienta para la educación para el desarrollo, diciendo que nos gustaría retomar este trabajo en un futuro próximo, ampliando la parte de recolección de resultados de prácticas socráticas, a modo de metaanálisis. Además, quisiéramos llevar a la práctica el programa que hemos diseñado, estableciendo un protocolo de análisis cualitativo en el momento previo a la aplicación del programa, en el momento intermedio y en el final, de forma que a modo de experiencia vital, pudiera captarse el buscado resultado final que este tipo de dinámicas, como hemos visto, persiguen como finalidad.

6. Anexos

ANEXO I

Texto extraído de la obra de Martha C. Nussbaum: *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*

Los seres humanos somos seres sociales. Esa es la base sobre la que la tradición que hemos examinado-una que va desde los estoicos griegos hasta Adam Smith-defendía que somos ya, de partida, ciudadanos de un único orden el mundial. El hecho de que podamos interactuar entre nosotros mediante el lenguaje y la razón, y de que seamos seres interdependientes e interactivos en un sentido profundo de de esos términos, significa que somos conciudadanos morales, en tanto en cuanto el daño que sufre cualquier ciudadano del mundo puede ser comprendido por cualquier otro, y puede inducirlo a actuar del modo pertinente.

La ignorancia, la distancia, la torpeza y toda una serie de distinciones artificiales varias nos separan, pero nuestras capacidades humanas nos convierten en miembros, en principio, de una comunidad moral global. Cualquiera podría haber nacido en cualquier nación y podría haber aprendido a hablar cualquier lengua. Lo que acontece en otros países nos resulta comprensible porque son acontecimientos humanos, que afectan a

miembros de nuestra especie. Aunque sea de forma desigual, las cosas que suceden en otras regiones provocan muchas veces nuestra preocupación moral, nuestro entusiasmo y nuestra compasión. Cada niño que nace es, pues, como dice Kant, no solo un pequeño ser terrenal, sino también un pequeño ciudadano del mundo (Weltbürger). Pero si esto ya era así en tiempos de Cicerón, lo es con carácter más urgente aún en la época actual. En nuestros días, los pueblos del mundo tienen establecidos unos nexos comunicativos y causales mucho más estrechos que aquellos que Kant hubiera podido siquiera imaginar. Podemos estar en contacto con otras personas que estén en la India, en África y en China con solo pulsar un botón.

Redes como el movimiento internacional de mujeres pueden forjar hoy lazos más estrechos e íntimos que los que muchas personas tienen con sus propios parientes, y no digamos con muchos conciudadanos suyos. Tampoco podemos consolarnos ya pensando que nuestros actos solo tienen consecuencias en un ámbito muy limitado. La gasolina que consumimos afecta a la atmósfera [...] Además, la soberanía nacional se ve progresivamente erosionada en todo el mundo por el creciente poder global de muchas instituciones multinacionales privadas -sobre todo, empresas y organizaciones no gubernamentales-, un poder al que contribuimos como consumidores. Cuando bebo una Pepsi, estoy provocando un efecto, por ligero que sea, en las condiciones de vida de los trabajadores de Bombay. Cuando me compro un par de zapatillas deportivas favorezco la actividad de fábricas situadas en otros países que probablemente emplean mano de obra infantil.

Y son numerosísimas las decisiones que tomo como consumidor con las que apoyo a dictadores que se están enriqueciendo con la extracción de recursos naturales raros y que aprovechan esa ventaja global así adquirida para tiranizar aún más a su propio pueblo. En este mundo de interacciones causales constantes y complejas, y a menudo ocultas, no existe ninguna postura segura desde el punto de vista moral.

ANEXO II

Citas que se van a emplear en la dinámica:

- “[...] Pero dijo mejor Sócrates, al afirmar que no era ateniense ni heleno, sino cosmio, como alguien podría decir rodio o corintio, porque no se encerró en Sunio, ni en Ténaro ni en los montes Ceraunios. ¿Ves en lo alto este infinito éter que sostiene en su entorno o a la tierra en húmedo abrazo? Estas son las fronteras de

nuestra patria y nadie es ni desterrado ni extranjero ni ajeno en éstas, donde hay el mismo fuego, agua, aire, y son magistrados, administradores y consejeros los mismos: sol, luna y estrella matutina.” (Plutarco, 1572 D.C./ 1996, p.278)

- “That man's the best cosmopolite Who loves his native country best.” (Tennyson, 2013, p.575)
- The dominions of kings are limited either by mountains or rivers, or a change of manners, or an alteration of language. My kingdom is bounded only by the world, for I am not an Italian, or a Frenchman, or a Hindu, or an American, or a Spaniard—I am a cosmopolite. (Dumas, 2003, p.482)
- “I have no country to fight for; my country is the earth; I am a citizen of the world.”
(Debs, 1915, p.1938)

ANEXO III

Palabra seleccionada	Fragmento procedente	Adjetivos asociados al concepto
Hegemonía Ideológica	“[...]es imperativo combatir la uniformización empobrecedora, la hegemonía ideológica, la política, económica o mediática, la unanimidad embrutecedora, todo lo que es una mordaza para la multiplicidad de expresiones lingüísticas, artísticas, intelectuales [...]” (p. 117)	Totalitario
		Reaccionario
		Nacionalista
		Chovinista
		Censuradora
Semejantes		étnicos

“[...] Lo que por comodidad llamamos “locura asesina” es esa propensión de nuestros semejantes a transformarse en asesinos cuando sienten que su “tribu” está amenazada. [...]” (p.36)	Ideológico-políticos
	estéticos
	religiosos
	simbólicos

ANEXO IV

Texto extraído de la obra de Rabindranath Tagore *La Morada de la Paz*:

Ahora que estoy, hace algún tiempo, lejos del Ashram, no se me cae del pensamiento; y sé que, vagando bajo aquel ancho cielo estrellado, por el yermo que se pierde, por todas partes, en el horizonte, de modo que le parece a uno estar de pie sobre el techo del mundo, el hombre encuentra paz para su espíritu inquieto. Las noches en que la luna llena se derrama en diluvio de blanco sosiego sobre el paisaje, puede uno andar leguas por el campo abierto, sin que nada distraiga los ojos. Sólo, aquí y allá, una pulcra aldea Santal, en medio de sus pobres huertos; y, en el último horizonte, un grupo de esbeltas palmeras, que parecen los índices de alerta de los espíritus guardianes del lugar, levantados contra la vana curiosidad del intruso. (p.42-43) [...] Antiguamente, los muchachos iban a estudiar a un Ashram de bramacharis. Como os he dicho, estas escuelas estaban en los bosques sagrados. Los rixis pensaban que, aunque es preciso que algunos grupos de hombres levanten ciudades en lugares donde existe mucho negocio y movimiento, hay, además, otras necesidades que la vida humana está llamada a cumplir. Si se vive sólo en la tarea y el bullicio del mundo, no queda tiempo para poder llegar a comprender, ni siquiera a ver como es debido, todos sus aspectos. El entendimiento no tendría paz, y cuando el entendimiento no está tranquilo, es imposible apreciar el verdadero sentido de las cosas, ni estimarlas en su belleza verdadera. (p.92) Tras una oración inicial, en bengalí, todos salmodiaron a un verso sanscrito, que terminaba así: *Om Shanti, Shanti, Shanti — Om Paz, Paz, Paz*. No olvidaré esta oración en sanscrito, que oí cantar por vez primera a los muchachos de Bolpur. Quisiera que me fuese posible conservar la frescura de las primeras impresiones, porque el solo sonido de aquella oración sería entonces, para mí, una inspiración sin fin. Pero no puedo ya describir mi estremecimiento al escuchar aquel cántico que ascendía en el fresco aire matutino, llenándolo solemnemente con las notas del anhelo juvenil. (p.38).

Bibliografía

- Abumalham, M. (2010). Amin Maalouf, un escritor de frontera. *Revista de Filología Alemana*, 17-24.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/RFAL0909220017A/33046>
- AECID. (s.f.). *¿Qué es la educación para el desarrollo?*. AECID.
<https://www.aecid.es/ES/la-aecid/educación-y-sensibilización-para-el-desarrollo/¿qué-es-la-educación-para-el-desarrollo>
- Afonso, A. y La Fata, V. (2013). *Inventing the future: Reciprocal Maieutic Approach for Conflict Transformation*. <https://cesie.org/media/Inventing-the-future-manual.pdf>
- Aragüés, M. (6 de abril de 2021). Sócrates o el paradigma de la reacción. El Salto.
<https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/socrates-paradigma-reaccion>
- Arguello, S. (2004). Rabindranath Tagore y sus ideales sobre la educación. *Revista Educación*, 28(2), 75-90. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028205.pdf>
- Artidiello, M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (FPNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y sociedad*, 43(3), 25-38.
<https://www.redalyc.org/journal/870/87060157003/html/>
- Baldassarro, L. (2015). Peace Profile: Danilo Dolci. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 27, 100-107.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10402659.2015.1000200?scroll=top&needAccess=true>
- Benítez, J.J. (2009). Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía. *Revista Educación*. (350), 401-422.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_17.pdf
- Bernal, A. (2018). La actualidad de la filosofía de Aristóteles en la educación. *Universidad de Navarra*, 6-27.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/122422/1/ARISTÓTELES.REVISIÓN%20CONTEMPORÁNEA%20DE%20UNA%20ÉTICA%20CLÁSICA.pdf>

- Berti, E. (2015). ¿Sabiduría o filosofía práctica? *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 4(5), 155-173. <https://disputatio.eu/vols/vol-4-no-5/berti-sabiduria/>
- Berti, G. (2015). *Epicuro. El objetivo supremo de la filosofía es conseguir la felicidad*. RBA. <https://antologiaepicurea.files.wordpress.com/2017/03/berti-2015-epicuro.pdf>
- Binti, S. (2020). Matthew Lipan's Pragmatism the relevance of philosophy for children (P4c) to children's education in Malaysia. *Living Islam Journal of Islamic Discourses*, 3(1), 167-188.
https://www.researchgate.net/publication/342727989_MATTHEW_LIPMAN%27S_PRAGMATISM_THE_RELEVANCE_OF_PHILOSOPHY_FOR_CHILDREN_P4C_TO_CHILDREN%27S_EDUCATION_IN_MALAYSIA
- Blanco, C. (2001). Sócrates y los socráticos menores. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. (16), 11-32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282601>
- Boemi. (s.f.). *Manuale di Formazione*. Boemiproject.eu. <https://boemiproject.eu/wp-content/uploads/2017/01/manual-it-web.pdf>
- Boeri, M.C. (2003). *Los estoicos antiguos*. Editorial Universitaria. Los Clásicos.
- Bréhier, E. (1998). *Historia de la filosofía I. Antiguitat i edat Mitjana*. Universidad de Barcelona.
- Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates*. Diálogo. Colección Tábano.
- Brenifier, O. (2020). *La consulta filosófica*. Alcofribas Ediciones.
- Buxarrais, M.R. y Vilafranca, I. (2009). Citizenship education in Cosmopolitan key. The approach of Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 115-130.
https://www.researchgate.net/publication/290783500_Citizenship_education_in_cosmopolitan_key_The_approach_of_Martha_Nussbaum
- Casado, C. (2020). Área de Filosofía. ¿la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico?. Jiménez-Rodríguez, M., Angelini, M. L., Tasso, C., *Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico*. Editorial Octaedro.

- Castillo, A. (2009). Filosofía práctica. Una antigua y nueva forma de hacer filosofía. *Hermenéutica Intercultural: revista de filosofía*, (18-19), 141-169.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7364888>
- Centro FpN. (23 de octubre de 2016). *Escuela de Pensamiento Libre. Una utopía posible*. Centro de Filosofía para niños. <http://filosofiaparaninos.org/escuela-de-pensamiento-libre-una-utopia-posible/>
- Chacón A. y Covarrubias, F. (2012). El sustrato platónico de las teorías pedagógicas. *Tiempo de educar*, 13(25), 139-159.
<https://www.redalyc.org/pdf/311/31124808006.pdf>
- Debs, E.V. (1915). In Whose War Shall I Fight?. *Socialist Appeal (Supplement)*, 2(14), 1.
<https://www.marxists.org/history/etol/newspape/themilitant/socialist-appeal-1938/v02n14/debs.htm>
- District of Columbia Public Schools y The National Paideia Center. (2014). *The Power and Potential of Paideia Seminar*. District of Columbia Public Schools.
https://www.google.com/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiVqfiulND3AhVFQBoKHQtKAvAQFnoECACQAQ&url=https%3A%2F%2Fdcps.instructure.com%2Ffiles%2F268290%2Fdownload%3Fdownload_frd%3D1%26verifier%3DB9UMV2fhKm1ho3baPmbrvJo9xI1MsX20GkCqqlJ8&usg=AOvVaw0lDSmrwayDnQs6fbVMpcXU
- Dumas, A. (2003). *The Count of Monte Cristo*. Penguin Classics.
- EDDILI. (s.f). *Acercamiento Recíproco a la Mayéutica (ARM) En educación de adultos*.
<http://reciprocalmaieutic.danilodolci.it/wpcontent/uploads/2011/09/Español.pdf>
- EDDILLI. (s.f.a). *About RMA. The Reciprocal Maieutic Approach*. EDDILLI.
<http://reciprocalmaieutic.danilodolci.it/about-rma/>
- EDDILLI. (s.f.b). *Danilo Dolci*. EDDILLI.
<http://reciprocalmaieutic.danilodolci.it/danilo-dolci/>
- Eizagirre, M. (s.f.). Educación para el desarrollo. En *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al desarrollo Hegoa*. Recuperado en 10 mayo de 2020, de <https://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/81>

- Encyclopaedia Britannica. (s.f.). Mortimer Adler. En Encyclopaedia Britannica.
Recuperado en 7 marzo de 2022, de
<https://www.britannica.com/biography/Mortimer-J-Adler>
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2010). Filosofía para niños. *Temas para la Educación*, (8), 1-7.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7227.pdf>
- Florián, H.L. (2021). *Nussbaum, M. (2020)*. La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal. Ediciones Paidós. *Praxis Filosófica*, (53), 239-248.
- Francisco, G. (2006). Las pasiones en el estoicismo. *Universidad del Valle*. 1-10.
<http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n34/n34a10.pdf>
- Garcí, I. (noviembre de 2002). Al pie de la letra; Sócrates café. Un soplo fresco de filosofía, de Christopher Phillips. *Revista Universidad de México*.
<https://www.revistadelauniversidad.mx/download/f6373e53-f94e-42a1-99d7-dfcb585ddc53?filename=al-pie-de-la-letra;-socrates-cafe-un-soplo-fresco-de-filosofia-de-christopher-phillips>
- García, F. (2011). Filosofía para niños. Generalogía de un proyecto. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, (2), 15-40.
https://www.researchgate.net/publication/328421293_Filosofia_para_ninos_Generalogia_de_un_proyecto
- García, J.A. (2004). Teorías y actitudes escépticas en la Antigüedad. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, (9), 78-93.
- García, P. (2018). La filosofía como curación por la palabra. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 3(XXIII), 71-88.
<https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v23i3.6594>
- Garrido, M. (1983). El yo y la circunstancia. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*. 13(3-4), 309-343. <https://www.jstor.org/stable/43046110>
- Gil, W. (17 de agosto de 2018). Sócrates: ironía contra la verdad. Prodavinci.
<https://prodavinci.com/socrates-ironia-contra-posverdad/>

- GrupIREF. (s.f.). *Qué es el GrupIREF*. GrupIREF. <https://www.grupiref.org/filosofia-formacion/#QUEESELGrupIREF>
- Guichot-Reina, V. (2015). El “Enfoque de las capacidades” de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: Hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Ediciones universidad de Sevilla*, 27(2), 47-70.
https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/127651/El_%ABenfoque_de_las_capacidades%BB_de_Marth.pdf;jsessionid=681BD42ED97436EB16C86C8434B90421?sequence=1
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios Espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Hadot, P. (2006). *Elogio de Sócrates*. TEXTOS DE me cayó el veinte.
- Hamm, J. (2018). Translanguaged paideia seminars: empowering emergent bilingual learners voices. *Dialogues. An interdisciplinary Journal of English Language Teaching and Research*, 2, 38-69.
- Hattliz, F. y Hattliz, H. (2013). *La sabiduría de los estoicos. Selección de Séneca, Epicteto y Marco Aurelio*. Instituto Mises.
- In&Out. (2019). *RMA Workshop Handbook for educators*.
<https://cesie.org/media/RMA-Handbook-EN.pdf>
- Jones, P. (2016). Experiments in Civil Society in Post-war Urban Sicily: Danilo Dolci and the Case of Partinico 1955-1978. *Urbanities*. 6(2), 53-69
- Maalouf, A. (2009). *Identidades Asesinas*. Alianza Editorial.
- Marías, J. (1981). *Historia de la filosofía*. Revista de Occidente.
- Martín-Consuegra, M.D. (2014). ¿Identidades Asesinas? Reflexiones y comentarios críticos en torno a la obra de Amin Maalouf. *Revista de Antropología Experimental*, (14), 413-442.
<http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2014/29marin14.pdf>
- Mejía, A. (2011). Filosofía para niños y niñas desde sus novelas. *Sophia*, 1(10), 1-25.
https://www.researchgate.net/publication/318614927_Filosofia_para_ninos_y_ninas_desde_sus_novelas
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias-diálogos educativos para a transformação social*, (1), 24-56. <https://2013-2021sinergiased.org/index.php/revista/item/52->

manuela-mesa-precedentes-y-evolucion-de-la-educacion-para-es-desarrollo-un-modelo-de-cinco-generaciones

- Mondolfo, R. (1996). *Sócrates*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- National Paideia Center. (s.f.). *Paideia Socratic Seminar*. National Paideia Center.
<https://www.paideia.org/our-approach/paideia-seminar>
- Nicolás, M. T. (2010). Persona multicultural, comunicación intercultural. La propuesta de Amin Maalouf. *Comunicación y Sociedad. Departamento de Estudios de la Comunicación Social. Universidad de Guadalajara*, (14), 199-216.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n14/n14a8.pdf>
- Nouri, A. y Pihlgren, A. (2018). Socratic Seminars for Students with Autism Spectrum. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 6, 19-38.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166997.pdf>
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (1998). *Cultivating Humanity*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2020). *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*. Ediciones Paidós
- Orellana, P. (2003). Seminarios Socráticos en la escuela: una herramienta eficaz para desarrollar estrategias cognitivas en los alumnos. *Pensamiento Educativo*, 32, 329-342.
https://www.researchgate.net/publication/288838498_SEMINARIOS_SOCRATICOS_EN_LA_ESCUELA_UNA_HERRAMIENTA_EFICAZ_PARA_DESARROLLAR ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN LOS ALUMNOS_Socratic_seminars_in_schools_an_effective_tool_to_develop_cognitive_strategies_in_stud
- Paukner, F. (2003). Sócrates y la Filosofía Griega. *A Parte Rei*, (26), 1-8.
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/socrates.pdf>
- Pigliucci, M. (2018). *Cómo ser un estoico*. Editorial Ariel.

- Plutarco. (1996). *Obras morales y de costumbres Moralia) VIII* (R. M. Aguilar, Trad.) Editorial Gredos S.A.
<https://josefranciscoescribanomaenza.files.wordpress.com/2015/01/parte-8.pdf>
 (Documento original publicado 1572 D.C.)
- Proyecto Noria. (s.f.). *Aprender a pensar creativamente*. Octaedro Editorial. Proyecto Noria. <https://octaedro.com/noria/>
- Reyes, M. (17 de mayo de 2019). Cínicos: los grandes filósofos de la libertad. *Filosofía&Co*. <https://www.filco.es/cinicos-los-grandes-filosofos-de-la-libertad/>
- Rodríguez, M. (1994). Epicuro y su escuela. *Fragmentos de Filosofía*, (4), 91-136.
<https://institucional.us.es/revistas/fragmentos/4/ART%206.pdf>
- Rollins, M. y Jane, M. (2018). In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy, and Education. *Educational Theory*, 68(4-5), 555-560.
https://www.researchgate.net/publication/332159060_In_Community_of_Inquiry_with_Ann_Margaret_Sharp_Childhood_Philosophy_and_Education
- Saher, B. (2019). Enhancing Critical Awareness through Socratic Pedagogy. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(3), 515-536.
https://www.researchgate.net/publication/337551767_Enhancing_Critical_Awareness_through_Socratic_Pedagogy
- Samour, H. (2014). El pensamiento de Sócrates. *Revista de Museología Koót*, (5), 24-33.
- Sánchez, J.M. (2011). Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual. *Editorial Pirámide*.
- Schneider, J. (2013). Remembrance of Things Past: A History of the Socratic Method in the United States. *Taylor & Francis, Ltd.* 43(5), 613-640.
https://www.researchgate.net/publication/259548173_Remembrance_of_Things_Past_A_History_of_the_Socratic_Method_in_the_United_States (Schneider, 2013)

- Simons, M. (2 de mayo de 1998). Thought For Food: Cafes Offer Philosophy In France. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/1998/05/02/arts/thought-for-food-cafes-offer-philosophy-in-france.html>
- Solana, J. (2013). *Más allá de la ciudad. El pensamiento de Sócrates*. Institución “Fernando el Católico”.
- Spielman, J., Roberts, T., National Paideia Center. (2020). *Paideia Seminar Lesson Plan. Text: “Together, You Can Redeem the Soul of Our Nation” by John Lewis*. National Paideia Center.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2018). Pyrrho. En Stanford Encyclopedia of Philosophy. Recuperado en 7 de mayo de 2022, de <https://plato.stanford.edu/entries/pyrrho/>
- Tagore, R. (1919). *La morada de la paz*. Forgotten Books.
- Tagore, R. (1919). *Morada de Paz (Shantiniketan)*. Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. <https://libsysdigi.library.uiuc.edu/oca/Books2008-02/moradadepazshanti00pear/moradadepazshanti00pear.pdf>
- Tateo, L. (2021). The voice of hungry minds: the relevance of Danilo Dolci for the Cultural Psychology of Education. *Estudios de Psicología*, 1-15. DOI:[10.1590/1982-0275202239e200182](https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e200182)
- Tennyson, A. (2013). *Delphi Complete Works of Alfred*. Delphi Classics. https://books.google.fr/books?id=eWcbAgAAQBAJ&pg=PT545&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- UNESCO. (2011). *La Filosofía. Una Escuela de la Libertad*, México D.F., México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. https://www.academia.edu/35779493/La_filosof%C3%ADa_una_escuela_de_la_libertad_UNESCO
- University of Chicago Library. (2006). *Guide to the Mortimer J. Adler Papers 1914-1995*. University of Chicago. <https://www.lib.uchicago.edu/ead/rlg/ICU.SPCL.ADLERM.pdf>

Valera-Villegas, G. (2019). Sócrates y la enseñanza. La dialéctica socrática. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 16(1), 22–31.

<http://relibro.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2378>

Villarino, H. (2014). Vivir según la naturaleza. El caso de Séneca y Epicuro. *Eikasia: revista de filosofía*, (54), 233-252.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4910201>