

El presente artículo trata de hacer converger la Filosofía del lenguaje con la neuroeducación, en un intento de explorar nuevas vías pedagógicas para la impartición de las asignaturas de corte filosófico en las enseñanzas secundarias y el bachillerato.

1. LA CARGA COGNITIVA DEL LENGUAJE

Las lenguas tienen la característica de poseer *carga cognitiva*, esto es, el lenguaje nos aporta una serie de herramientas intelectuales que producen efectos variados sobre el pensamiento, a saber: la *tesis del impacto cognitivo del lenguaje*, afirmando que «el lenguaje afecta, del modo que sea, al pensamiento» (Blanco, 2017, p. 17). Dicha tesis parece cobrar fuerza en la medida que la neuroeducación sostiene que el lenguaje provoca sinaptogénesis cerebral dando como resultado una red neuronal específica para la lengua. Asimismo, en el caso particular del bilingüismo, existen, por tanto, dos redes neuronales independientes aportando un aparataje intelectual extra al individuo (Mora, 2013). Por consiguiente, no debemos tomarnos el papel del lenguaje, tanto oral como escrito, como una cuestión baladí, sino que gracias a los impactos cognitivos del lenguaje, nuestro pensamiento es *domesticado* (Ong, 1982) o, en otras palabras, es *educado*.

En consecuencia, la primera consideración acerca de una nueva vía para impartir la Filosofía en las enseñanzas medias debe pasar, obligatoriamente, por la recuperación del objeto mismo de la disciplina filosófica, a saber: los textos filosóficos. Resulta fundamental que los alumnos lean textos, previamente seleccionados atendiendo a su dificultad, para que desarrollen todas aquellas capacidades que se derivan de la lectura y se complementan con la escritura, como la expresión escrita, la comprensión lectora, etc. Asimismo, el texto debe ser leído antes de cualquier explicación, esto es, el texto debe ser la *explicación* (Rancière, 1987). Los alumnos tienen que enfrentarse al él con sus herramientas intelectuales tratando de entender lo que dice, documentándose con otras obras previamente fijadas por el profesor. En suma: el texto filosófico propuesto debe contener los elementos teóricos principales para que el alumno, en un ejercicio intelectual individual, trate de comprender lo que vertebra al texto apoyándose, en su caso, en una bibliografía secundaria preparada por el profesor, especialmente bajo la forma de una antología, en la medida que es el mejor material para ceñirse al contenido textual. Sea como fuere, los textos propuestos no tienen que ser, necesariamente, textos

de un autor filosófico, sino que también tienen cabida pasajes literarios o incluso artículos de prensa. En todo momento debe pensarse en encontrar la *emoción* entre los educandos, por lo que los materiales deben ser diversos y dinámicos, en la medida que «cognición-emoción es, pues, un binomio indisoluble que nos lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción. Binomio cardinal para entender la esencia de lo que es enseñar y aprender» (Mora, 2013, p. 42). Así, la principal ventaja que supone este planteamiento es que el alumno debe ejercitar el intelecto, esto es, adquiere un rol activo de aprendizaje haciendo trabajar sus *armas* intelectuales. Por el contrario, debemos caer en la cuenta de que el texto no puede ser extremadamente complejo ni con una gran extensión, pues lo que interesa es que el educando lo lea y se enfrente a él sin caer en la frustración.

En segundo lugar, una vez los educandos han tratado de comprender el texto, llega el momento explicativo por parte del profesor. Para ello, una buena fórmula pasa por efectuar un *debate hermenéutico*, esto es, un debate en clase donde los alumnos expongan su interpretación sobre el texto. Así, haciendo valer una suerte de mayéutica, el docente deberá ir primando aquellas interpretaciones que queden más cerca de lo expuesto por el autor para ir convergiendo hacia ella. De esta forma, los beneficios que otorga este debate hermenéutico son dobles: de un lado, los alumnos toman nota de los errores de sus compañeros que bien pudieran ser los suyos propios; y, de otro lado, llegan a la interpretación correcta guiados por el profesor comprendiendo el proceso argumentativo del texto. Por tanto, no sólo es que aprendan lo que sostiene el autor, sino que caen en la cuenta de los errores más comunes en el proceso hermenéutico de la lectura del texto. Además, durante el debate pueden proyectarse imágenes sobre la cultura popular, como memes, carteles, dibujos, cómics, videojuegos o películas, cuyo rol debe ser dinamizar y captar la atención.

En tercer lugar, la lectura debe complementarse con la escritura, en el sentido de que la comprensión lectora se encuentra íntimamente relacionada con la expresión escrita. En consecuencia, tras un primer momento que pasa por la lectura del texto en cuestión y un segundo momento donde se mantiene un *debate hermenéutico*, el tercer momento debe ser un ejercicio escrito acerca del texto. Ahora bien, este ejercicio adquiere una dimensión doble, es decir, se trata de realizar dos tareas que responden, en primer lugar, a un comentario de texto y, en segundo lugar, a una disertación.

Particularmente, el comentario de texto no debe ser una mera paráfrasis del fragmento propuesto, sino que:

El comentario de texto consiste en esclarecer la problemática y el problema constitutivos de un texto (los cuales suponen, por supuesto, la comprensión del tema y de la tesis del autor). Se trata de clarificar el problema contenido en el texto adentrándose en el tema y la tesis para luego despejar la organización conceptual y, finalmente, proceder, en su caso, a un estudio reflexivo del fragmento propuesto. Esta parte reflexiva, sin ser exigida, parece, no obstante, deseable. La conclusión llevará a cabo un rápido balance final (Russ, 2001, p. 195).

Asimismo, esta parte reflexiva será un ejercicio separado del comentario de texto, siendo la disertación filosófica. De esta forma, en la medida que «la disertación designa [...] un escrito que tiene por fin el tratamiento y la determinación de un problema filosófico» (ib., p. 101), los alumnos *simularán* la actividad filosófica basándose en un texto que ya han trabajado.

Finalmente, el cuarto momento del lenguaje pasa por la elaboración por parte de los estudiantes de un diario de clase. Dicho diario será el sustituto del libro de texto, por lo que incluirá, además de todos los ejercicios anteriores, materiales facilitados por el profesor, como antologías, citas, apuntes, etc. así como las notas que el alumno habrá ido tomando durante el desarrollo de las clases. En consecuencia, dicho diario será la herramienta fundamental de evaluación, en la medida que muestra todo el trabajo realizado por el educando a lo largo de la asignatura.

2. ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Hasta ahora, he tratado de mostrar las actividades que deben realizar los alumnos con un texto propuesto, pero la unidad didáctica no puede (ni debe) versar en un solo fragmento, pues o se vuelve tremendamente extenso o resulta parcial con respecto a los contenidos. Por consiguiente, la unidad estará compuesta por múltiples fragmentos o textos breves, de tal forma que se consigne un camino antológico que los estudiantes y el profesor deben recorrer. Evidentemente, no todos los fragmentos serán objeto de comentario y disertación, sino que será un pasaje especialmente significativo dentro de la obra del autor o de la problemática abordada. Asimismo, en el caso de que existan varios textos capitales, pudiera separarse el comentario y la disertación de tal forma que

los educandos trabajen, de manera más exhaustiva, al menos dos de los textos que tuvieran las principales líneas de fuerza de la unidad didáctica. En resumen, una unidad didáctica estará compuesta por una serie de textos breves siguiendo un criterio que responda a una conexión entre ellos que resultará ser el camino que los educandos deban recorrer. Los textos, por norma general, deben ser breves y lo más reveladores posibles, acompañados de los materiales necesarios para su correcta comprensión. Seguidamente, uno o dos textos serán seleccionados para su comentario y para realizar una disertación por parte de los educandos. Finalmente, todo ello será archivado, junto con las notas de clase, en el diario de clase.

3. EL PROFESOR

Tras haber caracterizado el papel nuclear del lenguaje, tanto oralidad como escritura, parece que el profesor queda renegado a un segundo plano como si de un espectador se tratase. Nada más lejos de la realidad, pues el profesor, además de la labor de preparación de materiales y textos, deberá guiar a los alumnos entre los distintos fragmentos de los que se compondrá la unidad didáctica. Así, el docente deberá asumir las tareas que siguen: en primer lugar, realizar la selección de los textos y materiales adicionales que los acompañen, estudiando pormenorizadamente los fragmentos para modificarlos y adecuarlos al nivel de los estudiantes. En segundo lugar, guiar el debate hermenéutico hacia las conclusiones que son arrojadas por el texto, tratando de mostrar los errores en los que los educandos han caído por una mala interpretación o comprensión del fragmento. En tercer lugar, guiar en el proceso de conexión entre los diferentes textos sirviéndose de diversos recursos pedagógicos: un *pluri-método*. El objetivo es guiar, conducir a los estudiantes, por lo que al igual que entra en juego el método socrático, también tiene cabida la impartición de clases magistrales con una duración de no más de 20 minutos, en virtud de los tiempos atencionales. No se trata, por tanto, de primar un método particular con respecto al resto, sino de abrir una hipotética *caja de herramientas pedagógicas* para utilizar el método que mejor convenga en cada momento. Por ejemplo, si tratamos una cuestión alejada de los intereses de los estudiantes o tremendamente compleja, por norma general la mayéutica no dará mucho resultado, en la medida que los educandos no adquirirán un rol activo. Por tanto, deberá proponerse la lectura en clase de un texto, una actividad de debate o una proyección del fragmento de una película, entre otras, para forzar esa actitud activa.

En cambio, habrá ocasiones en las que la lección magistral sea la única vía posible, por lo que se tratará de respetar los *tiempos atencionales*¹ además de proyectar contenidos populares para tratar de dinamizar dicha actividad. En cuarto lugar, establecer una relación de *igualdad* en clase, esto es, el profesor también aprende de los estudiantes. Así, el docente es un *alumno de alumnos*, a saber: cada grupo es diferente, aunque si bien es cierto que comparten características generales, cada uno, en su particularidad, es diverso. Por tanto, el docente tiene la oportunidad de aprender de los estudiantes y estos últimos deben ser conscientes de ello. En consecuencia, el método propuesto en estas líneas debe ser objeto de debate por parte de los alumnos, en un ejercicio de su libertad. De nuevo insisto en el carácter dinámico y adaptable de la propuesta. De esta manera, el educador debe atender a las propuestas de los educandos y extraer las enseñanzas que contengan para, posteriormente, estudiarlas e introducirlas en la caja de herramientas pedagógicas.

4. LA EVALUACIÓN

La evaluación versará, fundamentalmente, en el diario de clase, pues recoge el trabajo del estudiante a lo largo de todo el periodo de tiempo objeto de ser evaluado, es decir, se trata de un instrumento perfecto para la evaluación continua del alumno. Así, cada unidad didáctica dispondrá de los siguientes elementos recogidos en el diario de clase:

- Las notas recogidas a lo largo de las sesiones de debates hermenéuticos.
- El comentario de texto.
- La disertación filosófica.
- El resto de notas que ponen en conexión los diferentes textos.

Todo ello compondrá el equivalente a un libro de texto conformado con los materiales de cada unidad didáctica. Asimismo, se prestará atención especial a cuestiones formales de presentación, claridad, ortografía y expresión escrita, además de los propios contenidos que deberán estar consignados en su totalidad. Ahora bien, en el

¹ Los tiempos atencionales refieren al tiempo máximo en los que un individuo es capaz de mantener focalizada la atención. Varía desde 15 a 40 minutos dependiendo de la etapa educativa (Mora, 2013).

caso de que el cuaderno filosófico no satisfaga los criterios mínimos para la superación de la evaluación, se propondría la realización de una prueba escrita que constaría de un breve comentario de texto o de una disertación en base a un fragmento de un texto.

5. CUESTIONES PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS

El sistema pedagógico sobre el que descansa esta propuesta didáctica es el denominado psicopedagógico, no sin reservas, que tal y como se ha tematizado anteriormente corresponde con el implantado por la LOGSE. En este respecto, hay que matizar que no se trata de hacer un primado de la forma, sino, más bien, considerar que debe haber una dialéctica entre forma y contenidos, entre inducción y deducción. Asimismo, también cabe señalar que el profesor no es caracterizado como un mero orientador y motivador, sino que estos adjetivos corresponden a dos dimensiones, entre otras, que el docente debe poseer. Por tanto, el educador es también lo que reconoceríamos clásicamente como *maestro*, si bien en menor medida y asumiendo los dos roles anteriores.

Por otro lado, las cuestiones didácticas particulares sobre las que se fundamenta esta nueva vía de acceso a las enseñanzas filosóficas pasan por diversos planteamientos didácticos.

En primer lugar, de acuerdo con Izuzquiza (1982), la clase de Filosofía debe ser una *simulación* de la actividad filosófica, donde el docente tiene que realizar un ejercicio de traducción de los textos fundamentales mediante materiales adicionales o lecciones magistrales. Dicha simulación pasa por adoptar una suerte de mayéutica y del trabajo intelectual de los alumnos mediante el comentario de texto y la disertación, además del propio ejercicio hermenéutico de la lectura de fragmentos filosóficos.

En segundo lugar, rescato dos cuestiones del método activo (Domínguez-Orio, 1985): de un lado, discutir con los alumnos la metodología a seguir, esto es, escuchar a la clase, en un ejercicio de su libertad, las propuestas que hicieran sobre las cuestiones metodológicas, siempre que versen sobre lo nuclear de la propuesta. No se trata, por tanto, de una anarquía intelectual, sino de escuchar propuestas que pueden ser inclusivas o sustitutivas de algún elemento metodológico puntual moviéndonos siempre en el contexto pedagógico y metodológico. Así por ejemplo, la propuesta de realizar un

debate sobre el problema que aborda la disertación de la unidad didáctica, sustituir la fuente textual de la disertación por la proyección de fragmentos de una película, etc. Por otro lado, la inclusión del diario de clase como elemento fundamental de evaluación y trabajo por parte del alumnado. Considero tremendamente positiva esta propuesta debido a que, primeramente, se elimina cualquier vestigio de actitudes pasivas basadas en el sistema pedagógico esencialista-bancario, es decir, de la eliminación del examen como una actividad que, en la mayoría de los casos, es un ejercicio meramente memorístico; y, finalmente, la supresión de un libro de texto dado de antemano que desmotiva a los alumnos a trabajar, en la medida que ya disponen del temario sistematizado y desarrollado.

Finalmente, el elemento fundamental que recupero del modelo dialógico-pragmático (Cifuentes, 1997) es la actitud socrática por parte del profesor, en la medida que fomenta la actitud activa de los alumnos. Además, posee una dimensión motivadora, en el sentido de poner en funcionamiento el aparataje intelectual de los educandos para que lleguen, por ellos mismos, a las conclusiones.

6. CONCLUSIONES

He tratado de mostrar una nueva vía de acceso a las enseñanzas filosóficas en el contexto de la educación secundaria, proponiendo un sistema pedagógico y un modelo didáctico a la luz de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y neuroeducación. Por todo ello, intentaré alcanzar alguna conclusión:

En primer término, el formato de las clases debe reducirse a un tiempo de 30 minutos como máximo, en virtud de lo que he denominado como tiempos atencionales.

En segundo lugar, el papel de la lectura y la escritura es fundamental en el desarrollo de un curso que verse sobre un área filosófica, pues es la propia Filosofía la que precisa un soporte textual para poder desarrollar sus planteamientos de forma clara y rigurosa en virtud del anclaje lingüístico. Por tanto, la lectura es petición de principio como soporte primigenio de todo acercamiento a la actividad filosófica, aunque esta sea de tipo escolar.

En tercer lugar, la neuroeducación supone, al menos en términos teóricos, una disciplina que tiene mucho que aportar, sobretudo en tiempos futuros, al campo

educativo. Así, además de establecer cuestiones metodológicas en virtud de los tiempos atencionales o del papel central de la emoción en el proceso de aprendizaje, muestra que «aprender algo nuevo significa, en términos neurobiológicos, cambiar el cerebro» (Mora, 2013, p. 191). Por tanto, al menos por la dimensión del impacto que muestra la cita anterior, la educación debe ser una cuestión máximamente fundamental y prioritaria en cualquier Estado de derecho, por lo que debe suponer una gran inversión tanto en términos económicos como en humanos. Asimismo, debe establecerse un gran pacto legislativo que conlleve estabilidad al sistema educativo español tal que dicho sistema pueda ser madurado y evolucionado, dejando atrás inestabilidades que traen consigo equívocos y situaciones absurdas, como la acontecida con la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en el presente curso escolar.

Finalmente, la propuesta educativa que ha sido desarrollada a lo largo de la presente investigación no pretende serlo en términos absolutos sino que, en la medida de lo posible, deja un amplio margen para su adecuación al grupo escolar particular. A este respecto, la idea intuitiva de la *caja de herramientas pedagógicas* puede resultar esclarecedora. Sea como fuere, deberemos estar atentos al mundo académico pues nos facilitará, con toda seguridad, nuevas herramientas que puedan ser incluidas en nuestra caja. Así, el resultado final parece tornarse humilde pero, debido a la importancia que implica la educación en la sociedad, hemos de alejarnos de soluciones que predicen ser milagrosas. «De lo que no se puede hablar, es mejor callar» (Wittgenstein, 2007, p. 289).