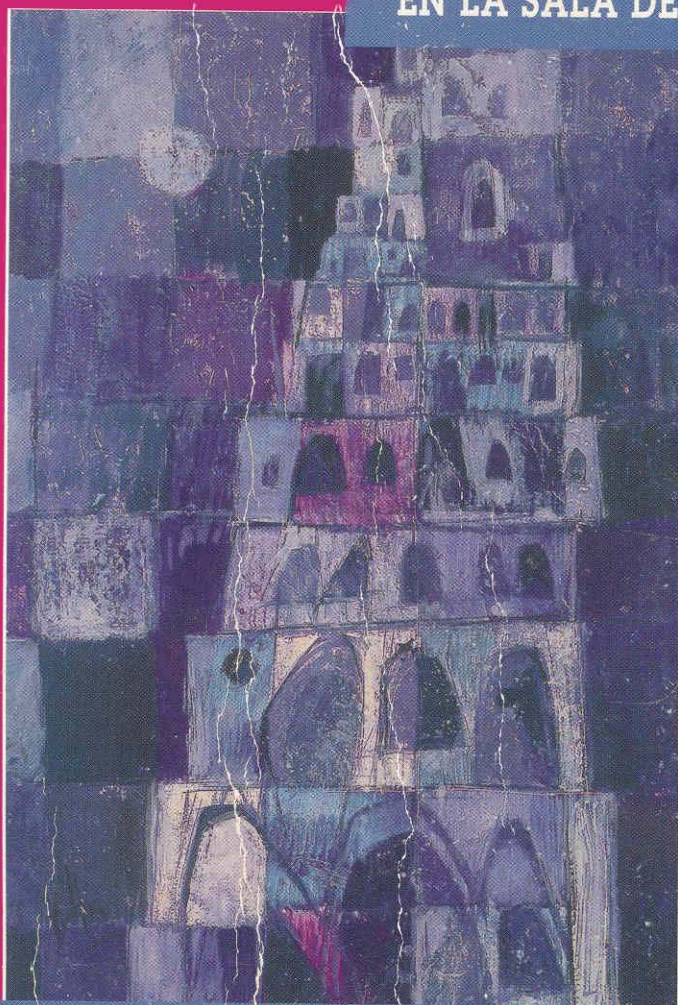


DIALOGOS

SOCRATICOS

EN LA SALA DE CLASES



el hábito de pensar

Michael Strong

Prólogo de Carolina Torrejón



Este libro es traducción de
The Habit of Thought. From Socratic Seminars to Socratic Practice
© Michael Strong, 1996
© Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 2000
El Hábito de Pensar. Debate Socrático en la Sala de Clases

Derechos reservados para todos los países de habla hispana.

Registro de Propiedad Intelectual N° 113.916
I.S.B.N. N° 956-242-066-3

Traducción: Renato Valenzuela y Carolina Torrejón
Verificación: Paulina Correa
Imagen de portada: Francisco Otta, *Torre laberinto*, 1995
óleo sobre tela, 70 x 110 cm. Gentileza de Galería de Arte Czechowska
Diseño de portada: Andrea Barrios
Diagramación: Héctor Peña

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

www.cuatrovientos.net

El Hábito de Pensar

Debate Socrático en la Sala de Clases

Michael Strong



Colección Viento Norte

Casilla 131, Correo 29, Santiago de Chile

A los Pensadores Independientes en Todas Partes

Contenidos

AGRADECIMIENTOS	xi
PRÓLOGO	xiii
INTRODUCCIÓN	1
UNO: Sobre los seminarios socráticos.....	37
DOS: Integridad intelectual. <i>Una interpretación no-cognitiva del genio</i>	71
TRES: Cuatro modelos pedagógicos. <i>Integrando seminarios socráticos a clases orientadas a la transmisión de contenidos</i>	91
CUATRO: La práctica socrática como principio organizador de la clase	115
CINCO: Del chismorreó a la abstracción. <i>El diálogo intelectual como requisito para el álgebra</i>	161
APÉNDICE A: Pauta de evaluación de práctica socrática/LPT para participación en clases	175
APÉNDICE B: Recursos para implementación	183
APÉNDICE C: Qué hacer los lunes: enfoque del club de aprendizaje para implementar la práctica socrática	187
BIBLIOGRAFÍA	193
SOBRE EL AUTOR	197

AGRADECIMIENTOS

El St. John's College, de Santa Fe y Annapolis, y el Proyecto Paideia Alaska fueron claves en el desarrollo de la Práctica Socrática. Gracias a todos los que contribuyeron a la creación y éxito de esas instituciones.

Con respecto al desarrollo de mi práctica pedagógica, quisiera agradecer a Kevin Holthaus. Con respecto a mi interpretación del programa del St. John's College como educación para aprender a aprender, agradezco a Philip Lecuyer, tutor del St. John's.

Gracias a Ken Ziegahn, Mike Bundy, Jean Buchanan, Don Shackelford, Alaska's Youth: Ready For Work, Carl Perkins Federal Grant Program, Alaska Humanities Forum, ARCO, Inc., Anchorage School District, Judson Montessori School y Jim Judson, por haberme brindado las oportunidades necesarias para desarrollar mi trabajo.

Gracias a Quintsai Rong Zhou y Monique Zhang de Internal Lineage Tradition, los textos de Tarthang Tulku y a Linda Eisenberg por sus aportes a mi desarrollo.

Gracias a Elaine Griffin por su compromiso, entusiasmo y comprensión.

Cientos de educadores, miles de estudiantes y decenas de personas ajenas a la educación han contribuido a este proyecto. Quisiera agradecer individualmente a Dennis Gray, Dorik Mechau, Cindy Rutz, Lydia Ossorgin, Greg Froelig, Debbie Poore, Steve Gibson, Charlie Gibson, Gary Betley, Barbara Browning, Kate Rate, Lorraine Murphy, Jim Holcomb, Barb Peterson, Francie Roberts, Flo Larson, Candy Rohrer, Brad

Kloeckel, Steve Howell, Walter Featherly, Ceal Hardy, Jay Thatcher, Sandra Christophersen, Anne Salzer, Lenke Vietorisz, Nevitt Reesor, Judy Eno, Terri Neuman, April Chase, Kristen Casey, Debbie Smith, Journet Kahn y a mi madre, Kay Kuschel.

Gracias a Jill Wilkinson y la Fundación Still Water y a Jim Lazarus y la Fundación Lazarus, por su apoyo económico en un período crítico.

Gracias a Eva Brann y John Agresto del St. John's College, Terry Roberts del National Paideia Center y David Kahn de NAMTA (North American Montessori Teachers' Association), por su apoyo. Gracias a David Perkins, Howard Gardner, Deborah Meier, Kathleen Cushman y Grant Wiggins, por sus tempranas respuestas positivas.

Gracias a Geoffrey Rommel por enviarme a conducir un Seminario Socrático en una escuela pública para el Programa Paideia Chicago ocho años atrás. Gracias a Terry Stirling por enseñarme a Sócrates en Aspen High School hace dieciocho años.

Gracias a mi esposa, Mally, por corregir muchos borradores de ensayos y por soportarme a lo largo de este proceso.

Gracias a Sócrates, Platón, Ralph Waldo Emerson, William James, Alfred North Whitehead y Martin Buber, por ser presencias vivientes de las cuales sigo aprendiendo.

PROLOGO

En una experiencia dentro de un proyecto de investigación en el cual trabajábamos con un grupo de profesores de un liceo de Santiago, se realizó una actividad que consistía en leer un texto y definir qué conocimientos y habilidades eran necesarios para comprender el texto en profundidad y en los que ellos se sintieran deficitarios. Los profesores identificaron, además de algunos conocimientos en el área de economía y matemáticas, que era sobre lo que versaba el texto en cuestión, la habilidad de comprensión lectora como la fundamental para la realización de este ejercicio. Este reconocimiento llama la atención, pues estamos hablando de adultos que además son profesores, que reconocen esta carencia y al mismo tiempo suelen quejarse de la falta de habilidades de comprensión lectora en sus propios alumnos.

Este relato es fresco, de hecho ha ocurrido en este último año del siglo, y es una manera casi jungiana de corroborar la importancia y necesidad de publicaciones como la que ahora presentamos.

La Práctica Socrática tiene como objetivo central desarrollar el juicio crítico, y la única manera de hacerlo es usándolo. La Práctica Socrática se define como la práctica regular del diálogo socrático como un medio para engrandecer el entendimiento. Para ello, el trabajo se organiza en torno a un grupo de estudiantes donde la principal actividad intelectual es trabajar unidos a fin de entender textos e ideas y comprenderse entre ellos.

Creo que son dos los elementos que hacen de la propuesta de Strong una opción válida para el trabajo en sala de cla-

ses: la sistematicidad de su método y la recuperación del texto como fuente de saber universal.

En relación al primer elemento, y como lo señala el título del libro, el crear hábitos requiere de ejercitación. Esto implica tener el tiempo y la constancia necesarios para ejercitar esa práctica. En nuestro sistema educacional, la falta de tiempo es un problema que se percibe como agobiante, pero tengo la impresión de que es parte de un discurso que encierra algunas trampas en las que no voy a profundizar aquí. Es cierto que existe una paradoja en el sistema educacional al pedir, por un lado, desarrollar habilidades cognitivas en los alumnos y, por otro lado, exigir la cobertura de un contenido establecido en los planes y programas bastante extenso y que es posible “pasarlo” en forma aparentemente eficiente a través del uso de la pura memorización de los contenidos, dejando a muchos profesores entre la espada y la pared.

Este libro presenta cuatro alternativas de implementación de la Práctica Socrática a nivel de sala de clases que son perfectamente compatibles con el currículum actual.

En relación al segundo elemento, la detención consciente a profundizar en un texto, que bien puede ser actual o tener 500 ó 2.000 años de antigüedad, es un antídoto a esta sensación postmoderna de estar bombardeados de información y ser incapaces de acceder ni menos procesarla con la calma de la detención y la profundidad de la reflexión. Este simple acto de leer un texto, en que se revaloriza el lenguaje como medio de expresión del alma del ser humano, es una invitación a nuestros niños a descubrir que todos compartimos una misma esencia, es decir, somos tan humanos como aquellos que nos han antecedido en el tiempo. En este ejercicio de lectura, los estudiantes se dan cuenta de que mucho de lo que los autores dicen los identifica de alguna manera, que los textos son el relato de experiencias que ellos mismos han sentido o vivido alguna vez. La Práctica Socrática en la sala de clases es una buena manera de parar el ritmo exacerbadamente acelerado que nos impone el sistema y frente al cual

es difícil escapar para reflexionar sobre nuestra condición humana.

Mi experiencia como profesora en sala de clases con estudiantes de enseñanza media y como madre con hijos que han estudiado en colegios donde una de las actividades del currículum era el trabajo sistemático con técnicas de aprendizaje en el área de matemáticas y lenguaje, me lleva a afirmar, convincentemente, que la sistematicidad es una condición necesaria en la adquisición de destrezas de pensamiento y habilidades cognitivas de orden superior, a la vez que crea en el estudiante un sentido de responsabilidad y valoración de los esfuerzos sostenidos en el tiempo, que son, sobre todo, una lección para la vida.

La Práctica Socrática representa una posibilidad de desarrollar una técnica concreta a nivel de sala de clases, una técnica que tiene, por lo demás, un sustento teórico que se inserta dentro del enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el reconocimiento bastante generalizado de parte de los profesores sobre la carencia de habilidades lectoras en los alumnos, sumado al de este grupo de adultos con un buen sentido de la autocrítica, nos confirma la necesidad de trabajar para desarrollar estas habilidades.

*Carolina Torrejón P. **
La Reina, julio de 1999

* Carolina Torrejón es profesora de Historia y Geografía y Diseñadora de Instrucción.

No insisto que mi argumento sea correcto en todos los otros aspectos, pero yo sostendría a toda costa y hasta donde me sea posible, tanto de palabra como de obra, que seremos mejores seres humanos, más valerosos y menos indolentes si creemos que uno debe investigar las cosas que desconoce, y no si creemos que es imposible descubrir lo que no sabemos y que no debemos indagarlo.

—SÓCRATES
en *Meno* de Platón

INTRODUCCION

La Práctica Socrática ocupa un lugar entre las recomendaciones pedagógicas generales y los programas pedagógicos envasados. Es más específica que las recomendaciones que aparecen en *To Think*¹ de Frank Smith o en *La Escuela Inteligente*² de David Perkins, libros que presentan perspectivas más generales que complementan la Práctica Socrática. Sin embargo, es más general que Grandes Libros para Jóvenes o Touchstones, programas envasados con reglas específicas para conducir discusiones. Permite a los profesores libertad en su práctica pedagógica y a la vez los orienta. Será útil para aquellos maestros que deseen desarrollar hábitos de pensamiento en sus alumnos mediante el diálogo intelectual.

La Práctica Socrática es un enfoque de la conversación en clases: leer, pensar, hablar y escuchar. Este enfoque se puede utilizar en todas las disciplinas y con todo tipo de estudiantes. Aunque la conversación se puede usar con niños pequeños, la Práctica Socrática se centra en desarrollar las habilidades de lectura y de pensamiento en niños de 4º grado hacia arriba.

En este libro no se analiza la escritura, pero los trabajos escritos debieran complementar las discusiones. Al menos, los alumnos deberían llevar un cuaderno informal de anotaciones donde puedan discutir sus ideas con el profesor en forma

¹ Frank Smith, *To Think* (Nueva York: Teachers' College Press, 1990).

² David Perkins, *La Escuela Inteligente* (Barcelona: Gedisa, 1995).

escrita. El Proyecto de Escritura es complementario a las discusiones en Práctica Socrática³.

Los ensayos de este libro fueron escritos entre 1992 y 1996 para entrenar profesores en el uso de Seminarios Socráticos y Práctica Socrática. Los Seminarios Socráticos son discusiones de ideas basadas en la lectura común de un texto. La Práctica Socrática es el trabajo grupal diario de construir significados a partir de textos y desarrollar un ambiente social sano para la conversación intelectual. La Práctica Socrática se originó como una técnica para preparar a los estudiantes para los Seminarios Socráticos.

El foco en la Práctica Socrática no pretende menospreciar el valor de otros tipos de conversación en clases. Diversas formas de conversación en clases son valiosas para desarrollar la comunidad y el pensamiento. En efecto, no veo ninguna razón para hacer una distinción tajante en el aula entre Práctica Socrática y otras conversaciones basadas en principios similares. La expresión "Práctica Socrática" describe un vehículo para ayudar a los profesores a considerar cierta posibilidad conversacional: un profundo análisis textual de textos conceptualmente difíciles en que los alumnos son responsables de la comprensión y del proceso grupal. Para que se produzcan los resultados descritos más adelante, las conversaciones deben tener, al menos el 50% del tiempo, las características descritas como "Práctica Socrática".

Si bien diversos tipos de conversaciones son valiosos, yo esperaré que en otros tipos de conversación también se respetaran las normas de conducta descritas en la Pauta de Práctica Socrática para Participación en Clases, que aparece en el apéndice. Pero teniendo en cuenta ese criterio, puede haber conversaciones libres sobre política, conversaciones personales, discusiones literarias más estructuradas, diálogos sobre textos de los alumnos, sesiones grupales de resolución de pro-

³ Ver, por ejemplo, Joyce Armstrong Carrol y Edward E. Wilson, *Acts of Teaching: How to Teach Writing* (Englewood, CO: Teacher Ideas Press, 1993). Ver también Nancie Atwell, *In the Middle: Writing, Reading, and Learning with Adolescents* (Portsmouth, NH: Boynton, Cook, and Heinemann Educational Books, 1987).

blemas, etc., todos los cuales son valiosos complementos del enfoque descrito más adelante como Práctica Socrática.

Aunque un profesor aislado puede hacer esto por su cuenta, estudiantes y maestros por igual se benefician más con las habilidades desarrolladas si éstas se usan sistemáticamente en todas las instancias de la escuela. En vez de ayudar a los alumnos a aprender a pensar y conversar en 6° grado para luego ser sancionados por hacerlo en 7° grado, los profesores interesados en este modelo de aprendizaje deben trabajar juntos en un programa para que el desarrollo producido por los maestros de 6° grado pueda ser incrementado por los profesores de 7° grado, y así sucesivamente. Los movimientos nacionales hacia colegios subvencionados y escuelas-dentro-de-escuelas pronostican el éxito de este tipo de reforma.

La Práctica Socrática ofrece un medio de abordar asuntos como el intelecto, la cultura y la identidad, que no se abordan actualmente en nuestras escuelas. Aunque puede ayudar al proceso de transmitir conocimientos, su principal función académica es desarrollar las habilidades de lectura y de pensamiento al punto en que los estudiantes puedan comprender materias académicas. La Práctica Socrática debe ser complementada con medios eficaces de transmisión de habilidades y conocimientos tradicionales. Este texto no especificará esos medios. La Práctica Socrática se puede usar en conjunto con varios tipos de enseñanza. Es más fácil de implementar y más eficaz para lograr sus propias metas en escuelas donde el pensamiento y la independencia se valoran a través de todo el programa o paquete instruccional.

Una vez que la mente del estudiante llega a ser activa e investigadora, una vez que él piensa en todo lo que se le presenta, una vez que está capacitado para leer y entender por su cuenta textos de álgebra y física, el cómo uno transmita los conocimientos se transforma en una dificultad menos apremiante.

La Práctica Socrática combina viejas tradiciones, elementos familiares de la pedagogía contemporánea y prácticas particulares que son únicas. La primera sección de esta introduc-

ción describe la tradición cultural específica de donde surgió la Práctica Socrática. La segunda sección describe lo novedoso de la Práctica Socrática. La tercera sección describe cómo la Práctica Socrática desarrolla habilidades cognitivas en el contexto de un paradigma educacional en transformación. La cuarta sección describe los contextos apropiados para usar la Práctica Socrática. La última sección presenta los ensayos propiamente tales.

Una cultura de indagación

La Práctica Socrática utiliza la indagación socrática en el estudio de textos para desarrollar el hábito de pensar cuidadosamente. Es un medio de introducir en las salas de clases los hábitos de pensamiento que crearon la civilización occidental, las cuales actualmente no exhiben tales hábitos. Es un medio de transmitir una característica cultural muy antigua.

La conversación intelectual en clases no es algo nuevo. Los establecimientos y programas de educación preparatoria para ingresar a la universidad y los programas para graduados de todas las disciplinas han utilizado la conversación intelectual en mayor o menor grado. Algunos profesores en forma individual, tanto dentro como fuera de sus clases en todos los niveles alrededor del mundo, han usado la conversación intelectual. La Práctica Socrática es un medio de implementar en las aulas una práctica que ha existido en una variedad de contextos en que este tipo de conversación no había existido previamente o donde se pensaba que no era posible.

En el campo de la pedagogía, muchos autores han escrito sobre el pensamiento, aprendizaje cooperativo, enseñanza de conceptos, inteligencia aprendible, metacognición, interrogatorio socrático, aprendizaje basado en el cerebro, constructivismo, etc.⁴. La Práctica Socrática incluye elementos similares a las peda-

⁴ Por ejemplo, sobre el pensamiento, ver Smith, *To Think*; sobre enseñanza de conceptos y aprendizaje cooperativo, ver Richard Arends, *Learning to Teach* (Nueva York: McGraw-Hill, 1991); sobre inteligencia aprendible, ver David Perkins, *The Emerging Science of Learnable Intelligence* (Nueva York: The Free Press, 1995); so-

gogías defendidas por todos los enfoques antes mencionados. Los libros ya citados de David Perkins y Frank Smith son particularmente relevantes.

Si bien la Práctica Socrática es coherente con la pedagogía contemporánea, es más el resultado de una tradición cultural que una técnica diseñada *de novo* a partir de teorías pedagógicas o de evidencias de investigaciones. Esta tradición se conoce mejor a través del Programa Grandes Libros, propugnado por Robert M. Hutchins y Mortimer Adler.

Dentro de esta tradición cultural, antes de la Práctica Socrática se desarrollaron programas pedagógicos específicos: Grandes Libros para Jóvenes, Paideia y Touchstones son programas relacionados que buscan llevar el diálogo intelectual a las aulas de las escuelas públicas (ver apéndice para direcciones y contactos). La Práctica Socrática hace más hincapié en la característica de indagación conversacional de esta tradición que el paquete instruccional de Grandes Libros.

A mi entender, la expresión "Seminarios Socráticos" fue acuñada por Scott Buchanan, arquitecto del Nuevo Programa del St. John's College (Annapolis y Santa Fe), para referirse a las clases de discusión socrática instituidas por el Nuevo Programa en 1937. Mortimer Adler presentó el Seminario Socrático como la principal innovación pedagógica del programa Paideia a principios de los años 80⁵. Hoy en día, otros

bre metacognición y otros aportes de la ciencia cognitiva, ver John T. Bruer, *Escuelas para Pensar* (Barcelona: Paidós Ibérica, 1995); sobre interrogatorio socrático, ver J.T. Dillon, *Questioning and Teaching* (Nueva York: Teachers' College Press, 1988), especialmente el Capítulo 5; sobre aprendizaje basado en el cerebro, ver Renate Nummela Caine y Geoffrey Caine, *Making Connections: Teaching and the Human Brain* (Alexandria, VA: ASCD, 1991); sobre constructivismo, ver Lev Vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje* (Barcelona: Paidós Ibérica, 1995), y Robert Davis, Carolyn Maher y Nel Noddings, "Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics", *Journal for Research in Mathematics Education* 4 (1990): 1-7.

⁵ Mortimer Adler, *Manifiesto Educativo: Propuesta del Grupo Paideia* (Madrid: Narcea, 1986). Ver también Sophie Haroutunian-Gordon, *Turning the Soul: Teaching Through Conversations in the High School Classroom* (Chicago: University of Chicago Press, 1991); Terry Roberts, *The Paideia Seminar Guide* (Chapel Hill, NC: New View, 1996); y Linda Tredway, "Socratic Seminars: Engaging Students in Intellectual Discourse", *Educational Leadership* (septiembre 1995): 26-29.

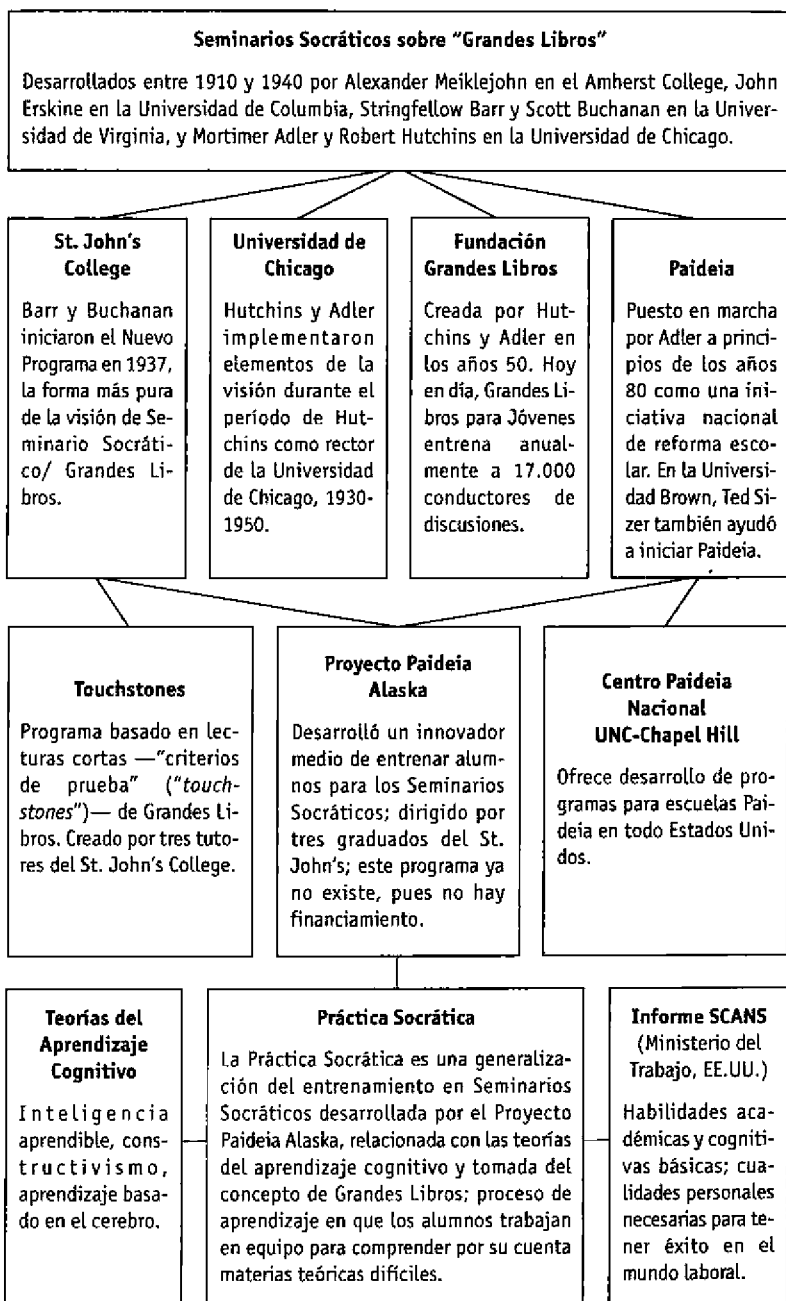
educadores, particularmente aquellos asociados a la Coalition of Essential Schools, también usan los Seminarios Socráticos.

El paquete instruccional de Grandes Libros utilizado en el St. John's College se suele considerar tradicional. A pesar de los textos canónicos usados, desde el comienzo también fue una especie de educación progresista. El período formativo de lo que llegó a ser el movimiento Grandes Libros fueron los cursos gratuitos de educación de adultos del People's Institute de Nueva York en los años 20. Scott Buchanan, Subdirector del People's Institute desde 1925 a 1929 y más tarde primer decano del Nuevo Programa del St. John's, describe en un ensayo la génesis del programa del St. John's. Su descripción del People's Institute recuerda que el enfoque conversacional del St. John's estaba basado en tradiciones conversacionales más antiguas:

La mayor parte del auditorio eran inmigrantes de primera o segunda generación cuya migración a este país los había desarraigado de las tradiciones intelectuales y educacionales que ellos temían que podrían llegar a perder en Estados Unidos. Eran agudos críticos, a menudo increpando al profesor por razones sentimentales o disparatadas. También estaban los inmigrantes internos, remanentes de movimientos intelectuales y políticos de nativos estadounidenses, que pasaban el verano en las cosechas en la Zona de las Praderas o en los aserraderos y que volvían durante el invierno a Nueva York. Algunos continuaban la lectura y discusión que habían empezado cuando conocieron a Jack London. Siempre se les veía durante el día conversando y fumando en el pasillo de la sala de lectura de la Biblioteca Pública de Nueva York⁶.

⁶ Scott Buchanan, *Poetry and Mathematics* (Chicago: University of Chicago Press, 1962), 14.

Genealogía de la Práctica Socrática



Este espíritu de indagación intelectual pública descrito en este pasaje, es también un recordatorio de la inspiración democrática original del programa del St. John's.

Desde un punto de vista metodológico, lo característico de la tradición del St. John's es que el conductor se considera un aprendiz, no un profesor. Actualmente, en el St. John's College los conductores de discusiones se llaman "tutores" más que "profesores", ya que por una decisión consciente, el guía no está allí para "dictar cátedra" a los estudiantes, sino para compartir en el proceso de indagación. Sin este cambio en la identidad del conductor, las discusiones en clases se mantienen implícitamente bajo la tutela intelectual del profesor, a quien las autoridades han autorizado para enseñar o profesar.

El catálogo del St. John's College describe así un seminario:

El principal rol de los conductores no es dar información ni la "correcta" opinión o interpretación, sino guiar la discusión, mantenerla en movimiento, hacer objeciones, ayudar en todas las formas posibles a los estudiantes a entender al autor, los temas y a sí mismos. El instrumento más útil para este propósito es la pregunta; quizás el mecanismo más útil de todos sea la pregunta "¿Por qué?". Pero los conductores también pueden adoptar una postura definida y positiva y entrar directamente en el argumento. Sin embargo, si hacen eso, no pueden esperar consideraciones especiales. La razón es la única autoridad reconocida... El objetivo es siempre desarrollar la capacidad de razonamiento y comprensión de los estudiantes y ayudarlos a producir opiniones inteligentes por su cuenta⁷.

Esta descripción no es nueva, aun cuando distingue el rol de la facultad del St. John's del rol de la facultad de gran parte

⁷ *St. John's College Catalog* (Annapolis, MD: St. John's College, 1992), 9.

de la enseñanza superior. “La razón es la única autoridad reconocida” es característica de la tradición intelectual de Occidente. Es el fundamento de una cultura de indagación.

Finalmente, el análisis textual profundo como característica de la Práctica Socrática tiene raíces culturales en las tradiciones exegéticas talmúdica y bíblica, así como en la práctica de diversas disciplinas académicas.

Nueva práctica, nuevos resultados

La Práctica Socrática es un dialecto de la educación Paideia que se centra en desarrollar los requisitos para el diálogo intelectual en el contexto de la comprensión de textos para convertir a todos los alumnos en aprendices y pensadores independientes. Ya que se focaliza directamente en los requisitos para el diálogo intelectual, es muy valiosa para aquellos alumnos que corrientemente son menos capaces de diálogo intelectual.

El prejuicio más persistente contra la educación Paideia es que sólo resulta apropiada para estudiantes de educación superior, que la vida intelectual es elitista, que no todos los niños necesitan cultivar estos hábitos de pensamiento. La Práctica Socrática funciona con todo tipo de niños. Se ha usado en escuelas públicas urbanas y rurales, con bajos y altos ingresos, con estudiantes de diversos medios culturales. No es elitista aprender hábitos de pensamiento que permitirán a cada alumno tener acceso a empleos bien remunerados en el siglo XXI.

Los tres requisitos para el diálogo intelectual son:

- Construcción socrática de significados
- Habilidades interpersonales
- Tomar en serio las ideas/Aplicar las ideas a la vida

Si bien uno puede construir significados por sí mismo en una conversación sobre ideas, lo original de la Práctica Socrática

es el énfasis en la construcción socrática de significados en párrafos teóricos difíciles. El trabajo sistemático en este contexto desarrolla rigor en la forma en que los alumnos construyen significados que de otra manera sería imposible crear.

El arte de guiar estudiantes en la construcción socrática de significados consiste en crear situaciones en que los alumnos desarrollen medios cada vez más precisos de determinar por sí mismos si su interpretación de un texto es coherente o no. Pero sin habilidades interpersonales adecuadas y un grupo que tome en serio las ideas y las aplique a la vida, los grupos no encontrarán significativa ni agradable la tarea diaria de descifrar textos difíciles. Para que un grupo mantenga un intenso trabajo intelectual diario durante todo el año, deben tener adecuadas herramientas intelectuales (construcción socrática de significados) y habilidades interpersonales y estar convencidos de que participan en un trabajo significativo.

Los alumnos son guiados por preguntas abiertas para construir el significado de párrafos teóricos difíciles, a menudo al ritmo de un párrafo por hora. “Teórico” se usa aquí en un sentido amplio, en el sentido griego de “un modo de ver el mundo”. Este puede adoptar la forma de una prueba matemática, un argumento en un ensayo, un poema rico en ideas o una sofisticada perspectiva narrativa en una ficción.

Hasta aproximadamente 4° grado, puede que no sea apropiado el énfasis en aprender a leer textos difíciles. Con alumnos menores, basta que dominen lo básico de una conversación intelectual. Los programas Touchstones y Grandes Libros para Jóvenes ofrecen lecturas accesibles y útiles sugerencias de conversación para trabajar con estudiantes menores. La Práctica Socrática se convierte en una forma más distintiva de discusión en clases para alumnos de 4° grado hacia arriba.

Para involucrar a todos los estudiantes y asegurar que la comprensión sea internalizada y no “meramente académica”, parte significativa de las conversaciones es sobre la vida misma. Al entrelazar conversaciones sobre la vida con conversaciones que interpretan textos, es posible involucrar en la acti-

vidad intelectual a estudiantes de todas las actitudes y niveles de habilidad. En el Capítulo 4 (“La Práctica Socrática como Principio Organizador de la Clase”) se presentan estrategias para crear esta comunidad de aprendizaje entre alumnos de todas las habilidades, culturas y estilos de aprendizaje. En el resto de esta sección, me centraré en lo novedoso de la comunidad específica de aprendizaje que se crea.

La meta del descifre textual en la Práctica Socrática es vivenciar un nuevo universo conceptual, teórico o perspectivo a través de la comprensión de un texto. La mayoría de las instrucciones para la lectura en los colegios y gran parte de las lecturas casuales de los adultos van dirigidas a la comprensión narrativa: los lectores siguen la trama de una novela o biografía o los acontecimientos de un conflicto político en el periódico. Ya que la mayoría de los lectores están acostumbrados a comprender sólo lo narrativo, muchos adultos encuentran difícil de entender, digamos, la documentación de software cuando introduce un nuevo universo conceptual. No tienen la costumbre de asimilar nuevos conceptos, especialmente nuevos conceptos con amplias implicaciones.

Por ejemplo, cuando la documentación de software se detalla en instrucciones paso a paso, se considera “fácil de entender”. Es narrativa. Pero para aprender a usar, digamos, una base de datos relacional, uno debe entender qué es una base de datos relacional. Esto exige comprender un nuevo concepto. Las instrucciones paso a paso ya no son adecuadas. Comprender un texto no es sólo seguir una narración.

El conductor de Práctica Socrática no enseña a los alumnos a leer conceptualmente. Más bien, los sumerge en un ambiente social donde la lectura conceptual tiene lugar regularmente. Busca crear, durante el año, las situaciones que permitan a los alumnos desarrollar las herramientas intelectuales necesarias para entender por sí mismos nuevos universos conceptuales. El ambiente es muy simple. Consiste en estudiantes sentados en círculo, con el texto frente a ellos, trabajando juntos para entenderlo.

Un grupo de veinticinco alumnos de 9º grado tardó casi una hora en descifrar el siguiente párrafo de *From Reverence to Rape: The Treatment of Women in the Movies*, de Molly Haskell:

Si no fuera por la memoria selectiva, el consuelo del perdedor, nuestra conciencia podría haber emergido hace mucho tiempo. Tal como los recuerdos de viejos amíos, las imágenes de las estrellas que permanecen con nosotros son los triunfos más que las decepciones. Las recordamos no por las humillaciones y concesiones que soportaron para ajustarse a estereotipos, sino por los incandescentes momentos en que su singularidad se burló de los estereotipos. Y gracias a estos momentos, vistazos e intuiciones —que fueron diferentes para cada uno de nosotros y que podrían avergonzarnos al recordarlos hoy— trascendimos nuestras propias limitaciones sexuales⁸.

Este texto era mucho más difícil que cualquier otro que los estudiantes hubieran leído antes. Abordaba un asunto accesible y relevante para todos los alumnos del curso: el trato a las mujeres en el cine. A veces la conversación —estimulante para todos los alumnos, independientemente de la confianza en la lectura— derivaba a aplicaciones contemporáneas de las ideas en el texto. Todos estaban interesados en el tema, pero nadie entendía el texto. La conversación tenía una obvia orientación dirigida a la tarea: ¿qué está diciendo esta persona sobre el trato a las mujeres en el cine?

Si bien los estudiantes entendían y podían argumentar apasionadamente sobre el tema del trato a las mujeres en el cine, el lenguaje de “conciencia” y “trascendencia” ponía este tema familiar en un universo conceptual enteramente nuevo para los alumnos de 9º grado. Su dificultad para entender no

⁸ Molly Haskell, *From Reverence to Rape: The Treatment of Women in the Movies* (Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston, 1974), v.

era simplemente un problema de vocabulario desconocido para conceptos familiares: tanto los conceptos mismos como las relaciones entre ellos en este contexto eran desconocidos.

El grupo tuvo que trabajar frase por frase para entender este párrafo. A menudo sus interpretaciones eran completamente erradas. Por ejemplo, en un momento un estudiante pensó que la segunda oración se refería a las estrellas que representaban personajes exitosos en vez de fracasados en las películas. En una discusión en clases, en que la meta principal de la conversación es transmitir una comprensión del texto a los estudiantes, el profesor corregiría tal flagrante malentendido.

En cambio, la meta de la Práctica Socrática es desarrollar en los alumnos la habilidad de autocorregirse. En general, yo corrijo los malentendidos sólo si no existe evidencia textual para resolverlos. Simplemente guío el proceso grupal y aclaro las propias opiniones de los estudiantes para aumentar la probabilidad de que descubran por su cuenta sus malentendidos. A veces lo logran, otras no.

Cuando los alumnos avanzaron a la siguiente oración y reflexionaron sobre el tema de “ajustarse a estereotipos” en el contexto, rechazaron el malentendido anterior. Les quedó claro que al autor no le interesaba el éxito mundano del personaje de la estrella, sino más bien el éxito de una persona en trascender los estereotipos sexuales. La frase “su singularidad se burló de los estereotipos” resonó profundamente en varias niñas del curso, para quienes repentinamente el párrafo entero cambió de una incoherente chachara intelectual a una significativa prosa. Luego aquellas alumnas sirvieron de guías ayudando al resto del curso a comprender este párrafo.

La experiencia es la mejor maestra, y este proceso repetido una y otra vez les permite darse cuenta del valor de desarrollar un nivel más alto de comprensión. Durante cientos de estas conversaciones sobre textos de todas las disciplinas académicas, desarrollan un amplio repertorio de estrategias para leer y comprender. Aprenden a escuchar diversas hipótesis,

de ellos mismos y de otros estudiantes, y a discernir lo posible de lo imposible. Aprenden el valor de la inferencia, no como una lección de lógica, sino como un medio de relacionar su comprensión de las partes que les ayuda a entender el todo en forma más eficiente. Aprenden a buscar interpretaciones de las oraciones que sean coherentes con el significado de otras oraciones en el párrafo. Desarrollan niveles personales de coherencia en la comprensión de textos.

En las discusiones tradicionales en clases, la meta de la conversación suele ser la comprensión de la historia o el tema político a la mano. Para desarrollar las habilidades intelectuales de los alumnos, las discusiones en Práctica Socrática pueden permitir interpretaciones erróneas a fin de darles la posibilidad de descubrir y autocorregirse. En algunos casos, dejo que el grupo interprete mal un párrafo si vislumbro que en dos o tres días más leerán un párrafo que sólo es comprensible dada una interpretación correcta del primer párrafo. La instigadora experiencia de autocorrección en tales situaciones los obliga a reconsiderar sus hábitos de comprensión que los llevaron a la mala interpretación inicial.

La reiterada experiencia de corregir interpretaciones iniciales basándose en más información, más tarde los estimula a restablecer su nivel de referencia de la comprensión⁹. Después que entienden, se dan cuenta que la primera oración contenía suficiente información como para entenderla correctamente si sólo la hubieran leído con más atención la primera vez. Aprenden a leer y a pensar más claramente porque han tenido una experiencia en que el pensamiento cuidadoso ha sido valioso para ellos. Ya no leen sólo narrativa, ignorando los universos conceptuales, teóricos y perspectivas subyacentes en que se basan todas las narraciones. Una vez, mientras trabajaban en un pasaje de William James en que él usa la

⁹ Los lectores familiarizados con la Teoría del Control de la Percepción puede que tomen en forma bastante literal la expresión "establecer un nuevo nivel de referencia para la comprensión". Ver William T. Powers, *Living Control Systems* (Gravel Switch, KY: The Control Systems Group, 1989).

expresión “hábito intelectual”, los estudiantes repentinamente se dieron cuenta de un hecho, expresado por uno y luego afirmado por otros: “Tú nos estás enseñando hábitos intelectuales: ya no podemos leer nada sin pensar en ello a medida que avanzamos”¹⁰.

Una vez que los alumnos entienden el proceso de aprendizaje como un asunto de construir sus propios significados, la adquisición de conocimientos se transforma en un proceso fundamentalmente diferente. Hoy en día, los estudiantes vivencian el colegio como una situación en que ellos tratan de incorporar las ideas de otra persona a su propia comprensión a través de la memoria. Este es un trabajo duro y tedioso, y para algunos alumnos, implícitamente humillante. Como individuos que construyen su propia comprensión, en vez de aceptar las interpretaciones que dan las autoridades, entablan un diálogo con todos los textos, ideas, experiencias, realidad. Este es un trabajo que habilita, estimula y fortalece.

Aprender se transforma en un proceso que ocurre a través de una lucha entre el propio esquema conceptual y el de otro. Uno reconoce puntos de conflicto, superficiales o profundos, y considera qué reorganizaciones de sus mapas mentales son necesarias para acomodar la nueva comprensión. Aunque este proceso suena esotérico, he observado a niños pequeños hacerlo (algunos de 7 años). Los estudiantes que usan este proceso aprenden más, a menudo más rápido y siempre más profundamente que aquellos que adquieren conocimientos pasivamente.

La labor de la Práctica Socrática es desarrollar en los estudiantes su propio estándar de juicio intelectual, lo cual se logra asignándoles toda la responsabilidad de comprender y dándoles las herramientas y experiencias necesarias para desarrollar su juicio intelectual. “¿Tiene sentido para ti?” es la pregunta central para los alumnos cuando estamos trabajando en entender un texto. Mientras el estudiante sepa eso, ya sea

¹⁰ William James, *Talks to Teachers* (Nueva York: W.W. Norton, 1958), 57.

por instrucción didáctica o por una sutil manipulación de la conversación, llegará a la respuesta “correcta”, nunca confiará en su propio juicio en el más profundo sentido. Para que llegue a confiar en su juicio y sienta la necesidad de redefinirlo, hay que colocar al alumno continuamente en situaciones donde no cuente con la ayuda de nadie.

Las preguntas de recitación, en que el profesor define el estándar de comprensión contra el cual se juzga la respuesta del estudiante, son siempre inapropiadas desde la perspectiva de la Práctica Socrática¹¹. La recitación, en que el adulto hace una pregunta para verificar la comprensión a través de la aprobación o desaprobación de una respuesta, es innecesaria. Más importante, las preguntas de recitación traicionan el sentido de respeto mutuo que es central en el proceso. Si yo deseo confirmar que me estoy comunicando bien con los alumnos, pregunto: “¿Tiene sentido lo que digo?”, tal como si estuviera conversando con un adulto.

En la capacitación de profesores para conducir Práctica Socrática, parte del entrenamiento consiste en habituarlos a observar aquellas microconductas, intelectuales y sociales, que atentan contra el éxito del diálogo intelectual. A medida que los maestros aprenden a observar esas microconductas, aprenden a crear las situaciones que corrigen esos comportamientos.

La Pauta de Práctica Socrática para Participación en Clases presenta una guía explícita que permite a los estudiantes monitorear su propia conducta (ver Apéndice A para la pauta completa). Las pautas para discusión en clases son comunes. Lo inusual es utilizar una pauta como un estándar de virtud al cual todos, incluyendo al profesor, aspiran. La pauta, al ofrecer tal estándar de virtud, provee cohesión cultural a través de un estándar común de respeto que permite a los educadores crear una cultura de aprendizaje.

¹¹ Ver Philip W. Jackson, *The Practice of Teaching* (Nueva York: Teachers' College Press, 1986), 60-70.

Pauta de Práctica Socrática/LPT* para Participación en Clases

Habilidades Académicas

1. Comprensión Textual
2. Hablar
3. Escuchar
4. Saber Aprender
5. Pensamiento Crítico

Habilidades Sociales

6. Trabajo en Equipo
7. Sensibilidad/Buenos Modales

Habilidades Personales

8. Honestidad e Integridad
9. Buena Disposición para Aceptar Críticas
10. Responsabilidad e Iniciativa

La pauta se titula “Práctica Socrática/Listos para Trabajar” porque originalmente se diseñó en base a una lista de las habilidades, valores y actitudes necesarios para el éxito en el mundo laboral creada por Jóvenes de Alaska: Listos para Trabajar (Alaska’s Youth: Ready For Work), una empresa sin fines de lucro dedicada a la reforma educacional apoyada por empleadores de Alaska. Esta lista compilada por Jóvenes de Alaska: Listos para Trabajar es similar a la publicada por el Informe SCANS (Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills, U.S. Department of Labor, 1991 [Comisión Ministerial para la Adquisición de Habilidades Necesarias, Ministerio del Trabajo de Estados Unidos, 1991]).

* Abreviación de “Listos para Trabajar” (N. del T.).

Las virtudes enumeradas en la Pauta de Evaluación de Práctica Socrática/LPT para Participación en Clases son valiosas para personas de diferentes creencias religiosas y medios culturales. Son valiosas en el colegio, en el trabajo y en la vida personal. Nos permiten ser nosotros mismos, con nuestras propias creencias, mientras discrepamos con otros. Nos ayudan a conducir nuestros desacuerdos con más respeto, sensibilidad y sofisticación intelectual que lo acostumbrado actualmente entre los adultos.

La Práctica Socrática permite a los educadores construir conscientemente una cultura de aprendizaje en *cualquier* sala de clases. “Cultura de aprendizaje” se refiere a un ambiente social en que los alumnos exhiban un interés intrínseco en aprender y al mismo tiempo promuevan el aprendizaje en la interacción con sus pares. En otras palabras, una cultura de aprendizaje es donde el respeto se otorga basado en la habilidad de los estudiantes para entender y/o su habilidad para ayudar a otros a entender, más que en las actuales bases de respeto de las jerarquías sociales de la escuela. La Práctica Socrática permite a un alumno no deportista ni atractivo que aporta ideas e integridad a las conversaciones ganar más respeto que el que normalmente obtiene en las actuales estructuras sociales de la escuela. Estas conversaciones recuerdan a los estudiantes que la atractiva estrella del básquetbol es más merecedora de respeto si trata a los demás en forma decente que si no lo hace.

El efecto acumulativo de tales cambios en las jerarquías sociales de la escuela es una transformación cultural. La meta de una transformación cultural es la más difícil y valiosa de las distintas metas que se pueden lograr a través de la Práctica Socrática. Sin embargo, ya que la Práctica Socrática es un método que nos permite cambiar las jerarquías sociales, desde lo superficial a lo profundo, desde la simulación a la realidad, ahora podemos optar por transformar o no la cultura de nuestras salas de clases. Mientras más profesores desarrollemos la habilidad de transformar nuestras aulas, se podrán transformar comunidades escolares completas.

La sociedad se construye a través de interacciones sociales. Si no hay interacciones sociales que validen virtudes, éstas se atrofian. No podemos depender del cultivo de virtudes en interacciones sociales espontáneas de adolescentes. La Práctica Socrática da a los profesores un marco en que pueden cultivar virtudes a través de las conversaciones en clases que son actividades intelectuales y auténticas interacciones sociales entre los estudiantes.

Los gustos, hábitos, identidades y jerarquías sociales que se crean durante los años de escolaridad conforman la base de nuestra sociedad. La Práctica Socrática ofrece un contexto en que los estudiantes con mayor madurez moral pueden ser reconocidos por sus virtudes. Proporciona un contexto en que los alumnos pueden desarrollar un conjunto específico de virtudes intelectuales, sociales y morales que son valiosas para una amplia gama de estadounidenses. En el contexto de la Práctica Socrática, el cultivo de estas virtudes tiene como resultado un desarrollo cognitivo mensurable.

Una educación transformativa con resultados miméticos

Philip Jackson, en *The Practice of Teaching*, hace una distinción entre dos tradiciones de enseñanza muy antiguas: la mimética y la transformativa¹². La mimética “da un lugar central a la transmisión de conocimientos sobre hechos y procedimientos de una persona a otra”. La mimética, al darle un lugar central a la transmisión de conocimientos, es el modelo estándar de enseñanza. Los profesores de la tradición transformativa buscan “una transformación de un tipo u otro en la persona que aprende —un cambio cualitativo a menudo de proporciones alarmantes, una metamorfosis, por decirlo así”. Muchos reformadores educacionales han sido motivados por una comprensión transformacional de la educación.

¹² Ibid.

Jackson señala que la mayoría de las investigaciones en educación se concentran en los aspectos miméticos de la educación: “En la adquisición de conocimientos científicos más que en el desarrollo de una actitud científica; en el desarrollo de las habilidades de lectura más que en el cultivo del amor a la literatura”. El cita el auge de la instrucción de competencia, aprendizaje para el dominio, instrucción computarizada, etc., como evidencia de la predilección contemporánea por la educación mimética. Algunos críticos de las primeras reformas educacionales han culpado del pobre estado de la educación en Estados Unidos a las reformas que enfatizaban actitudes y valores más que el dominio de contenidos académicos.

La Práctica Socrática indudablemente pertenece a la tradición transformativa. Sin embargo, una de las transformaciones que se busca es el desarrollo cognitivo mensurable y constante. Este desarrollo cognitivo debería ser mensurable, utilizando tests de lectura, de pensamiento crítico y —cuando se integre a cursos de contenidos— de los contenidos mismos. Los resultados preliminares sugieren que esta meta es posible.

La Práctica Socrática consiste enteramente en conversaciones sobre significados textuales: a los alumnos no se les “enseña” pensamiento crítico, lógica o razonamiento. En lugar de eso, desarrollan hábitos de pensamiento que los benefician en diferentes contextos. El Test Watson-Glaser de Pensamiento Crítico^{MR} (WGCTATM) se eligió como instrumento de medición basándose en la hipótesis de que las habilidades necesarias para construir interpretaciones coherentes de párrafos difíciles incluían las habilidades de razonamiento estándar medidas por el WGCTATM¹³.

Hasta la fecha se han realizado dos mediciones: la primera con 71 alumnos de 8° grado en una escuela media urbana, y la segunda con 27 alumnos de 6° a 8° grado en The Judson Montessori School (JMS), una escuela básica privada. En el

¹³ The Psychological Corporation, *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*TM (San Antonio: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1980).

primer caso, las niñas obtuvieron ganancias significativas; en el segundo, niños y niñas por igual lograron ganancias significativas. Los resultados del primer estudio se resumen en el Capítulo 4. Aquí voy a resumir los resultados del JMS.

El formato A del WGCTATM se aplicó en agosto de 1995 y abril de 1996 a 27 estudiantes de 6° a 8° grado. El grupo en conjunto ganó un 30% en puntajes brutos. En términos de rango de percentiles para 9° grado (el grupo etario más joven para el cual existen rangos de percentiles), la media grupal avanzó desde abajo del percentil 40 a sobre el percentil 80. La ganancia de 30% llevó la media grupal desde abajo de la media de 9° grado a sobre la media de 12° grado en un año. La ganancia media publicada en puntajes brutos de 9° a 10° grado es 7,5%; la ganancia media en puntajes brutos de 10° a 11° grado es 5%¹⁴. Los alumnos del JMS de 6° grado ganaron 34%, los de 7° grado ganaron 39% y los de 8° grado ganaron 20%. El grupo en conjunto ganó un 87% de desviación estándar. El desempeño en el WGCTATM se correlaciona con el desempeño en tests de inteligencia y exámenes de admisión para el *college* como el SAT y el ACT.

Quince de los veintisiete alumnos originales regresaron al JMS en agosto de 1996. El formato B del WGCTATM se aplicó en la segunda semana de colegio. Este subgrupo de 6° y 7° grado había ganado un 35% en puntajes brutos desde agosto de 1995 a abril de 1996. Durante el verano perdieron un promedio de 2% en puntajes brutos. Sus mayores ganancias del año académico anterior se habían mantenido.

El WGCTATM no ha establecido normas para alumnos bajo 9° grado. Puede ser que entre 6° y 9° grado se produzca espontáneamente un considerable desarrollo en las dimensiones de pensamiento crítico medidas por el WGCTATM. Además, no hubo grupo control. Se deben realizar más investigaciones para determinar en qué medida la Práctica Socrática es el factor causal de las ganancias observadas.

¹⁴ En el WGCTATM aparecen valores numéricos específicos para estas normas.

Mi hipótesis es que el hábito de pensamiento desarrollado a través de la construcción diaria de significados en textos difíciles es responsable de estas ganancias. Esta perspectiva se ve corroborada por un estudio empírico de *liberal arts colleges*^{**}, en que los autores concluyen que las promociones de alumnos dentro de un *liberal arts college* que adquirieron más habilidades cognitivas lo hicieron en parte debido a “la inmersión en una situación compleja y confusa, especialmente en términos cognitivos”¹⁵. Esto es coherente con el aprendizaje basado en el cerebro, que hace hincapié en la necesidad de sumergir a los alumnos en situaciones ambiguas en que participen preguntando, resolviendo problemas y construyendo relaciones entre sus ideas¹⁶.

Para ofrecer esta experiencia de inmersión, las discusiones en Práctica Socrática típicamente se basan en textos que son inicialmente incomprensibles para los alumnos. El texto ideal es donde los estudiantes saben el significado de cada palabra en forma individual, pero no comprenden el párrafo como un todo. El grupo construye los significados cláusula por cláusula, oración por oración o párrafo por párrafo, según como decidan desglosar el texto para comprenderlo. No existen reglas que especifiquen cómo lograr claridad textual. En la práctica, los grupos de alumnos típicamente descubren un distinto conjunto de estrategias de aprendizaje. Como co-aprendiz, el conductor puede ofrecer estrategias de aprendizaje adicionales para completar el repertorio de los estudiantes (por ej.: “Quizás debiéramos empezar examinando atentamente las cláusulas que sí entendemos”). La experiencia que se repite una y otra vez es el movimiento desde la oscuridad textual a la claridad textual.

La práctica para moverse de la oscuridad a la claridad en textos conceptualmente nuevos contiene las semillas de todo

^{**} Establecimientos de educación preparatoria para ingresar a la universidad (N. del T.).

¹⁵ David G. Winter, David C. McClelland y Abigail J. Stewart, *A New Case for the Liberal Arts* (San Francisco: Jossey-Bass, 1981).

¹⁶ Caine y Caine, *Making Connections*.

aprendizaje conceptual. Es un microcosmos del problema de aprender a aprender. El dominio de este arte da acceso a todos los esquemas conceptuales, incluyendo todos los conocimientos académicos.

Mi propia experiencia me dio una corroboración adicional. Mi primera experiencia con la oscuridad textual fue en la secundaria, cuando una profesora aceptó supervisarme un programa de estudio libre sobre los grandes libros de economía, con la condición de que yo leyera los libros y se los explicara a ella. Yo siempre había sido un alumno capaz y nunca me había costado leer nada. Sin embargo, el libro de Alfred Marshall, *Principios de Economía*, me pareció impenetrable. Leí y releí las definiciones de utilidad marginal, pero el concepto simplemente no tenía sentido para mí. Trabajando solo, nunca pude entender el texto; renuncié y seguí con otro libro.

Como alumno del St. John's College, encontré difíciles muchos de los textos. Pero los textos científicos me parecían particularmente impenetrables. En el St. John's, los textos científicos originales se leen sin el tradicional trabajo de curso ni el mínimo conocimiento histórico de la ciencia pertinente. Los alumnos simplemente leen y tratan de entender por su cuenta los textos en una secuencia cronológica. Si bien la lectura cronológica proporciona algunos de los requisitos conceptuales para comprender, aún se espera mucho del estudiante. Sin un conocimiento formal de la disciplina científica pertinente, cada nuevo artículo científico es un nuevo esquema conceptual. En el proceso de leer un texto, entendiéndolo sólo parcialmente y luego releýéndolo, empecé a desarrollar la habilidad de construir significados en un marco conceptual enteramente nuevo a partir sólo de claves textuales.

Al final del primer año, recuerdo que leí un capítulo del *Almagesto* de Ptolomeo que explicaba en detalle el sistema geocéntrico. Entendí un 5%. Releí el capítulo y entendí un 20%. Volví a leerlo y entendí un 40%. La cuarta vez entendí un 70%. Al final, después de la quinta lectura, me quedó perfectamente claro: había entendido el argumento.

En el último año en el St. John's, los estudiantes leen el artículo original de Einstein sobre la teoría de la relatividad y el artículo original de Watson y Crick sobre la doble hélice del ADN. Para algunos alumnos, esto resulta y para otros no (el desarrollo consciente del proceso grupal y las estrategias de aprendizaje aumentarían el porcentaje para quienes la experiencia del St. John's es exitosa). Aunque mi comprensión de estos textos no era perfecta, era más que superficial. Y yo sabía que sólo era cuestión de tiempo y esfuerzo descubrir cualquier esquema conceptual.

Este es un eficaz enfoque del aprendizaje. Un tutor del St. John's sugiere que el examen ideal de idioma del St. John's es donde al estudiante no se le dice de antemano en qué idioma va a ser el examen. Se le entrega un párrafo en mandarín, polaco o sánscrito, junto con materiales de consulta adecuados, y se espera que lo traduzca solo.

Al trabajar una y otra vez en dinámica grupal y estrategias de aprendizaje en el contexto de oscuros textos conceptuales, la Práctica Socrática acerca más a la realidad este tipo de habilidad general de aprendizaje. En el lenguaje de la ciencia cognitiva, la Práctica Socrática es un medio de desarrollar nuestra habilidad para desempeñarnos como un "novato inteligente", que es experto en aprender nuevos conceptos y resolver problemas desconocidos sin tener experiencia previa en ese campo en particular¹⁷.

La Práctica Socrática permite a los educadores combinar una educación transformativa basada en el desarrollo de virtudes con una educación cognitiva que capacita a los estudiantes en todos los campos académicos.

Contextos de uso

Los principales factores para aplicar la Práctica Socrática son tamaño del curso, frecuencia de uso, cobertura del programa

¹⁷ Bruer, *Escuelas para Pensar*.

y evaluación. Recuerden: me referiré a la Práctica Socrática en particular y a la conversación en clases en general. Estas recomendaciones se aplican a un plan total de conversaciones en clases.

Tamaño del curso

Una proporción de 15:1 en lugar de 30:1 tiene un impacto significativo en la calidad de las conversaciones posibles. Una proporción de 10:1 es aún mejor. Con 30:1 se puede usar el círculo interno/externo para trabajar con 15 alumnos a la vez. Los estudiantes del círculo externo pueden escribir acerca de la conversación que se desarrolla frente a ellos o pueden hacer trabajos, relacionados o no. También se pueden usar ayudantes o padres voluntarios para dividir el curso en dos grupos de discusión de 15 alumnos cada uno. Algunos grupos de estudiantes pueden trabajar bien en forma independiente, en cuyo caso el profesor puede crear tres o cuatro grupos y supervisarlos de a uno. Se han usado alumnos mayores, con experiencia en Práctica Socrática, para guiar conversaciones con alumnos más pequeños. Todos estos modelos se han utilizado con éxito en escuelas públicas.

Pero en definitiva, para lograr los resultados antes descritos, será necesario tener una proporción de 15:1, o menor, para aplicar la Práctica Socrática. Debido a este hecho, la Práctica Socrática intensiva es más apropiada para maestros que trabajan en escuelas con pocos alumnos por profesor o cuyos administradores están dispuestos a cambiar la composición del personal durante parte del día para permitir un período con pocos alumnos. El desarrollo de colegios subvencionados, de la administración en terreno y de otras innovaciones estructurales indica que quizás en el futuro habrá más posibilidades de trabajar con pocos alumnos durante un período diario.

Frecuencia de uso

Con alumnos de jardín infantil a 3^{er} grado no es apropiado usar más de algunas horas a la semana de conversación en cla-

ses (ver cuadro en página 29). Esta frecuencia de uso no presenta significativos problemas de aplicación en los colegios actuales. Las observaciones de esta sección se refieren principalmente al problema de reconciliar la cobertura del programa con un mayor compromiso con las conversaciones en clases en los grados superiores.

Los modelos de aplicación para los Seminarios Socráticos de Paideia, las discusiones de indagación compartida de Grandes Libros para Jóvenes y las discusiones de Touchstones especifican una conversación semanal. El modelo de una-vez-a-la-semana para el diálogo en clases es un buen punto de partida. Los profesores necesitan un contexto en que puedan aprender a dominar un nuevo enfoque pedagógico. El modelo de una-vez-a-la-semana, con la usual cobertura de programas durante los días restantes, permite al profesor mantener su competencia y responsabilidades mientras aprende un nuevo enfoque. Paideia, Grandes Libros para Jóvenes y Touchstones son excelentes puntos de partida.

Pero el hábito de pensamiento no se establece a través de una actividad semanal. Además, profesores, alumnos y administradores tienden a considerar las actividades que se realizan una vez a la semana como actividades de refuerzo. Estas pueden ser útiles y válidas, pero el principal objetivo de la educación sigue siendo la cobertura de los programas especificados. La Práctica Socrática busca desarrollar rigurosos hábitos de lectura y pensamiento como componentes integrales de la mente de los estudiantes.

A medida que los profesores desarrollan gradualmente su competencia para guiar conversaciones, puede que deseen experimentar con mayores oportunidades para el diálogo en clases. Una opción es crear una “mini-unidad” sobre un texto, para cuyo estudio se destinan una o dos semanas. El texto puede estar relacionado con el material tratado en clases: *Federalist X* de James Madison para una clase de presidentes estadounidenses o *El Origen de las Especies* de Charles Darwin para una clase de biología. Este enfoque permite al profesor

experimentar con el trabajo párrafo por párrafo a través de todo un ensayo. Como culminación de la “mini-unidad”, los alumnos pueden escribir un ensayo o realizar un proyecto basado en las ideas discutidas.

Una vez que el profesor se siente seguro de poder integrar exitosamente la conversación a la cobertura del programa, puede que decida usar conversaciones con más frecuencia. Por ejemplo, para enseñar redacción de ensayos, un profesor de inglés hace una presentación didáctica el lunes; luego, durante los tres días siguientes, ocupa la conversación textual para estimular ideas acerca de la literatura; y el viernes guía una discusión sobre cómo incorporar las ideas de los alumnos al formato especificado el lunes y les da como tarea terminar el ensayo para el lunes siguiente. Así, cada semana se presenta, aplica y evalúa un elemento diferente de la redacción de ensayos. Sin embargo, la mayor parte del tiempo de clases se ocupa en conversaciones. Gracias a éstas, los ensayos de los alumnos son más sofisticados que antes de usar la técnica conversacional.

En una clase de historia, un profesor hace una presentación didáctica sobre un período histórico el lunes; luego ocupa tres días discutiendo un texto relacionado con ese período; y los viernes los destina a discutir asuntos de actualidad. La evaluación se realiza a través de una combinación de pruebas, ensayos y proyectos. Nuevamente, los ensayos y proyectos son más reflexivos debido al tiempo dedicado a la conversación.

Los anteriores escenarios permiten a los maestros aumentar la proporción del tiempo de clases ocupado en conversación. Cuando tales grupos de profesores trabajan juntos usando la pauta de Práctica Socrática/LPT como un estándar común de virtudes, se pueden desarrollar programas con un compromiso coherente con la conversación. Los profesores que rara vez utilizan la conversación en clases a menudo se sorprenden por todo lo que se puede hacer. El St. John's trabaja completamente basado en la conversación. El Atheneum

Middle School (ver Apéndice B para información sobre contactos), en Anchorage, utiliza cuatro horas diarias de conversación. Esto incluye resolver problemas matemáticos y discutir la redacción de textos en grupo. El punto es que un programa académico puede incluir la conversación. El siguiente cuadro presenta una estimación de las frecuencias para programas más intensivos según el grado y nivel.

Para el nivel secundario y superior, donde los profesores están especializados por área, no es necesario que todas las conversaciones se realicen en clases de una asignatura en particular. Para tener cinco conversaciones a la semana, una puede ser en ciencias naturales, dos en ciencias sociales y dos en inglés. O se pueden realizar las cinco en una clase de lectura. Siempre y cuando los alumnos estén desarrollando constantes hábitos de pensamiento e interacción, no importa la asignatura en que éstos se desarrollen¹⁸.

Si la Práctica Socrática intensiva empieza en 3^{er} ó 4^o grado y continúa hasta 9^o grado, los novatos podrán aprovechar al máximo un programa preparatorio tradicional para la universidad. O bien, si eligen un camino no universitario, estarán más capacitados para aprender cualquier contenido técnico que requieran en su trabajo. Si logramos inculcar en los alumnos adecuados hábitos de pensamiento, serán estudiantes más capaces en cualquier contexto en que se desenvuelvan.

Hoy en día, la Práctica Socrática es apropiada en la enseñanza secundaria y universitaria simplemente porque las virtudes intelectuales y morales que cultiva no se desarrollan sistemáticamente en las escuelas tradicionales. Sin embargo, en la medida en que la Práctica Socrática se concentre en los requisitos para la creación de una cultura de aprendizaje, finalmente podría ser apropiado dejar atrás el cultivo autoconsciente de requisitos. Una vez que los alumnos dominan la lectura/pensamiento críticos y las habilidades grupales, y com-

¹⁸ La Práctica Socrática es un metaprograma formal similar al propuesto por David Perkins, *La Escuela Inteligente*, Capítulo 5.

Frecuencias Apropriadas para un Programa Completo de Práctica Socrática según Grado y Nivel

<i>Grado</i> <i>Nivel</i>	<i>Frecuencia</i>		<i>Meta</i>
	<i>Diaria</i>	<i>Semanal</i>	
Jardín infantil-1	0-30 min.	1-5	Rudimentos de la conversación
2-3	30 min.	2-5	Diálogo textual de principiantes
4-6	60 min.	3-5	Trabajo cognitivo normal y desarrollo intelectual en equipo
7-9	2-4 hrs.	3-5	Trabajo cognitivo profundo, habilidades sociales, construcción de identidad
10-Adulto	Según se desee, basarse en objetivos de la escuela, preferencias de los alumnos y pertinencia de la materia		

prenden la vida de la mente, pueden aprovechar más los enfoques académicos que se dedican más explícitamente a cubrir contenidos. No obstante, el hábito de pensamiento desarrollado continuaría siendo relevante y se seguiría cultivando constantemente durante toda la vida.

La motivación para aprender basada en el interés intrínseco combinado con el respeto por los pares es diferente a la motivación basada en notas, un futuro empleo o entretenimiento. Al modificar la base del respeto en las jerarquías de la escuela, se produce un cambio en el proceso educativo a través del programa, independientemente de los métodos pedagógicos

utilizados. Es el motor que impulsa todo aprendizaje, ya sea en un colegio tradicional o alternativo, para alumnos superdotados o atrasados, para niños o adultos. Con guías suficientemente competentes y una proporción de 15:1 o menor, esta frecuencia de uso provocará desarrollo intelectual y cambios en las jerarquías sociales ya descritas. Los estudiantes con estas bases podrían cambiar la educación que conocemos.

Cobertura del programa

Existen tres posibilidades para cubrir el programa:

- Cubrir el programa existente con Práctica Socrática
- Utilizar un programa emergente basado en los intereses de los alumnos
- Cubrir un programa de Práctica Socrática

Para ideas sobre cómo cubrir programas existentes utilizan-do Práctica Socrática, ver el Capítulo 4.

Cuando los propios alumnos se comprometen a cubrir los programas, el conductor puede estimular la indagación estrictamente dentro de los límites de los programas requeridos. Este es el modelo asumido en la mayoría de los cursos universitarios y muchos preuniversitarios: los estudiantes se comprometen a cubrir los programas. En tales circunstancias, puede ser efectivo mantener la conversación de los alumnos estrictamente dentro de lo académico. Si los estudiantes carecen de los requisitos conceptuales para el nivel universitario, se espera que llenen esos vacíos por su cuenta a través de cualquier medio a su alcance. Se da por sentado que tienen una adecuada motivación, comprensión conceptual y madurez.

La Práctica Socrática se desarrolló en escuelas públicas donde la motivación, la comprensión conceptual y la madurez no se podían dar por sentadas. Había que desarrollarlas. Mientras mayor sea la carencia de estos requisitos intelectuales y psicológicos, más libertad metodológica se necesita para que la Práctica Socrática sea efectiva. En algunas circunstan-

cias, uno desea poder utilizar el interés de los estudiantes en cualquier campo y quizás necesite cultivar la comprensión de los alumnos sobre cualquier concepto para avanzar. Un “programa emergente” (descrito en el Capítulo 4) puede ser apropiado.

O si no, uno puede seleccionar textos basándose en un programa explícito de Práctica Socrática. Los textos elegidos apoyarían y profundizarían la comprensión del metaprograma al mismo tiempo que conectarían la construcción de la identidad personal con la construcción de conocimientos académicos. Una lista de temas para un programa de Práctica Socrática en enseñanza secundaria podría incluir:

- Pensar por sí mismo
- Lógica/inferencia/razonamiento
- ¿Qué es verdadero?
- ¿Qué es la realidad/¿Qué es real?
- ¿Cómo se construye/descubre el conocimiento?
- ¿Qué es bueno?
- ¿Qué es justo?
- ¿Cómo debería vivir mi vida?
- Hábitos
- Conciencia
- Autorrespeto
- Ser social
- Grupos paritarios, influencia de los pares
- Identidad
- Cultura
- Individualidad/conformidad
- Poder
- Relación/relaciones
- Roles masculinos/femeninos

Como programa, un profesor haría de la comprensión de estos temas el foco del curso. Utilizaría una variedad de textos de todos los campos académicos. Si bien el programa Gran-

des Libros del St. John's es un modelo para este tipo de curso, complementado con lecturas científicas originales, este enfoque no se limita a un conjunto de lecturas canónicas.

Uno podría desarrollar un programa de Práctica Socrática que cubriera estos temas principalmente desde la perspectiva del pensamiento hispánico, era de la información/tecnología computacional, creatividad femenina, cultura popular contemporánea, descubrimientos de la antigua China, etc. Yo he utilizado lecturas específicas de éstas y otras categorías.

En el caso de las matemáticas, ciencia, lógica, inferencia, razonamiento y la forma en que se construye el conocimiento, será importante incluir textos donde aparezcan los estándares intelectuales occidentales, a fin de dar a los alumnos una buena preparación para la vida en el siglo XXI.

Evaluación

La principal forma de evaluación usada debería ser una evaluación de los trabajos de los estudiantes: ensayos, proyectos, diarios, conjuntos de problemas, portafolios, etc. La Práctica Socrática se puede utilizar en escuelas tradicionales, donde los ensayos y conjuntos de problemas son evaluados con notas tradicionales, o en programas alternativos, donde los portafolios no evaluados con notas representan el progreso de los alumnos. Sea cual sea el sistema de evaluación usado, debería premiar el pensamiento más que los solos resultados. Es importante que al menos algunos de los trabajos evaluados permitan a los estudiantes considerable libertad para explorar sus propios pensamientos sobre un tema en particular. Estos trabajos se pueden combinar con otros en que los alumnos tengan que abordar temas o problemas especificados por el profesor.

El grado en que el sistema de evaluación requiera dominio de contenidos versus exploración personal puede a su vez determinar si los estudiantes deciden mantener sus conversaciones ceñidas al texto o si se les permite un mayor rango de libertad. En mi experiencia, ambos tipos de sistemas de eva-

luación y ambos tipos de conversaciones cumplen un propósito. Algunos grupos de alumnos necesitan pensar con más disciplina; otros deben ser estimulados a explorar y pensar más por su cuenta. A menudo un grupo puede atravesar por ciclos alternados durante el año; en algunos momentos quizás sea apropiado evaluarlos basándose en tareas que demuestren dominio de la comprensión textual, y en otros momentos puede que sea adecuado evaluarlos sobre la base de proyectos más abiertos.

Para preservar la integridad de la conversación, es mejor no calificar a los alumnos basándose en su participación. Algunos días, pueden ser activos participantes y otros días no. A veces necesitan pensar en silencio durante semanas. La Práctica Socrática es un medio de establecer lo que Frank Smith llama un "Club de Aprendizaje" en la sala de clases¹⁹. Así como la gente se integra a clubes de ajedrez o baile por amor al arte, así también nosotros queremos crear una atmósfera pedagógica en que los estudiantes piensen por amor al arte. Pensar mejora la naturaleza de los trabajos que ellos producen.

Sin embargo, quizás sea importante proporcionar una norma de desarrollo estrictamente con respecto al proceso en sí. Los ajedrecistas compiten y los bailarines realizan presentaciones, y en ambos casos aquellos interesados en mejorar su dominio, solicitan una crítica. No desean ser juzgados continuamente (imagínate que tu participación es evaluada cada día que vas a un club), pero respetan la norma del club para el desarrollo a largo plazo.

La pauta de Práctica Socrática/LPT define el desarrollo en la Práctica Socrática para alumnos y adultos por igual. Los grupos se desarrollarán mejor si el instrumento de evaluación se usa principalmente para autoevaluarse y evaluar a los pares. La pauta es una norma universal de conducta; de este modo, el adulto puede recomendar que los alumnos individuales o

¹⁹ Frank Smith, *Insult to Intelligence: The Bureaucratic Invasion of Our Classrooms* (Nueva York: Arbor House, 1986), 182-185.

el grupo como un todo modifiquen su conducta en las direcciones sugeridas por la pauta. Asimismo, un estudiante o grupo de estudiantes puede sugerir que el adulto u otros alumnos modifiquen su conducta según las normas señaladas en la pauta. La pauta es un medio de declarar públicamente: “Este es el tipo de ser humano que nosotros mismos esperamos ser”.

Yo he evaluado grupos de estudiantes trabajando solos para entender textos difíciles utilizando la pauta de Práctica Socrática/LPT al comienzo y al final del año. Luego discuto con ellos la naturaleza del desarrollo que he visto y los aspectos en que el grupo aún está débil. También he invitado a hombres de negocios a evaluar a los estudiantes antes y después de usar la pauta. Esta forma de evaluación valida para los alumnos el hecho de que estas habilidades (o virtudes) son en efecto valiosas en el mundo real. Lo central de las evaluaciones grupales según la pauta no es dar notas para los padres, sino reconocimiento público a los alumnos que han logrado las virtudes de la pauta. Sería ideal que los padres observaran a los grupos de estudiantes al comienzo y al final del año para apreciar directamente el desarrollo.

Los ensayos

Los ensayos que conforman los capítulos de este libro se presentan en el orden en que fueron escritos. Los primeros tres los escribí cuando estaba trabajando como entrenador de profesores Paideia para el Proyecto Paideia Alaska y revelan el desarrollo de los Seminarios Socráticos a la Práctica Socrática. El primer planteamiento de la Práctica Socrática es el cuarto ensayo, “La Práctica Socrática como Principio Organizador de la Clase”.

Capítulo 1. “Sobre los Seminarios Socráticos” presenta una visión general de los Seminarios Socráticos y cómo difieren de otros tipos de discusiones en clases.

- Capítulo 2. “Integridad Intelectual” describe la principal virtud intelectual que busco desarrollar mediante el diálogo socrático. También presenta una clara descripción de las repercusiones personales de asumir la indagación socrática como estilo de vida.
- Capítulo 3. “Cuatro Modelos Pedagógicos” presenta modelos para la integración de los Seminarios Socráticos a las clases orientadas al programa en escuelas públicas. La segunda mitad del ensayo explica la importancia de los metaprogramas de Práctica Socrática.
- Capítulo 4. “La Práctica Socrática como Principio Organizador de la Clase” presenta una concisa visión general de la Práctica Socrática en la sala de clases.
- Capítulo 5. “Del Chismorreó a la Abstracción” describe la relación de las conversaciones sobre el amor y la justicia con la enseñanza de las matemáticas y la preparación para el mercado laboral del siglo XXI. Esboza cómo la Práctica Socrática puede ser la solución para enseñar matemáticas a aquellos que corrientemente no triunfan en esta asignatura.

También se incluyen tres apéndices: “Pauta de Evaluación de Práctica Socrática/LPT para Participación en Clases”, “Recursos para Implementación” y “Qué Hacer los Lunes: Enfoque del Club de Aprendizaje para Implementar la Práctica Socrática”.

La Práctica Socrática es un medio de transmitir las bases de la tradición intelectual de Occidente: la indagación socrática como estilo de vida y el diálogo socrático como norma de interacción social. La Práctica Socrática es un intento de implementar estos proyectos entre grandes poblaciones, intento que ha sido posible en el pasado. A medida que la indagación socrática se convierta en un estilo de vida, los individuos tomarán decisiones y crearán interpretaciones con más cuidado que nunca antes. A medida que el diálogo socrático se

transforme en la norma de interacción, la gente podrá aprender a crear comunidades auténticas que sean coherentes con la democracia y el progreso intelectual.

UNO

SOBRE LOS SEMINARIOS SOCRATICOS

La enseñanza dogmática debe terminar. Es tanto lo que la enseñanza tradicional no puede darnos y tanto lo que nos quita. Tal vez el método socrático pueda devolvernos algo de eso.

—SAM, estudiante universitario

Los Seminarios Socráticos son conversaciones basadas en textos difíciles en que el papel principal del conductor es hacer preguntas. Estos seminarios mejoran el pensamiento crítico, el autorrespeto, la comunidad en la sala de clases, la iniciativa, la originalidad, la lectura, la escritura, las habilidades auditivas y verbales, y finalmente pueden crear estudiantes que busquen el conocimiento por puro placer, sin importar su ambiente cultural o preparación académica.

En los Seminarios Socráticos, los alumnos aprenden la habilidad de aprender. Pueden usarse con todos los grupos etarios, materias y niveles de habilidad. Aunque en los seminarios se pueden estudiar textos abstractos difíciles, a menudo son muy liberadores para los estudiantes que no han tenido éxito en situaciones escolares tradicionales. Los Seminarios Socráticos pueden ser integrados a una variedad de otros enfoques educacionales, proveyendo el punto focal para la motivación y la coherencia intelectual que impulsa todas las actividades en la sala de clases. El compromiso con los Seminarios Socráticos es compatible con el pluralismo metodológico en

la práctica pedagógica. La clave de tal pluralismo es respetar el juicio independiente, sea cual sea el método pedagógico que se esté usando.

Los Seminarios Socráticos son una innovación educacional que puede ser introducida y practicada al nivel de la sala de clases por profesores individuales. Este texto está dirigido principalmente a tales profesores. Sin embargo, en la implementación de los Seminarios Socráticos existen significativos "efectos asociados" tales como que un profesor, en una escuela comprometida con los Seminarios Socráticos, encontrará que sus seminarios son más fáciles de guiar y de mejor calidad que los de un profesor que conduzca seminarios esporádicamente. En definitiva, enseñar por medio de Seminarios Socráticos aspira a crear una cultura de indagación, y mientras más amplia sea su base, más se fortalecerá esa cultura.

Idealmente, comunidades y sociedades completas deberían adoptar la perspectiva del aprendizaje y práctica del diálogo inherente a los Seminarios Socráticos. Por eso los defensores del aprendizaje seminarial quieren que las instituciones pertinentes apoyen esta forma de aprendizaje. Esto implicaría finalmente que todos los que interactúen con uno se atengan a los patrones de diálogo y conducta establecidos en los seminarios.

Los Seminarios Socráticos ofrecen una solución a algunos de los problemas centrales que encaran los educadores y todos aquellos interesados en la educación. Muchos profesores se ven enfrentados a cursos de estudiantes desmotivados y/o rebeldes con una amplia gama de habilidades y madurez. Muchos tienen un apoyo familiar inadecuado para el logro de éxitos académicos y escaso interés en leer dentro o fuera del aula. Los Seminarios Socráticos crean un ambiente donde los alumnos descubren que las ideas expresadas en difíciles textos humanistas les resultan personalmente interesantes.

Quizás los Seminarios Socráticos no aumenten directamente el porcentaje de estudiantes capaces de identificar la fecha en que se produjo la Guerra Civil o de ubicar Estados Uni-

dos en un mapa del mundo. Enfáticamente, los Seminarios Socráticos no sirven para transmitir grandes cantidades de hechos. Sin embargo, mejoran las habilidades académicas fundamentales de los alumnos y su interés por los problemas importantes de la humanidad, y en consecuencia, su habilidad de asimilar y retener contenidos tradicionales.

Los estudiantes declaran que los seminarios los han hecho interesarse en política, literatura e historia, y que las clases de seminario les han ayudado a entender el cálculo matemático por primera vez o despertado un interés en la biología. Los estudiantes con una mente interesada y activa serán más capaces de cualquier tarea académica. Llevar a los alumnos a tal punto exige que los profesores o sistemas escolares renuncien al menos temporalmente a la meta de transmitir enormes cantidades de hechos.

La reforma escolar es un tema político de suma importancia. Hay consenso en que nuestro actual sistema educacional es inadecuado, pero poco acuerdo en cuanto a cómo mejorar la educación. Los tradicionalistas quieren asegurarse que los alumnos adquieran habilidades académicas convencionales, mientras que muchos innovadores en pedagogía prefieren un énfasis en habilidades cognitivas de orden superior, habilidades sociales o educación afectiva. Los Seminarios Socráticos usan la personalización y la reflexión sobre uno mismo para conducir a los alumnos al mundo humanista tradicional de rigurosa discusión y sofisticado uso del lenguaje. Estos seminarios satisfacen los intereses educacionales de padres conservadores o liberales. Cultivan las virtudes intelectuales y del carácter que son importantes para los padres de cualquier ideología.

El Sócrates histórico sirve de inspiración para los Seminarios Socráticos. En los diálogos socráticos de Platón y Jenofonte, Sócrates es retratado como un individuo que ha dedicado su vida al descubrimiento de la verdad a través de preguntas y del diálogo. En los diálogos socráticos, la conversación sigue su curso sin el supuesto de conocimientos es-

pecializados. Aunque para la mayoría de la gente, Sócrates es un oscuro filósofo griego, para nuestros objetivos él se destaca como la persona que, a través de las preguntas que hacía, estimuló a pensar por sí mismos a quienes lo rodeaban. No hay nada exclusivo, esotérico o culturalmente limitante en la indagación socrática. Esta puede ser usada por cualquier individuo de cualquier cultura y para reflexionar sobre cualquier problema.

Hay un sentido en que los Seminarios Socráticos son extremadamente simples; en este corto párrafo se presenta una descripción básica:

Un Seminario Socrático se inicia con una pregunta, los estudiantes deben tener el texto asignado en la mente y en la mesa frente a ellos, el trato debe ser cortés y sensible, todos deben participar y argumentar sus opiniones —cuando eso se ha expresado, se ha dicho todo. No hay ningún otro método. El resto se desarrolla como una conversación corriente¹.

Yo invito a los profesores a aventurarse e intentar seminarios que sigan esta sencilla descripción.

En muchas ocasiones es muy fácil conducir seminarios; a veces he ingresado a una clase que jamás ha tenido un seminario, he planteado una pregunta, luego me he sentado y observado por el resto de la hora. Los estudiantes sostuvieron espontáneamente una maravillosa discusión. Si ésta es tu experiencia, este libro es superfluo.

Muchas de las observaciones que haré en este libro se harán más significativas mientras más experiencia se haya tenido intentando conducir discusiones en seminarios. Aprender a dirigir seminarios es un proceso constante; no existe un con-

¹ Paráfrasis de una descripción de los seminarios hecha por Eva Brann, decana del St. John's College.

junto específico de técnicas que memorizar, tras lo cual uno podría ser calificado de “*master*”. La longitud de este documento y la multitud de detalles no deben disuadirnos de intentar nuestros propios seminarios. Este texto es una útil lectura para quien aspira a conducir seminarios en escuelas, pero no es necesario dominar los detalles antes de empezar. Una vez que uno comienza, se introducirá en variadas situaciones para las cuales hay útiles sugerencias en este texto.

La mayor parte de los textos contemporáneos sobre métodos pedagógicos se basan en investigaciones. Aunque la mayoría de los principios en que se basan los Seminarios Socráticos están sustentados por la literatura de investigación, los Seminarios Socráticos se han desarrollado como una práctica autónoma independiente de la comunidad investigadora y la literatura. Haré mención ocasional de investigaciones educacionales, pero el texto no está organizado en torno a descubrimientos por investigaciones. Muchos educadores están habituados a basar su praxis educativa en innovaciones resultantes de investigaciones.

Aunque la investigación educacional puede entregar útiles ideas y sugerencias, incluyendo cómo mejorar los Seminarios Socráticos, creo que la praxis educativa debería basarse principalmente en nuestro propio juicio o intuición más que en un hallazgo derivado de investigaciones. Coherente con el énfasis del Seminario Socrático en pensar por uno mismo, la evidencia que presentaré aquí en nombre de los Seminarios Socráticos va a apelar a tu propia experiencia con estudiantes y gente en general. Los llamados a la investigación como autoridad son incompatibles con los llamados a tu propio juicio. Cuando se menciona la investigación educacional, se considera más como evidencia corroborativa que como autoridad en cualquier sentido².

² Una contradicción implícita en algunos programas de formación pedagógica en las universidades es que los profesores son formados para someterse a la investigación educacional mientras simultáneamente se les insta a promover las habilidades de pensamiento en sus salas de clases. Ver Frank Smith, *To Think* (Nueva York:

Hay una paradoja en la descripción de “técnicas” para conducir seminarios; se supone que éstos deben ser discusiones intelectuales auténticas, originales y en tiempo real. Cualquier receta de cómo hacerlos, por definición los mata. El programa Grandes Libros para Jóvenes presenta instrucciones para conducir seminarios; he visto a profesores seguir tales instrucciones y producir discusiones insípidas, tediosas y triviales. Sin embargo, esas instrucciones son en gran parte compatibles con las recomendaciones que haré aquí. La diferencia crucial está en la mente de los profesores: algunos demuestran una adhesión servil a las instrucciones, técnicas o métodos. El seminario requiere sobre todo que el guía tenga una mente honesta, amplia e inquisitiva. Un conductor de seminario siempre está usando su propio criterio. No hay un punto en el cual el profesor siga un procedimiento mecánico. Los computadores obedecen instrucciones; los seres humanos están dotados de juicio independiente.

Ejemplo de Seminario Socrático

Antes de discutir las características únicas de los seminarios y sugerencias detalladas para realizarlos, presentaré una muestra de un Seminario Socrático. Al formar profesores para dirigir seminarios, el primer acto de la capacitación es hacerlos participar siempre en los seminarios. En lugar de una participación real, describiré un seminario de demostración con una clase de ciencias sociales de 8° grado. “Los seminarios de demostración” son introducciones “de primera vez”; ésta es una experiencia típica de hacer un seminario en clase por primera vez.

Se dijo a los estudiantes que alguien vendría a conducir una discusión seminarial. Se explicó que un seminario es un

Teachers' College Press, 1990), 131-132: “A los maestros no se les debe decir lo que deben hacer; eso sería la antítesis del tipo de pensamiento que yo he dicho debe reinar en las escuelas. Los profesores deben usar su propia imaginación en la sala de clases, no la de ‘expertos’ ajenos”.

debate sobre algo que toda la clase ha leído. El tema de este seminario era el Voto de Lealtad*. La jornada anterior al seminario, los alumnos estuvieron estudiando el Voto, principalmente buscando las palabras desconocidas. El día del seminario se ordenaron los escritorios en un gran círculo.

Entro a la clase, me presento y después pido que escriban su nombre en etiquetas. Hay cerca de veinticinco alumnos. Les digo que vamos a tener una conversación sobre el Voto de Lealtad. Espero un momento mientras hacen sus etiquetas. Cuando parecen haber terminado, les pregunto si están listos para comenzar. Miro en torno a la sala mientras se callan. Pido a algunos que dejen de conversar. Les explico que hay unas cuantas reglas muy simples: sólo una persona puede hablar a la vez, todos deben ser corteses, los comentarios deben ser pertinentes al texto. Solicito que si alguien no puede respetar estas reglas, abandone la sala ahora. Nadie se retira.

“¿Qué significa el Voto de Lealtad?”

“Es sobre la lealtad”.

“Significa que amas la bandera”.

“Significa que morirás por tu país”.

“¿Cómo decidimos cuál de estas sugerencias es la correcta? ¿Cuál de éstas creen los demás que significa el Voto?”.

“Todas”.

“Significa lo que uno quiere que signifique”.

“¿Entonces todas las palabras significan lo que uno quiere que signifiquen?”.

“Sí”.

“¿Todos ustedes creen lo mismo?”.

Silencio. Al cabo de unos diez segundos, pregunto:

“¿La palabra ‘silla’ significa lo que cada uno quiera?”.

“Algunas palabras tienen significado y otras no”.

“¿Cuáles son cuáles? ¿Cómo sabemos si una palabra tiene significado o no?”.

* Es el saludo que los estudiantes de los colegios públicos de Estados Unidos hacen diariamente a la bandera (N. del T.).

Después que esta discusión sobre el significado de las palabras continúa por cerca de diez minutos (durante lo cual un estudiante afirma saber mejor que el diccionario lo que significan las palabras), un alumno nos retrotrae al texto:

“¿Qué tiene que ver todo esto con el Voto de Lealtad?”.

“Ustedes mismos fueron los que alegaron que el Voto no significa nada. Ahora parece que quizás algunas palabras sí tienen significado. Volvamos a la pregunta original. Tú dime: ¿significa algo el Voto de Lealtad?”.

“Significa lo que uno quiere que signifique”.

“De modo que si yo creo que se trata de carreras de caballos, ¿entonces de eso se trata?”.

“Sí”.

“No. El Voto de Lealtad no es sobre carreras de caballos”.

Finalmente, alguien está dispuesto a pronunciarse acerca del significado del Voto de Lealtad. La niña que dijo esto está visiblemente molesta de que alguien alegue que el Voto de Lealtad es sobre carreras de caballos. Este es el primer sentimiento real que se ha revelado durante el seminario. Previamente, aunque los estudiantes estuvieran siendo cooperadores, no les importaba el significado del Voto de Lealtad. A esta niña no le importa el Voto per se, pero sí le interesa suficientemente la verdad como para impedir que sus compañeros digan cosas que ella considera realmente ridículas. Su interés por la verdad es lo que hace proseguir la clase.

Lentamente, gracias a otros que aceptan que hay algunos límites al significado de las palabras y gracias al uso espontáneo de diccionarios, la mayoría llega al consenso de que la frase “El Voto de Lealtad” significa una promesa de fidelidad. Hay menos consenso sobre el verdadero significado de “promesa” y “fidelidad”. No obstante, pasamos “a la República que representa” (“a la bandera” no resultó polémico). Sólo estamos empezando a descifrar “república” cuando se nos acaba el tiempo.

Antes de irme, les pido que levanten la mano en respuesta a algunas preguntas: la mayoría lo disfrutó (“fantástico librar-

nos de clases por un día”, “esto es mucho mejor que aprender”); la mayoría querría hacerlo de nuevo; unos pocos dicen querer hacerlo todos los días; todos concuerdan en que creían entender mejor el Voto de Lealtad antes de empezar la clase que al terminarla.

Discutiendo después de clase con la profesora, descubro que estaba sorprendida con los que participaron; muchos que ella esperaba que tomaran parte no lo hicieron, y algunos a quienes jamás había oído sí lo hicieron. También le sorprendía oírles afirmar que las palabras no tenían significado y ver que varios alumnos espontáneamente sacaron y usaron sus diccionarios.

De discusiones o debates en clase a Seminarios Socráticos

Siento que mi educación se ha expandido más en este primer semestre de mi último año que en todos mis otros años de educación secundaria juntos. Ojalá me hubieran iniciado en Paideia cuando entré a la universidad.

—MIKE, estudiante universitario

Este ensayo fue originalmente motivado por la necesidad de expresar la diferencia entre Seminarios Socráticos y otras formas de debates en clase. A menudo los profesores, ya sea porque oyeron hablar de u observaron un Seminario Socrático, me piden sugerencias sobre cómo mejorar sus discusiones en clase. Inicialmente, muchos maestros perciben que no hay gran diferencia entre los Seminarios Socráticos y sus propios debates en clase; tal vez sólo necesitan unas cuantas sugerencias para mejorar su calidad. Algunos profesores arguyen que no hay nada nuevo en los Seminarios Socráticos; son meros debates en clase y nada más.

Por otra parte, los maestros formados para dirigir Seminarios Socráticos creen que son radicalmente diferentes de las discusiones en clase tradicionales o de cualquier técnica pedagógica convencional. Muchos profesores entrenados, algu-

nos con veinte años de experiencia, cuentan que conducir Seminarios Socráticos los ha llevado a cuestionarse todo su enfoque de la enseñanza. Algunos dicen que su contacto con los Seminarios Socráticos los ha hecho enojarse por su anterior modo de enseñar y su propia educación.

Han habido innovaciones educacionales similares. Muchos educadores han usado algunas variantes del interrogatorio socrático³. El Instituto Matthew Lippman para el Desarrollo de la Filosofía para Niños es uno de los ejemplos más conocidos⁴. Los filósofos han abogado durante siglos por los elementos de los Seminarios Socráticos. Los Seminarios Socráticos son compatibles con el aprendizaje basado en el cerebro y la perspectiva constructivista de la educación⁵. El entrenamiento para los Seminarios Socráticos (Práctica Socrática) es compatible con la inteligencia aprendible⁶. Así y todo, allí subsisten aspectos de los Seminarios Socráticos que son distintivos. El resto de este ensayo explora tres atributos que yo creo diferencian los Seminarios Socráticos (de aquí en adelante, simplemente "seminarios") de otras formas de discusión en clase. Cada uno será tratado por separado.

³ Algunas de las cuales se pueden encontrar en, por ejemplo: J.T. Dillon, *Questioning and Teaching* (Nueva York: Teachers' College Press, 1988), especialmente Capítulo 5; Selma Wassermann, *Asking the Right Question: The Essence of Teaching* (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, 1992); Tony W. Johnson, *Philosophy for Children: An Approach to Critical Thinking* (Bloomington: Phi Delta Kappa, 1984).

⁴ Para mayor información, escriba a: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, NJ 07043.

⁵ Sobre aprendizaje basado en el cerebro, ver Renate Nummela Caine y Geoffrey Caine, *Making Connections: Teaching and the Human Brain* (Alexandria, VA: ASCD, 1991). Sobre constructivismo, ver Lev Vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje* (Barcelona: Paidós Ibérica, 1995).

⁶ Sobre inteligencia aprendible, ver David Perkins, "Learning Your Way Around Thinking", *Educational Leadership* 52/8 (abril 1994), 86-87. Ver también monografía de Perkins, *The Emerging Science of Learnable Intelligence* (Nueva York: The Free Press, 1995).

Juicio independiente

La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otros. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la Ilustración.

—EMMANUEL KANT

“¿Qué Es la Ilustración?”

Después que el seminario me hizo pensar en las cosas, dejé de hacer muchas estupideces que solía hacer.

—Estudiante de enseñanza secundaria

El juicio independiente es la habilidad de tomar decisiones por uno mismo, basado en las evidencias disponibles y en el propio conocimiento de uno mismo y del mundo, sin buscar la aprobación de los demás para tomar las decisiones. La expectativa absoluta de que los estudiantes usen su propio criterio —lo que implica un respeto irrestricto por el juicio del alumno— es el principal medio por el cual los estudiantes en los seminarios desarrollan una motivación intrínseca para aprender. Finalmente, cultivar el juicio es la esencia de la transformación cultural que los idealistas de los Seminarios Socráticos esperan lograr.

El cultivo del juicio es ignorado o adoptado por los métodos pedagógicos más comúnmente usados. Hay dos razones para esto: primero, el énfasis en la transmisión de contenidos guía la perspectiva fundamental de la mayoría de los métodos pedagógicos (ver Capítulo 3); segundo, el concepto de que el juicio puede ser cultivado viola las premisas filosóficas que predominan en nuestra cultura.

La crítica más común y destructiva de los seminarios es la ampliamente sostenida creencia de que las informaciones so-

bre el mundo pueden dividirse en “hechos” y “opiniones”. Con frecuencia se enseña esto a los alumnos en la escuela primaria; en todas las etapas de su educación se les puede dar ejercicios en los cuales se supone que deben distinguir entre informaciones objetivas y declaraciones de opinión. Un corolario generalmente sostenido sobre esta dicotomía epistemológica, y el que da un golpe mortal al seminario como medio de aprendizaje, es que los hechos son verdaderos y las opiniones no tienen valor de verdad. Muy a menudo, al comienzo de una clase de seminario, los alumnos rechazan todo intento de entender declarando que es inútil tratar de descifrar el significado de un texto porque “sólo es cuestión de opinión”.

Mientras los estudiantes crean esto y lo tomen en serio, el seminario carece de utilidad: sólo están intercambiando opiniones, las cuales no tienen valor de verdad. Ellos quieren aprender cosas que sean ciertas, no las opiniones arbitrarias que a veces dan sus compañeros. El seminario puede ser grato como entretenición y así quizás no protesten, pero con este conjunto de creencias no creen que estén aprendiendo algo ni que puedan aprender algo de las opiniones de sus pares. En este modelo epistemológico, la única manera de aprender algo es aprender hechos. Para aprender hechos, uno debe observar nuevos fenómenos o absorber los nuevos hechos de alguien que los conozca. No se puede aprender nada pensando u oyendo los pensamientos de tus iguales.

Aunque este ataque explícito a las premisas de los seminarios puede ser llevado a este extremo por unos pocos individuos en la clase, yo siempre lo tomo muy en serio. Teniendo en cuenta las premisas anteriores, es un argumento válido. Respeto enormemente a aquellos alumnos que llevan el argumento a su final lógico y que tienen la integridad de guiarse por el resultado de su intelecto: si la dicotomía “hecho/opinión” es verdadera y sólo los hechos son valiosos, entonces el seminario es una pérdida de tiempo. Aun cuando la mayoría de la clase desee continuar con el seminario a pesar de esta crítica devastadora, yo me concentraré en abordarla para

que aquellos estudiantes que la sostienen se den cuenta que hay otras interpretaciones epistemológicas plausibles que pueden dar al seminario una justificación razonable. Estos alumnos que toman en serio los argumentos están entre los aliados más importantes que tenemos en el seminario; al mismo tiempo que atacan el seminario, demuestran el tipo de instinto de raciocinio que intento cultivar en todo el grupo.

A menudo la capacidad que estoy describiendo como “juicio independiente” es descrita como “la habilidad de pensar por uno mismo”. Aunque ésta también es una descripción acertada de una habilidad cultivada por los seminarios, sus connotaciones son excesivamente cognitivas. Los juicios emitidos en un seminario suelen ser cuestión de intuición y de razón. El seminario estimula el conocimiento y cultivo de nuestra propia voz (éste también es el tema del ensayo “Confianza en Sí Mismo”, de Ralph Waldo Emerson). A través de su vida, los alumnos se benefician con la experiencia de tratar de crear sus propias interpretaciones en un contexto donde cada persona presente también está luchando por crear su propia interpretación. Debido a este aspecto, muchos alumnos se sienten más agradecidos por haber participado en los seminarios después de varios años de haber salido del colegio que mientras tomaban parte en ellos.

Ya que el seminario exige que los alumnos justifiquen sus afirmaciones, algunos observadores han supuesto que el seminario es exclusivamente una actividad analíticamente cognitiva del “cerebro izquierdo”. Esta observación ignora la constante necesidad en el seminario de interpretaciones y juicios holísticos. A menudo los estudiantes que se enfrentan a un texto extremadamente difícil parten sólo con una vaga intuición de su significado. Mediante la discusión y análisis, las partes se aclaran y finalmente ellos desarrollan mayores ideas holísticas del texto. Durante un seminario se emplea una amplia gama de habilidades cognitivas, intuitivas, creativas y sociales.

El criterio según el cual un comentario se considera útil es siempre un criterio social. Se pregunta a los alumnos: “¿Esto

nos ayuda a entender?”. Ocasionalmente, incluso las razones dadas son intuitivas. En una oportunidad, una alumna india estadounidense explicó lo que significaba una historia refiriéndose a un mito nativo, y todo el curso estuvo de acuerdo en que su mito había aclarado mucho más el significado de la historia. El juicio requiere el uso tanto del cerebro izquierdo como del derecho.

Con frecuencia los alumnos que han tenido éxito en la educación tradicional adivinando los tipos de respuestas que quieren los profesores, se frustran con los seminarios. He tenido alumnos que se vuelven a sus profesores durante un seminario que yo estoy conduciendo y dicen con sorpresa y consternación: “No sé cuál respuesta quiere él”. La educación tradicional no estimula a los estudiantes a pensar por sí mismos, los estimula a complacer a las autoridades.

Cuando hago una pregunta, no quiero una respuesta específica. Quiero que ellos piensen en el problema y presenten al grupo el honesto resultado de su pensamiento. Es mucho más importante que la respuesta sea genuinamente suya a que se iguale con una respuesta particular dada por los otros. Al mismo tiempo, ya que no soy el árbitro de la verdad en el grupo, sea cual sea la respuesta que den los alumnos, ella es sometida al juicio crítico de sus pares. Un estudiante que afirme que el Voto de Lealtad es sobre carreras de caballos no podrá convencer a sus iguales (a menos que tenga un sofisticado argumento con el cual defender su postura).

Muchos profesores y estudiantes no entienden bien los seminarios y sostienen que en ellos “no hay respuestas correctas o incorrectas”. Creen que, por el solo hecho de que el guía no está diciendo a los alumnos qué está bien o qué está mal, no hay respuestas buenas o malas. Yo no opino sobre ellas, no porque tales respuestas no existan en los seminarios, sino porque quiero que los alumnos determinen si existe una respuesta correcta o incorrecta. En los seminarios, como en la vida, cada individuo debe determinar por sí mismo en quién o qué creer, haya o no una verdad.

Los profesores a menudo encuentran difícil dirigir conversaciones abiertas. Al final de la clase quizás quieran anunciar: "Lo hicieron muy bien. Ahora, el verdadero significado del Voto de Lealtad es...". Tal actitud socava completamente el seminario. La próxima vez que los alumnos discutan algo, en lugar de hacer un honesto intento de pensar por sí mismos en el significado, van a tratar de adivinar qué es lo que quiere el profesor. O, a mitad de la clase, alguno se aburrirá con este juego de adivinanzas y preguntará al profesor "qué significa realmente". A menos que, como maestro, uno efectivamente asigne a los alumnos la responsabilidad de ser sus propias autoridades intelectuales —uno no puede estar siempre esperando que lleguen a la respuesta "correcta"—, el seminario jamás será una auténtica experiencia intelectual para los estudiantes.

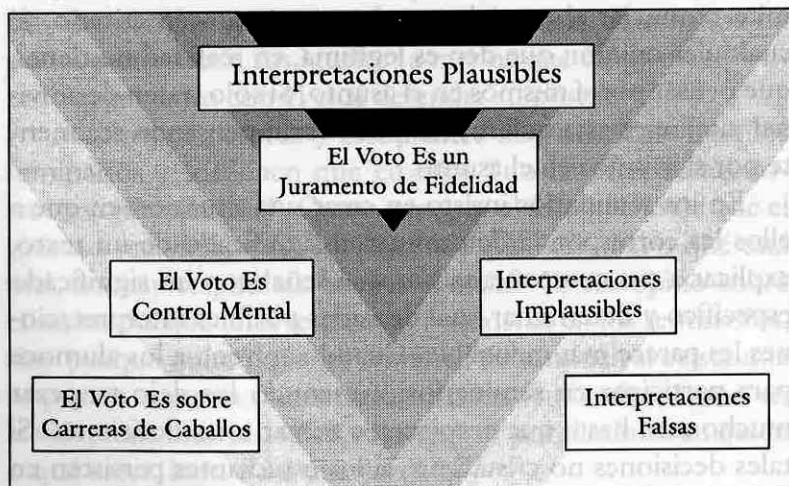
A menudo tanto los profesores como los alumnos se sentirán frustrados por el hecho de que yo dejo los juicios sobre la verdad a cargo de los estudiantes. Cuando pregunto el significado de algo, quieren saber si estoy preguntando lo que significa para ellos o lo que realmente significa. En el primer caso, van a afirmar que cualquier respuesta que den es legítima, y en el segundo, querrán que yo les diga cuando atinen con la respuesta. En mi opinión, cualquier alternativa les permite renunciar al crucial acto de usar su propio criterio. Si cualquier opinión que den es legítima, en realidad no tienen que pensar por sí mismos en el asunto. Si sólo tratan de adivinar cuál respuesta quiero, tampoco están pensando realmente por sí mismos en el asunto.

En los seminarios insisto en crear una situación en que a ellos les corresponda determinar el significado de un texto, explicar a sus compañeros por qué señalaron un significado específico y determinar cuál de varias posibles interpretaciones les parece más razonable. Cuando entreno a los alumnos para participar en seminarios, a menudo los dejo tropezar mucho rato hasta que empiecen a tomar estas decisiones. Si tales decisiones no cristalizan, si los estudiantes persisten en

creer que todas las interpretaciones son igualmente válidas, ellos no avanzan ni llegan al punto de comprender los textos.

Una vez que empiezan a responsabilizarse por su propio aprendizaje haciendo sus propios juicios críticos, adquieren la habilidad de entender textos difíciles. A menudo este punto se produce rápidamente en una determinada clase, tras quizás diez semanas de trabajo, como si fuera un acto de voluntad más que una habilidad cultivada. Su habilidad los faculta y luego se interesan en la conversación porque están desarrollando y defendiendo su juicio, su identidad misma. Un grupo de alumnos puede discutir textos durante un año, pero hasta que asuman la responsabilidad de elaborar juicios críticos por sí mismos, no estarán haciendo seminarios.

Una y otra vez, los estudiantes me transmiten mensajes como: “Las opiniones no son importantes”, “Se supone que la escuela es para aprender hechos”, “No se puede aprender nada de las opiniones porque todas son sólo cuestión de opinión, así que límitese a darnos la respuesta correcta para que podamos seguir”, “Las palabras significan lo que uno quiere que signifiquen; ella piensa que es sobre lealtad a la patria y él piensa que es sobre carreras de caballos; ambos tienen razón, significa lo que uno quiere que signifique”.



En este esquema no hay una línea definida entre interpretaciones “verdaderas” e interpretaciones “falsas”. Por eso prefiero los términos “plausible” e “implausible”. Además, el grado en que una determinada interpretación del texto es plausible depende parcialmente de la explicación particular que dé el alumno sobre esa interpretación. Aunque yo no me inclino espontáneamente a interpretar el Voto como una declaración de control mental, es posible que un alumno entregue una defensa de tal interpretación que la acerque más al ámbito de lo plausible.

En nuestra sociedad, a muchas personas se les enseña que “todas las opiniones son iguales” y que esta actitud es la postura moral, el enfoque psicológico más educativo y la Verdad. La postura oficial es que los alumnos pueden tener diferentes ideas o interpretaciones, pero no hay mejores o peores, sólo diferencias. Así y todo, cualquier estudiante que escriba en una prueba que el Voto de Lealtad es sobre carreras de caballos va a fracasar. Quizás los profesores se encuentren fingiendo respetar todas las opiniones por igual, pero en la mayoría de los sistemas de evaluación, algunas opiniones merecen más respeto que otras.

El subtexto del amable mensaje de que todas las opiniones son iguales es la cruel (y falsa) insinuación de que todas son igualmente despreciables⁷. Si uno acepta todas las afirmaciones como igualmente válidas, no hay razón para ser cuidadosos, considerados, creativos o exactos en nuestras declaraciones. No se recompensan las opiniones prudentes y consideradas. No se reconoce la posibilidad de un buen juicio.

En la vida real, las personas se juzgan unas a otras todo el tiempo. Hacemos juicios respecto a quién ayudar, amar, ignorar, emplear, qué tiendas frecuentar, cuál conducta es estúpida, inmoral, divertida, etc. Es una tremenda hipocresía afirmar que no juzgamos a los demás. De hecho, los juzgamos

⁷ Agradezco esta observación al profesor Jim Carey del St. John's.

todo el tiempo y simplemente preferimos no ser puestos en una situación donde tengamos que exponer y posiblemente defender esos juicios. El hecho de que ahora la mayoría de nuestros juicios sobre los demás sean impensados e inconscientes, no es razón para seguir siendo irreflexivos respecto a las decisiones sociales que tomamos.

He visto estudiantes que afirman no juzgar a los demás y cinco minutos después ridiculizan a alguien que se desvía levemente de las normas escolares. El primer paso en la transformación cultural que debe efectuarse mediante los seminarios es cambiar la a menudo pasmosa dinámica social de la cultura adolescente cultivando el hábito del juicio independiente reflexivo y señalando a los alumnos sus múltiples hipocresías en esta área.

Mucha gente cree que una premisa de la democracia es que todas las opiniones son iguales. Al contrario, la democracia visualizada por los Padres Fundadores, y especialmente Thomas Jefferson, incluía un proceso de discusión racional mediante el cual (ellos esperaban) prevalecería la mejor opinión. Quienes lucharon por establecer la democracia creían que un pueblo libre podría desarrollar juicios más competentes que los súbditos de una monarquía⁸.

Aunque hay situaciones, como las inspiraciones, en que es bueno abstenerse de todo pensamiento crítico, el progreso en el desarrollo de las ideas y opiniones sólo se produce cuando introducimos el juicio crítico. Por cierto, hay buenas razones para ser cuidadosos en cómo introducimos tal juicio crítico, pero al final el daño de una perspectiva completamente acrítica supera con creces su beneficio.

En los seminarios se hace una clara distinción entre criticar a las personas y criticar las ideas. Criticar a las personas es impropio; criticar las ideas es el medio por el cual se progresa. Algunos estudiantes se ponen a la defensiva cuando sus

⁸ Eva Brann, *The Paradoxes of Education in a Republic* (Chicago: University of Chicago Press, 1979).

ideas son criticadas. Con el tiempo, se sienten cómodos en una atmósfera donde todas las ideas se discuten libremente; se adaptan a una cultura en que la norma es pensar en todas las ideas y determinar cuál es la mejor. Así y todo, una discusión abstracta sobre si, por ejemplo, la gente debiera ser juzgada por las apariencias tiene consecuencias inmediatas en la dinámica social de la escuela.

El guía del seminario no apoya algunas opiniones por sobre otras, pero a los estudiantes se les pide constantemente emitir juicios: “¿Le crees a Jack o a Shara?”, “¿Tiene sentido para ti la teoría de Renae?”, “¿Cuál definición de ‘justicia’ es más útil en este caso?”, “¿Ya podemos excluir alguna de estas interpretaciones o todas te parecen igualmente plausibles?”. Mientras los estudiantes no empiecen a hacer juicios reflexivos sobre opciones como éstas, jamás podrán progresar en la comprensión de textos.

La taxonomía de habilidades cognitivas de Bloom, considerada excelente por muchos educadores, ubica la “evaluación” como el nivel más alto de pensamiento (la taxonomía de Bloom es el origen de la expresión “habilidades cognitivas de orden superior”)⁹. Así y todo, este respeto por la evaluación como habilidad cognitiva rara vez se refleja en la praxis educativa. Los estudiantes pocas veces son estimulados a hacer juicios, y cuando los hacen, rara vez se respetan como críticas honestas.

Los Seminarios Socráticos esperan que los alumnos practiquen tales evaluaciones muchas veces durante un período de clases: algunos días se les pide hacer cincuenta o más juicios. No es raro que las primeras semanas de un curso de seminario agoten a un estudiante acostumbrado a la educación tradicional. Después de un seminario, incluso los alumnos con experiencia en seminarios a menudo usan expresiones como “Tengo el cerebro fatigado”.

⁹ Benjamin S. Bloom, *Taxonomía de los Objetivos Educativos* (Buenos Aires: El Atenco, 1981).

Los seminarios apuntan a desarrollar el juicio, y la única forma de desarrollarlo es usándolo. No podemos desarrollar la habilidad de juzgar por nosotros mismos mientras estemos sometidos a la autoridad intelectual de otros. Si queremos formar estudiantes capaces de tomar sus propias decisiones, debemos darles la experiencia de examinar las evidencias y considerar los argumentos.

La importancia del texto

El foco esencial de los seminarios es siempre la interpretación textual; el árbitro final de los debates es siempre el texto mismo. Esto no significa que la conversación siempre deba ceñirse estrictamente al texto o que éste tenga alguna aspiración especial a la verdad. Los fundamentos para el uso de un texto son simplemente que el texto sirva de base común para la discusión.

Idealmente, las discusiones debieran ser sobre la verdad misma, más que enfocar nuestras energías en la mediación de un texto. Por ejemplo, más que discutir un texto sobre acoso sexual, queremos discutir el acoso mismo, porque en definitiva ése es el tema que deseamos entender. Con frecuencia las discusiones de seminario dejan atrás el texto y se centran en el tema en cuestión más que en el texto. Mientras la discusión sea productiva, yo permito que continúe, pero si cae en un debate estéril, pido que volvamos al texto.

Se podría argumentar que un tema como el acoso sexual serviría de base común para una discusión. Hasta cierto punto, esto es cierto y hay muchas discusiones provechosas sobre un tópico dado. Sin embargo, la ventaja de basar la conversación en un texto es que todos los participantes tienen ante sí la base completa para la conversación, limitada solamente por su habilidad para comprender un texto escrito. Si el texto es el árbitro final, entonces la única forma posible de pericia en la discusión es la pericia para entender el lenguaje escrito.

Con un texto desaparecen los debates sobre cuestiones de hecho; los “hechos” del caso son las palabras ante nosotros.

Los alumnos son absolutamente libres de defender sus posturas, basados en las evidencias disponibles. Obviamente, las habilidades y preparación académicas tenderán a mejorar la habilidad de los alumnos para participar en la conversación, y por lo tanto, basar la conversación en un texto tiene el beneficio incidental de ofrecer incentivos para aprender las habilidades académicas tradicionales. Debido a la importancia del texto, los estudiantes se convierten en lectores esmerados y atentos.

Además, enfocar la conversación en la interpretación textual a menudo permite que la conversación se haga más personal que lo que podría resultar si fuera más directa. Los alumnos (y los adultos) se sienten mucho más seguros haciendo sugerencias de cómo interpretar un texto que dando opiniones directas. En las primeras etapas, mientras aún se está adquiriendo confianza, algunas de las conversaciones más íntimas se han producido sobre textos matemáticos, porque ahí los estudiantes se sienten más seguros dando sus francas opiniones.

Después de un seminario en que una alumna había llorado, un profesor conservador, a quien le preocupaba un poco que los seminarios llegaran a "herir sentimientos", reconoció que los seminarios creaban intimidad intelectual y que ésta era una experiencia escolar maravillosa. La alumna que lloró estuvo abocada a la interpretación textual todo el tiempo. El grupo estaba tratando de entender un cuento de Yasunari Kawabata sobre las máscaras que usan las personas, y ella se basó en una experiencia de cáncer en su familia para explicar por qué los personajes de ficción se comportaban como lo hacían.

Los adultos experimentados en participar en diálogos pueden obtener el equivalente de los seminarios sin ningún texto, pero tales conversaciones presuponen la habilidad de concentrarse en examinar una idea sin la disciplina y el elemento en común que provee un texto. Los grupos experimentados en seminarios pueden usar artes visuales, música o virtualmente

cualquier cosa como texto. Sin embargo, a fin de entrenar estudiantes para participar en seminarios, sirve más un texto con características específicas.

Lo más importante es que el texto contenga una idea abstracta. La esencia del seminario es discutir ideas. Gradualmente, los conductores y los alumnos llegan a interpretar cada aspecto de la sociedad como representativo de sus ideas, pero en las primeras etapas, cuando la noción de discutir ideas aún es extraña, conviene estudiar algunos autores que se preocupen explícitamente por las ideas.

El interrogatorio abierto suele llevar a una amplia perspectiva teórica. A veces un artículo de prensa, que afirma sólo narrar los hechos, puede ser demasiado limitante. Por ejemplo, una discusión sobre acoso sexual puede conducir a una discusión sobre justicia, identidad, poder, sexualidad, uso del lenguaje, etc. Idealmente, el texto usado para el debate debería conectar el tema inmediato en discusión con asuntos más amplios, a fin de mostrar a los alumnos la interrelación de todas nuestras interpretaciones.

Para motivar la lectura atenta, con frecuencia es útil que ésta sea relativamente difícil. Un texto difícil no sólo debiera introducir un vocabulario nuevo o no muy conocido; debe ser un desafío para los estudiantes tanto por la complejidad de las ideas como por las sutilezas de los significados. La primera tarea debe ser construir significados con palabras y conceptos familiares.

Si un texto es difícil, debe tener la recompensa de que una nueva idea, una nueva forma de comprender o pensar sobre el mundo (ya sea que uno esté de acuerdo o no con ella) sea la consecuencia de nuestros esfuerzos. Si los estudiantes van a hacer el esfuerzo de entender un texto difícil, deben recibir alguna recompensa por ello. La comprensión del texto y/o la conversación que éste originó deben ser enriquecedoras. Los alumnos no debieran quedar con la impresión de que el autor está usando un lenguaje complicado cuando bastaría con uno simple.

La nueva idea introducida por el texto debería permitir que los estudiantes ejerciten su juicio. Esto se puede hacer de dos maneras: o los alumnos comparan la idea (por ej., “el amor es ciego”) con su propia experiencia para determinar su validez, o comparan la idea (por ej., “hay un número infinito de números primos”) con una prueba o argumento dado por el texto que apoye tal noción. También es útil tener textos que muestren la clara enunciación de una idea compleja y cómo razonar para apoyar una idea.

Finalmente, el texto debe tener cierta integridad y una perspectiva intelectual coherente. Es frustrante luchar por entender la perspectiva fundamental de un autor y descubrir que la contradice sin justificación. El periodismo es especialmente insatisfactorio en cuanto a esto; los periodistas tienden a usar un lenguaje convencional sin emplear el tiempo necesario para formular una perspectiva internamente coherente. En contraste, muchos filósofos y grandes científicos se esfuerzan por crear una integridad conceptual que había estado faltando en el lenguaje convencional; de hecho, ése es un medio por el cual se pueden realizar brillantes avances científicos¹⁰. Mientras la integridad del texto no es de ninguna manera un problema en cada seminario, para mantener la confianza del alumno en la actividad de atenta interpretación textual, uno quiere confiar lo más posible en textos que recompensen ese esfuerzo.

¹⁰ Ver análisis de la interpretación de Einstein de “simultáneo” en el Capítulo 2. Ver también la última página de Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones Filosóficas* (Barcelona: Crítica, 1988):

La confusión y aridez de la psicología no puede explicarse llamándola una “ciencia joven”; su estado no es comparable con el de la física, por ejemplo, en sus inicios. (Más bien, con el de ciertas ramas de las matemáticas. Teoría de Conjuntos). Puesto que en psicología existen métodos experimentales y *confusión conceptual*. (Como en el otro caso, confusión conceptual y métodos de prueba). La existencia del método experimental nos hace pensar que tenemos los medios para resolver los problemas que nos preocupan; aunque problema y método se entrecruzan.

El trabajo conceptual que se desarrolla en los seminarios es crucial para el pensamiento serio; aclarar las ideas no es ningún juego.

Las características que hacen que un texto sea apropiado para seminarios es un asunto complejo que depende del texto, los estudiantes, los profesores y el contexto global en que se lee el texto. Una dimensión filosófica de los textos, sean de ficción, poesía, ciencias sociales o matemáticas, a menudo los convierte en textos apropiados, independientemente de su verdadero contenido. La selección de textos es especialmente importante cuando se forma a los alumnos para participar en seminarios. La mayoría de los textos del Programa Grandes Libros cumple con estos criterios y son útiles para lecturas de seminarios. Sin embargo, miles de otros textos también cumplen con esos criterios. Los profesores que prefieren hacer seminarios basados en un programa existente o en sus propios intereses y planes pueden sentirse libres de hacerlo. Sujeto a las restricciones mencionadas más arriba, se puede usar cualquier texto. El hecho de que una lectura sea una selección eficiente para un seminario de ningún modo implica que sea superior a otros textos.

No hay lección

Sospecho que, como vosotros mismos creéis, vuestra mente está dando a luz algún pensamiento que ha concebido. Aceptad, entonces, la ayuda del hijo de una partera que también practica el arte de su madre, y haced lo mejor que podáis para responder las preguntas que yo hago.

—SÓCRATES¹¹

Sócrates se describía a sí mismo como una partera, personalmente estéril en la creación de ideas, pero experto en ayudar a otros a dar a luz sus ideas mediante sus preguntas. La diferencia fundamental entre los Seminarios Socráticos y las técnicas pedagógicas tradicionales —incluyendo muchas formas

¹¹ Sócrates, en *Theaetetus* de Platón, 151 b-c. En *The Collected Dialogues of Plato*, trad. F.M. Cornford, ed. Edith Hamilton y Huntington Cairns (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1961), 856.

de debates en clase— es que los conductores de Seminarios Socráticos no tratan de enseñar ningún contenido específico. Para la mayoría de la gente, *enseñar* es en gran medida sinónimo de transmisión de información, conceptos, habilidades o algún otro tipo de contenido. Los avances en pedagogía usualmente son un medio de mejorar este proceso de transmisión. Un profesor es alguien que tiene contenidos; un alumno es alguien que carece de contenidos. Entonces, enseñar es el proceso de transmisión de profesor a alumno. Un buen profesor es el que transmite bien sus contenidos. La unidad básica de la enseñanza es la *lección*, en la cual están especificados ciertos objetivos de aprendizaje.

Una profesora simpatizante de los seminarios me dijo que el aspecto que más le incomodaba era no tener lección. En muchas escuelas se exige a los maestros entregar un plan de lecciones que incluya objetivos de enseñanza específicos. Aunque un profesor de seminarios puede tener objetivos de enseñanza a largo plazo en función de las numerosas habilidades que se deben desarrollar, diariamente hay escasas lecciones específicas planificadas. (Ver la pauta en Apéndice A para el programa implícito de habilidades que se debe cubrir).

Un conductor de Seminarios Socráticos puede permitir que el debate vaya en cualquier dirección que la clase tome. En el ejemplo de discusión ya descrito, podríamos imaginar un guía que consideraba importante que los alumnos entendieran el Voto de Lealtad en una cierta forma. Tal vez se debería considerar estrictamente como un juramento de fidelidad o quizás una forma insidiosa de adoctrinamiento, o tal vez los estudiantes debieran terminar la clase con al menos una adecuada comprensión literal de él. Sin embargo, como conductor de seminarios, no debo demostrar compromiso con ninguna interpretación particular del texto. Por esta razón, a menudo es útil que los profesores dirijan seminarios sobre textos con los cuales no están familiarizados; puede que a un maestro le resulte imposible guiar una discusión abierta sobre un texto que ha enseñado durante diez años.

En un seminario, los estudiantes hacen la clase. He conducido debates sobre el Voto en los cuales hemos discutido la bandera como símbolo y partiendo de allí la naturaleza del simbolismo, o sobre morir por la patria y de ahí a Vietnam y ¿significa la “lealtad” que tienes que pelear aun cuando no creas en la causa? Hay muchas posibles conversaciones sobre la cláusula final del Voto: ¿existe libertad y justicia para todos? Yo no entro a la clase con ninguna dirección particular en mente, sólo una pregunta. Esta debe ser abierta, para que efectivamente la clase pueda llevarme a donde ellos quieran. La meta es que como grupo comprendamos mejor el texto.

Una consecuencia de que la discusión sea completamente abierta es que permite que la conversación responda a los posibles intereses de los alumnos. Si creen sinceramente que las palabras que representan conceptos abstractos son demasiado ambiguas para comunicar un significado, entonces no tiene sentido discutir el Voto de Lealtad. Una premisa esencial para una discusión del Voto es que las palabras sean significativas. Es inútil declarar por decreto que una palabra dada significa X; los estudiantes deben llegar al significado de las palabras a través de sus propias convicciones. Antes de poder discutir el Voto, deben estar convencidos que “lealtad” tiene un significado intersubjetivo. En algunas clases, esto jamás se convierte en un problema. Pero la conversación debe ser siempre suficientemente abierta de modo que se pueda discutir cualquier premisa necesaria para entender el texto. Permitir a los alumnos dirigir la conversación no es sólo un medio de ceder a sus preferencias (a menudo en las etapas iniciales me impongo a sus preferencias en la elección del texto). Es un medio de acceder a sus verdaderas inquietudes intelectuales.

Puesto que el guía no se preocupa de transmitir contenidos, quizás nos inquiete que, salvo las habilidades lingüísticas aprendidas incidentalmente, los contenidos no se puedan aprender mediante seminarios. Esto no es cierto. Ya que la tarea primordial de los seminarios es entender textos, los con-

tenidos se pueden transmitir mediante el texto. Por ejemplo, un texto sobre las matemáticas del caos se podría discutir a través de seminarios a fin de aprender las matemáticas del caos. La preparación para tales seminarios podría incluir trabajar sobre problemas en forma muy parecida a como se hace para una clase tradicional de matemáticas (ver Capítulo 3 para ampliar este asunto).

La preparación para un seminario sobre un texto de historia o filosofía política podría incluir buscar información histórica específica en libros de referencia. Así como los alumnos buscan espontáneamente palabras en el diccionario, también aprenden a buscar espontáneamente información técnica en libros de referencia. De este modo, además de los contenidos transmitidos por el texto, los contenidos adicionales se pueden aprender mientras se comprende el texto. Y finalmente, a menudo los seminarios inspiran a los estudiantes a aprender contenidos adicionales más allá del texto; una vez que han invertido en una idea, esa inversión sirve para motivarlos y organizar su búsqueda de conocimientos.

Así, aunque el conductor de seminarios nunca guía la clase en una dirección determinada, como no sea la comprensión del texto, los contenidos se pueden transmitir mediante los textos leídos. En las introducciones de seminarios, antes de que los alumnos tengan un interés intrínseco en aprender y antes de que su habilidad para descifrar textos se haya desarrollado, es mejor no intentar transmitir contenidos mediante textos. Los alumnos primero deben aprender a aprender en textos de interés general que no requieran de conocimientos previos. Una vez que han adquirido el hábito de leer y discutir ideas, pueden aprender materias específicas a través del enfoque seminarial.

Recuerden, además, que comprender un texto de ningún modo implica estar de acuerdo con él. Así, aunque el contenido, en el sentido de saber lo que un autor dado cree, sea un mensaje técnico o un mensaje moral, se puede extraer del aprendizaje seminarial, jamás se supone que los alumnos lle-

guen a creer lo que el autor de un texto cree. Fundamentalmente, los seminarios forman estudiantes más conscientes de las diferencias entre sus propias creencias y las de los autores, más capaces de señalar los aspectos del pensamiento de un escritor que pueden aceptar y aquellos que no pueden.

Ya que los profesores renuncian a su autoridad intelectual en los seminarios, mucha gente cree que no hay respuestas correctas o erradas en ellos. Inicialmente, los seminarios pueden ser confundidos con una oportunidad para la autoexpresión, para foros e incluso para grupos de encuentro. Lo que diferencia los seminarios de estas formas más libres de discusión en clase es la autoridad de dos restricciones: el texto y la razón, que constituyen la autoridad intelectual bajo la cual las respuestas se pueden determinar como “correctas” o “erradas”.

Puesto que la tarea primordial del seminario es comprender el texto, las palabras de éste están siempre presentes como autoridad. Ya que el lenguaje con frecuencia es ambiguo, a menudo no hay sólo una respuesta correcta, sin embargo hay muchas respuestas obviamente erróneas. El Voto de Lealtad no es sobre carreras de caballos y los estudiantes lo saben. Son libres de interpretar el lenguaje como mejor les parezca, siempre que puedan defender sus interpretaciones apoyándose en el texto.

La otra restricción que enfrentan los alumnos en los seminarios es que sea cual sea su postura o interpretación, sus argumentos para ello deben ser lógicamente coherentes. Al principio, alguna gente considera esta restricción como menor o meramente técnica. En realidad, sus efectos suelen ser muy dramáticos. Por ejemplo, es común encontrar personas que afirman que “toda moral es relativa” y que además dicen creer en los derechos humanos. Pero si los derechos humanos existen, si es malo torturar a la gente, entonces no toda moral es relativa; algunas acciones son mejores que otras. Si toda moral es relativa, entonces Adolf Hitler o Charles Manson no son mejores ni peores que Abraham Lincoln o Mahatma

Gandhi. El razonamiento lógico no puede probar que la moral es absoluta o relativa; pero sí restringe las respuestas, porque las conclusiones a que uno llega deben ser coherentes con las premisas que uno sostiene.

¿Entonces hay respuestas correctas y erradas en los seminarios? Si un estudiante defiende una opinión coherente con el texto y consigo mismo, esa opinión es “correcta” porque está fundamentada, a pesar de la opinión personal del profesor. Asimismo, si un alumno no logra respaldar su opinión, ésta es “errada” porque no está fundamentada. Para alguna gente, los seminarios son incómodamente libres; les parece casi imposible que el texto y la razón puedan sustituir la autoridad intelectual de un profesor tradicional.

Sin embargo, en cuanto a esto, los alumnos que participen en seminarios están en la misma situación que los científicos que intentan comprender la naturaleza: no tienen nada que los ayude a avanzar como no sea el texto de la naturaleza y su propia razón. Hay un sentido en que la ciencia no es otra cosa que una conversación en que los participantes deben tener razones para sus afirmaciones. La meta de la ciencia es descubrir “verdades” sobre la naturaleza. Ninguno de los participantes tiene la respuesta de antemano; no existen expertos en lo que aún no se conoce. El éxito de la ciencia se debe a su capacidad para entender fenómenos nunca antes comprendidos. Las comunidades de científicos son sus propias autoridades intelectuales.

Los principales informes de la ciencia y los informes tradicionales de la metodología científica enfatizan la necesidad de experimentar. Dan la impresión de que la ciencia progresa fundamentalmente gracias al descubrimiento de nuevos hechos sobre la naturaleza. Esta comprensión de la ciencia ignora el papel que desempeña el razonamiento en la creación del conocimiento científico. Teniendo en cuenta las evidencias, los hechos descubiertos, la ciencia es el proceso de determinar cuál es la interpretación superior de esas evidencias. Teniendo en cuenta el texto, que corresponde a las eviden-

cias científicas, el seminario es el proceso de determinar cuál es la interpretación superior del texto¹².

Si el profesor tiene en mente un objetivo de enseñanza con contenidos específicos, no puede a la vez permitir que los alumnos lleguen a sus propias conclusiones respecto a ese punto. La constante expectativa de transmitir contenidos, que define gran parte de nuestro sistema educacional, es básicamente incompatible con el cultivo del juicio independiente.

La relación entre seminario y conversación corriente

Puede que a un escéptico ahora le preocupe que, mientras alguna gente es capaz de conducir discusiones intelectuales originales, la persona común no lo es. En cierto sentido, esto es verdad; la mayoría de la gente no está preparada para dirigir una discusión intelectual basada en un texto. Pero los Seminarios Socráticos están mucho más cerca de una conversación corriente que de cualquier ejercicio académico. Requieren que se respeten ciertas normas apropiadas a una cultura de indagación más que a cualquier base particular de conocimiento.

Los seminarios son conversaciones sobre ideas, especialmente conversaciones sobre el bien, la verdad y la belleza. Son conversaciones en que los individuos comparan sus juicios con los de otros para mejorar sus criterios. En la mayoría de las conversaciones existen tales elementos, que se evidencian cuando la gente compara sus conceptos del bien (“¿Crees que está bien que Clarence Thomas sea Juez de la Corte Su-

¹² Algunos teóricos literarios contemporáneos parecen negar que exista un proceso racional por el cual se descubren las interpretaciones superiores. Sin entrar aquí en esa controversia, uno puede entender su perspectiva diciendo que el seminario crea una comunidad de discusión que a su vez crea significados. El conductor debe procurar hacer el proceso por el cual la comunidad en la sala de clases crea significados similares a aquellas prácticas de debate que prevalecen en las comunidades científicas de discusión. Por supuesto, un guía nunca afirma que existe una interpretación racional “superior”; él meramente se esfuerza por crear una comunidad de discusión que trata de descubrir interpretaciones coherentes.

prema?”), la verdad (“¿En quién crees, en Anita Hill o Clarence Thomas?”) o la belleza (“¿No fue repugnante lo que hizo?”).

Estos tipos de opiniones, que todo el mundo tiene, son la base de los Seminarios Socráticos. Sócrates comenzaba sus conversaciones con las opiniones expresadas por sus conciudadanos atenienses. En un sentido, todo lo que él añadía era una persistente demanda de coherencia. En otro sentido, creaba razonamiento científico y filosófico. Al igual que Sócrates, los Seminarios Socráticos comienzan con el muy corriente y extremadamente humano impulso de conversar y comparar juicios.

Eva Brann, decana del St. John's College, describe los seminarios como las prácticas de una comunidad de aprendizaje. La tarea que enfrentamos es transformar las aulas en comunidades de aprendizaje. Para hacerlo, necesitamos enunciar las prácticas de una comunidad de aprendizaje. No toda conversación es intelectualmente productiva; para muchas personas es inconcebible que las conversaciones lógicamente coherentes puedan ser intelectualmente productivas. Creen que conversar no es más que eso, a menos que esté presente una persona erudita que pueda transmitir conocimientos.

Sócrates afirmaba sólo saber que nada sabía y alcanzó una imperecedera grandeza intelectual. Según una interpretación, su logro fue elevar los estándares de conocimiento desde aquello tradicionalmente sabido a lo racionalmente defendible. Como conductores de seminarios, nuestra tarea es elevar los estándares de conocimiento dentro de la sala de clases desde cualquier consenso superficial sobre un significado que se pueda desarrollar (lo “tradicionalmente sabido”) a un consenso sobre un significado que se pueda defender completamente haciendo alusión al texto (es decir, “razones”).

Lograr esto puede implicar contradecir normas de cortesía ampliamente aceptadas o algunos tipos de creencias respecto a la mejor forma de cultivar la autoestima. Comúnmente se considera descortés o irrespetuoso preguntar repetidamente

“¿Por qué?”. Muchos alumnos se resisten a que sus creencias sean cuestionadas e invocan la premisa “Todo el mundo tiene derecho a sus propias creencias” o “Todas las opiniones son iguales”. El corolario es que, por ende, no se necesitan justificaciones para las creencias. La dificultad con esta perspectiva es que implica que todas las discrepancias respecto a creencias son discrepancias o desaires personales. Si existen razones para nuestras opiniones, entonces una diferencia de opiniones se convierte en una oportunidad para comprender cómo los razonamientos de los demás los conducen a una opinión diferente. Si, por otro lado, no existen razones para las opiniones, es más probable que los estudiantes tomen las diferencias de opiniones como insultos o afrentas a su autoestima. Más que afirmar que todas las opiniones son iguales o que es descortés cuestionar a los demás, los alumnos de seminarios aprenden a juzgar las opiniones en base a las razones dadas para justificar tales opiniones.

Además de exigir coherencia de creencias, es justo, en el contexto de los seminarios, esperar coherencia entre creencias y acciones. Los alumnos suelen hacer esto en forma bastante natural: “Si realmente crees que los sexos deben ser tratados igual, ¿entonces por qué sólo asistes a los juegos de básquetbol de los muchachos?”. Como todas las preguntas en los seminarios, estos tipos de preguntas no necesitan hacerse en forma agresiva. Siempre se puede preguntar suponiendo que el interrogado tendrá una explicación adecuada. Sin embargo, a diferencia de la “conversación cortés”, el interlocutor puede seguir haciendo preguntas hasta quedar satisfecho o hasta que no pueda obtener nueva información respecto a la discrepancia mediante más preguntas.

Muchas personas, desde grandes científicos a ciudadanos comunes, afirman que, conversando con la gente, aprendieron más que en cualquier curso universitario. Esto no implica que uno aprenda con todas las conversaciones o sólo mediante ellas. La meta de los Seminarios Socráticos es crear una conversación intelectualmente productiva durante un determi-

nado período de clases y con una variedad aleatoria de estudiantes de escuela pública. Queremos que la energía intelectual productiva que mantiene a dos físicos conversando toda la noche sobre partículas, esté presente en una sala de treinta alumnos un lunes a las dos de la tarde. Aunque, en esencia, lo único que deseamos es una conversación intelectual productiva, una diversidad de prácticas puede ayudar en los intentos de crear ese tipo de conversación.

INTEGRIDAD INTELECTUAL

Una Interpretación No-Cognitiva del Genio

La ciencia no es otra cosa que lo que llamamos sentido común. Ya que su propósito es entender el mundo como realmente es, y no convencer a nadie de nada en particular, en la ciencia no hay lugar para el engaño, especialmente el autoengaño inconsciente. El científico no puede engañarse a sí mismo impunemente. Porque, al final del proceso, lo único que sucederá si no logras detectar tus errores es que tu aeroplano no va a volar. No se puede engañar a las leyes de la naturaleza. Así, en la trama misma del proceso científico hay un fuerte principio ético subyacente —algo que con demasiada frecuencia se ignora. ¿No sería maravilloso si eso mismo fuera cierto en otros campos de la actividad humana?

—ALBERT EINSTEIN¹

Einstein, un paradigma del genio intelectual, alcanzó renombre en parte debido a su integridad intelectual, un rasgo de carácter, además de sus habilidades cognitivas. La integridad intelectual es cuestión de ser escrupulosos con nosotros mismos respecto a lo que sabemos y lo que no sabemos, aplicando estándares de juicio coherentes a través de todo nues-

¹ Citado por Tim Seldin en "At Home in the Natural World: The Montessori Approach to Science", *Tomorrow's Child* (febrero 1995).

tro esquema epistémico. La integridad es cuestión de atenerse a un estándar, y por lo tanto, la integridad intelectual es cosa de atenerse a un estándar coherente de juicio intelectual. Como dice Einstein: "En la ciencia no hay lugar para el engaño, especialmente el autoengaño inconsciente".

La perspectiva de este ensayo es que este problema del autoengaño inconsciente no es un obstáculo infrecuente en el pensamiento, sino uno que invade la naturaleza humana. Si el propósito de la educación es aumentar nuestra capacidad para buscar la verdad, conscientemente debemos diseñar la educación en forma tal que ayudemos a liberarnos de la invasora tentación de proteger nuestro ego a expensas del conocimiento. Es necesario empezar con un examen del genio de Einstein que recalca la contribución de la integridad intelectual. Luego presentaré un relato comentado de un Seminario Socrático escolar en que se cultiva la integridad intelectual. Finalmente, esta perspectiva se relacionará con la praxis educativa actual.

El genio científico de Einstein

Einstein aprendió a hablar tarde, tuvo un rendimiento escolar mediocre en comparación con su genio posterior, y en la plenitud de sus facultades se describió como malo para las matemáticas. Así como el estudio de Terman de jóvenes con CI alto omitió a dos ganadores del Premio Nobel, es probable que ese estudio también hubiese omitido a Einstein². Aunque las habilidades cognitivas de Einstein eran sustanciales, miles de otros científicos lo igualaban o superaban en habilidad matemática, pero no se acercaron a su nivel de logros científicos. La habilidad cognitiva no es un factor decisivo en el genio intelectual.

En el caso de Einstein, a menudo se entiende que sus logros no fueron un mero asunto de potencia cognitiva. Las

² Gary A. Davis y Sylvia B. Rimm, *Education of the Gifted and Talented* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985), 20.

explicaciones usuales de los logros de Einstein hacen hincapié en su creatividad o su "genio sintetizador"³. En ambos casos, se recalca el misterio de su creación científica. Estas explicaciones, si bien captan un aspecto del genio de Einstein, no reconocen el crucial papel de su integridad intelectual. Este énfasis en los aspectos misteriosos del pensamiento de Einstein es especialmente dañino para los educadores, porque aparta la atención de las lecciones que deberíamos aprender de su modelo de pensamiento.

El más famoso ensayo científico de Einstein, "Sobre la Electrodinámica de los Cuerpos en Movimiento" (su primer acercamiento a la teoría especial de la relatividad), exhibe su integridad intelectual en dos lugares claves⁴. Primero, el ensayo empieza con una descripción de las conocidas asimetrías en la teoría de la electrodinámica de Maxwell. El ensayo de Einstein está organizado como un intento de resolver las dificultades de estas fastidiosas asimetrías en una teoría ampliamente usada. Las asimetrías teóricas descritas eran aparentes y fácilmente comprendidas por los físicos de la época. La primera evidencia de integridad intelectual en el genio de Einstein es que él tomó en serio este problema obvio, que otros físicos habían ignorado largamente. Los grandes científicos suelen ser los primeros en darse cuenta que existe un problema. Ellos captan que no entienden algo que sus colegas generalmente dan por sentado como ya resuelto⁵.

El segundo ejemplo de integridad intelectual en "Sobre la Electrodinámica de los Cuerpos en Movimiento" involucra

³ Philip M. Powell, "Genius", *Roeper Review* 10/2 (1987), 96-100.

⁴ Albert Einstein, *The Principle of Relativity* (Nueva York: Dover, 1952). Mi comentario cubre las páginas 37-43.

⁵ Este es un subtema de la obra clásica sobre la ciencia como empresa intelectual, *The Structure of Scientific Revolutions* de Thomas Kuhn (Chicago: University of Chicago Press, 1962) (*La Estructura de las Revoluciones Científicas* [México: FCE, 1990]). En un ensayo más largo se podrían enumerar muchos otros ejemplos del papel de la ignorancia rigurosa en la ciencia; el descubrimiento de la geometría no-euclidiana es un ejemplo especialmente claro de este proceso de descubrimiento.

la creación de la teoría especial de la relatividad. En las secciones introductorias del ensayo, que conforman la estructura de todo lo que sigue, se analiza el concepto “simultáneo”. Teniendo en cuenta la definición de Einstein de simultaneidad, el resto de la teoría sigue como una consecuencia lógica:

La teoría a desarrollar se basa —como toda la electrodinámica— en la kinemática de los cuerpos rígidos, ya que las aserciones de cualquier teoría por el estilo tienen que ver con las relaciones entre cuerpos rígidos (sistemas de coordenadas), relojes y procesos electromagnéticos. Un insuficiente examen de esta circunstancia es la raíz de las dificultades con que hoy tropieza la electrodinámica de los cuerpos en movimiento⁶.

Para aclarar “esta circunstancia [que] es la raíz de las dificultades”, Einstein presenta un original análisis del concepto “simultaneidad”. En la sección subsiguiente de su ensayo, “Definición de Simultaneidad”, se analiza el concepto que *si* toma en consideración la relación entre cuerpos rígidos, relojes y la luz. Esta definición de simultaneidad conduce a una revolución científica mayor⁷.

Desde una perspectiva cognitiva, la definición de Einstein de simultaneidad no es especialmente difícil. Se basa en álgebra simple y en ninguna evidencia experimental. Es simplemente un análisis riguroso del concepto que, en principio, podría haber hecho cualquiera en cualquier lugar. Pero Einstein fue el único ser humano que se dio cuenta que aún no habíamos captado las plenas implicaciones de “simultáneo”. Si, como todos los demás, él hubiera dado por sentado que entendía este concepto, no habría generado la teoría de la relatividad.

⁶ Einstein, *The Principle of Relativity*, 38.

⁷ Albert Einstein, *Relativity: The Special and the General Theory*, trad. Robert W. Lawson (Nueva York: Crown, 1961), 25-33.

En "Ciencia y Religión", Einstein nuevamente describe la importancia de vencer el autoengaño en la ciencia:

Aunque es cierto que la meta de la ciencia es descubrir reglas que permitan asociar y predecir hechos, éste no es su único objetivo. También intenta reducir las conexiones descubiertas al menor número posible de elementos conceptuales mutuamente independientes. En esta búsqueda de la unificación racional de la multiplicidad encuentra sus mayores éxitos, aunque es precisamente este intento el que la hace correr el mayor riesgo de caer víctima de las ilusiones⁸.

Einstein estaba claramente consciente de la importancia de librarse del autoengaño para buscar la verdad.

La integridad intelectual en los Seminarios Socráticos

La libertad intelectual comienza cuando uno dice con Sócrates que no sabe nada y luego añade: yo sé qué es lo que no sé. Entonces mi pregunta es: ¿tú sabes qué cosas no sabes y por consiguiente qué deberías saber? Si tu respuesta es afirmativa y humilde, entonces eres tu propio maestro, estás haciendo tu propia tarea y serás tu propio mejor crítico.

—SCOTT BUCHANAN⁹

Los Seminarios Socráticos, a diferencia de cualquier otro enfoque pedagógico que yo conozca, cultivan la integridad intelectual. Sócrates se describe a sí mismo como un aguijón,

⁸ Tomado de Albert Einstein, "Science and Religion", en *Quantum Questions*, ed. Ken Wilber (Boston: New Science Library, 1984), 111. Publicado originalmente en Albert Einstein, *Mis Ideas y Opiniones* (Barcelona: Editorial Bosca, 1980).

⁹ Scott Buchanan, "A Talk to Friends", en *Embers of the World*, ed. Scott Buchanan y Harris Wofford (Santa Barbara, CA: Center for the Study of Democratic Institutions, 1970), 2.

cuyo papel es desconcertar. Afirma que antes de que alguien pueda llegar a saber algo, primero debe darse cuenta de lo que no sabe. La esencia del interrogatorio socrático es hacer que los estudiantes se detengan a pensar, se den cuenta que algo que parecía simple es más complejo de lo que parecía al principio. Si las personas se mienten a sí mismas y creen entender algo cuando en realidad no es así, no aprenderán.

Comparemos el análisis introspectivo de la metacognición de un psicólogo cognitivo con la cita anterior de Scott Buchanan. El psicólogo cognitivo, John Bransford, describe las herramientas metacognitivas que usó para aprender física por su cuenta:

- Conciencia de la diferencia entre comprender y memorizar material, y conocimiento de cuáles estrategias mentales usar en cada caso.
- Habilidad para reconocer cuáles partes del texto eran difíciles, cuál determinaba dónde empezar a leer y cuánto tiempo emplear.
- Conciencia de la necesidad de sacar problemas y ejemplos del texto, ordenarlos al azar y después tratar de resolverlos.
- Saber cuándo no entendía algo, para pedir ayuda a un experto.
- Saber cuándo las explicaciones del experto resolvían su problema inmediato de aprendizaje¹⁰.

Estos hallazgos introspectivos, más tarde validados por la investigación empírica, son una útil expresión del aspecto cognitivo del credo socrático de Buchanan: “¿Tú sabes qué cosas no sabes y por consiguiente qué deberías saber? Si tu respuesta es afirmativa y humilde, entonces eres tu propio maestro, estás haciendo tu propia tarea y serás tu propio mejor crítico”.

¹⁰ John T. Bruer, *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom* (Cambridge, MA: MIT Press, 1993), 70-71 (*Escuelas para Pensar* [Barcelona: Paidós Ibérica, 1995]).

Sin embargo, los psicólogos cognitivos descuidan la dimensión moral del credo socrático: que es necesario que nuestra respuesta sea “humilde”, o en palabras de Einstein, que uno debe cuidarse del “autoengaño inconsciente”. El concepto de integridad intelectual incluye la metacognición, pero agrega al concepto de metacognición, nuevamente en palabras de Einstein, “un fuerte principio ético subyacente”. La metacognición es un concepto útil, y los procedimientos mentales específicos formulados por los psicólogos cognitivos son útiles instrumentos mentales. Pero nos servirán más en la búsqueda de la verdad si están incorporados a una identidad que se describe mejor como “socrática”.

La integridad intelectual era la base de la sabiduría de Sócrates. En la *Apología*, él presenta los hechos que lo llevaron a interrogar a prominentes individuos, provocando su resentimiento y finalmente, por lo tanto, su juicio. El oráculo de Delfos ha dicho a un amigo del filósofo que no hay nadie más sabio que Sócrates. Esta afirmación deja perplejo a Sócrates, pues él sabe que nada sabe:

Después de buscarle solución durante algún tiempo, finalmente, de muy mala gana, me dispuse a comprobar su veracidad de la siguiente manera. Fui a entrevistar a un hombre con gran reputación de sabio, porque yo sentía que ahí, si es que en alguna parte, lograría refutar al oráculo y decirle a mi divina autoridad: tú dijiste que yo era el más sabio de los hombres, pero he aquí un hombre que es más sabio que yo.

Bien, hice un riguroso examen a esta persona —no necesito mencionar su nombre, pero era uno de nuestros políticos que yo estaba estudiando cuando tuve esta experiencia— y en las conversaciones con él me formé la impresión de que, aunque en opinión de muchos, y especialmente en la suya, parecía ser sabio, en realidad no lo era. Entonces, cuando empecé a tratar de demostrarle que sólo creía ser sabio y realmente no lo era, él y mu-

chos de los presentes consideraron ofensivos mis esfuerzos. Sin embargo, al retirarme, reflexioné: bien, ciertamente yo soy más sabio que este hombre. Es muy probable que ninguno de nosotros dos tenga algún conocimiento del cual jactarse, pero él cree saber algo que no sabe, mientras que yo estoy muy consciente de mi ignorancia. En todo caso, parece que yo soy más sabio que él en este pequeño grado: que yo no creo saber lo que no sé¹¹.

La actitud de Sócrates irrita a algunas personas porque consideran que él es falsamente modesto y que su estilo de interrogatorio a veces parece manipulador. En la medida en que éste sea el caso, Sócrates no es un modelo. Así y todo, el papel esencial de la integridad intelectual en la vida de Sócrates justifica lo “socrático” de los Seminarios Socráticos.

Para ilustrar el cultivo de la integridad intelectual a través de los Seminarios Socráticos, presento un relato comentado de uno en el cual la integridad intelectual era un requisito para comprender. Es decir, para exhibir la “habilidad” de entender el texto, era necesario ser honesto consigo mismo, y con los demás, acerca de aquellas cosas que uno no entendía.

Mientras leíamos “La Fiesta en el Jardín”, un cuento de Katherine Mansfield, tropezamos con este pasaje:

Sólo para probar cuán feliz estaba, sólo para demostrarle al tipo alto cuán cómoda se sentía y cómo despreciaba las estúpidas convenciones, Laura dio un gran mordisco a su pan con mantequilla mientras escrutaba el pequeño dibujo. Se sentía como una chica obrera¹².

¹¹ Platón, “Apology”, 21b-21c, en *The Collected Dialogues of Plato*, trad. Hugh Tredennick, ed. Edith Hamilton y Huntington Cairns (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1961).

¹² Katherine Mansfield, “The Garden Party”, en *Women and Fiction*, ed. Susan Cahill (Nueva York: Penguin, 1975), 61-75.

Después de leer el párrafo en que aparecía este trozo, los estudiantes en la clase afirmaron que lo entendían.

Les pregunté cómo Laura demostraba que “despreciaba las estúpidas convenciones”. Esta pregunta se puede responder en el estrecho sentido literal (“dando un gran mordisco”) o en forma mucho más amplia relacionándola con toda la historia. Varios alumnos respondieron que “despreciaba las estúpidas convenciones” significaba que “a ella no le gustaban las fiestas”. Aparentemente, pensaban que “convenciones” de algún modo se refería a la *fiesta* en el jardín del título. Aunque generalmente permito gran libertad en las interpretaciones, esta respuesta revelaba que no habían comprendido en absoluto el texto.

Sin entender correctamente la palabra “convenciones”, los alumnos no captarán el tema principal de este cuento: la historia es acerca de la relación de Laura con lo que ella cree que son insensatas convenciones sociales. El enfoque educativo tradicional habría sido simplemente decir a los estudiantes que estaban equivocados y cuál era la interpretación correcta. En el contexto tradicional, los alumnos brillantes recuerdan lo que se les ha dicho, los estúpidos lo olvidan.

Pero a mí me interesa desarrollar su habilidad de reconocer por sí mismos cuándo han leído algo incorrectamente. Una vez que desarrollen un estándar interno de coherencia en la interpretación textual, serán lectores facultados que podrán crear significados a través de una gama de textos. Para llegar a ser lectores expertos, necesitan convertirse en sus propios jueces de lo que entienden y no entienden. Entonces esta habilidad de lectura se puede aplicar a todas las materias y exámenes académicos. Aunque hay un importante componente cognitivo para esta lectura, que se puede desarrollar con la práctica, también existe un componente de integridad: los estudiantes deben estar dispuestos a cuestionar sus propias interpretaciones iniciales para progresar. En el próximo ejemplo, aquellos alumnos más dispuestos a reconsiderar sus opiniones originales desarrollaron una lectura más exacta y rápida.

Yo procedí a formular, dándoles tiempo para pensar, preguntas detalladas sobre el párrafo: “¿Por qué dio un ‘gran mordisco’ a su sandwich?”, “¿Cómo probó lo feliz que estaba?”, “¿Cómo demostró lo cómoda que se sentía?”, “¿Cómo demostró que despreciaba las estúpidas convenciones?” (sí, lo repetí, para su frustración), “¿Por qué se sintió como una chica obrera?”, “¿Qué significa la palabra ‘convención?’”. La buscamos en el diccionario y encontramos varios significados, incluyendo uno que se refiere a las normas sociales y otro a una reunión. “¿Cuál definición calza mejor en este contexto?”, “¿Cómo deciden cuál definición encaja mejor en este contexto?”.

Durante esta serie de preguntas, se dan muchas opiniones. Los estudiantes se frustran y confunden. Así y todo, ciertas opiniones interpretan mejor que otras el pasaje. Algunos alumnos empiezan a comprender que, en este párrafo, “convenciones” como normas sociales tiene mucho más sentido que “convenciones” como reunión. Ninguno de los alumnos arrogantes entiende esto: los que primero lo entienden incluyen a un chico algo tardo, señalado por sus pares por su status de educación diferencial, una niña tímida que habla en susurros y otra alegre pero insegura. En los Seminarios Socráticos es común que los alumnos menos engreídos den interpretaciones más precisas, por el simple hecho de estar más honestamente conscientes de lo que no comprenden.

Los alumnos arrogantes estaban impresionados de que los tímidos hubiesen entendido el pasaje correctamente. Los tímidos lo hicieron simplemente prestando gran atención y pensando por su cuenta. En este caso, su logro intelectual fue más el resultado de sus virtudes de carácter que de sus habilidades: las habilidades cognitivas del estudiante de educación diferencial eran inferiores a las de sus compañeros, pero si él entiende el texto y ellos no, ¿entonces qué justifica que puedan seguir considerándolo menos inteligente que ellos?

La próxima vez que llegan a un pasaje que creen entender, nuevamente les hago preguntas para que se percaten de las for-

mas en que no lo comprenden. Esta vez, los anteriormente tímidos tienen más confianza en su criterio (correctamente) y los previamente arrogantes tienen menos confianza en sus juicios demasiado apresurados (también correctamente). De este modo, a través de la tarea "intelectual" de comprender textos, los estudiantes aprenden a modificar su carácter, convirtiéndose así en mejores aprendices y mejores seres humanos¹³.

El Seminario Socrático tradicional es una discusión de ideas. Con participantes capaces de un diálogo intelectual, las discusiones de ideas son extremadamente valiosas. Las conversaciones más productivas entre expertos académicos en todas las áreas, desde la física a la teoría literaria, son discusiones de ideas. Sin embargo, ya que la mayoría de los grupos de estudiantes no son expertos en discutir ideas, suele ser más productivo discutir situaciones textuales específicas como la descrita más arriba.

En esa situación, yo sabía que su interpretación original de "convenciones" era incoherente. Sólo era cuestión de tiempo antes de que la evidencia acumulativa en el párrafo los abrumara. Sabía que aclararían por su cuenta la incoherencia de "convenciones" como "fiesta". De ese modo, el descifre textual se convierte en un ejemplo de cómo "las ideas tienen consecuencias". Así como un puente construido sobre un razonamiento defectuoso puede caerse, una interpretación textual basada en una comprensión incoherente se derrumbará.

En las discusiones de ideas, si los participantes han internalizado un estándar de integridad intelectual, rápidamente se darán cuenta en una conversación cuándo sus perspectivas teóricas se han derrumbado debido a su incoherencia. Ellos reconocen que hay algo que debe arreglarse.

¹³ Este proceso de calibración es similar a los procesos intelectuales descritos por la teoría del control de la percepción. En ese lenguaje, el proceso pedagógico descrito más arriba trabaja para desarrollar en los estudiantes un nuevo nivel intrínseco de referencia que actuará como una guía más eficaz para el aprendizaje. Ver William T. Powers, *Living Control Systems* (Gravel Switch, KY: The Control Systems Group, 1989).

En contraste, a muchos estudiantes estadounidenses se les ha inculcado la idea de que “todas las opiniones son iguales”. Como consecuencia, no toman en serio la posibilidad de que una opinión sea incoherente. La cuidadosa construcción de coherencia en los estrechos ámbitos de una atenta lectura, como arriba, les ofrece experiencias de comprensión coherente e incoherente. Estas experiencias pueden ser traspasadas gradualmente a su comprensión de las ideas. Una vez que han desarrollado una estética personal de coherencia intelectual en el ámbito de las ideas, están listos para participar en un verdadero Seminario Socrático o en un debate académico en cualquier disciplina (dada una base adecuada de conocimientos)¹⁴.

Cuando uno ha desarrollado la habilidad de juzgar por sí mismo la fuerza relativa de todas sus creencias, a menudo se da cuenta de los enormes vacíos en las interpretaciones tradicionales (incluyendo las ofrecidas por las instituciones académicas y científicas existentes). Cuando uno no está del todo satisfecho con las respuestas tradicionales, debe tener el valor de hacer preguntas aparentemente estúpidas y seguir haciéndolas a pesar de la resistencia de aquellos que creen tener respuestas satisfactorias. Los Seminarios Socráticos son un medio de desarrollar este rasgo de carácter, que es crucial para el aumento de la sabiduría, la inteligencia y el conocimiento, en alumnos de todas las habilidades.

Integridad intelectual y educación

A menudo los alumnos arrogantes con mal desempeño en los seminarios están en programas para superdotados. Aunque algunos programas para superdotados evitan estos problemas, otros parecen crear estudiantes que se destacan por no darse

¹⁴ La discusión de los últimos párrafos es una explicación del porqué he llegado a enfatizar la Práctica Socrática en las aulas (descifre textual detallado) más que los Seminarios Socráticos (discusiones de ideas).

cuenta cuando no comprenden. Estos alumnos a menudo han sido premiados por exhibir su inteligencia, lo que conductualmente equivale a dar respuestas correctas, y por exhibir su creatividad, lo que conductualmente equivale a dar muchas respuestas diferentes (como el ejercicio de "creatividad" en que uno se esfuerza por enumerar todos los posibles usos de un clip). Ninguno de estos enfoques premia el juicio independiente o la integridad intelectual.

En realidad, ambos enfoques sancionan el juicio independiente y la integridad intelectual. Los contextos educacionales que premian sólo las respuestas correctas enseñan a los alumnos a centrarse en aprender a acatar los juicios ajenos sin fiarse del suyo. Los estudiantes que piensan cuidadosamente por su cuenta son por lo general sancionados, ya sea en el sentido de que dan respuestas que se consideran erróneas (sin importar la calidad del pensamiento detrás de la respuesta) o que, por el mismo hecho de pensar por su cuenta, quizás den respuestas correctas más lentamente que los alumnos que sólo repiten como loros las palabras del profesor o del libro.

Los contextos educacionales que premian la creatividad, como usualmente se define, premian la cantidad de sugerencias o el grado de novedad. Aquí se sanciona el juicio, porque, nuevamente, alguien que está elaborando juicios trabaja más lento que el que tiene inspiraciones súbitas. Estas son una actividad importante y durante los seminarios suelen producirse, pero ahí son un preparativo para hacer juicios serios, mientras que en algunos ejercicios de creatividad se perciben como un fin en sí mismo.

Premiar el grado de novedad es aún más dañino, porque con frecuencia los estudiantes que usan su criterio pueden concluir que la novedad sola, o la novedad radical, es inapropiada en un contexto dado. Hay ocasiones en que los alumnos pueden concluir que las respuestas tradicionales son mejores que las nuevas. Al insistir en que den respuestas (o usos de los clips) originales sin considerar su criterio, se sanciona el juicio independiente tanto como lo hace el premiar exclu-

sivamente las respuestas correctas sin considerar el pensamiento del alumno. Además, errar por el lado de la “creatividad” es un mal medio de corregir errores por el lado del dogmatismo. Ofrecer sólo estos extremos paralelos crea estudiantes inconscientes de que existe la facultad del juicio; la idea de que ésta se podría cultivar sobrepasa la comprensión de muchos alumnos.

El tema de la creatividad es de especial importancia aquí, pues el componente no-cognitivo del genio se suele atribuir a la creatividad. No cabe duda que la creatividad es un componente del genio. Pero el típico modelo de creatividad en la comunidad educacional no percibe las condiciones cruciales necesarias para el trabajo intelectual creativo: una profunda comprensión de lo que se sabe y no se sabe. Thomas Kuhn, basándose en su permanente estudio de los descubrimientos científicos, afirma: “La novedad comúnmente surge sólo para el hombre que, sabiendo con *precisión* lo que debe esperar, es capaz de reconocer que algo ha salido mal”¹⁵. Es decir, el conocimiento preciso y la habilidad de reconocer que algo ha salido mal son los requisitos para la creatividad científica.

Algunos lectores podrían interpretar los ejemplos anteriores como casos de “hipótesis cuestionadas”. La dificultad con esta interpretación es doble. Primero, cuando la gente habla de “hipótesis cuestionadas”, se entiende implícitamente que se están cuestionando las hipótesis de otra persona. Sin embargo, yo sostengo que lo más importante es cuestionar nuestras propias hipótesis. Aun cuando la intención no sea cuestionar las hipótesis de otros, ya que éstas son mucho más fáciles de ver, una interacción social socrática de tipo hostil puede ser el resultado *de facto* de enseñar a los alumnos a “cuestionar hipótesis”. Si bien puede haber circunstancias bajo las cuales tal interacción es apropiada, mi experiencia es que el principal foco de nuestros esfuerzos siempre debe estar en mejorar la calidad de nuestras propias interpretaciones. Es

¹⁵ Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, 65.

mucho más difícil cuestionar nuestras propias hipótesis que las de los demás.

Segundo, aun cuando cuestionar nuestras hipótesis sea un componente de la integridad intelectual, no es más que un componente. Además de cuestionar nuestras propias hipótesis, debemos hacer juicios sobre cuáles hipótesis hemos decidido conservar y cuáles no. Hacer estos juicios suele ser una tarea más difícil que el interrogatorio inicial. De hecho, uno podría “cuestionar hipótesis” constantemente y jamás reconocer un vacío en su comprensión.

Después de cuestionar la hipótesis, uno debe ser capaz de pesar la evidencia para evaluar la fuerza relativa de la hipótesis. En el ejemplo de más arriba, cuestionar nuestra hipótesis sobre el significado de la palabra “convención” puede llevar a un nihilismo verbal: “Yo cuestioné mi comprensión de la palabra, vi que estaba equivocado y entonces decidí que ‘convención’ puede significar lo que uno quiera, uno puede cuestionar todo”. Tal nihilismo elude la responsabilidad de construir conocimiento, lo cual es intrínseco al concepto de integridad intelectual. En contraste, cuando uno pesa la evidencia y hace juicios acerca del estatus general de la comprensión, comparando las partes del párrafo que uno está seguro de entender (por ej., “dio un gran mordisco”) con aquellas menos ciertas (por ej., “convención”), entonces uno puede comenzar a usar los componentes relativamente fuertes de su comprensión para tomar una decisión respecto al tema en cuestión¹⁶.

La integridad intelectual y la vida

La habilidad de cuestionar nuestro propio conocimiento a fin de reconocer los vacíos que contiene, no es meramente una

¹⁶ Hay varias exposiciones sofisticadas de este proceso en la filosofía de la ciencia, que difieren significativamente entre sí. Ver, por ejemplo, Colin Howson y Peter Urbach, *Scientific Reasoning: The Bayesian Approach* (La Salle, Illinois: Open Court, 1989); o Clark N. Glymour, *Theory and Evidence* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1980).

virtud crítica para el progreso de las fronteras científicas. Esta habilidad es fundamental para la vida diaria. Tanto en nuestra vida personal como profesional, habrá innumerables situaciones en que nos desempeñaremos mejor mientras más conscientes estemos de lo que no sabemos.

Las interpretaciones exactas son útiles para alcanzar metas prácticas. Un equipo de estudiantes de Seminarios Socráticos de un pequeño colegio de enseñanza secundaria ganó un campeonato nacional de análisis financiero porque fueron los únicos que cuestionaron las proyecciones de ventas en los datos que les habían entregado. Los jueces concluyeron, como pasa en el mundo real, que la habilidad de analizar cifras es inútil si las cifras no son confiables.

En las relaciones personales no existe otra habilidad más valiosa que conocernos a nosotros mismos y a los demás, y reconocer lo que no sabemos acerca de nosotros y ellos. Un matrimonio o una amistad en que las partes creen poseer más verdad o bondad que la que realmente tienen, no es una relación que florecerá. La integridad intelectual en las relaciones es cuestión de comprender exactamente nuestras verdaderas limitaciones. Los progresos en el carácter deben estar basados en una evaluación realista de nuestro carácter actual.

En la naturaleza humana existe la propensión a afirmar ser mejor y creer que somos mejores de lo que somos. Según los sociobiólogos, estamos genéticamente programados para mentirnos a nosotros mismos y creer que somos mejores de lo que somos, porque esta falsa creencia en nuestra propia bondad nos permite ser más efectivamente egoístas sin darnos cuenta¹⁷. Ya que nuestra naturaleza parece resistirse a hacerlo, se requiere un esfuerzo moral para someter nuestras propias verdades e identidad a continuas reevaluaciones. Así y todo, sólo haciendo esto nos comprometemos en la búsqueda de la verdad.

Aquí "verdad" no se usa ni dogmática ni irónicamente; es el sincero resultado de un constante proceso de reevaluación.

¹⁷ Ver Robert Wright, *The Moral Animal* (Nueva York: Pantheon, 1994).

El mundo intelectual postmoderno prefiere evitar el concepto "verdad". Los defensores de esta perspectiva enfatizan hasta qué punto nuestras perspectivas están siempre limitadas y amarradas por nuestras circunstancias y nuestro propio ser. Algunos adoptan una perspectiva nihilista, según la cual ninguna interpretación tiene mayor validez que cualquier otra perspectiva.

Peter Berkowitz, comentando el reciente escándalo en que el diario *Social Text* publicó inadvertidamente una parodia de los escritos científicos postmodernos, escribe:

Al enseñar que la distinción entre verdadero y falso es una ficción humana muy represiva, el postmodernismo promueve el desprecio por la verdad y socava la virtud de la integridad intelectual. Por lo tanto, quienes jamás han realizado un experimento o dominado una ecuación pueden disfrutar de una despectiva superioridad basada en la pretendida visión de que la ciencia es una forma de invención literaria que se distingue principalmente por su desmedido prestigio social¹⁸.

Mientras existan importantes e interesantes controversias respecto a qué queremos decir con "verdad", es contraproducente eliminar el concepto "verdad".

La idea democrática de que todas las opiniones son iguales, combinada con su corolario postmoderno de que no existen bases para diferenciar entre opiniones, es devastadora para la construcción del conocimiento y por ende para la educación.

Hoy en día, muchos jóvenes han internalizado la idea de que no existen bases para diferenciar entre opiniones (es decir, ninguna creencia es más válida que otras). Por ejemplo, una vez pregunté a un grupo de veinte estudiantes si creerían lo que querían creer aunque supieran que eso era falso. Todos menos uno dijeron que sí, aun cuando los confronté con

¹⁸ Peter Berkowitz, "Science Fiction", *The New Republic* (julio 1, 1996).

ejemplos específicos como: “¿Qué pasaría si un médico, basando su opinión en evidencias, les dijera que son VIH positivos pero ustedes no quieren creerlo? ¿Aceptarían la verdad o no?”. La mayoría persistió en decir que eran libres de creer lo que querían creer¹⁹. En efecto, algunos parecían pensar que si lo creen, es verdad. Una alumna dijo que creía que el SIDA era causado por la culpa sexual; si uno no se sentía culpable, no se contagiaba. Otros parecían creer que por supuesto todos creemos lo que queremos creer; en todo caso, no existe la verdad. Yo sólo puedo esperar que estos alumnos aprendan que uno logra comprensiones superiores desarrollando interpretaciones coherentes de párrafos o construyendo puentes, y no por morir de SIDA.

La adecuada inferencia del hecho del autoengaño no es renunciar a buscar la verdad, como han hecho los postmodernos, sino más bien redoblar nuestros esfuerzos para exponer el autoengaño. El hecho de que nuestra comprensión esté limitada por las circunstancias y el sí mismo parece la causa para hacer esfuerzos por trascender aquellas limitaciones más que afirmar que ninguna perspectiva es superior. Debido a los inevitables límites psíquicos y culturales de mi pensamiento, yo encuentro más útil tratar de eliminar lo más posible tales prejuicios y dialogar con otras personas con el expreso propósito de que me ayuden a eliminar prejuicios que yo no habría podido reconocer por mí mismo.

Un revisor de un primer borrador de este ensayo se quejaba de que lo que yo llamaba “integridad intelectual” era un mero asunto de metacognición. Desde esta perspectiva, aunque el enfoque de la lectura presentado más arriba pueda ser valioso, el revisor alegaba que mi tesis era falsa en cuanto sugiere que existe un componente no-cognitivo del genio. Si uno define como “cognitivo” todo lo que ocurre en la men-

¹⁹ Esto sucedió a fin de año en una clase de ciencias que había hecho gran hincapié en el método científico. El profesor estaba muy deprimido por la completa falta de comprensión de la ciencia, a pesar de todo un año de instrucción tradicional sobre el método científico.

te, entonces la crítica del revisor es trivialmente válida. Pero aunque en el desarrollo de la integridad intelectual participan importantes procesos metacognitivos, también existen características que se pueden ubicar más apropiadamente en el ámbito del carácter.

El ego puede estar unido a las creencias en una variedad de formas. Los físicos newtonianos se resistieron y luego deprimieron tras los resultados de las revoluciones en la física iniciadas por Einstein y los físicos cuánticos, porque sus identidades se basaban en una cosmovisión newtoniana. Los alumnos que describo como “arrogantes” han unido su ego a cierta especie de actuación pública que no les permite modificar sus creencias. Los que describo como “tímidos” no han unido su ego a la actuación pública, lo cual les permite modificar sus creencias y así ganar una mayor comprensión más rápidamente. En las relaciones, la falta de integridad intelectual se convierte en problema cuando un ego se une a una creencia que lo protege de dolorosas verdades mientras niega la realidad del otro ser humano.

En la cultura socrática que yo pretendo crear a través de los Seminarios Socráticos, el ego está más unido al desarrollo de la integridad intelectual que a cualquier conjunto particular de creencias. Estas siempre deben ser reevaluadas, y un ego unido a un conjunto particular de creencias produce una mente que restringe su propia comprensión. Nuestra relación con nuestro ego se entiende mejor como una cuestión de carácter que como metacognición. Todos enfrentamos incentivos psicológicos para distorsionar la verdad en nombre de nuestro ego. Una evidencia de carácter moral es encarar habitualmente la verdad sin considerar lo que nuestro ego quiere que creamos²⁰.

²⁰ Ver el concepto psicológico de “dedicación a la realidad”, en M. Scott Peck, *The Road Less Traveled* (Nueva York: Simon and Schuster, 1978).

TRES

CUATRO MODELOS PEDAGOGICOS **Integrando Seminarios Socráticos** **a Clases Orientadas a la Transmisión de Contenidos**

Un obstáculo para la adopción de los Seminarios Socráticos en las aulas de las escuelas públicas ha sido el conflicto entre la transmisión de contenidos y la franca indagación abierta. Este capítulo presenta cuatro modelos pedagógicos para conciliar el uso de los Seminarios Socráticos con metas de transmisión de contenidos.

Antes de examinar las soluciones a este conflicto, conviene entender qué lo originó. La franca indagación abierta en que los estudiantes exploran sus propias ideas es, en rigor, incompatible con la meta de transmitir contenidos. O los alumnos están pensando por su cuenta y llegando a sus propias conclusiones, o se les está diciendo de la manera más eficiente posible cuáles son las respuestas correctas en preparación para recitarlas en una prueba. En la medida en que la meta del profesor sea transmitir contenidos, el tiempo de clases que se dedique a la indagación abierta parecería ser una renuncia a la obligación pública que tiene el maestro de cubrir determinados objetivos y contenidos.

Los Seminarios Socráticos están radicalmente comprometidos con la franca indagación abierta. Este compromiso es necesario para la integridad del proceso seminarial. Gran parte del poder de los seminarios se logra ganando la confianza de los estudiantes. Esta confianza se establece mediante francas preguntas abiertas que evitan un programa de contenidos. Cuando el conductor del seminario pide a un alumno una opinión sobre un tema (“¿De qué trata *Hamlet*?”), el guía oye la respuesta del estudiante para contestar a la idea de éste. Las preguntas subsiguientes son indagaciones diseñadas para explorar las ideas del alumno sobre *Hamlet*. Las preguntas que hace el conductor no son cuestión de intentar que los estudiantes adivinen la respuesta correcta.

En el modelo de interrogatorio de recitación, que se usa para obtener información respecto a si la transmisión de contenidos ha resultado exitosa, el profesor debe escuchar la respuesta del alumno para determinar si éste ha obtenido la respuesta correcta. (“No, Jane, *Hamlet* no trata realmente mucho del amor. Pues, sí, Joshua, *Hamlet* es acerca de la indecisión; buena respuesta”). Esto no presenta problemas si está claro que la meta es la transmisión de contenidos seguida de recitación. Pero no es una conversación. A fin de mantener la confianza e integridad cruciales para el éxito de la conversación, el profesor no debe esforzarse por transmitir contenidos mientras dirige seminarios.

Muchos maestros reconocen las virtudes de las discusiones seminales en sus clases. Los investigadores en educación han demostrado que tales métodos cultivan bien las habilidades cognitivas y lingüísticas. Las mejores escuelas privadas usan desde hace mucho tiempo los debates seminales. Muchos programas para superdotados han aprovechado su libertad metodológica para emplear las discusiones seminales. Pero a pesar de este reconocimiento general de los beneficios de los seminarios, muchos profesores de las principales escuelas públicas son reacios a dedicarles un sustancial

tiempo de clases debido a su obligación de transmitir contenidos académicos tradicionales.

La forma en que el Proyecto Paideia Alaska ha promovido los Seminarios Socráticos hace este conflicto particularmente evidente, pues nosotros recomendamos que los profesores dediquen diez o más semanas a la práctica diaria de seminarios. Algunos maestros han sentido que el único lugar donde es posible tal dedicación es en un curso electivo de seminarios. Esta interpretación de la práctica seminarial limita seriamente la aplicabilidad de los Seminarios Socráticos. Este ensayo presentará cuatro modelos para conciliar la meta de las escuelas públicas de transmitir contenidos con la práctica de los Seminarios Socráticos:

- Seminario como Suplemento de la Transmisión de Contenidos Tradicional.
- Seminario para Desarrollo Conceptual Profundo + Transmisión de Contenidos Tradicional.
- Seminario para Transmisión de Contenidos = Desarrollo Conceptual.
- Seminario para Transmisión de Contenidos = Desarrollo de Habilidades Cognitivas y Lingüísticas.

Este ensayo no es una discusión general de la relación de los seminarios con otros métodos de enseñanza: aborda única y específicamente el tema de los seminarios y la transmisión de contenidos. Otros métodos se pueden considerar al servicio de la franca indagación abierta, y por lo tanto incluidos como un aspecto de los seminarios, o al servicio de la transmisión de contenidos y así son un medio —en algunos casos, un medio no tradicional— de trabajar hacia la meta tradicional de transmisión de contenidos¹.

¹ Nótese que el elemento clave es la indagación abierta. Por ejemplo, un profesor que se para frente al curso disertando pero haciendo preguntas abiertas, en realidad se acerca más a crear un espíritu de seminario que un profesor que se sienta en un círculo con los alumnos trabajando un texto y haciendo principalmente preguntas orientadoras o didácticas.

Seminario como suplemento de la transmisión de contenidos tradicional

La inclinación natural de muchos profesores es considerar los seminarios como un suplemento de habilidades cognitivas para su práctica pedagógica. Así, puede que celebren un seminario ocasionalmente, quizás una vez a la semana o al mes, como un medio de añadir más pensamiento crítico a su repertorio pedagógico. Este es el modelo predominante de uso de los seminarios fuera de Alaska. Existen algunos contextos en que el seminario se emplea apropiadamente como suplemento.

Para que los seminarios sean una eficaz práctica de aprendizaje, los estudiantes deben poseer habilidades seminariales básicas, incluyendo la habilidad de inferir significados de los textos, la habilidad de participar en diálogos y la de trabajar en grupo. Un grupo de estudiantes que posee estas habilidades, sea espontáneamente o debido a la participación en seminarios anteriores, puede participar productivamente en seminarios suplementarios ocasionales. Así, en cursos en que debe cubrirse una gran cantidad de contenidos tradicionales, los seminarios se pueden usar como suplemento del pensamiento crítico.

Estos cursos tienden a ser requisito para otros cursos (como muchos de matemáticas, ciencia o idioma extranjero), o preparación específica para un examen de contenidos particulares (como cursos selectivos más avanzados o de certificación técnica). Un estudiante inscrito en estos cursos debe poseer conocimientos específicos para tener éxito en cursos futuros o en un examen particular. Un profesor que no logra transmitir los contenidos necesarios de la manera más eficiente posible daña los intereses de los alumnos. En muchos de esos casos, los seminarios no son el medio más eficaz de transmitir esos contenidos. Se deben usar como suplemento o no usarse.

Este modelo parece contradecir las recomendaciones del Proyecto Paideia Alaska: el PPA usualmente recomienda el uso constante y a largo plazo de los seminarios. La razón para esta recomendación es que muchos grupos de estudiantes no

son diestros en inferir significados, dialogar o participar en grupo. La práctica a largo plazo es necesaria para desarrollar estas habilidades y dar a los alumnos una apreciación del propósito de pensar en ideas. Algunas aplicaciones de los seminarios, donde éstos se usan sólo ocasionalmente, son improductivas para los alumnos y por lo tanto generalmente dañan el interés de los seminarios como instrumento de aprendizaje. Si no funciona, y no existen condiciones de mejoramiento, es mucho mejor no practicar seminarios que arrastrar a los alumnos a través de horas de clases improductivas y sin sentido. No obstante, hay situaciones en que los maestros usan con gran éxito los seminarios como suplemento. Todo depende de nuestras habilidades y del grupo particular de estudiantes.

Seminario para desarrollo conceptual profundo + transmisión de contenidos tradicional

Este es un modelo relativamente nuevo que combina actividad seminarial sustantiva con las metas y práctica de la transmisión de contenidos tradicional. La idea básica es que en la primera parte de un curso de contenidos se efectúen seminarios sobre textos relacionados con los conceptos básicos de la disciplina para entregar a los alumnos una comprensión profunda de esos conceptos. Luego el curso vuelve al medio tradicional de transmisión de contenidos para construir rápidamente sobre la base conceptual dada por los seminarios.

Por ejemplo, un curso tradicional de geometría se puede iniciar con cuatro semanas de seminarios de geometría, usando los *Elementos* de Euclides. En este caso, los alumnos deberían pensar en prueba, rigor, abstracción, verdad y realidad, formarse sus propios juicios acerca de la naturaleza de las matemáticas, la relación de las matemáticas con el mundo físico, su estándar de rigor y de realidad. Todas éstas son preguntas abiertas con vastos efectos en las disciplinas académicas. Al mismo tiempo, los estudiantes obtienen una profunda comprensión del concepto “prueba geométrica”, que les será

muy útil para el resto del año mientras trabajan con los textos de geometría. Para muchos alumnos, esto servirá como una introducción más eficaz a la geometría que el mero texto. El tiempo ocupado en los seminarios no será sacrificado desde una perspectiva de cobertura de contenidos, ya que el profundo conocimiento conceptual ganado por los alumnos finalmente permitirá que el curso cubra los contenidos con mayor rapidez.

Es posible estudiar conceptos sistemáticamente mediante lecturas seminariales seleccionadas. Por ejemplo, un profesor de ciencia puede elegir una lectura sobre el concepto "ley científica" para mejorar la comprensión de dicho concepto en conjunción con una unidad de las leyes del movimiento de Newton. Los estudiantes pueden ocupar una semana pensando y conversando sobre el concepto de una ley, seguida por una presentación de un día acerca de las leyes del movimiento de Newton, y concluyendo con una semana de actividades prácticas en el laboratorio para darles experiencia con tales leyes.

Los alumnos pueden ser evaluados en un ensayo que explore el concepto "ley científica", combinado con un examen tradicional después de la presentación didáctica y un informe de laboratorio sobre sus experiencias en éste. El ensayo incluso podría ser una exploración de sus propias ideas, evaluadas más por la calidad del pensamiento que por la exactitud de sus conclusiones. Tal ensayo permite al maestro obtener información precisa sobre cómo los alumnos realmente entienden (o no logran entender) el concepto que es necesario transmitir. Los ensayos que expresan las ideas de "ley científica" de los alumnos proveen información que permitirá al profesor acomodar las explicaciones para la clase o para estudiantes individuales a fin de corregir su mala interpretación particular.

Este modelo requiere una cuidadosa selección de textos para asegurar que los alumnos ganen los requisitos conceptuales necesarios para los contenidos que se cubrirán después. También es más eficaz cuando los estudiantes ya poseen ha-

bilidades seminariales de modo que la relativamente breve parte del curso destinada a seminarios pueda ser realmente usada para comprender conceptos e ideas. Cuando existe alguna duda, ya sea sobre la habilidad del guía para elegir textos apropiados o la suficiencia de las habilidades seminariales de los estudiantes, se corre el riesgo de que el tiempo invertido en los seminarios no ofrezca la compensación deseada en términos de una más rápida cobertura de contenidos. Para los profesores interesados en los otros beneficios de los seminarios, este riesgo puede ser menor; para los que enfrentan restricciones estrictas, el riesgo puede ser excesivo.

Seminario para transmisión de contenidos = desarrollo conceptual

Algunos profesores, cuando piensan en los trueques entre tiempo empleado en seminarios versus cobertura de contenidos, llegan a la conclusión de que lo que querían decir con “contenidos” es en gran medida comprensión conceptual. Existe un vasto movimiento para reformar los programas en esta dirección: muchos estados y distritos están reescribiendo objetivos y contenidos en función de conceptos que deben ser comprendidos más que (o además de) el conocimiento objetivo que debe ser aprendido. Esto es coherente con el amplio énfasis en las habilidades cognitivas en educación. La educación conceptual permite a los profesores fomentar más las habilidades cognitivas de orden superior que la simple memorización.

Este modelo se usa en forma más obvia en cursos de ciencias sociales, donde, por ejemplo, un profesor puede darse cuenta que los conceptos de gobierno, como ley, justicia, poder, interés propio, democracia, etc., son más importantes para comprender el tema que un conocimiento detallado de acontecimientos históricos o incluso la mecánica de cómo un proyecto se convierte en ley. Tales profesores siguen enseñando los acontecimientos históricos y la dictación de leyes, pero el tiempo destinado a esas materias se reduce. El seminario puede

convertirse en la actividad pedagógica dominante, tres o cuatro días a la semana, mientras que la presentación de conocimientos se convierte en el suplemento semanal. Los alumnos pueden estudiar a fondo la Constitución de Estados Unidos en seminarios, pero más que memorizar hechos en torno a los contenidos o contexto histórico del documento, comprenderán, digamos, por qué el poder se divide en tres ramas de gobierno.

Este modelo es apropiado en cualquier contexto donde, tras reflexionar, un profesor se da cuenta que el conjunto mínimo de metas específicas de conocimiento en realidad se puede cubrir en una fracción del tiempo de clases disponible, y donde la sustancia del tema académico a cubrir realmente reside, en todo caso, más en la comprensión conceptual que en el conocimiento objetivo. Los estudiantes con un esquema conceptual personalizado suelen asimilar con mayor rapidez la información factual exigida. Nuevamente, se pueden enseñar "los hechos" más eficazmente y en menos tiempo si la mente de los alumnos ha sido bien preparada de antemano en términos de interés y desarrollo esquemático.

Ya que estos cursos destinan mucho tiempo a la práctica de seminarios, en tales clases es posible desarrollar las habilidades seminales. Donde existe libertad de restricciones externas, muchos profesores entrenados en el uso de seminarios que inicialmente son reacios a dedicar horas sustanciales de clases a seminarios, gradualmente derivan en esta dirección. Una vez que uno tiene confianza en su habilidad para dirigir seminarios de calidad, encuentra variados medios de podar la cantidad de material que se debe transmitir didácticamente.

Seminario para transmisión de contenidos = desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas

Esta es la versión más liberadora, porque en efecto elimina toda restricción de contenidos en los textos seleccionados para el seminario. El seminario desarrolla constantemente habili-

dades lingüísticas y cognitivas de orden superior, sin considerar la materia ostensible del texto. Esta interpretación de los contenidos permite usar plenamente el concepto “programa emergente”, según el cual la próxima selección textual está determinada por las necesidades conversacionales del grupo. Así, el programa emerge basado en la dirección que los estudiantes dan a la clase. Las clases de inglés generalmente tienen esta libertad, porque las habilidades lingüísticas son fundamentales para su misión programática. En efecto, tales clases pueden convertirse en clases de seminario “puro”. (La escritura, la otra prioridad de las clases de inglés, es un complemento de las discusiones seminariales. El Proyecto de Escritura está enteramente de acuerdo con la práctica regular de seminarios)².

Finalmente, incluso los contenidos de las matemáticas y la ciencia se pueden interpretar como cuestión de desarrollo cognitivo y lingüístico. La mayoría de los grandes matemáticos y científicos interpretan sus disciplinas como un modo de pensar más que como un conjunto de conocimientos. Aunque esto sea así, a corto plazo muchos estudiantes enfrentan exámenes obligatorios que también exigen requisitos de conocimientos específicos. La presión de estos exámenes impide a muchos profesores sentirse libres para usar los seminarios. Pero estos exámenes suelen premiar una combinación de habilidades cognitivas y requisitos de conocimientos.

En una ocasión revisé una muestra de examen final de matemáticas de 8° grado hecha a alumnos de 6° que no habían visto la materia en un texto. Donde faltaban requisitos de conocimientos (terminología, por ejemplo), los estudiantes escogieron rápidamente el material necesario para responder las preguntas en forma correcta. Los problemas más difíciles para ellos fueron las preguntas esencialmente de pensa-

² Ver, por ejemplo, Joyce Armstrong Carrol y Edward E. Wilson, *Acts of Teaching: How to Teach Writing* (Englewood, CO: Teacher Ideas Press, 1993). Ver también Nancie Atwell, *In the Middle: Writing, Reading, and Learning with Adolescents* (Portsmouth, NH: Boynton, Cook, and Heinemann Educational Books, 1987).

miento crítico. Opino que, al menos en algunas circunstancias, parte importante de la comprensión matemática que estamos tratando de transmitir corresponde a pensamiento crítico (ver Capítulo 5).

El Seminario Socrático como instrumento pedagógico

Una alternativa para pensar en el uso de seminarios en función de los cuatro modelos anteriores es pensar en los problemas particulares que podría resolver el uso de seminarios. Esta conceptualización permite al maestro considerar el seminario como una herramienta que se saca de una caja cuando se necesita.

- Motivación intelectual, para despertar interés al relacionar temas académicos con la vida. El seminario se puede usar para estimular o ahondar el interés en un tópico que después puede ser cubierto como contenido por medios más tradicionales.
- Desarrollo de habilidades básicas, especialmente lingüísticas y de razonamiento.
- Profundidad conceptual en las áreas de contenidos.
- Desarrollo de habilidades grupales, para cubrir contenidos mediante el aprendizaje cooperativo. Los grupos de entrenamiento seminarial, y las habilidades grupales desarrolladas en ellos, son similares a algunos tipos de grupos de aprendizaje cooperativo. Un grupo de entrenamiento seminarial experimentado también puede actuar como grupo de aprendizaje cooperativo para cubrir los contenidos de un texto. El grupo seminarial puede leer más crítica y cuidadosamente que un grupo de aprendizaje cooperativo sin entrenamiento seminarial.

Estos cuatro usos del seminario pueden servir como guía para el uso apropiado de seminarios en clases tradicionales orientadas a los contenidos. Por lo tanto, el mayor uso de semina-

rios, incluso en clases que son primordialmente de enseñanza programática, es compatible con el actual énfasis educacional en el pensamiento crítico, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza conceptual. Además, el seminario es útil para trabajar los eternos problemas de motivación escolar y desarrollo de habilidades básicas.

La mayoría de los profesores con orientación programática necesitarán formarse un juicio respecto a las prioridades. Algunos se lo plantean así: ¿cuántas horas de clase puedo restar a la cobertura del programa para cumplir estas otras metas que también son importantes para mí? Quizás algunos de estos maestros quieran usar los seminarios tan escasamente como una vez al mes.

Otros profesores con orientación programática pueden plantearse el asunto así: lo que realmente me preocupa es que los estudiantes aprendan a fondo los conceptos básicos de mi disciplina, que la materia los inspire y que aprendan a pensar críticamente. Estos profesores “con orientación programática” pueden terminar enseñando primordialmente a través de seminarios, con una o dos horas de clases a la semana destinadas a medios alternativos de transmisión de contenidos.

Sin embargo, otros profesores con orientación programática usarán fuertemente los seminarios al principio del curso, para motivar y brindar una profunda comprensión conceptual, y luego aumentarán gradualmente el nivel de exposición oral o el uso de textos. Cuando esto se hace en forma correcta, puede resultar en niveles más altos de cobertura de contenidos, porque uno está enseñando a estudiantes particularmente bien preparados. Se podría pensar que éste es un sofisticado y extenso tipo de “conjunto anticipatorio”. Aquí los principales problemas son determinar los conceptos apropiados, luego los textos adecuados con los cuales desarrollar esos conceptos y finalmente cómo coordinar las disertaciones y el uso de textos con la base conceptual.

Cada uno de éstos es un medio útil y legítimo de enlazar el uso de Seminarios Socráticos con la transmisión de conte-

nidos. Para que cada enlace sea completamente exitoso, debemos considerar cuidadosamente nuestras metas específicas de transmisión de contenidos y nuestra comprensión de los seminarios y habilidad de dirigirlos.

De la transmisión de contenidos al pensamiento como estilo de vida

Una vez que los profesores están satisfechos con su habilidad para combinar los Seminarios Socráticos con las responsabilidades del plan de estudios, el metaprograma de los seminarios puede llegar a ser cada vez más importante. Yo creo que hay ocho profundas razones para practicar seminarios en una clase. Ellos desarrollan:

- El juicio independiente
- La reflexión como estilo de vida
- La habilidad de comprender a los demás
- El cumplimiento de la palabra
- La buena disposición para aceptar críticas
- La confianza y habilidad de aprender por nuestra cuenta
- El autorrespeto
- La integridad intelectual

La educación tradicional rara vez intenta estas metas, que, sin embargo, claramente tienen un tremendo valor personal y social. Ya que debemos trabajar en un sistema tradicional, es mejor empezar por recalcar los medios por los cuales los seminarios ayudan a cumplir las metas tradicionales. Pero a medida que dominamos la combinación de cobertura del programa y conversación pedagógica, las siguientes metas se tornan cada vez más valiosas. Finalmente queremos crear escuelas separadas, o escuelas dentro de escuelas, que se dediquen explícitamente a desarrollar estos principios a través de los Seminarios Socráticos.

Juicio independiente

Los seminarios ponen a los alumnos en una situación en que deben llegar a sus propias decisiones, públicamente, sin guía de la autoridad, en una situación en que la evidencia debe ser pesada y donde se espera que uno use tal evidencia para apoyar su juicio. Ya que los problemas en que los alumnos tienen esta libertad son cuestiones de interpretación textual, las consecuencias de los errores de juicio son leves; a veces pueden entender mal una oración o un párrafo. Pero debido a la naturaleza de la indagación colectiva estructurada, la clase como grupo rara vez entiende mal el texto. Alguien del curso le dará la interpretación más sensata, pero los alumnos deben determinar por sí mismos cuál interpretación es la más razonable. Ellos deben tomar estas decisiones docenas de veces en un período de clases dado.

El seminario puede ser la primera vez en sus vidas en que se espera que confíen completa y repetidamente en su propio juicio sobre un problema inofensivo. Sin embargo, la habilidad vital más importante de todas es el juicio independiente: la habilidad de determinar qué es más sensato para uno mismo basado en una cuidadosa consideración de la evidencia. Muchos cursos de salud tienen una corta y rutinaria unidad sobre la toma de decisiones (“Estos son los cinco pasos para tomar buenas decisiones...”); los seminarios exigen una constante toma de decisiones. Aunque los seminarios no van a resolver todos los problemas sociales, es imposible sobrestimar la profunda importancia de cultivar estudiantes capaces de confiar en sus propios juicios.

Reflexión como estilo de vida

Podemos confiar en nuestro propio juicio sin hacerlo necesariamente en forma reflexiva; los seminarios inculcan la reflexión como hábito. Uno se da cuenta hasta dónde es posible considerar más cuidadosamente miles de cuestiones que antes había dado por sentadas, y que nuestros pares suelen tener opiniones interesantes muy distintas a las nuestras que deben ser

consideradas. Los efectos sociales acumulativos de ciudadanos que piensan en las consecuencias de sus decisiones, no sólo en función de su propio bienestar sino también en función de las extensas repercusiones de cada idea, decisión y acto, evitarán muchos problemas innecesarios causados o exacerbados por la irreflexión.

Habilidad de comprender a los demás

La actividad intelectual fundamental de los seminarios es comprender a los seres humanos. Al esforzarnos por entender el texto, estamos tratando directamente de comprender la mente de otro ser humano, sea un texto de literatura o de matemáticas. En la conversación seminarial, comprender las opiniones de las personas con quienes estamos hablando es crucial para avanzar a través de un texto difícil. Los ejercicios académicos tradicionales permiten a los estudiantes mostrar dominio de un tema académico con una relativamente escasa comprensión de cómo piensa o actúa otra gente. Sin embargo, toda nuestra vida adulta la viviremos con personas, y mientras mejor las entendamos, más eficientes seremos, tanto personal como profesionalmente. La gente da gran importancia a la habilidad de comunicarse, pero ésta se apoya firmemente en la habilidad de comprender a las personas. Si no entendemos a la gente, ningún entrenamiento en técnicas de comunicación nos ayudará.

Cumplimiento de la palabra

En los seminarios, uno siempre está buscando teorías e interpretaciones coherentes. Los alumnos hacen rápidamente la conexión entre palabra y acción, y rara vez se permiten entre ellos hacer declaraciones hipócritas. El caso más simple es la honestidad sobre la comprensión del texto; si alguien afirma entenderlo y no es así, o sostiene haberlo leído y no es cierto, pronto se evidencia que esa persona está haciendo perder el tiempo a todos. Si no lo leíste, dilo. Si no lo entiendes, dilo. Si sólo quieres ser visto con gente famosa, dilo. El seminario

crea una atmósfera en que, para el proceso de comprensión, es importante que creas lo que dices y digas lo que crees.

Buena disposición para aceptar críticas

Para mejorar nuestras decisiones o conductas, es esencial estar dispuesto a aceptar críticas. Si nos aislamos de las críticas ajenas, quizás nunca sabremos cosas importantes sobre nosotros mismos. Si estamos dispuestos a aceptar críticas, disponemos de los medios para mejorar. El seminario crea una atmósfera en que los estudiantes se acostumbran a que sus opiniones, a veces opiniones personales, sean criticadas en el espíritu de la indagación.

En el otro extremo, quienes se ponen fácilmente a la defensiva son compañeros difíciles. Cuando veo estudiantes extremadamente defensivos, estoy consciente de que, a menos que aprendan a aceptar críticas, siempre van a dañar las relaciones personales y profesionales en su vida.

Confianza y habilidad de aprender por nuestra cuenta

El seminario proporciona infinitas experiencias para llegar a nuestra propia comprensión de materias difíciles. A medida que uno se vuelve más diestro en pensar por sí mismo en estas materias, todos los alumnos se dan cuenta que pueden aprender cualquier cosa que quieran. A menudo los estudiantes enemistados con la ciencia y las matemáticas tradicionales llegan a amar tales asignaturas a través de los seminarios, porque se dan cuenta que cuando se les permite pensar los problemas por su cuenta, la ciencia y las matemáticas se hacen comprensibles. Dividiendo los todos difíciles en partes manejables, pensando en la esencia misma de un problema y no siendo exigidos a dominar detalles irrelevantes, los estudiantes se sienten competentes y capacitados.

Ya que uno aprende a confiar en su propio juicio y cuándo pedir ayuda a los demás, no necesita seguir sometándose a la autoridad intelectual de otros; en principio, siempre está la opción de creer en una autoridad. Habiendo abordado

materias muy difíciles, uno sabe que si es necesario puede adentrarse en un problema y llegar a su propia conclusión, independiente de los expertos.

Autorrespeto

El movimiento de autoestima ha alentado a los profesores a elogiar a los alumnos pero no a criticarlos. Pero la dicotomía entre elogio y crítica es falsa; no permite un respetuoso desafío a las ideas de otro. Un estudiante capaz de pensar por sí mismo y que defiende sus ideas ante los demás, desarrolla una fuerte identidad basada en un sentido de autorrespeto. El mensaje implícito de elogiar todas las opiniones de los estudiantes es que no hay distinciones apreciables entre las opiniones; si tal es el caso, no tiene objeto construir y mejorar nuestras opiniones. No hay un sentido de crecimiento o habilitación a menos que uno esté en un ambiente donde se premie la calidad. Al leer una gama de textos y variar la conversación, todos los alumnos tienen la oportunidad de mostrar sus fortalezas. Y cuando sus pares los reconocen por sus verdaderas fortalezas, por sus sólidas contribuciones al progreso del grupo, desarrollan un sentido de autorrespeto que es mucho más sustancial que la autoestima resultante de años de elogio reflejo.

Integridad intelectual

La integridad intelectual es cuestión de ser honesto consigo mismo acerca de sus compromisos intelectuales y cumplirlos siempre. Por ejemplo, si uno cree en la coherencia lógica, debe examinar todas sus creencias en busca de su coherencia lógica y someterse a un estándar de coherencia lógica. Si uno no cree en la coherencia lógica, entonces es libre de tal estándar renunciando a la vez al derecho de criticar la incoherencia en las ideas de los demás. Si uno cree que toda moral es relativa, acepta la carga de la prueba si desea criticar la moral de otro. Si uno cree que existe una moral absoluta, acepta la carga de la prueba para explicar por qué parecen existir tantos siste-

mas morales diferentes. En cada caso, uno se da cuenta que un compromiso con una creencia implica compromiso con otras; uno es escrupuloso en reconocer las debilidades de su sistema de creencias; uno siempre se está esforzando por reconciliar contradicciones y subsanar las debilidades de su sistema de creencias y acepta gustoso las críticas ajenas como un medio de mejorar su propio conjunto de creencias.

He aquí algunas perspectivas adicionales sobre la insuficiencia de la actual transmisión de contenidos como meta de enseñanza:

- En un reciente estudio hecho por *Who's Who Among American High School Students*, el 78% de los alumnos con mejor rendimiento admitió hacer trampa en los exámenes. Las habilidades y práctica seminariales no se pueden falsear; ¿por qué premiar a los estudiantes por “dominar contenidos” cuando el engaño en los exámenes de dominio de contenidos está tan extendido? Un sermón permanente sobre la ética de rendir exámenes no va a cambiar nada.
- Muchos profesores de ciencias sociales sienten correctamente la responsabilidad de educar a los estudiantes como buenos ciudadanos. A menudo creen que enseñar todo un año un curso de historia de Estados Unidos es un medio necesario para tal fin. Sin embargo, si se pidiera a un grupo de estadounidenses cultos dar una charla sobre historia de su país, pocos podrían hablar más de una hora. ¿Cuántos conocimientos históricos, en el sentido de conocimientos objetivos, usamos realmente cuando tomamos lo que creemos son decisiones fundamentadas? Para obtener una estimación de esto, pidan a personas que ustedes consideran ciudadanos capaces que escriban todos los conocimientos que recuerden de la historia de Estados Unidos (es raro encontrar una persona que tenga suficiente material como

para hablar una hora completa). Un día de charla de hechos por semana, dejando cuatro para seminarios, dará a los alumnos muchos más detalles objetivos de la historia de Estados Unidos que los que retienen los estadounidenses educados.

Por otra parte, los adultos estadounidenses cultos tienen una comprensión muchísimo más sofisticada de la filosofía política, la política y las tendencias en el pensamiento político de la nación que los adolescentes. Esta comprensión conceptual es la que realmente se usa para entender el gobierno, la política y el debate político. Es necesario transmitir a los estudiantes estas interpretaciones conceptuales. Un curso de un año de Seminarios Socráticos sobre los principales documentos del pensamiento político estadounidense es un medio mucho más eficaz de lograr esta meta que un texto de historia basado en hechos.

- Los profesores conscientes de los abusos sexuales desenfrenados y los embarazos en adolescentes, comunes en algunas subculturas adolescentes, sienten la desesperada necesidad de usar cualquier método que tenga alguna chance de dar a los estudiantes, especialmente mujeres, un sentido de sí mismos y un medio de mejorar su toma de decisiones. El simple enfoque habitual, en que los alumnos estudian autoestima o leen un texto de salud que enumera “los cinco pasos para tomar buenas decisiones” y después hacen un trabajo escrito en casa y rinden examen sobre esos cinco pasos, no va a cambiar sus vidas, no importa cuán inteligentes y sensatos sean esos cinco pasos. Los profesores en tales contextos a menudo se sienten abrumados por lo absurdo de enseñar a estos alumnos los cinco pasos de la toma de decisiones, los mitos griegos o los pasos por los cuales un proyecto se convierte en ley. El seminario les permite llegar a los adolescentes y tocar sus vidas sin descuidar el desarrollo de las habilidades académicas importantes.

- Un texto de biología elogiado por su componente de pensamiento crítico tiene al final de cada capítulo cinco preguntas de pensamiento crítico; el texto mismo es un enorme volumen de información objetiva. Si los estudiantes llegan a las preguntas de pensamiento crítico, después de haber sido abrumados por la cantidad de hechos que deben aprender, van a practicar pensamiento crítico alrededor de una vez cada dos semanas. ¿Qué pensaríamos de un programa atlético en que los atletas se ejercitaran sólo una vez cada dos semanas? La sustancia de los seminarios son las preguntas de pensamiento crítico; cada hora de seminario consiste en treinta a ochenta preguntas de pensamiento crítico. Un atleta se fortalecerá y capacitará más haciendo muchos ejercicios diariamente. Así, también, la mente necesita ejercitación periódica para desarrollarse.
- John Taylor Gatto, profesor destacado de 1991 en Nueva York: “Tras toda una vida dedicada a la docencia, creo que el método de enseñanza es el único contenido real que ésta tiene. No se engañen pensando que los buenos programas, el buen equipamiento o los buenos profesores son los factores determinantes críticos de la vida escolar de sus hijos. Todas las patologías que hemos considerado se producen en gran medida porque las lecciones de la escuela impiden a los niños cumplir importantes compromisos consigo mismos y su familia, aprender lecciones de automotivación, perseverancia, autoconfianza, valor, dignidad y amor...”³.

Cerraré con una anécdota de un curso de 7º grado de una escuela pública urbana⁴. Con los escritorios en círculo, inicié

³ John Taylor Gatto, “The Six-Lesson Schoolteacher”, *Whole Earth Review* (1991), 100.

⁴ En el *Anchorage Daily News*, nov. 20, 1993, se publicó una versión anterior del resto de este ensayo.

una conversación entre los alumnos mediante preguntas sobre un texto. El primer día, el texto fue un poema de Langston Hughes, "Tema para Inglés B". Un niño afroestadounidense hizo algunos agudos comentarios sobre el poema entremezclados con conductas disruptivas. Aunque Malcolm no es su nombre, se presentó primero así. Usaré ese nombre aquí. Le queda bien. Después de una advertencia, le pedí que se sentara fuera del círculo para que los demás pudiéramos tener una conversación productiva. Sus profesores después me dijeron que las conductas disruptivas eran típicas de él.

El segundo día, el texto fue "¿Pueden Pensar las Máquinas?", de A.M. Turing, uno de los más grandes matemáticos del siglo XX. Malcolm aparentaba estar dormido, sin embargo, con la cabeza gacha, hizo varios útiles comentarios.

El tercer día leímos:

Africa siempre ha caminado en mi mente orgullosamente erguida, un gigante africano entre los otros continentes, con los pies bien plantados en el océano final de un hemisferio, alzándose en toda su altura bajo los cielos grisáceos del otro; la cabeza y los hombros amplios, cuadrados y resistentes, sin cansarle el fardo de azul Mediterráneo que cuelga de su espalda mientras marcha pacientemente a través del tiempo⁵.

Malcolm empezó la clase alerta y cooperador. Pregunté: "¿De qué trata esto?". Jay, un paria social con bajo rendimiento académico, dijo que se trataba de la forma de Africa. El resto del curso, dando por sentado que Jay estaba equivocado, discrepó y afirmó que sólo se trataba del orgullo africano. Entonces habló Malcolm y dijo que él también creía que era acerca de la forma de Africa.

En los seminarios es típico que se desafíen los límites sociales habituales; normalmente, Malcolm no sería sorprende-

⁵ Laurens Van der Post, de una copia facilitada por un profesor sin otras citas.

do ni muerto en alianza con Jay. Otros alumnos fueron enfáticos en declarar que Malcolm y Jay estaban equivocados: “Esto no dice nada sobre la forma de Africa”.

Los conductores de seminarios son neutrales. Aunque pueden ofrecer información objetiva, no dicen a los estudiantes cómo interpretar el texto. Esto crea una situación en que los alumnos son enteramente responsables de pensar y comprender por su cuenta. Cuando un profesor dice a un alumno la interpretación “correcta”, le roba a éste la oportunidad de pensar, la responsabilidad de sostener una opinión, y el auto-respeto basado en la reflexión y la responsabilidad. Cuando un maestro dice a un alumno la interpretación correcta, le enseña el hábito de recurrir a los demás para su validación personal.

Malcolm es un joven orgulloso y capaz. Tiene el tipo de personalidad independiente que podría terminar en éxito empresarial o alienación criminal. No está en su carácter buscar la aprobación del profesor. Al contrario, trata de probar su independencia y espíritu. Estos son rasgos de carácter que nuestras escuelas deberían premiar, no sancionar. En un contexto pedagógico tradicional, él puede demostrar mejor su temple comportándose mal. Esto es particularmente cierto cuando los estudiantes se aburren en la escuela, como muchos.

Los seminarios pueden ser estimulantes para todos los alumnos. A menudo se retiran de la sala discutiendo ideas. Tanto adultos como ex alumnos vuelven a clases seminariales en busca de estimulación intelectual. ¿Puedes imaginar una experiencia académica en una escuela pública a la cual quisieras volver voluntariamente en busca de estimulación?

Sin embargo, como las clases corrientes, las clases de seminario pueden ser aburridas. A diferencia de las clases regulares, los estudiantes se responsabilizan entre ellos si una clase de seminario resulta aburrida. Al final de cada clase, el conductor pregunta a cada alumno cómo podría haber resultado más productiva la discusión. Los estudiantes comentan

que la clase sería mejor si todos prestaran atención, expresaran sus ideas más claramente, no se apartaran del tema, fueran más respetuosos. Acumulativamente, estas sesiones de evaluación son eficaces. En los seminarios, los alumnos se alientan entre sí a ser ciudadanos cooperadores y responsables. La presión de los pares es la fuerza más poderosa en la vida de la mayoría de los adolescentes —los seminarios aprovechan esta fuerza en beneficio del aprendizaje.

El seminario crea una situación en que los alumnos enfrentan incentivos para alentarse entre sí a ser buenos ciudadanos, porque el seminario es más estimulante mientras más unido trabaje el curso. La descortesía y la flojera dañan los intereses de todos. El seminario premia las conductas cooperadoras y estimula la independencia e iniciativa. Incentiva a los estudiantes para monitorear la conducta de sus iguales. Fuera de los padres, los adultos tienen escaso poder directo para influir en el carácter personal de los estudiantes. A la mayoría de los alumnos no les interesa si sus profesores los consideran flojos, pero sí les importa la opinión de sus pares.

Quizás a algunos lectores les preocupe que un conductor de seminarios no diga a los alumnos cuál opinión es correcta. Temen que los estudiantes aprendan falsedades. El seminario se protege de este peligro al enfocar la conversación en la comprensión del texto. Los alumnos pueden creer lo que quieran mientras apoyen su opinión con referencia al texto. En el ejemplo anterior hay evidencia textual de que se está describiendo la forma de Africa. Tras media hora, trabajando la cita palabra por palabra, Malcolm convenció a otros tres estudiantes de que la cita era sobre la forma de Africa. Quienes argumentaban que era sobre el orgullo africano, se vieron obligados a dar versiones cada vez más sofisticadas de su argumento para evitar admitir que también se trataba de la forma de Africa.

La mayoría de los educadores familiarizados con los Seminarios Socráticos reconocen su valor. La dificultad de fomentarlos radica en convencer a los profesores que les dediquen suficientes horas de clases. El sistema educacional está

orientado a la transmisión de hechos. Para cultivar hábitos de responsabilidad, trabajo en equipo, respeto por los demás, iniciativa, elocución clara, saber escuchar, etc., necesarios para triunfar en el mundo laboral, se debe practicar regularmente. Los estudiantes no van a desarrollar hábitos vitales críticos participando en seminarios una vez al mes. Pero algunos profesores dicen: "Sí, los seminarios son fantásticos, pero yo tengo demasiados contenidos que cubrir como para hacerlos regularmente".

A falta de esta demostración de Seminario Socrático, la actividad académica planeada para el día en este curso era colorear mapas de Africa y poner nombre a cada país. Algunos estudiantes habrían pintado dócilmente con lápices de colores. Con tal tarea, es posible que éste hubiera sido otro día en que Malcolm fuera expulsado de clase por mala conducta. Actualmente, en muchas escuelas se permite que tales actividades, aunque despreciadas por los reformadores de la educación, ocupen horas de clase sin controversia. Los maestros que usan el tiempo de las clases de 7° grado en tales actividades son descritos como "enseñando geografía".

Al final de la clase, los alumnos estaban descifrando qué significaba "el fardo de azul Mediterráneo que cuelga de su espalda". Malcolm corrió al pizarrón y dibujó un mapa de Africa, los pies en el hemisferio sur, el Mediterráneo colgando de su espalda. Todo el curso vio de inmediato que su interpretación era absolutamente correcta y empezaron a aplaudir. Este fue quizás el logro académico más importante de su vida.

LA PRACTICA SOCRATICA COMO PRINCIPIO ORGANIZADOR DE LA CLASE

El resultado de enseñar pequeñas partes de un gran número de temas es la recepción pasiva de ideas inconexas, no iluminadas con alguna chispa de vitalidad. Dejemos que las principales ideas que entran en la educación de un niño sean pocas e importantes, y permitamos que se introduzcan en todas las combinaciones posibles. El niño debe apropiárselas y comprender su aplicación aquí y ahora en las circunstancias de su vida real. Desde el principio mismo de su educación, el niño debería experimentar la alegría del descubrimiento. El descubrimiento que tiene que hacer es que las ideas generales dan una comprensión de la corriente de hechos que fluye a través de su vida, y que es su vida.

—ALFRED NORTH WHITEHEAD¹

La Práctica Socrática es la práctica regular del diálogo socrático como un medio de ampliar la comprensión. En la sala de clases permite a los alumnos aprender a aprender más eficientemente el material académico y aprender a comprender más plenamente a los demás. Ya que la mayoría de los grupos de estudiantes carecen de los requisitos intelectuales,

¹ Alfred North Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays* (Nueva York: Mentor Books, 1949), 14.

sociales y morales para aprender mediante el diálogo socrático, gran parte del esfuerzo al trabajar con grupos de alumnos se concentra, en las primeras etapas, en el desarrollo de estos requisitos.

Intellectualmente, los estudiantes no acostumbran pensar por su cuenta. Carecen de las habilidades de lectura necesarias para entender textos difíciles, y muchos tienen una escasa comprensión de la relación entre abstracciones y experiencia humana personal. Socialmente, no acostumbran escuchar atentamente a los demás, respetarlos y trabajar juntos como equipo intelectual. Moralmente, no acostumbran responsabilizarse por su propio aprendizaje o conducta. Muchos no sienten la obligación de mantener una coherencia entre sus palabras y sus actos, y pocos se detienen a considerar las consecuencias a largo plazo de su conducta hacia los demás o hacia sí mismos.

Por supuesto, cada uno de estos rasgos requiere un desarrollo permanente en cada uno de nosotros. Así, incluso los adultos pueden beneficiarse al participar en una cultura de aprendizaje que desarrolla continuamente estas habilidades vitales fundamentales. En mi experiencia, estas habilidades rara vez se desarrollan en los actuales programas escolares. Aunque desarrollan las habilidades de lectura y vocabulario, la mayoría de los alumnos de enseñanza secundaria son sólo un poco más sofisticados que los de primaria con respecto a estrategias para comprender textos difíciles.

Cuando empiezo a trabajar con un grupo de alumnos de 10º grado, suelo encontrar los mismos problemas sociales que con los de 1º grado. Y muchos adultos en nuestra sociedad aparentemente no reconocen la obligación de mantener una coherencia entre sus palabras y sus actos. La Práctica Socrática diaria en la sala de clases ofrece un rico contexto en que, a medida que se desarrolla la sofisticación del conductor, se pueden cultivar las dimensiones intelectuales, sociales y morales de diversos grupos de estudiantes.

Ejemplo: día 1

Es el primer día de clases en un curso superior de disciplinas lingüísticas. Los escritorios están ordenados en círculo. Después de presentarme, especifico una regla:

“La única regla con que partiremos es que sólo una persona habla a la vez. Esto significa que si yo estoy hablando, ninguno de ustedes habla. Si uno de ustedes está hablando, entonces todos los demás están callados. ¿Entienden?”.

Asienten con la cabeza.

“Deben asumir la responsabilidad de asegurarse que sólo ustedes estén hablando. Si algún otro comienza a hablar mientras ustedes lo hacen, deberán pedirle que espere hasta que hayan terminado. No es responsabilidad mía asegurar que aprendan algo aquí; la responsabilidad es de ustedes. Para aprender, debemos ser capaces de escucharnos claramente. ¿Es razonable?”.

Vuelven a asentir.

Paso a cada alumno una página con las dos primeras oraciones del ensayo de Emmanuel Kant, “¿Qué Es la Ilustración?”:

La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otros.

Me siento y explico: *“Este año usaremos la Práctica Socrática para aprender a trabajar juntos y entender textos difíciles y sus implicaciones. ¿Tienen alguna pregunta?”.*

Silencio. Me temo que muchos de los estudiantes no entienden lo que acabo de decir. Está bien. Desde el principio voy a hablarles como lo haría con adultos. Quiero que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje. Eso incluye, y muy enfáticamente, que hagan preguntas cuando no entiendan lo que estoy diciendo. Aunque esto puede parecer duro, al menos no es condescendiente. Cuando pregunten, los ayudaré.

Marcos: “Uhhh, ¿qué vamos a hacer? ¿Qué dijo?”.

¡Magnífico! Este no será un curso especialmente difícil; ya hay uno que tomó la iniciativa de hacer una pregunta².

“Voy a intentarlo de nuevo: nosotros, como clase, vamos a tomar lecturas, como la que recién les pasé, y trataremos de aprender a trabajar juntos para comprenderlas. ¿Me entienden?”.

Yo asumo la responsabilidad de no habérselos comunicado con suficiente claridad. Se supone que ellos no son estúpidos por no entender, soy yo quien no ha logrado ser lo suficientemente claro en la comunicación. Estoy modelando una disposición para asumir la responsabilidad por la falta de claridad en comunicar. Este modelo va a ser importante cuando los alumnos que se creen más capaces que otros, experimenten fallas en la comunicación; en vez de acusar de estúpidos a los que no han entendido (aunque la acusación sea cortés), es importante que ellos asuman la responsabilidad por no haber logrado comunicarse claramente.

Marcos: “Uhhh, sí, algo se entiende. No lo sé. Tal vez usted debería intentarlo de nuevo”.

Marcos es estupendo; ya encontré un alumno en el curso que está dispuesto a comunicarse directa y honestamente conmigo. He usado Práctica Socrática donde pasan semanas, incluso meses, antes de que alguien sea directo y honesto; éstos son resultados sumamente difíciles de lograr. Descubrir tal persona en los primeros cinco minutos me da confianza de que será placentero trabajar con este curso desde el comienzo.

“¿Alguien me entendió? ¿Puede alguno ayudarnos a Marcos y a mí a entendernos?”.

Jenna: “Sería mejor que usted repitiera lo que dijo”.

Ya van dos personas que me hablan; ¡no tendremos problemas!

En las páginas que siguen, la Práctica Socrática puede llegar a sonar complicada e intelectual. A medida que uno se desarrolla como guía y su curso se desarrolla como grupo,

² En una próxima monografía titulada “Combar”, aparecerá una descripción detallada de un curso más difícil.

pueden producirse conversaciones intelectuales sorprendentemente sofisticadas. Pero es importante recordar que el *sine qua non* es la conversación franca y directa. Un curso de superdotados en que los alumnos jamás admitirán que no entienden algo, es mucho más difícil para trabajar que uno de recuperación en el cual existe una relación humana natural.

"Muy bien. Vamos a tomar lecturas y tratar de aprender a trabajar juntos para comprenderlas. ¿Me entienden?".

Jenna dice: "Un poquito".

"¿Qué les parece si lo intentamos por un rato y luego vemos si me van entendiendo. ¿Está bien? Levanten la mano si eso es lo que quieren hacer".

Cerca de la mitad levanta la mano. Desde el comienzo quiero inculcarles que ellos son responsables de tomar decisiones educacionales. Aunque yo mantengo la autoridad final con respecto a conducta, evaluaciones y selección de textos, hay muchas decisiones donde les concederé autonomía. Ellos deben responsabilizarse por lo que ocurre durante la clase a fin de avanzar. Al darles autoridad para tomar ciertas decisiones, se hacen responsables en forma directa por los resultados de tales decisiones. Algunos estudiantes están tan poco acostumbrados a asumir tal responsabilidad que casi les parece un tratamiento de shock.

"Sólo once de ustedes veintitrés quisieron ensayarlo primero. ¿Qué quieren los demás?".

Silencio.

"A ver, Josh, ¿qué quieres hacer tú?".

"No sé".

"Su Mi, ¿qué quieres hacer tú?".

"No sé".

"¿Cuántos no saben lo que quieren hacer?".

Se levantan siete manos.

"Bien, ahora sé que once de ustedes quieren probarlo y siete no saben lo que quieren. ¿Qué pasa con el resto?".

Silencio.

"Jane, ¿qué quieres hacer tú?".

"Quiero volver a casa y dormir".

"Bien. Seagram, ¿qué quieres hacer tú?".

Susurros: "Nada".

"Bien. Julio, ¿qué quieres hacer tú?".

"Dormir".

"Bien. Derek, ¿qué quieres hacer tú?".

Riendo sarcástico: "No puedo decirle aquí lo que realmente quiero hacer". El curso ríe.

"Bien. Jamie, ¿qué quieres hacer tú?".

"Irme a casa".

"Bueno. Me parece que de todas las personas interesadas en hacer algo aquí, una clara mayoría está interesada en seguir adelante y probar con la Práctica Socrática. ¿Tengo razón?".

Silencio.

Sospecho que muchos han encontrado que este proceso es tedioso; nos ha tomado cinco minutos llegar a una decisión trivial. Yo ciertamente encuentro tedioso preguntar a los alumnos uno por uno qué quieren hacer. Después no lo haré. Pero al comienzo considero muy importante vencer su inercia inicial al concederles clara y reiteradamente autoridad y hacerlos responsables por las decisiones que tomen. Dando este contexto a la conversación, es obvio que el texto inicial no fue escogido accidentalmente.

"Entonces, Marcos, ¿crees que nosotros, como curso, hemos decidido seguir adelante y probarlo?".

"Sí", dice aburrido.

"¿Fue esto realmente aburrido?".

"Sí", contesta, avivándose ligeramente.

"Bien. ¿Quiere alguno leer el texto?".

Silencio. Me aganto. Un minuto. Dos minutos. Los estudiantes se miran unos a otros, luego me miran a mí. Yo les devuelvo la mirada. Al comienzo, esto exige paciencia, pero si quiero que asuman una auténtica responsabilidad, vale la pena.

Finalmente, Jo Anne lee: "La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad signi-

fica la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otros”.

“¿Hay alguno que le encuentre sentido?”.

Marcos: “No”.

“Magnífico. Eso nos da algo que hacer. ¿Creen que puedan comprender esas dos oraciones?”.

Jo Anne: “Tal vez”.

“¿Alguno está de acuerdo con Jo Anne en que ustedes pueden llegar a entender esas dos oraciones?”.

Varios mascullan: “Sí”.

“Muy bien. ¿Cómo podemos empezar a trabajar en algo como esto?”.

Jamie, quien quería regresar a casa, propone: “Buscando las palabras en un diccionario”.

Ninguno saca o pide un diccionario; a veces toman espontáneamente la iniciativa en este punto.

“¿Alguna otra sugerencia?”.

Ninguna. Finalmente desarrollaremos y usaremos una variedad de estrategias para entender; un repertorio de estrategias para comprender es crucial para aprender a aprender. Los efectos pueden ser, acumulativamente, sorprendentes.

“¿Qué tal si empezamos viendo si hay alguna parte de esto que podamos entender por nuestra cuenta? Por ejemplo, ¿qué significa ‘servirse de su inteligencia’? ¿Es algo que podemos comprender?”.

Silencio. Dos minutos. En cualquier problema donde parece razonable esperar que sean capaces de alguna respuesta, trato de esperarlos. Ningún progreso; tendré que poner a alguno en la mira.

“Josh, ¿qué crees que significa servirte de tu inteligencia?”.

“No sé”.

“¿Puedes decirnos si ahora te estás sirviendo de tu inteligencia o no?”.

“No. No sé”.

“¿Qué piensan los demás? ¿Está Josh sirviéndose de su inteligencia en este momento o no?”.

Jo Anne: “No, él sólo está sentado”.

Marcos: "Sí, está sirviéndose de su inteligencia. Dijo que no sabe. Lo que sea que diga es su inteligencia".

Jo Anne: "¿Así que su inteligencia es que no sabe nada?".

Marcos: "Sí".

Josh, un poco indignado: "Yo no dije que no supiera nada. Dije que no sé si estoy sirviéndome de mi inteligencia o no".

Jo Anne, un poco agresiva: "¿Cómo no puedes saber si estás sirviéndote de tu inteligencia o no?".

Se produce una discusión de diez minutos en que yo me limito a escuchar. Me complace que estén viviendo esta experiencia en su primer día: conversación auténtica entre estudiantes sobre un problema relacionado con el texto. Casi todos parecen disfrutarlo.

Como quedan sólo cinco minutos de clase, intervengo:

"Eso fue magnífico, pero casi se nos termina el tiempo. Para mejorar lo bien que trabajamos juntos, necesitamos tomar conciencia de cómo lo hacemos cada día. Hoy empezaremos calificando la clase. En una escala de uno a diez—uno bajo, diez alto—, ¿cómo calificarían la conversación de hoy? Díganlos por qué la califican así".

Incidentalmente, acostumbro elogiar la actuación del grupo y las contribuciones individuales a un proceso exitoso; no elogio los comentarios individuales por su contenido. Parte de concederles autonomía intelectual es no corromper su habilidad de servirse de su propia inteligencia al indicarles cuáles ideas yo puedo considerar superiores. Si quiero inculcarles alguna perspectiva, prefiero escoger un texto que hable en favor de ella y yo me mantengo neutral.

Aunque hay excepciones, ocasiones en que es necesario comprometerse con una opinión definida, es importante que gran parte del tiempo ellos estén verdaderamente por su cuenta con respecto a la comprensión en contextos en que se puede esperar que corrijan sus propios errores. El arte de la Práctica Socrática está en diseñar contextos en que se puede esperar que corrijan sus propios errores.

Ahora empezaremos a evaluar. Aunque hay varias maneras de hacerlo, la idea es incorporar al proceso un mecanismo

miento y refinamiento conceptual. La Práctica Socrática cultiva y preserva una cultura de aprendizaje. Las organizaciones y sociedades exitosas del futuro estarán marcadas por su habilidad para aprender. La Práctica Socrática es un medio por el cual los jóvenes pueden ser iniciados en una sociedad de aprendizaje constituida por organizaciones de aprendizaje que perfeccionan constantemente su propio desempeño y bienestar y su habilidad para mejorar el bienestar de los demás.

En este ensayo, la Práctica Socrática se refiere específicamente a un enfoque orientado a la clase y basado en textos, para cultivar tales hábitos entre poblaciones estudiantiles que no están inicialmente preparadas para aprender mediante el diálogo socrático. La Práctica Socrática se desarrolló a partir del esfuerzo para preparar grupos de estudiantes para participar en Seminarios Socráticos. A fines de la década de los 80, el Proyecto Paideia Alaska usaba lecturas difíciles sacadas de Grandes Libros para adultos. Era evidente que no bastaba con "cubrir" los textos a fin de preparar a los alumnos para seminarios: la mayoría de los grupos de estudiantes carecían de habilidades fundamentales, sin las cuales los seminarios sólo podrían ser irregular y superficialmente exitosos. Gradualmente se crearon técnicas para desarrollar la habilidad de leer con atención, trabajar en grupo y aplicar las ideas a la vida.

En un programa Paideia tradicional o Grandes Libros para Jóvenes, los estudiantes se reúnen una vez a la semana para "seminariar" un texto³. Si no son capaces de entenderlo por su cuenta, el profesor puede pedirles que busquen palabras en el diccionario, interrogarlos sobre el argumento o usar preguntas de recitación para asegurar la comprensión básica del

³ Ver las siguientes monografías de Mortimer Adler: *Manifiesto Educativo: Propuesta del Grupo Paideia* (Madrid: Narcea, 1986); *Paideia Problems and Possibilities* (Nueva York: Collier, 1982); *The Paideia Program: An Educational Syllabus* (Nueva York: Collier, 1982). Ver también Sophie Haroutunian-Gordon, *Turning the Soul: Teaching Through Conversation in the High School* (Chicago: University of Chicago Press, 1991).

texto antes del seminario. Entonces, el seminario es esencialmente una discusión de ideas o interpretaciones. El “entrenamiento” en Paideia se refiere principalmente a un diálogo dirigido a estudiantes individuales para ayudarlos a desarrollar habilidades académicas particulares. Es típicamente una actividad muy directiva.

El Proyecto Paideia Alaska descubrió que la calidad de los seminarios podía mejorarse durante el curso de un año mediante un entrenamiento regular tipo seminario en textos difíciles. Con esto, me refiero a la Práctica Socrática ya descrita, en la cual fue posible desarrollar habilidades en una actividad grupal mínimamente dirigida centrada en la comprensión de textos y los procesos grupales necesarios para que los grupos conduzcan esta actividad por su cuenta.

A menudo se produjo una dramática transformación en los grupos después de seguir el modelo entrenamiento/seminario durante un semestre o algo así. Los estudiantes finalmente se automotivaron en vez de recibir motivación externa, los grupos se responsabilizaron de aprender juntos y los alumnos presionaban a sus pares de otros grupos para estimular la cooperación. Se creó una cultura de aprendizaje donde antes no existía ninguna. Recalcando esas características de entrenamiento que finalmente condujeron a estos cambios, se pudo crear una cultura de aprendizaje entre estudiantes de todos los niveles de habilidad⁴. Ya que las ideas fueron discutidas a fondo en el proceso de entrenamiento, en algunos casos el Seminario Socrático mismo virtualmente desapareció. Mientras tanto, el entrenamiento regular se convirtió en un estilo de vida en muchos cursos.

Por ejemplo, un curso superior de literatura empezó el año escolar trabajando en el libro *Notas del Mundo Subterráneo*, de Dostoievski. Lo hacían cuatro días a la semana, línea por línea, párrafo por párrafo. A veces las conversaciones se

⁴ Ver las ideas de Richard Arends sobre la indagación en *Learning to Teach* (Nueva York: McGraw-Hill, 1991).

volvían personales y se apartaban del texto. Otras veces involucraban estrategias para comprender el texto⁵. A veces buscábamos la respuesta a “grandes problemas” en el texto, en el cosmos o en nuestra vida personal. Otras veces buscábamos respuestas a pequeños problemas, como el significado de una palabra u oración en particular.

Los viernes escribían en diarios, ya sea sobre el proceso grupal o el texto. Al principio, los alumnos entendían aproximadamente un 10% o menos del texto. Había mucha frustración y discusiones. Pero la comprensión exacta del texto no era la meta de cada período de clases específico, sino desarrollar las habilidades con las cuales los estudiantes podrían lograr una comprensión exacta por su cuenta. Seis semanas más tarde, cuando habían terminado las *Notas del Mundo Subterráneo*, comprendieron un 70-80% del último capítulo. Ninguno de los alumnos llegó a entender todo el texto.

Sin embargo, habían aprendido a trabajar juntos como grupo para entender. Cuando después leyeron un cuento de Doris Lessing, se quejaron que era “demasiado fácil”. Llegaron a disfrutar el proceso de trabajar y pensar juntos. Luego disfrutaron el desafío de trabajar con el *Gorgias* de Platón durante cinco semanas. A fines del año escolar se les preguntó si preferían tener una Práctica Socrática o una clase de literatura tradicional. Veintisiete de los treinta alumnos prefirieron la Práctica Socrática, muchos con gran entusiasmo (por ej.: “Preferiría limpiar todos los baños de la estación antes que estar de nuevo en una clase de literatura tradicional”).

El siguiente noviembre visité una clase de Práctica Socrática en la misma escuela. Era un curso de ciencias sociales de 11º grado que estaba trabajando con el *Manifiesto Comunista*. Tres de los alumnos habían estado en el curso superior de literatu-

⁵ Para más información sobre cómo el desarrollo de estrategias de aprendizaje puede aumentar la inteligencia, ver David Perkins, “Learning Your Way Around Thinking”, *Educational Leadership* 52/8 (abril 1994), 86-87. Ver también la monografía de Perkins, *The Emerging Science of Learnable Intelligence* (Nueva York: The Free Press, 1995).

ra del año anterior; para los demás, ésta era su primera clase de Práctica Socrática. Los tres alumnos con un año de experiencia guiaban cuidadosa y sistemáticamente a su curso para descifrar la densa prosa de Marx. No dirigían dando órdenes a sus iguales, sino modelando un proceso de equipo para comprender el texto y sus implicaciones línea por línea. Estaban comprendiendo el texto mejor que muchos estudiantes universitarios.

Yo estaba sorprendido. Un año atrás, nadie habría predicho que estos alumnos estarían dispuestos a, o serían capaces de, conducir un grupo así. Uno de los tres había guardado silencio a través del año anterior de Práctica Socrática; su profesor había temido que este tipo de actividad no fuera adecuado para él. Otra había empezado su año superior como una chispeante barrista sin ninguna evidencia de seriedad intelectual. Era brillante, pero tendía a ocultar su inteligencia —enfáticamente, no era una líder en clases. La tercera empezó su año superior quieta y apocada, firmemente convencida que era estúpida por haberse identificado para “servicios especiales” a través de su carrera escolar. Ahora estos tres eran sin duda los líderes intelectuales y sociales en un curso rigurosamente académico. Estaban académicamente aventajados por haber tenido un año de aprender a aprender.

La Práctica Socrática es la práctica diaria de aprender a aprender, aprender a trabajar en grupo y aprender a aplicar las ideas a nuestra vida. Los estudiantes se convierten en permanentes aprendices intrínsecamente motivados. La meta no es cubrir el programa, ni tener una conversación emocionante un día en particular. La meta es desarrollar nuevos hábitos sociales e intelectuales y una nueva orientación hacia el aprendizaje, uno mismo y los demás.

Una alumna de 8º grado nos da un excelente resumen de las transformaciones que se producen:

Al comienzo del año escolar, yo veía las cosas de un solo modo. No trataba de verlas de diferentes ángulos o ma-

neras. Una sola forma siempre había bastado, era lo único que me importaba. Yo conversaba mucho. Muchísimo. Sigo haciéndolo, pero ahora es diferente. Antes hablaba para defender mi punto de vista o discutir. Ahora hablo para informar a los demás mis sentimientos e ideas, para asegurarme que tengo una clara visión de lo que otro ha pensado y añadir nuevas ideas. Ahora hablo para aprender.

Todos los textos que he leído ayudan a mi vocabulario, habilidades para escuchar y comprensión de sentimientos y emociones. Los libros solían parecerme irreales y exagerados. Parecía que en cada libro que leía, alguien era demasiado estúpido, melindroso, esnob, rico, depresivo, reprimido o inalcanzable como para siquiera existir. Pero ahora me parece que esas personas que sólo veía en los libros o en la TV son vecinas mías.

Yo era el tipo de persona que hace las cosas sin pensar, pero ahora pienso mucho lo que hago. Y antes no me molestaba cuando los demás trataban de cambiar mis ideas sobre las cosas, tal vez porque yo también solía hacer lo mismo, pero ahora me enoja cuando otros intentan cambiar mi manera de pensar y sentir.

Hay una sola definición para el cambio que he sufrido este año. No se llama crecimiento. Es un NUEVO CRECIMIENTO. El nuevo crecimiento es conocido por las afroestadounidenses como el crecimiento del cabello. Un pelo que es rizado y ondeado. Un pelo que debe estirarse. El nuevo crecimiento es lo que alarga el cabello y permite ensayar nuevos estilos de peinado.

Ahora puedo ver las cosas de manera diferente y debido a ello intentar y aprender cosas nuevas. Y lo más importante, el nuevo crecimiento se alarga. Creo que lo que he aprendido va a alargar mi vida.

Gracias por el Nuevo Crecimiento.

—A.T.

Los puntajes de tests confirman una de las dimensiones de la experiencia de crecimiento de A.T. En el Test Watson-Glaser de Pensamiento Crítico^{MR} (WGCTATM), aplicado en febrero, antes de que comenzara la Práctica Socrática, y nuevamente en mayo, después de cuatro meses de Práctica Socrática, ella mejoró su puntaje bruto en un 93%. Esta alza la llevó del primer percentil (99% de los estudiantes con puntajes más altos) al percentil 85 (15% de los puntajes más altos)⁶.

Nueve de la minoría de doce mujeres en este programa ascendieron un 20% o más en pensamiento crítico tras cuatro meses de Práctica Socrática. Los mejores puntos de referencia disponibles para comparar son los cambios en el puntaje promedio entre niveles de grados: el puntaje promedio del 10° grado es 7,5% más alto que el puntaje promedio del 9° grado. En cuatro meses, el estudiante de Práctica Socrática de 8° grado (n = 71) tuvo un rendimiento 6% más alto.

Creo que muchos, si no todos, los estudiantes en este grupo experimentaron un crecimiento comparable al medido para A.T., pero que el instrumento de medición usado, el WGCTATM, casualmente captó una dimensión particular en que la minoría femenina estaba inicialmente débil y por lo tanto demostró las mayores ganancias en la medición. Los puntajes de las mujeres en general aumentaron significativamente más que los de los hombres. Quizás esto también se deba a que la Práctica Socrática es una forma de aprendizaje más apropiada para las mujeres que la educación tradicional⁷.

Un enfoque educacional holístico va a desarrollar distintos aspectos de diferentes alumnos, dependiendo de su etapa de desarrollo y sus fortalezas y debilidades relativas. Para algunos, el simple hecho de aprender a cooperar con otros estudiantes puede absorber su primer semestre. Por ejemplo, el

⁶ The Psychological Corporation, *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*TM (San Antonio: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1980).

⁷ Ver Mary Belenky et al., *Women's Ways of Knowing: The Development of Self* (Nueva York: Basic Books, 1986).

proceso confunde y frustra a algunos varones verbalmente agresivos. A menudo sus agresiones verbales han sido validadas en otras actividades. Aunque inicialmente los grupos tienden a gozar con los argumentos agresivos, pronto les resultan tediosos y el grupo se inclina a apreciar más el diálogo constructivo. Si la presión de los pares llega a apoyar activamente el proceso de diálogo, quizás por primera vez en sus vidas los estudiantes se encuentren en una situación en que no ganan status social con sus jactancias y ridiculeces. A menudo los grupos empiezan estando bajo dominio masculino y gradualmente derivan a una participación igualitaria o de predominio femenino. Cuando los grupos finalmente hacen esfuerzos serios por comprender textos difíciles, la auténtica cooperación es esencial.

Ya que el desarrollo intelectual es la misión menos controvertida de la educación estatal, nos comprometemos a demostrar un desarrollo intelectual superlativo mediante la Práctica Socrática. Pero para casi todos los practicantes, el desarrollo moral y social que se produce paralelamente es también una recompensa.

La Práctica Socrática como principio organizador de la clase

La Práctica Socrática es esencialmente un enfoque del aprendizaje centrado en el alumno más que orientado al programa. Esto significa que el propósito de la actividad pedagógica es principalmente aumentar el aprendizaje de los alumnos más que transmitir un programa. Aunque los programas se pueden cubrir durante el año, las decisiones diarias se basan en cómo facilitar mejor el proceso de aprendizaje antes que en la necesidad de cubrir material diariamente.

La tarea de la educación centrada en el alumno es guiar el deseo innato de aprender en direcciones que sean personal y socialmente valiosas. La meta es "Educación para la Vida" (frase usada por los educadores Montessori y por J. Donald Wal-

ters en su libro del mismo título). En contraste, la tarea de los enfoques del aprendizaje orientados al programa es cubrir este último (por ej., álgebra I o historia universal). Aunque se pueden dar justificaciones para cubrir el programa (por ej.: “Necesitas el álgebra para conseguir trabajo” o “Necesitas entender la historia universal para ser un votante informado”), la clase se centra en la necesidad de cubrir el programa, sea que las justificaciones dadas resulten atractivas o no para los estudiantes y sea que éstos tengan o no los requisitos para comprender el programa.

Los planes orientados al programa son más provechosos cuando los estudiantes, como grupo, están motivados y son capaces de entender el programa especificado. En tales casos, “orientado al programa” también puede ser “centrado en el alumno”.lamentablemente, esto no sucede con frecuencia en las escuelas estadounidenses orientadas al programa. En cualquier grupo suele haber un número de estudiantes que carecen de motivación o aparentemente no están preparados para entender el programa especificado. Con respecto a la motivación, la Práctica Socrática puede servir de puente entre las cuestiones obligatorias para un alumno y las cuestiones académicas en que se basan la mayoría de los programas. Con respecto a la preparación, actúa como instrucción intensiva en lectura y pensamiento, lo que posteriormente facilita todo aprendizaje. Una vez desarrollada la motivación intelectual y las habilidades de lectura/pensamiento críticos, se pueden cubrir los programas mediante la Práctica Socrática; los cursos de enseñanza secundaria llegan a parecerse a los seminarios en las escuelas de graduados.

Para los estudiantes sin una inclinación natural hacia las matemáticas y la ciencia, la contribución más importante de la Práctica Socrática es desarrollar interés en y facilidad para el pensamiento abstracto. Las investigaciones muestran que las personas son más capaces de entender un problema lógico si primero se presenta como una situación interpersonal que involucra asuntos como confianza o traición. Los psicólogos

evolutivos suponen que nuestra mente desarrolló la habilidad de entender la crucial dinámica tribal en que los riesgos emocionales y de supervivencia podían ser altos⁸. Una manera de entender la forma en que la Práctica Socrática desarrolla el pensamiento abstracto es a través de esta habilidad evolucionada. Las clases de Práctica Socrática típicamente empiezan estudiando lecturas sobre temas como el amor, la confianza, la traición y la justicia. Al aprender a desarrollar interpretaciones sofisticadas de estos conceptos humanísticos abstractos, mejoran su habilidad de entender conceptos abstractos en ciencia y matemáticas⁹. Ya que tantos estudiantes parecen carecer de la habilidad para entender los conceptos abstractos en que se basan las matemáticas y la ciencia, creo que la Práctica Socrática debiera ser un requisito para toda la educación en ciencia y matemáticas.

Puede tomar un año de Práctica Socrática exitosa antes de que los alumnos estén listos para ponerse a trabajar en los programas mediante la Práctica Socrática. Por esta razón, es más fácil iniciar la Práctica Socrática en clases de disciplinas lingüísticas, donde el programa esencial suele ser el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura y de pensamiento. Las ciencias sociales también pueden permitir la flexibilidad necesaria. Las matemáticas y la ciencia electivas son posibilidades para iniciar la Práctica Socrática, pero los cursos tradicionales de matemáticas y ciencia orientados a los contenidos se deben considerar más como eventuales beneficiarios de la Práctica Socrática que como un sitio para cultivar un auténtico aprendizaje a través de ella. En las escuelas liberadas de las restricciones tradicionales del plan de estudios, es posible un programa completo de Práctica Socrática.

Aunque la Práctica Socrática se puede usar con niños de cualquier edad (he hecho demostraciones en jardines infanti-

⁸ Robert Wright, *The Moral Animal* (Nueva York: Pantheon Books, 1994).

⁹ Ver los puntajes de tests que aparecen en página 129. Aquellas estudiantes que son tradicionalmente débiles en matemáticas y ciencia, niñas afroestadounidenses, mostraron los progresos más significativos en sus puntajes.

les), las conversaciones de los adolescentes son impulsadas por una mayor intensidad de propósito. Los adolescentes están desarrollando independencia mental, a menudo se les permite mayor independencia en sus actos y esperan con ansias el período de completa independencia. Además, tienen un creciente interés en las relaciones interpersonales: su posición relativa entre sus pares requiere más atención, el respeto y el ridículo ocupan más atención y la sexualidad y las atracciones ejercen una fuerza antes desconocida. Súbitamente su vida interpersonal se vuelve más compleja y confusa. “Cómo mejorar mi vida” implica una multitud de problemas interpersonales concretos.

En el ejemplo con que empecé este ensayo, aunque el texto es de Kant, un filósofo muerto famosamente difícil, la conversación se unirá con la vida de los estudiantes al centrarse en lo que significa “servirse de su inteligencia sin la guía de otros”. Como gradualmente llegarán a entender, lo que quiero decir con “trabajar juntos para entender un texto” significa trabajar juntos para obtener una profunda comprensión empírica de los conceptos y problemas del texto.

Para la mayoría de los estudiantes, “comprender un texto” significa principalmente buscar las palabras del vocabulario. Pero se puede saber el significado de cada palabra y no tener idea de lo que el texto como un todo está diciendo (tales textos, a menudo hallados en poesía, filosofía y matemáticas, son excelente material para la Práctica Socrática). Para nuestros propósitos, la verdadera tarea es llegar a entender la perspectiva de otro ser humano y darnos cuenta que éste no es un proceso trivial. Al escuchar lo que significa la frase “servirse de su inteligencia” para diez estudiantes en la clase, cada alumno estará mejor preparado para entender lo que Kant podría querer decir con esa frase, incluso si él o ella todavía no entiende el vocabulario que la rodea¹⁰.

¹⁰ Ver el capítulo sobre “Concept Teaching” en Arends, *Learning to Teach*.

Más importante aún, lo que dice Kant nos resulta más significativo porque estamos pensando en lo que Jo Anne, Marcos, Jamie y otros están diciendo sobre este tema. Estamos pensando si podemos servirnos o no de nuestra propia inteligencia en la escuela, si nuestros padres nos permitirán servirnos o no de nuestra inteligencia, si a veces no logramos servirnos de nuestra inteligencia cuando sucumbimos a la presión de nuestros iguales. El Día Dos de la discusión sobre Kant puede destinarse enteramente a esos problemas personalizados. Cada estudiante ingresa al aula con una gama de asuntos personales en los que está pensando o en que una simple pregunta puede detonar un proceso intelectual interno. ¿Realmente es posible servirte de tu propia inteligencia, o todas tus ideas derivan de las ideas de los demás?

La meta de la clase no es cubrir materia, oraciones o párrafos, sino generar ideas. A la larga, a medida que lean textos, la mente de los estudiantes bullirá de ideas. Una vez que desarrollan el hábito de meterse en un texto haciéndose preguntas mentales mientras lo leen, alcanzan una dimensión de sofisticación mental que usualmente se logra sólo en las clases para superdotados o en la universidad. Así y todo, el proceso de Práctica Socrática entrega a todos los alumnos este enfoque del aprendizaje. Y una vez que están pensando en los textos mientras los leen, les resultan más interesantes y fáciles de entender. El resto de este ensayo explica cómo llevar grupos de estudiantes a este punto.

Descripción de la Práctica Socrática

El acto de crear una cultura de aprendizaje en la mayoría de las clases es similar a tratar de encender madera mojada bajo la lluvia. Muchos estudiantes están “empapados” de actitudes negativas hacia el aprendizaje y de malentendidos sobre la naturaleza de la comprensión. En su opinión, aprender es una actividad en que uno trata de repetir los conceptos sostenidos por el profesor. Uno es inteligente si recita las respues-

tas correctas, y estúpido si no lo hace. A pesar de los actuales intentos de reformadores de la educación de cambiar el paradigma, el paradigma tradicional sigue siendo dominante entre la mayoría de los alumnos.

Aun cuando uno desarrolle una comprensión auténtica e intrínsecamente motivada entre un grupo de estudiantes, el mensaje que quizás sigan recibiendo de otros profesores, otros alumnos, sus padres y los medios es que “inteligente significa saber muchas respuestas, y estúpido significa no saber muchas respuestas”. Por lo tanto, la estrategia obvia para “volverse inteligente” es aprender el máximo de respuestas posibles. Una clave para la Práctica Socrática exitosa es cultivar la idea alternativa de que más vale desarrollar nuestra habilidad de aprender que de saber, y que a menudo el mayor obstáculo para aprender es el hábito de ocultar nuestra ignorancia o falta de comprensión. No basta con estimular a los estudiantes diciendo: “No teman hacer preguntas”. Más bien, uno debe desarrollar una cultura en que tanto el profesor como sus iguales premien sistemáticamente la experiencia de hacer preguntas.

Muchos estudiantes son constantemente bombardeados por actitudes hostiles hacia el aprender, pensar, hacer preguntas, revelar su verdadero ser, demostrar ignorancia, vulnerabilidad, etc. A menudo es difícil sobrellevar las actitudes de los pares y los medios. Cuando se está rodeado de adultos con actitudes hostiles, la labor se dificulta aún más. Si estamos enseñando en una escuela comprometida con un auténtico aprendizaje y que cuenta con padres apoyadores, el chubasco puede convertirse en rocío. Para los maestros en sistemas escolares que son francamente hostiles a cambiar el paradigma, eso es como tratar de encender fuego bajo un diluvio; existen contextos en que esto es realmente imposible. No obstante, mediante la Práctica Socrática se pueden encender fogatas.

Esta visión contiene dos implicaciones. Primero, es crucial usar cada oportunidad para crear chispas, soplarlas y alimen-

tar las llamas en una hoguera. Segundo, sin importar cuán exitosa parezca la fogata, uno debe estar consciente de que sigue lloviendo. De este modo, encender y mantener la hoguera intelectual tiene prioridad sobre la cobertura del programa o cualquier otro plan que los profesores o instituciones deseen imponer. La Práctica Socrática como principio organizador de la clase significa que la primera meta de la actividad educativa es encender y mantener el fuego y que otras actividades académicas deben limitarse a alimentar la hoguera intelectual.

Aunque un grupo motivado puede usar Práctica Socrática para cubrir el programa, en la mayoría de los cursos durante el primer semestre es mucho más importante crear una ardiente hoguera intelectual que cubrir el programa. Creamos esta hoguera usando un “programa emergente”. Cada texto se elige para profundizar la habilidad y motivación del grupo; el programa apropiado para el desarrollo de un grupo en particular emerge de las conversaciones existentes en el grupo.

En el nivel más simple, una discusión de relaciones puede conducir a una discusión del amor, la que puede llevar a una discusión del poder, que puede llevar a una discusión de la independencia, etc. En otro nivel, un desequilibrio de géneros en una conversación puede implicar que el texto siguiente debe ser sobre géneros, para así aumentar su conciencia y comprensión de la dinámica de su propio grupo. En otro nivel, una conversación que concluye que todo conocimiento es relativo podría ser seguida por una discusión de matemáticas (¿es relativo el conocimiento matemático?), o un debate donde los estudiantes concluyen que todo el mundo es egoísta podría ser seguido por un texto en que se describen grandes actos de generosidad. La clave es seleccionar textos que enriquezcan y vitalicen la búsqueda de comprensión de los alumnos.

En un curso típico de Práctica Socrática, un grupo de diez a quince estudiantes se reúne tres a cinco veces a la semana por sesenta a noventa minutos durante todo el año escolar.

Los veintitrés alumnos de más arriba no eran un número ideal (generalmente dependemos de voluntarios o ayudantes en las clases de veinte o más). A menudo los adultos consideran provechosas las Prácticas Socráticas. Muchos de nuestros voluntarios han estado entre los guías más exitosos de grupos.

Cada día, el grupo lee un texto y discute el significado e implicaciones de éste, párrafo por párrafo. A veces se detienen a discutir el texto al término de cada oración. A mediados de año, se espera que los grupos capacitados lean varias páginas en casa y lleguen a clases con preguntas. Ocasionalmente van a leer un texto completo fuera de clases y llegarán preparados para discutirlo; es decir, de vez en cuando habrá un Seminario Socrático tradicional. A veces no se cubrirá ningún texto, el curso puede discutir un problema no relacionado con textos. En otras ocasiones se pueden restar varias semanas a la Práctica Socrática para trabajar en proyectos. Pero la actividad predominante a través del año es trabajar sobre textos conceptualmente sofisticados, párrafo por párrafo.

Así, la Práctica Socrática como principio organizador de la clase significa en parte que la mayoría del tiempo se usa en trabajar juntos los textos. Menos tiempo puede ser apropiado para contextos elementales y clases secundarias, como matemáticas y ciencia, en que la cobertura tradicional de contenidos es prioritaria. Menos también puede ser apropiado con guías inexpertos o en escuelas donde se hace en varios cursos simultáneamente. En un curso de disciplinas lingüísticas o ciencias sociales de 7° a 12° grado, la aplicación del paradigma y el tiempo sugeridos más arriba son un mínimo.

El tiempo restante se puede destinar a escribir, investigar, disertar, solucionar problemas, etc., con respecto a asuntos derivados de las discusiones. Las evaluaciones se basan en una combinación de participación en clases y trabajos escritos. La pauta de evaluación para la participación en clases se incluye aquí como apéndice. El trabajo escrito se evalúa principalmente por su claridad de expresión y profundidad de comprensión de los puntos relevantes. Cuando la evaluación se basa

en la exactitud, el profesor debe expresar, en lo posible, cómo las inexactitudes particulares son resultado de insuficiente claridad de expresión y/o poca comprensión de los temas importantes.

Este modelo refleja el debate académico adulto: los proyectos personales se motivan en parte por la sensación de participar en un diálogo académico más amplio. Esta es la estructura de la vida académica en la ciencia, el derecho, la literatura, etc. Los proyectos intelectuales se emprenden en parte debido a un interés personal en un problema particular, pero ellos están formados por un sentido de relación con el contexto social más extenso del debate intelectual existente. Una clase de Práctica Socrática crea una búsqueda intelectual permanente y viva que genera una constante e intensa actividad intelectual en el exterior.

Una vez que los estudiantes están totalmente culturizados con esta forma de aprendizaje, pueden guiar exitosamente sus propios grupos. Los estudiantes de enseñanza secundaria con un año de Práctica Socrática a menudo están capacitados para dirigir grupos por su cuenta. Aun así, un adulto capaz de respetar la conducción de un alumno va a enriquecer el diálogo con el caudal de experiencia que aporta al grupo. Además, en este punto, la mayoría de los grupos son intelectualmente estimulantes y los adultos encuentran la experiencia personalmente gratificante. Muchos adultos han comentado que una clase de Práctica Socrática es intelectualmente más estimulante que cualquiera de las que tuvieron en la universidad. Yo visualizo una sociedad en que los adultos compitan por la oportunidad de participar en estas clases.

Sin embargo, en la actual situación del paradigma, se debe tener un adulto bien entrenado dirigiendo grupos pequeños. En verdad, la principal contribución de la Práctica Socrática es la técnica de tomar un grupo con absolutamente ninguna motivación intelectual aparente y transformarlo en una sociedad de aprendizaje. Realmente, todos los grupos e individuos pueden mejorar el grado hasta donde son capaces de apren-

der y de apoyar el aprendizaje de otros. Así, la Práctica Socrática es un estilo de vida en que el progreso constante es posible.

Conduciendo Práctica Socrática

Conducir Práctica Socrática puede parecer simple: tener un voluntario para que lea un párrafo, preguntar a los alumnos qué significa, dejarlos que lo discutan y luego pasar al párrafo siguiente. Ya que la experiencia es inapreciable para aprender cualquier actividad, yo aliento a los adultos a que empiecen tratando de guiar Práctica Socrática, al menos ocasionalmente, usando sólo aquella breve descripción. No hay que intimidarse por la compleja descripción de la Práctica Socrática que viene enseguida. Algunos grupos de alumnos se retiran espontáneamente, y todo está bien.

Casi todos los grupos de estudiantes carecen de los requisitos sociales e intelectuales necesarios para un exitoso y sostenido aprendizaje a través del diálogo. El diálogo intelectual no es una experiencia familiar para muchos alumnos. A fin de llegar a ser participantes eficaces, deben sofisticarse más en la comprensión de textos, desarrollar habilidades grupales de calidad y aprender a aplicar las ideas a su vida personal. La tarea del conductor, particularmente para el primer semestre de Práctica Socrática, es cultivar estos requisitos para aprender mediante el diálogo.

Algunos grupos de estudiantes son muy difíciles. En este sentido, la química grupal es más importante que el nivel de habilidad. Yo aliento a los profesores para que ensayen esta actividad con todos sus cursos y después desarrollen habilidades directivas inicialmente sólo en los cursos más fáciles. Además, mientras se aprende a dirigir, es mejor no dedicarle un año entero; una o dos semanas consecutivas darán una perspectiva inicial de algunas de las dificultades que esto involucra. Entre la segunda y quinta semana, puede que los cursos se muestren hostiles a la actividad; los conductores inex-

pertos deberían abandonarla en cuanto esto ocurra. (Entre los grupos más difíciles están los opositores debido a malas experiencias en actividades similares, como Grandes Libros para Jóvenes).

No obstante, el crecimiento profundo ocurre principalmente después que los grupos pasan por una etapa de hostilidad. Las siguientes perspectivas de alumnos de 8° grado fueron escritas después de siete semanas, precisamente cuando estaba terminando el período de hostilidad. Además de describir esta etapa de desarrollo, muestran la importancia de los grupos más pequeños (el “grupo grande” se refiere al que contenía treinta y dos alumnos; el “pequeño” sólo dieciséis):

El proceso de seminario fue interesante para mí. Al comienzo, en el grupo grande nadie hablaba porque no nos importaba o no estábamos cómodos hablando con todas esas personas. Después de dividirnos en dos grupos más pequeños, más personas empezaron a hablar y hablar más libremente. Más o menos en ese momento, la gente empezó a discutir sobre las cosas menos importantes. Entonces surgieron los oradores dominantes y podíamos adivinar quién usaría más la palabra y los argumentos. Al inicio de los seminarios, me entretuve y me gustó la idea de desmenuzar las lecturas oración por oración para entenderlas. Después de un tiempo, perdió novedad y queríamos grupos nuevos. Lo bueno fue que, en esta etapa, la gente dejó de discutir tanto y empezó a escucharse entre sí. Al final sólo dependía de la lectura si las personas querían conversar o no. Aprendimos a cooperar entre nosotros durante el proceso del seminario.

—C.S.

Al comenzar el primer seminario, yo estaba aburrido y pensé que era una ruptura de la rutina diaria. Después de saber que tendríamos seminarios por el resto del trimestre, decidí interesarme e involucrarme más. A medio

camino de los seminarios de este primer trimestre, empecé a sentirme frustrado y desalentado con la dinámica del grupo. Discutíamos frecuentemente y vociferábamos sobre temas que no tenían relevancia directa sobre el texto. Ultimamente nos pusimos más comprensivos entre nosotros y respetamos más las ideas ajenas. Me siento más dispuesto a conversar en los grupos pequeños que en los grandes. Estoy empezando a disfrutar y ansiar nuestros seminarios. Me agrada trabajar en grupos pequeños.

—R.G.

Los cinco roles del conductor de Práctica Socrática

Para cultivar una cultura de aprendizaje, el conductor de Práctica Socrática desempeña cinco roles:

- Justificador de la actividad
- Interrogador socrático
- Proveedor de resúmenes, síntesis y aclaraciones
- Entrenador del proceso
- Participante genuino

El primer rol sólo rara vez puede ser explícito, pero es crucial. La conducción eficiente requiere creer en el proyecto que uno está dirigiendo. Si la Práctica Socrática es adoptada como “método” por profesores que no la valoran, la confianza de los estudiantes será socavada desde el principio.

Mientras el conductor puede desempeñar todos los otros roles en cualquier punto del desarrollo, el énfasis es grosso modo secuencial: al comienzo uno principalmente pregunta, luego pregunta y sintetiza, después empieza a prestar más atención a la preparación del proceso grupal. Gradualmente, después que el grupo ha desarrollado la habilidad independiente de trabajar juntos en la consideración crítica de textos e ideas, uno se convierte en un participante más genuino de la discusión.

Justificador de la actividad

Al tomar en serio la conversación y el proyecto de entender las ideas y a los demás, el conductor justifica implícitamente la actividad. Esta seriedad del propósito intelectual se puede evidenciar incluso en la forma en que se manejan las interrupciones. Cuando los alumnos conversan aparte, mientras yo estoy intentando escuchar al que está hablando, digo: "Perdonen, pero estoy tratando de entender una idea compleja y el ruido que hacen me distrae. Por favor, cállense". Entonces retomo de inmediato la conversación intelectual. En todo momento es esencial discutir cuestiones con los estudiantes en la misma forma seria, interesada y respetuosa que usaríamos para discutir cuestiones profesionales importantes con nuestros colegas o asuntos personales importantes con nuestra familia. Esto no implica que el humor sea inapropiado; pero nuestra actitud debe demostrar al estudiante que la conversación es valiosa.

En situaciones en que los alumnos, de una u otra manera, preguntan: "¿Por qué estamos haciendo esto?", justificar la actividad se convierte en un aspecto explícito, más que implícito, de la conducción. En tales casos, es importante que el conductor dé una justificación clara y convincente. Yo doy tres razones: iluminación, desarrollo cerebral y habilidades laborales.

Con iluminación me refiero a la habilidad de pensar y comprender por uno mismo. Pregunto a los alumnos: "¿Quieren depender de las interpretaciones de otros? ¿Quieren que yo les diga qué pensar? ¿Qué significa este texto? ¿O quieren desarrollar la habilidad de usar su propio criterio?". Si muestran interés, les explico las numerosas formas en que desarrollar la habilidad de comprender por mí mismo es de ilimitado valor para mí.

Renate y Geoffrey Caine presentan evidencias de estudios del cerebro que muestran que el pensamiento contextual complejo desarrolla más el cerebro que el pensamiento exigido

por las actividades pedagógicas tradicionales¹¹. Esta es una razón simple, fácilmente comprensible y muy atractiva. A veces los estudiantes dicen al final de la clase: “Me duele el cerebro de tanto pensar”. Magnífico.

Las habilidades laborales suelen ser la razón más simple y convincente durante las primeras etapas. Toda la vasta literatura sobre los mercados laborales del futuro apunta a la necesidad de que los empleados sean capaces de aprender por su cuenta, trabajar constructivamente en equipo, usar su propio criterio en el empleo, tomar más la iniciativa, responsabilizarse más, etc. En efecto, yo considero que la Práctica Socrática desarrolla las habilidades laborales claves para los empleos del siglo XXI. Debido a las fuerzas económicas mundiales, en el próximo siglo las personas con habilidades sociales e intelectuales de orden superior serán bien remuneradas. Quienes carezcan de tales habilidades se enfrentan a un lúgubre futuro. Esta razón me impone una inequívoca obligación moral para ayudar a los estudiantes a ascender desde la escala de salarios bajos a la de sueldos altos.

La razón concerniente a las habilidades laborales sirve para explicar el valor de la Práctica Socrática a los padres, administradores, colegas profesores, etc. La Pauta de Evaluación de Práctica Socrática/LPT* para Participación en Clases, incluida como apéndice, presenta una descripción de las habilidades laborales desarrolladas.

Interrogador socrático

El interrogatorio socrático es cuestión de tratar de entender exactamente por qué se sostienen las creencias. En esencia, es cosa de preguntar respetuosamente, de uno mismo o de otros: “¿Por qué se sostienen estas creencias y no otras?”. Con respecto al análisis textual, el meollo de la Práctica Socrática, esta

¹¹ Renate Nummela Caine y Geoffrey Caine, *Making Connections: Teaching and the Human Brain* (Alexandria, VA: ASCD, 1991).

* Abreviación de “Listos para Trabajar” (N. del T.).

pregunta se convierte en: “¿Por qué entiendes el texto en la forma que lo haces?”. El interrogatorio socrático es el fundamento de la indagación racional, pues implica la obligación de comprender los distintos fenómenos que constituyen la experiencia. Por ejemplo: “Si dices que la felicidad es llevar una buena vida, ¿entonces por qué muchas personas creen que la felicidad consiste en el placer?”. O textualmente: “Si dices que la ‘libertad’ es cosa de hacer lo que uno quiera, ¿entonces ‘el derecho a la libertad’ implica el derecho a matar? ¿Eso es lo que dice este texto?”.

Para algunos, el interrogatorio socrático es cuestión de ser obstinado o de jugar al abogado del diablo. Yo lo veo como un asunto de estar siempre abierto a la posibilidad de que otras opiniones sean bien fundadas, combinado con el reconocimiento de que puede ser muy difícil desarrollar una comprensión adecuada y coherente de la experiencia de otra persona. Algunos alumnos parecen creer que cuando los profesores hacen preguntas humanísticas tradicionales en literatura o filosofía es porque simplemente están jugando al psicólogo. La premisa que traen a clase es que o existe una verdad científica, descubierta por los psicólogos, en cuyo caso deberíamos conocer la verdad, o se trata de una mera opinión y no vale la pena discutir opiniones.

Desde mi perspectiva, la razón de la indagación socrática es precisamente porque no existen interpretaciones generales adecuadas y coherentes de los problemas importantes —sólo la obligación de mejorar nuestro propio entendimiento. Incluso en situaciones en que existe una realidad objetiva, todo estudiante, todo ser humano, es finalmente su propio juez de la verdad, la felicidad, la belleza. Aun cuando no tenemos la información con la cual hacer nuestros propios juicios, debemos elegir creer entre los profesores o los padres, la izquierda política o la derecha política, la ciencia o la religión, nuestro corredor de bolsa o nuestra intuición. No hay escape para hacer nuestros propios juicios, y mientras más pronto los estudiantes aprendan a mejorar su juicio, mejor será. El inte-

rogatorio socrático reconoce constantemente esta responsabilidad, junto con la creencia de que cada uno de nosotros puede mejorar su propio juicio con respecto a estas materias. (Los lectores no familiarizados con los diálogos de Platón, deberían leer varios; *Meno* es un buen punto de partida).

El interrogatorio socrático se puede dirigir principalmente “sobre el texto” o “fuera del texto”. En líneas generales, preguntas “fuera del texto” como “¿Te sirves de tu propia inteligencia?” se pueden utilizar como acelerador, despertando el entusiasmo. En cursos alejados de los textos, adultos o escolares, quizás sea apropiado pasar bastante tiempo “fuera del texto” durante las primeras semanas.

Preguntas “sobre el texto” como “¿Qué quiere decir Kant con ‘culpable incapacidad?’” se pueden usar como freno, retardando la conversación para aumentar la reflexión. Los cursos que regularmente estallan en discusiones deben ser devueltos con cierta frecuencia a la tarea de descifrar el texto. Tarde o temprano, lo ideal es combinar “sobre” y “fuera” del texto a través de vehementes conversaciones personalizadas sobre cuestiones del texto mismo. A la larga, el tono puede ser intelectualmente vívido e íntimo.

El interrogatorio socrático es un arte interminablemente sofisticado. Es el motor que impulsa al pensamiento occidental. El interrogatorio socrático no es una técnica, sino un enfoque de la comprensión conceptual que contiene un intrínseco anhelo de refinamiento conceptual en cada nivel de la comprensión. La experiencia en diálogo socrático es el mejor medio para mejorar nuestra comprensión del interrogatorio socrático.

Provedor de resúmenes, síntesis y aclaraciones

Además de hacer preguntas, el conductor resume, sintetiza y aclara. El interrogatorio solo puede causar mucha confusión. En realidad, dentro de la tradición socrática, la confusión es un requisito para aprender. Pero quizás el interrogatorio solo resulte desconcertante y contraproducente. Por lo tanto, un

rol adicional del conductor es reunir las hebras del diálogo durante la clase.

Aunque este proceso incluye necesariamente la perspectiva del conductor con respecto a cuáles hebras son importantes, éstas deben ser en cualquier caso las propias ideas de los alumnos. El acto de síntesis es el intento del conductor de entender, de explicarse el a menudo caótico diálogo de los estudiantes. Para asegurarnos que nuestra síntesis se base en las ideas de los alumnos, puede ser útil preguntarles: “Me sueña como si algunos de ustedes creyeran que ciertas palabras tienen dos significados: uno público, el ‘del diccionario’, y otro puramente personal, ‘lo que significa para mí’. ¿Es ésa una descripción acertada de lo que creen?”.

Generalmente descubro que los profesores tienden a resumir lo que ellos creen que quiere decir el texto y no lo que los estudiantes afirman que significa. Este enfoque presenta dos problemas. Primero, si los alumnos escuchan tu versión en lugar de la de ellos, no pueden confiar en que sus ideas estén conduciendo la discusión. ¿Para qué intentar descifrarlo cuando de todas maneras serás tú quien les diga lo que realmente significa?

Segundo, resumir lo que el texto “realmente significa” elimina sus oportunidades de aprender y autocorregirse. Si creo que existe la posibilidad de que ellos mismos descubran que su interpretación es incoherente, a menudo los dejo continuar con interpretaciones basadas en falsas nociones de lo que significa un vocablo, o en conceptos totalmente erróneos de lo que significa un párrafo. Con frecuencia los profesores se sienten muy incómodos observando un curso que se pasa una hora discutiendo una interpretación totalmente equivocada. Pero cuando esos cursos descubren, por su cuenta, que su interpretación era incorrecta, a menudo aprenden las más profundas lecciones sobre cómo entender.

Por ejemplo, los estudiantes suelen ser descuidados con respecto al significado exacto de las palabras (un profesor sugería que esta actividad debería llamarse “seminarios de lec-

tura cuidadosa”). Si ellos mismos descubren que la comprensión exacta de ciertos términos es necesaria para captar el sentido de todo un pasaje, perciben la necesidad de entender los términos claves antes de asumir que lo han comprendido. Al haberse equivocado y corregido ellos mismos, desarrollan una comprensión empírica de cómo aprender. La habilidad de determinar si nuestra comprensión es exacta y si se basa en la coherencia total de nuestra interpretación, es una valiosa habilidad intelectual de orden superior.

Una ventaja de trabajar con textos en Práctica Socrática, más que la idea de debates en Seminarios Socráticos, es que las discusiones sobre textos ofrecen muchas más oportunidades para conclusiones y consenso que las discusiones sobre ideas. El paradigma del debate público sobre ideas en nuestra sociedad es uno en que dos enconados opositores argumentan airadamente entre sí sin ninguna posibilidad de avance en la discusión. Esto enseña a los estudiantes que es fútil e infructuoso aprender mediante el diálogo. Por eso es importante que tengan numerosas experiencias en que: (a) un pasaje textual es percibido como incoherente y sin sentido; (b) se discute una variedad de ideas sobre su significado; y (c) como consecuencia, toda el curso llega a una interpretación básica y coherente del texto. Aunque esas situaciones no deberían crearse artificialmente, el conductor como proveedor de resúmenes y síntesis puede con frecuencia ayudar a los estudiantes a darse cuenta de las posibilidades productivas del diálogo mediante el proceso de resumir los avances.

Por ejemplo, en el caso de Kant, el curso tenía claro que las dos oraciones no tenían sentido para ellos el primer día. Después de varios días de discusión, muchos lograrán entender algo. Llegado ese momento, vale la pena decir: “Dos días atrás, esta oración no tenía sentido para nosotros. Conversamos y discutimos durante dos jornadas. ¿Cuántos comprenden algo del texto ahora?”. Después de cierto tiempo, los alumnos progresarán mucho más rápido; en media hora, un párrafo incoherente puede convertirse en prosa inteligible

gracias a su conversación. El mismo resumen y las preguntas les dan una apreciación del desarrollo de sus facultades: “Hace media hora, ninguno comprendía este párrafo. Ahora suena como si la mayoría entendiera lo que está ocurriendo. ¿Es cierto? ¿Qué sucedió? ¿Cómo se produjo?”.

Entrenador del proceso

Tanto el interrogatorio socrático como los roles de resumen/síntesis se centran en el contenido intelectual de la conversación. Además, es importante desarrollar una toma de conciencia del proceso o de la dinámica grupal. Uno actúa como entrenador del proceso en cuatro formas:

- Procesando comentarios durante la conversación
- Evaluando
- Siendo entrenador del proceso individual fuera de la conversación
- Estructurando actividades relacionadas

En general, nuestro rol como entrenadores del proceso cobra más importancia desde la tercera semana hasta la vigésima. Durante las primeras semanas, el curso está ocupado aprendiendo a trabajar con los textos. El conductor hace la mayoría de las preguntas e implícitamente dirige la conversación. Gradualmente se hace apropiado empezar a cultivar la habilidad de los alumnos para trabajar por su cuenta. Una típica tarea para la casa es “Traigan cinco preguntas discutibles sobre el siguiente párrafo (o sección)”. Luego el curso procede a discutir las preguntas de los mismos estudiantes. Al terminar el semestre, muchos grupos tienen su propia dinámica bastante desarrollada y entonces el conductor puede concentrarse mejor en introducir más profundidad intelectual en las conversaciones.

Además de servir como conductor conversacional, uno puede actuar como entrenador del proceso en la selección de textos. Por ejemplo, en un grupo en que la discusión está in-

hibida porque nadie está siendo franco u honesto, quizás convenga trabajar sobre un texto en que se discuta la honestidad en las relaciones humanas, como "Women and Honor: Some Notes on Lying" de Adrienne Rich¹². O un grupo dominado por muchachos agresivos puede beneficiarse discutiendo *El Tao de los Líderes* de John Heider, que les da una visión diferente del ser líder¹³. O un grupo con un problema de igualdad de géneros podría discutir un texto sobre ese tema, como algún pasaje de *Gender-Responsible Leadership* de Catherine Van Nostrand¹⁴.

En cada caso, el conductor debe cuidarse de no imponer un programa mediante un interrogatorio agresivo: la tarea conversacional es siempre comprender al autor lo más a fondo posible y reflexionar sobre las implicaciones desde la perspectiva del autor. Para mantener la autenticidad del proceso, siempre permite que algunas alumnas puedan concluir sinceramente que, por ejemplo, los hombres deberían dominar las conversaciones. Si una mayoría llega a una conclusión contraproducente para el proceso grupal, no intentes manipular su opinión ni pretendas que crean lo que tú quieres que crean.

En lugar de ello, reconoce respetuosamente su opinión y ejerce tu autoridad: "Yo comprendo que ustedes no crean que aquí existe un problema de igualdad genérica y respeto su opinión. Sin embargo, en este caso, como profesor, haré valer mi autoridad e insisto que cesen las conductas nocivas que he descrito o los retiraré del grupo". Tenemos autoridad sobre las conductas, pero no sobre las opiniones. La confianza necesaria para una conversación provechosa se socava si decimos a los alumnos qué deben creer. A menudo ellos sienten que se les está diciendo qué deben creer (por ej.: "El racismo

¹² Aparece en Adrienne Rich, *On Lies, Secrets, and Silence* (Nueva York: W.W. Morton, 1979) (*Sobre Mentiras, Secretos y Silencios* [Barcelona: Icaria, 1983]).

¹³ John Heider, *El Tao de los Líderes* (Buenos Aires: Nuevo Extremo).

¹⁴ Catherine Van Nostrand, *Gender-Responsible Leadership: Detecting Bias, Implementing Interventions* (Newbury Park, CA: Sage Publications, 1993).

es malo", "La evolución es verdadera", "Necesitarás el álgebra cuando seas adulto"). Si un alumno tiene firmes convicciones en el sentido opuesto y siente que el maestro está insistiendo en que su opinión es la única verdad, ello puede provocarle desconfianza y resentimiento.

Conseguir confianza es crucial para desarrollar un grupo, y la confianza se basa en el respeto mutuo. Es necesario respetar sus sinceras opiniones, no importa cuán falsas o abominables parezcan¹⁵. El conductor guía su comprensión, no impone una comprensión desde afuera.

Procesando comentarios durante la conversación

Al comienzo, virtualmente toda la conversación puede ser entre el conductor y los alumnos. En ese punto, cuando se produzcan conversaciones particulares, el primer comentario sobre el proceso puede ser recordar a los estudiantes que "sólo una persona habla cada vez; si tú hablas, háblale a todos". Pero habrá situaciones en que un alumno responda al comentario de otro alumno. A menudo, aunque la mente del estudiante esté respondiendo a lo que el otro alumno ha dicho, la atención seguirá siendo dirigida hacia el profesor. Este es un hábito profundamente arraigado. En tales ocasiones, yo hago que los estudiantes se percaten de lo que están haciendo: "Tú estabas respondiendo a Maya mientras te dirigías a mí; ¿no es más razonable dirigirte a ella?".

Finalmente, cuando los alumnos absorben mejor el contenido de la conversación, es posible retirarse del contenido intelectual y simplemente observar y comentar el proceso. Sin interferir demasiado con el contenido de la conversación, a veces es útil indicar cuando el grupo ha trabajado especialmente bien o mal, cuando están siendo repetitivos o agresivos, cuando están ignorando a los más callados que tratan de integrarse, cuando están teniendo problemas de concentración, etc. Ideal-

¹⁵ Ver "Trust" en John y Kris Amodeo, *Being Intimate: A Guide to Successful Relationships* (Arkana, AR: Routledge & Kegan Paul, 1986).

mente, estos comentarios deberían surgir de los alumnos —de ahí la evaluación, que explico enseguida. Por esta razón, yo adopto un cauteloso enfoque al procesar los comentarios durante la conversación. Sin embargo, a veces puede ser de gran ayuda indicar a los estudiantes lo que están haciéndose uno al otro cuando está ocurriendo la interacción.

Evaluación

La evaluación es potencialmente un eficaz medio de cultivar una cultura de aprendizaje. Estructuralmente, uno pasa los últimos cinco minutos de la clase discutiendo la calidad de la dinámica grupal. En las primeras diez a veinte semanas, la mayoría de los cursos pueden necesitar una forma más estructurada de evaluación. Yo puedo pedir a cada alumno que diga qué fue lo mejor y lo peor de la clase. O puedo pedirles que califiquen la discusión del día en una escala de uno a diez y fundamenten su nota. O puedo pedir que sugieran una forma en que el grupo podría haber trabajado más productivamente o cómo ellos podrían haber mejorado la discusión.

A veces la evaluación no es muy productiva durante las primeras semanas; los alumnos tardan en desarrollar un sentido de qué hace que algunas conversaciones sean más provechosas que otras. Con frecuencia la primera gran evaluación se produce después de una conversación en que alguien se encolerizó porque hirieron sus sentimientos, o se frustró por algo que sucedió durante la conversación. Estas situaciones tienden a sacar a luz diálogos auténticos sobre las frustraciones que pueden haber estado cocinándose bajo la superficie durante semanas. Debido al poder de estas sesiones de evaluación, tiendo a dar a los grupos considerable libertad de acción con respecto a cómo se tratan entre sí; más allá del “una persona a la vez”, rara vez impongo reglas iniciales. Ya que el principio educacional con respecto al texto es el auto-descubrimiento, trato de crear las circunstancias a través de las cuales las lecciones en el proceso grupal se aprenden mediante el autodescubrimiento.

Se prohíben los insultos. Tampoco permito a los estudiantes quejarse sobre el texto. Digo: "Es nuestra obligación aprender a trabajar bien juntos para comprender este texto. Después de la clase, aceptaré sugerencias sobre cómo seleccionar los próximos textos, pero las quejas sobre este texto no nos ayudarán ahora". Con todas las otras críticas de la dinámica grupal, pido a los alumnos compartir la responsabilidad para mejorar la situación. Por ejemplo:

"Algunas personas interrumpen demasiado".

"Bien, ¿hay alguna forma en que puedas indicar cortésmente a las personas cuando tú crees que están interrumpiendo?".

O:

"Algunas personas siempre están conversando".

"Bien, ¿hay alguna forma en que podrías ayudar a integrar a la discusión a los que habitualmente no hablan?".

De esta manera, los estudiantes, a través de sus quejas, efectivamente se asignan roles en el proceso grupal. Sea cual sea el punto débil que perciban, su deber es ayudar a remediarlo. Esta técnica de evaluación crea conciencia de las conductas necesarias para un proceso grupal exitoso, y al mismo tiempo asigna a los estudiantes roles individuales en el proceso y los hace responsables de cualquier punto débil en el grupo como equipo de aprendizaje.

Responsabilizar a los alumnos por el éxito de la discusión se vuelve mucho más eficaz una vez que han tenido la experiencia de una discusión provechosa y observan que una discusión fallida ha sido causada por su propia conducta. No hay forma de asegurar que tales experiencias ocurran, pero cuando sí se producen, es importante que los alumnos se den cuenta de lo que ha sucedido.

Una de las formas más comunes en que ocurre esto es cuando se produce una conversación fructífera a la cual todos contribuyen, pero la próxima vez el curso permanece en silencio. En la evaluación a menudo se presenta la queja: "Fue aburrido porque nadie habló". Una respuesta apropiada se-

ría: “¿Podrías haberlo evitado si hubieras hablado más?”. A veces eso basta para acallar la queja.

En otras ocasiones, su impulso es culpar al texto. Aunque puede que el texto no sea el ideal (rara vez abandono un texto debido al desinterés de los alumnos), la norma debiera ser que ellos son responsables de poner ideas al texto. No es responsabilidad del texto entretenerlos. De ahí que:

“No había nada de qué hablar. Esta lectura es tan aburrida”.

“La última vez pudimos encontrar mucho de qué hablar. ¿Por qué?”.

“No sé. Hablamos de cosas entretenidas”.

“Siempre eres libre de partir en cualquier dirección que se relacione con el texto. Este texto incluye la palabra ‘confianza’. ¿No hay nada interesante sobre la confianza?”.

“No”.

“¿Tú confías en tu mejor amigo?”.

“Sí”.

“¿Te importaría que tu mejor amigo te traicionara?”.

“Sí”.

“¿Cuántos de ustedes han sido traicionados alguna vez?”.

A veces creo una conversación interesante basado en un concepto como éste. Para hacerlo, se debe contar con textos basados en intereses humanos fundamentales; la “confianza” no debería ser incidental en el texto, sino un tema central. Este es un ejemplo de por qué es más difícil empezar con las matemáticas y la ciencia. Además, para que esto resulte, los alumnos deben sentirse cómodos al admitir que han sido traicionados (o que han sentido rabia, les han mentado, etc.). En casi todos los grupos de quince adolescentes, la traición es un problema relevante. Si al menos hay algunos dispuestos a admitir que éste (o algo que uno pueda encontrar en el texto) es un problema importante para ellos, se tiene la base para una Práctica Socrática provechosa.

Entonces, en vez de continuar la conversación, vuelvo al estudiante que se quejó:

“¿Así que fue interesante hablar sobre la ‘confianza’?”.

“Sí”.

“¿Estaba ‘confianza’ en el texto?”.

“Sí”.

“¿Así que hoy podríamos haber tenido una conversación interesante si alguno de ustedes hubiese pensado en una pregunta sobre la confianza? ¿Estoy en lo correcto?”.

“Sí”.

“A menudo los textos parecen aburridos. Pero en esta clase es responsabilidad de ustedes pensar en lo que leen. Eso significa que deberían tener muchas preguntas en la cabeza. Si no es así, deberían prepararse para la clase escribiendo las preguntas. Mientras más preguntas haya y mientras más interesantes sean, mejor será la clase. ¿Entienden?”.

“Sí”.

“¿Entonces pueden asumir la responsabilidad de hacer que la clase de mañana sea más interesante?”.

“De acuerdo”.

El dominio de este tipo de evaluación nos permite delegar la verdadera responsabilidad en los estudiantes para hacer que la clase sea más interesante. Se les ha entregado una técnica para usar el pensamiento a fin de que la clase sea entretenida. A veces se desarrolla entre ellos una dinámica en que se presionan para pensar más y hacer la clase más interesante. Si puedes lograr que la dinámica entre pares vaya en la dirección correcta, habrás ganado la guerra.

Una vez que los estudiantes empiezan a responsabilizarse por la dinámica grupal, aquellos grupos que parecían casos perdidos pueden convertirse rápidamente en culturas de aprendizaje. Entre muchos grupos de alumnos hay tantos obstáculos sociales para aprender juntos que la experiencia diaria puede volverse agotadora y frustrante para estudiantes y conductor por igual. Más que sacar de apuros, es importante ayudar a los alumnos a aprender a reconocer y resolver sus propios problemas. No es culpa del conductor que la experiencia sea agotadora y frustrante. Los alumnos son responsables de

la calidad de la discusión. Las sesiones de evaluación en que a los estudiantes se les asignan responsabilidades por aspectos específicos de los problemas del grupo, son la base de un equipo de aprendizaje autocorrectivo y que está siempre mejorando.

Ser entrenador del proceso individual

Algunas observaciones a individuos pueden mejorar la dinámica grupal, pero es inapropiado expresarlas públicamente. Esto incluye tanto el elogio como la crítica especial individual. Es importante que cada alumno reconozca el valor de su contribución particular y se dé cuenta de las formas en que puede mejorar su aporte. Además de las conversaciones casuales fuera del aula con estudiantes sobre estos puntos, es útil programar una entrevista privada de diez a quince minutos cada trimestre o semestre para discutir el rol del alumno en el grupo e instrucciones para su desarrollo.

Actividades relacionadas

Aprender a trabajar juntos para profundizar la comprensión exige dominar una variedad de habilidades intangibles. Todo refuerzo ayuda. Además de asignar trabajos escritos basados en el contenido intelectual de las discusiones, la pauta de evaluación de Práctica Socrática/LPT (ver Apéndice A) se puede usar para que los alumnos se evalúen en cada una de las diez dimensiones. A fin de provocar una autoevaluación seria y reflexiva, se les puede pedir que escriban un párrafo evaluándose a sí mismos o a otros y que justifiquen esa evaluación en una o dos dimensiones. De ese modo, una semana pueden escribir un párrafo calificando su habilidad para aprender, explicando por qué se asignan tal nota; a la semana siguiente pueden calificar su habilidad para escuchar, etc. A menudo se ponen notas altas al principio; después, gradualmente, van siendo más críticos consigo mismos.

Durante los últimos dos años, he realizado evaluaciones pre y post LPT por adultos ajenos a los cursos. Padres y hom-

bres de negocios observan a los estudiantes usando la pauta de evaluación de Práctica Socrática/LPT mientras trabajan solos, sin un conductor, descifrando un difícil documento de comercio. Esto se hace después de la primera semana y nuevamente a fines de año para apreciar el desarrollo de los alumnos en las diez dimensiones de la pauta. Esto cultiva el interés en y el apoyo de la actividad entre los padres y los hombres de negocios a la vez que valida el desarrollo de los estudiantes en las dimensiones de la pauta. También recalca a los alumnos que desde el principio se espera que desarrollen la habilidad de trabajar juntos sin la orientación directa de un adulto.

Participante genuino

Una vez que los estudiantes son capaces de trabajar solos en grupo, el conductor se convierte en un mero participante. Aunque los grupos desarrollados pueden trabajar solos, es importante para los jóvenes oír la perspectiva de un adulto. Una meta implícita de la actividad es desarrollar la madurez, y una voz madura les ayudará a progresar en forma considerable. Ya que el adulto es tradicionalmente dominante en la sala de clases, y una meta permanente es apoyar la independencia de los alumnos, el adulto siempre debe ser un participante discreto.

Cuando se le hacen preguntas directas, el adulto debe ser desde el principio un participante genuino. El objetivo de formular preguntas, más que hacer comentarios, es siempre provocar la reflexión de los estudiantes. Nunca es pasar por tímido o misterioso. Si los alumnos quieren saber lo que pienso, se los digo. Si me piden repetidamente que les descifre pasajes del texto, puedo recordarles que el proyecto es desarrollar su juicio y habilidad. Si después de verificar su compromiso con el proyecto, me convencen que debo ayudarlos en contextos particulares, lo hago. Con respecto a preguntas personales valiosas, dar nuestra propia opinión puede ser una importante fuente de creación de confianza desde el principio. Es útil seguir las mismas normas de respeto que observamos

con los adultos: nada de manipulaciones, bromas o condescendencias¹⁶.

Para los profesores que están aprendiendo a dirigir Práctica Socrática, puede ser útil participar en Seminarios Socráticos para adultos; uno necesita un modelo, un ejemplo claro de la meta a la cual aspiramos. El contacto permanente con diálogos intelectuales provechosos en un contexto similar, nos ayuda a mantener un sentido de dirección en el de otro modo caótico mundo del diálogo de los adolescentes. Así desarrollamos la habilidad para ayudar a los grupos de estudiantes a florecer mediante la obtención de un oído bien afinado con respecto a las conversaciones intelectuales fructíferas.

Conclusión

Cierta vez, en un seminario en que discutíamos un texto sobre igualdad de géneros, tuve que ausentarme un momento de la sala. Cuando volví, los estudiantes estaban planeando un estudio para determinar si los hombres interrumpían más que las mujeres. Estaban discutiendo:

“¿Quién decide qué es lo que cuenta como interrupción?”.

“Nosotros no podemos porque en nuestro grupo hay más niños que niñas”. “Todos dejarán de interrumpir si saben que estamos contando las interrupciones”.

“No, no lo harán —¡ahora mismo nos estamos interrumpiendo unos a otros!”.

Ya es hora que este grupo aprenda estadística, conduzca un experimento formal, estudie la literatura académica existente e informe los resultados.

A veces se introduce el trasfondo objetivo para proporcionar una perspectiva más informada sobre una disputa en la clase. A veces las tareas de escritura creativa se basan en asuntos imaginativos que surgen en las discusiones. Algunos ex-

¹⁶ Para una profunda comprensión del diálogo, ver Martin Buber, *¿Qué Es el Hombre?* (México: FCE, 1995).

perimentos pueden ser el resultado de una discusión en clases. A veces los alumnos estarán motivados para escribir ensayos sobre ideas, el tradicional ensayo de las clases de composición en la universidad. El trabarse continuamente en diálogos intelectuales brinda una constante estimulación a su desarrollo intelectual individual ajeno a la discusión.

Todos los profesores se han encontrado con este tipo de energía. Las reformas idealistas en educación se han basado en el principio del aprendizaje intrínsecamente motivado y centrado en el alumno. El ideal de aprendizaje sugerido aquí no es nuevo. Lo nuevo es una orientación pedagógica y un repertorio de instrumentos que pueden aumentar nuestra habilidad para alcanzar este ideal. Una debilidad del aprendizaje intrínsecamente motivado y centrado en el alumno ha sido que se apoya en el conjunto de preferencias y habilidades existentes de los alumnos para guiar su aprendizaje. La Práctica Socrática provee un contexto estructurado en el cual los estudiantes desarrollan sus preferencias y habilidades.

En nuestra experiencia, vale la pena insistir en Prácticas Socráticas continuas para entregar una estructura para el desarrollo intelectual y una interminablemente rica base para el aprendizaje intrínsecamente motivado. La meta del desarrollo intelectual se cumple mejor mediante la Práctica Socrática grupal que mediante proyectos individuales. Un alumno con la habilidad de leer críticamente a Edward Gibbon** será más capaz de perseguir sus propios intereses que otro estudiante que se esfuerza por comprender la *Enciclopedia Británica*. Para entender por nuestra cuenta las matemáticas superiores, la mayoría de nosotros necesita la ayuda de otros aprendices capacitados. Es mucho más fácil trabajar juntos en una materia difícil que bregar solos con ella. Así y todo, como consecuencia de trabajar con otros, expandimos nuestra propia habilidad para comprender.

** Historiador británico, autor de *Grandeza y Decadencia del Imperio Romano* (N. del T.).

La perspectiva de la indagación socrática —que nuestra comprensión de problemas fundamentales jamás es completa, sino que cada uno de nosotros puede, y debe, avanzar a su modo— es el fundamento para una cultura de aprendizaje. Aunque uno pueda señalar a individuos que persiguen el aprendizaje excesivamente, nuestra cultura dista de ser dominada por una comprensión excesiva. Una sociedad en la que todos fuéramos más eficientes en la comprensión de los fenómenos naturales y sociales, de los otros y de nosotros mismos, sería una sociedad mejor.

CINCO

DEL CHISMORREO A LA ABSTRACCION El Diálogo Intelectual como Requisito para el Álgebra

Este ensayo introduce un enfoque de la enseñanza de las matemáticas que confía en el cultivo de la habilidad de razonar a través de la Práctica Socrática. En la visión presentada, la esencia de las matemáticas es la habilidad de razonar sobre conceptos abstractos. Si un estudiante tiene muy desarrollada esta habilidad, podrá adquirir con relativa facilidad las habilidades matemáticas necesarias para cualquier problema específico. A la inversa, si un estudiante tiene poco desarrollada esta habilidad, el rumiar conjuntos de problemas rara vez producirá una verdadera comprensión de las matemáticas pertinentes. En el proceso de introducir la Práctica Socrática en este contexto, me concentraré en ir “del chismorreo a la abstracción” como un medio de cultivar la habilidad de razonar entre los estudiantes que, de otro modo, podrían no lograr desarrollar la capacidad necesaria para la abstracción.

El profesor de administración Peter Drucker, en su libro *La Innovación y el Empresario Innovador*, sostiene que la enseñanza de las matemáticas es una de las grandes oportunidades para la innovación:

Hemos visto, por ejemplo, que durante cientos de años las matemáticas han sido una asignatura problema en la escuela. Una pequeña minoría de estudiantes, no más de la quinta parte, pareciera no tener dificultades con las matemáticas y las aprende con facilidad. El resto jamás las aprende verdaderamente... En cada generación surge un profesor de matemáticas genial que de alguna manera puede hacer que hasta los lerdos aprendan, o al menos aprendan bastante más. Pero, después, nadie ha sido capaz de reproducir lo que esa persona hace. Esta necesidad se siente en forma aguda, pero nosotros no entendemos el problema¹.

Hay quienes tienen aptitud para las matemáticas y les va bien en esta asignatura. Otros no, e, independientemente de si se las arreglan para pasar las pruebas en la escuela, jamás aprenden verdaderamente esta materia. Según Drucker, aún no hemos descubierto un método sistemático para compensar la falta de aptitud matemática.

Sin embargo, estamos haciendo avances al respecto. Por ejemplo, datos del Segundo Estudio Internacional de Matemáticas, desde 1994 “el mayor y más completo esfuerzo en recolección de datos sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas”, aíslan variables que resultan en una enseñanza más eficiente de las matemáticas². Un análisis de la habilidad de resolver problemas entre alumnos de 8º grado en Estados Unidos, reveló que los estudiantes de algunos cursos eran significativamente mejores (más de dos desviaciones estándar) para resolver problemas que sus pares en otros cursos, a pesar de tener una equivalente habilidad inicial para resolver problemas y de usar el mismo programa.

¹ Peter F. Drucker, *Innovation and Entrepreneurship* (Nueva York: Harper & Row, 1985), 74 (*La Innovación y el Empresario Innovador* [Barcelona: Edhasa, 1991]).

² Ian Westbury, “The Second International Mathematics Study”, en *In Search of More Effective Mathematics Education*, ed. Ian Westbury et al. (Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1994), 1.

Siguiendo un análisis exhaustivo de las posibles variables, los investigadores Sosniak y Ethington aislaron un conjunto de rasgos que diferenciaban a los profesores exitosos de los no exitosos:

Enseñar a resolver problemas exitosamente, más que en forma ineficiente, estaba asociado con un énfasis en las habilidades y conceptos matemáticos más difíciles del programa... con el hecho de que los profesores se exigían mucho cuando consideraban cómo representar el programa de 8° grado para y con sus alumnos... con el hecho de que los maestros presionaban a sus estudiantes para que se involucraran en el proceso de aprendizaje... y esto estaba asociado con la creencia de los profesores de que las matemáticas son en sí mismas principalmente una materia intelectual más que de procedimiento³.

Estas características de los maestros eran mejores indicadores de una enseñanza exitosa de las matemáticas que el tamaño de la escuela, los minutos de instrucción matemática por semana, el número de alumnos por curso, la formación pedagógica del profesor, su percepción de los estudiantes, su énfasis en la utilidad de las matemáticas, sus actitudes nutritivas hacia los alumnos, etc.

Aquí nos parece interesante el último rasgo: “la creencia de los profesores de que las matemáticas son en sí mismas principalmente una materia intelectual más que de procedimiento”. Si los maestros entienden que las matemáticas son una materia de ideas o conceptos, más que reglas, van a enseñarlas con más éxito, suponiendo que también exhiben las otras características. Probablemente su orientación intelectual hacia esta asignatura se reveló en sus representaciones del pro-

³ L.A. Sosniak y C.A. Ethington, “When Teaching Problem-Solving Proceeds Successfully in U.S. Eighth Grade Classrooms”, en Westbury et al., *In Search of More Effective Mathematics Education*, 46.

grama de 8° grado, lo que también contribuyó al éxito. Probablemente los alumnos aprendieron a resolver problemas más eficazmente, en parte, porque llegaron a entender las matemáticas más como ideas que como procedimientos de memorización.

Actualmente, la estrategia fundamental para enseñar matemáticas de jardín infantil a 8° grado es la repetición de la aritmética. Este enfoque no sólo es aburrido, sino que ofrece una pobre base sobre la cual construir las matemáticas superiores:

Mientras las materias en un solo año son muchas y variadas, las de los textos de matemáticas del programa de jardín infantil a 8° grado se repiten una y otra vez, presentando las matemáticas como una tediosa reiteración de habilidades aritméticas... Esta trivialización metódica de las matemáticas en los textos de jardín infantil a 8° grado es seguida por un tremendo incremento de nuevas materias en los textos de álgebra de 9° grado⁴.

Casi todas las innovaciones en la enseñanza de las matemáticas elementales (por ejemplo, softwares educativos) están implícita o explícitamente al servicio del programa de aritmética repetitiva. Los estudiantes pasan ocho años sometidos a la aritmética repetitiva (nueve si se incluye el jardín infantil). Sea que la aprendan bien o no, repentinamente se espera que tengan éxito en el ámbito abstracto del álgebra. No es extraño entonces que sólo logremos enseñar matemáticas a aproximadamente un 20% de la población.

La solución a este problema es desarrollar la habilidad de razonar en forma abstracta antes de enseñar matemáticas abstractas. El requisito clave para el álgebra, por ejemplo, no es

⁴ J. Flanders, "Student Opportunities in Grade 8 Mathematics: Textbook Coverage of the SIMS Test", en Westbury et al., *In Search of More Effective Mathematics Education*, 62.

tanto la aritmética como el razonamiento abstracto. Durante miles de conversaciones en clases con los alumnos sobre ideas, he encontrado dos tipos de estudiantes: los que entienden las ideas y los que no. Aquellos que entienden las ideas pueden aprender conceptos en ciencia y matemáticas. Los que no entienden las ideas no siempre captan plenamente las ideas claves en ciencia y matemáticas. Puede que aprendan a resolver particulares tipos de problemas aplicando fórmulas, pero no captan el significado de las operaciones matemáticas. Howard Gardner se refiere a este problema como falta de “verdadera comprensión”, y habla de estudios que demuestran que los estudiantes universitarios de ciencia y matemáticas sufren de una falla similar para entender la materia⁵. Pese a haber aprendido trucos para pasar las pruebas, los alumnos no entienden lo que está sucediendo.

A fin de desarrollar el razonamiento abstracto entre aquellos que carecen de una aptitud natural para ello, la clave es desarrollar el razonamiento mediante diálogos sobre asuntos de interés personal. El propósito de las conversaciones en clases de Práctica Socrática es desarrollar la habilidad de comprender abstracciones discutiendo ideas basadas en las experiencias personales de los alumnos. Para tener éxito en la enseñanza de las matemáticas más allá del 20% natural, necesitamos de las conversaciones en clases de Práctica Socrática que lleven a los estudiantes “del chismorreó a la abstracción”.

La Práctica Socrática es prima de Grandes Libros para Jóvenes, del Proyecto Touchstones, Paideia y los Seminarios Socráticos —todos los cuales a su vez son nietos de los esfuerzos de reforma educacional Hutchins/Adler basados en la Universidad de Chicago 1930-1950. A diferencia del tradicional énfasis Hutchins/Adler en Grandes Libros, la Práctica Socrática es un enfoque del diálogo en clases que no depende de un conjunto particular de textos. Es una actividad com-

⁵ Howard Gardner, *La Mente No Escolarizada* (Barcelona: Paidós Ibérica, 1997).

pleja con muchos rasgos diseñada para cultivar simultáneamente las habilidades sociales e intelectuales.

Antes de explicar el proceso que lleva del chismorreo a la abstracción, quisiera sustentar esta estrategia de interrogatorio a partir de la psicología evolutiva⁶. La psicología evolutiva es la ciencia de entender la mente humana en relación a las circunstancias evolutivas bajo las cuales se formó. Los seres humanos evolucionaron en pequeñas tribus, no muy diferentes a las de los chimpancés. Parte de la experiencia tribal era una permanente evaluación de cuáles individuos tenían poder y cuáles no, si alguno era apoyado por otros del grupo o no, si los individuos de sexos opuestos se atraían o no, etc. Esta psicología de este contexto evolutivo tiene repercusiones para la educación. Wright cita la investigación de Leda Cosmides que muestra que los seres humanos exhiben una habilidad mucho mayor de resolver problemas lógicos cuando se los presentan primero como problemas interpersonales que involucran confianza y traición. Esto es coherente con la experiencia común de personas que demuestran poca habilidad académica pero que sin embargo son capaces de seguir largas discusiones que incluyan conspiraciones. Por ejemplo, muchos individuos de escasa educación pueden recitar los complicados detalles de teorías de conspiración, sea el asesinato de Kennedy o el juicio de O.J. Simpson. Nuestra mente, en las circunstancias evolutivas en que se creó, desarrolló una sofisticada habilidad de “razonar”, cuando el objeto de nuestro razonamiento involucraba relaciones humanas básicas: amor, poder, confianza, traición.

Sin embargo, entender las matemáticas no formaba parte de nuestra experiencia evolutiva. No obstante, la evidencia empírica que demuestra que las personas resuelven problemas abstractos más eficientemente cuando éstos se plantean primero como problemas de confianza/traición, apoya mi ex-

⁶ Para mayor información, ver Robert Wright, *The Moral Animal* (Nueva York: Pantheon, 1994), 204.

perencia directa en la sala de clases y se ve confirmada por dos experimentos medidos de Práctica Socrática. En el primero, la Práctica Socrática resultó en un distinto sesgo genérico, tal vez porque es coherente con *Women's Ways of Knowing*⁷. Las ganancias de las mujeres fueron 267% mayores que las de los hombres, que fueron meramente regulares para el período de cuatro meses. En un experimento de cuatro meses usando Práctica Socrática en una escuela intermedia urbana, las alumnas de 8° grado ganaron el equivalente de dos años de habilidades de pensamiento crítico, según la medición del Test Watson-Glaser de Pensamiento Crítico^{MR} (N = 34)⁸. Una minoría de alumnas ganó el equivalente de cuatro años de habilidades de pensamiento crítico (N = 12).

En el segundo experimento, usando Práctica Socrática durante ocho meses en una escuela Montessori independiente, hombres y mujeres por igual ganaron más de cuatro años de habilidades de pensamiento crítico (N = 27). Las ganancias de las mujeres nuevamente superaron a las de los hombres, pero esta vez sólo por un 16%. Este grupo mixto de alumnos de 6° a 8° grado empezó el año con notas inferiores al promedio publicado del 9° grado y terminó el año con notas superiores al promedio publicado del 12° grado.

Tales estudiantes entran a las clases de álgebra de enseñanza secundaria con una considerable ventaja sobre otros estudiantes. A través de la actividad diaria de discutir interpretaciones textuales de textos sobre “grandes ideas” —que incluyen amor, confianza, traición, justicia, honradez, libertad, etc.—, los alumnos desarrollan una habilidad general para comprender el razonamiento abstracto. Aunque entender las matemáticas no formaba parte de nuestra experiencia evolutiva, las habilidades de razonamiento abstracto pueden ser

⁷ Mary Belenky et al., *Women's Way of Knowing: The Development of Self* (Nueva York: Basic Books, 1986).

⁸ The Psychological Corporation, *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*TM (San Antonio: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1980).

desarrolladas en el contexto de discusiones de asuntos personales importantes.

Por supuesto, no todas las discusiones de asuntos personales desarrollan el razonamiento abstracto. Los tabloides chismosos y los *talk shows* discuten asuntos personales y por lo general se consideran influencias sociales negativas. Pero el interés popular en los tabloides, *talk shows* y chismes generalmente evidencia el intenso poder motivador de las conversaciones sobre personas.

Si uno puede unir el natural interés humano en las relaciones humanas con el diálogo productivo en clases, entonces ha aprovechado una poderosa fuente de motivación humana para el proceso educativo. La Práctica Socrática es un intento de hacer precisamente eso. El rol del conductor de discusiones es clave para desarrollar la habilidad de razonar. La esencia de su interrogatorio es hacer preguntas personalizadas y relacionarlas con ideas generales.

Por ejemplo, un conductor puede preguntar: “¿Qué es el amor?”. Algunos alumnos pueden responder con teorías generales sobre el amor, mientras que otros responderán con experiencias particulares.

Estudiante A: “Creo que el amor es cuando dos personas se preocupan la una de la otra”.

Estudiante B: “Creo que el amor es cuando miro a mi novio a los ojos y él sonríe”.

Luego el líder puede preguntar a la Estudiante B, quien responde con experiencias particulares: “Magnífico. ¿Tu comprensión del amor es igual o diferente a la de A?”. Esta pregunta exige un complejo juicio analítico por parte de la Estudiante B, pero sin embargo está en el contexto de una conversación en que está pensando en un tema de obvia importancia para ella. Las preguntas complementarias pueden incluir: “¿En qué forma es igual (o diferente) a la idea de A?”, “¿Cómo puedes saber si le importas a alguien cuando lo miras a los ojos?”, etc. Mediante este enfoque, uno puede relacionar asuntos personales con ideas abstractas, e introducir al estudiante en un

proceso de refinación analítica de las ideas, con el resultado final de desarrollar habilidades de pensamiento abstracto.

Una ventaja de basar estas discusiones en textos es que el texto puede representar ideas más sofisticadas que las que los estudiantes son capaces de expresar por su cuenta. Aunque un profesor podría, sin un texto, ofrecer una idea más sofisticada que los alumnos, conviene sacar al maestro de su posición de autoridad intelectual para estimular el pensamiento de los estudiantes. Las discusiones preparatorias, como la anterior, sirven de introducción a los textos: los alumnos ingresan a los textos pensando en sus propias experiencias y cómo éstas se relacionan con las ideas. Luego comparan sus experiencias e ideas con las experiencias e ideas contenidas en el texto.

Las ideas actúan como puente. Inicialmente, los alumnos pueden encontrar un texto, digamos un soneto de amor de Shakespeare, aburrido e irrelevante. Sin embargo, encuentran que sus propias experiencias con el amor, y las de sus pares, son de gran interés y relevantes. Antes de intentar introducirlos en el texto, es útil tener una larga conversación sobre la idea del amor según lo esbozado anteriormente. Una vez que los estudiantes han ido más allá de su experiencia, y expresado ideas personales sobre el amor, están preparados para conversaciones que comparen ideas sobre el amor. Al haberse comprometido con una idea, están listos para dialogar con otros (o con textos) sobre ideas.

El arte de dirigir discusiones en clases de Práctica Socrática implica entrelazar estas conversaciones personalizadas, que se refieren a la vida de los estudiantes, con conversaciones textuales académicas. Las conversaciones anecdóticas actúan como aceleradores de las discusiones —los alumnos pueden excitarse y emocionarse mucho en estas conversaciones. Las conversaciones textuales actúan como freno —los estudiantes se tranquilizan y se ponen más reflexivos. Si hay demasiada conversación textual, puede que parte del curso se desconecte. Si hay demasiada conversación personalizada, se

produce un desarrollo académico limitado. Entrelazar estas conversaciones mediante preguntas adecuadas en el momento apropiado es un arte sofisticado. Aquí viene al caso la descripción de Sosniak y Ethington de una enseñanza exitosa de las matemáticas: "La enseñanza exigente es, ella misma, pensamiento de orden superior, resolutoria de problemas, no algorítmica, interpretativa, constructivista"⁹.

En este contexto, el poema no se usa para enseñar formas poéticas, sino como expresión de una idea por otro ser humano. "¿Concuerdas con su idea del amor?", "¿Es igual a tu idea?", "¿En qué forma es igual?", "¿Sin embargo lo entendemos?", etc. Así como las abstracciones de los alumnos se presentan como compromisos públicos con ideas basadas en experiencias e interpretaciones personales, las ideas de los textos se presentan como compromisos públicos con ideas probablemente basadas en la propia experiencia e interpretación del autor.

El estudiante es la autoridad que hace el juicio en cuanto a si una idea es compatible o no con su propia idea. Las personas se interesan por las abstracciones cuando ellas han construido sus propias abstracciones, sus propias ideas. Nótese la retórica de "abstracción" e "ideas": "abstracción" tiene más connotaciones negativas que "idea", porque la mayoría de nosotros tenemos la experiencia de poseer nuestras propias ideas, pero hemos sido obligados por otros a entender las abstracciones. Pero las ideas son abstracciones. A menudo a los alumnos les gusta desarrollar sus propias ideas. En el contexto del diálogo, un conductor puede ayudar a los estudiantes a desarrollar ideas más sofisticadas y compararlas con las ideas complejas de un texto. Pensar, leer, hablar y escuchar son habilidades que se desarrollan en forma simultánea.

El conductor siempre debe tener presente la transición del chismorreo a la abstracción, tanto en función de las pregun-

⁹ Sosniak y Ethington, "When Teaching Problem-Solving Proceeds Successfully", 56.

tas formuladas como de los textos seleccionados. Por supuesto, muchas personas desarrollan una fina sensibilidad con respecto a la comprensión de ideas en literatura y que sin embargo muestran poca o ninguna aptitud matemática. La existencia de esta categoría de talento aparentemente contradice mi tesis. Sin embargo, la razón de que las discusiones literarias típicamente no llevan al talento matemático no es porque tales discusiones no tengan un rol en el desarrollo del talento matemático. Es porque las discusiones literarias típicamente no se centran en el desarrollo de la habilidad de abstraer y entender ideas cada vez más generales. La típica discusión literaria se centra en la literatura. El propósito de las discusiones en Práctica Socrática es empezar con la literatura a fin de proporcionar las mínimas condiciones previas para comprender las ideas, y después seguir generalizando a través de los tipos de preguntas formuladas y los tipos de textos seleccionados. Finalmente, será muy importante tener conversaciones sobre textos de ciencia y matemáticas. Las conversaciones sobre literatura no son un fin en sí mismas; son el comienzo de un proyecto mayor que conduce a la especulación filosófica general y luego vuelve a una comprensión de las leyes generales de las matemáticas y la ciencia.

Desde la perspectiva de la Práctica Socrática, es importante que parte del programa tenga como meta principal desarrollar la habilidad de relacionar experiencias e interpretaciones personales con principios e ideas generales. Este proceso toma tiempo; típicamente trabajamos con los alumnos todos los días durante un año en Práctica Socrática. Para desarrollar una habilidad generalizada de razonamiento, ellos necesitan construir sus propias abstracciones y compararlas regularmente con las de otros durante un largo período. Los estudiantes privados de razonar en su casa, y sin una aptitud natural, pueden tardar varios años en desarrollar su habilidad de razonamiento hasta que les pueda ir bien en álgebra. En los actuales programas de las escuelas públicas, es más fácil hacer esto en el contexto de las disciplinas lingüísticas, donde las metas del

programa suelen incluir el desarrollo del razonamiento fundamental y las habilidades de lectura.

Muchas personas se dan cuenta que un enfoque de inmersión es el mejor medio de aprender un idioma. Los hablantes más fluidos de cualquier idioma han estado inmersos en él por un continuo período de tiempo. La Práctica Socrática es un programa de inmersión en razonamiento. El conductor transforma las opiniones y experiencias de los estudiantes en ideas razonadas mediante el proceso de interrogatorio ya comentado. Los alumnos se sumergen gradualmente en una cultura de razonamiento por medio de las preguntas del conductor. Un guía fluido en razonamiento “replica” a las respuestas de los estudiantes en el lenguaje de la razón. Hacer preguntas que ayuden a los alumnos a generalizar sus experiencias en ideas los conduce, en forma casi invisible, al lenguaje de la razón. Los estudiantes que pasan una hora al día pensando y discutiendo ideas, si son conducidos por alguien fluido en razonamiento, llegarán a ser fluidos en raciocinio.

Grandes Libros para Jóvenes, Paideia, Touchstones y los Seminarios Socráticos recomiendan una actividad semanal en diálogos. La Práctica Socrática aconseja a los maestros trabajar con diálogos todos los días. Aquí también es pertinente la analogía con la inmersión en idiomas extranjeros: es muy difícil desarrollar fluidez mediante una actividad semanal. Para aprender a hablar bien otro idioma y adquirir un dominio sofisticado, uno debe hablarlo casi todos los días por un período de tiempo. De los cinco programas mencionados más arriba, la Práctica Socrática ha producido las ganancias mensurables más significativas en tests de habilidad de razonamiento. Es menos probable que los otros programas, en que los estudiantes discuten ideas una vez a la semana, produzcan ganancias significativas en “fluidez de razonamiento”, así como es improbable que un programa semanal de español produzca ganancias significativas en un test general de fluidez en español.

Sin tales programas de inmersión, tenemos una sociedad dividida entre los alumnos que “hablaban razonando” en su

hogar y que así adquirieron fluidez de razonamiento, y los alumnos que no hablaban razonando en su hogar y que van a sufrir una forma crucial de analfabetismo. La alfabetización en razonamiento es un requisito para el mercado laboral de altas remuneraciones del siglo XXI.

Las investigaciones en enseñanza de las matemáticas apoyan la premisa de la estrategia educacional bosquejada aquí: el éxito en las matemáticas se basa en el razonamiento y una comprensión de las matemáticas como ideas. La psicología evolutiva y los datos empíricos validan la Práctica Socrática como una estrategia especial para desarrollar la habilidad de razonar. Empieza con discusiones sobre asuntos personales a fin de proveer una base para la habilidad de comprender abstracciones. Este enfoque aparentemente tortuoso de la enseñanza de las matemáticas permitirá finalmente que un mayor porcentaje de nuestra población goce de fluidez matemática y éxito profesional.

APENDICE A

Pauta de Evaluación de Práctica Socrática/LPT* para Participación en Clases

Esta pauta es un medio de restringir el elemento subjetivo en un proceso de evaluación que inevitablemente tiene un aspecto subjetivo. Califica a los alumnos basado en tu comprensión de estos rasgos entre adultos capaces o, cuando sea posible, en las conductas de los estudiantes exhibidas en el Video de Entrenamiento en Pauta de Práctica Socrática.

Por ejemplo, aunque no podemos esperar que un alumno de 4° grado lea como un adulto, sí podemos esperar que obtenga la nota máxima en comprensión textual si entiende íntegramente el texto que se está estudiando o puede hacer preguntas que le permitan comprender totalmente el texto en estudio. Este estándar no exige vocabulario ni habilidades de comprensión de lectura adultos, sino esmero “adulto” para entender textos. En realidad, pocos adultos son lectores esmerados; estamos procurando crear un estándar general más elevado en la sala de clases que el que existe hoy en el mundo adulto.

*Abreviación de “Listos para Trabajar” (N. del T.).

Pauta de Evaluación de Práctica Socrática/LPT para Participación en Clases

Nombre del Alumno: _____ Fecha: _____

Puntaje en una escala de 1 a 10. Ver descriptores conductuales para calificar los estándares.

Habilidades Académicas

1. Comprensión Textual
2. Hablar
3. Escuchar
4. Saber Aprender
5. Pensamiento Crítico

Habilidades Sociales

6. Trabajo en Equipo
7. Sensibilidad/Buenos Modales

Habilidades Personales

8. Honestidad e Integridad
9. Buena Disposición para Aceptar Críticas
10. Responsabilidad e Iniciativa

Cuando los alumnos empiezan a participar en Práctica Socrática, muchos pueden mostrar habilidades en menor escala; la educación tradicional no cultiva muchas de ellas. Por otro lado, algunos alumnos pueden exhibir espontáneamente conductas de nota máxima. Mientras aprendas a usar esta pauta, coteja repetidamente tus observaciones con los descriptores conductuales específicos; la clave para las observaciones exactas es que el evaluador posea una clara visión mental de conductas de uno, cinco y diez puntos, de manera que las conductas específicas del estudiante en el aula puedan ser confrontadas con esa visión mental.

Habilidades académicas

1. Comprensión textual

10 puntos: el alumno es plenamente capaz de comprender el texto o, si éste es difícil, es capaz de especificar precisamente cuáles aspectos no entiende. Puede formular preguntas, cuyas respuestas le darán una cabal comprensión.

5 puntos: el alumno entiende el texto en general, sólo con errores moderados. Es capaz de comprender textos fáciles con 100% de exactitud. Tiene una noción general de cuáles aspectos del texto comprende y cuáles no.

1 punto: el alumno tiene una comprensión fragmentaria del texto en el mejor de los casos, tiene grandes errores de interpretación o no tiene idea de lo que significa el texto. Aparte del vocabulario desconocido, puede creer erradamente que entiende el texto.

2. Hablar

10 puntos: el alumno habla clara y articuladamente, aun cuando esté transmitiendo ideas complejas. Parece seguro y confiado cuando habla frente al grupo o ante extraños.

5 puntos: el alumno transmite ideas adecuadamente; sus habilidades discursivas son suficientes para asegurar una co-

municación eficaz. Habla con bastante volumen y claridad como para darse a entender.

1 punto: el alumno masculla o susurra y/o habla audiblemente pero sin habilidad para comunicar ideas.

3. Escuchar

10 puntos: el alumno exhibe una comprensión exacta de las ideas complejas dichas por otros. Escuchar bien no es cosa de ser capaz de repetir las palabras dichas por otros; es cuestión de comprender esas palabras. Así, “repetir como loro” no entra en la categoría de “escuchar bien”.

5 puntos: el alumno muestra una adecuada habilidad para escuchar a los demás; no hay errores flagrantes de comunicación debido a un escuchar descuidado.

1 punto: el alumno no entiende las ideas comunicadas por otros, frecuentemente interpreta mal a los demás. Puede estar preocupado con sus propias ideas, descuidando todo menos el contenido más superficial de las palabras dichas por otros.

4. Saber aprender

10 puntos: el alumno sabe aprender sin ayuda. Si está leyendo, sabe descomponer una oración para comprenderla y sabe cuándo consultar un diccionario u otra obra de referencia. En conversación, sabe cuándo hacer preguntas y formula preguntas efectivas y relevantes.

5 puntos: el alumno tiene cierta habilidad para aprender solo. Puede necesitar ayuda para comprender materias difíciles. Generalmente es capaz de usar obras de referencia y hacer las preguntas correctas, pero puede que no haya dominado completamente estas habilidades.

1 punto: el alumno tiene una mínima habilidad para aprender por su cuenta. Sólo hace preguntas muy generales, las cuales revelan que ha aprendido muy poco en forma independiente. Está inseguro sobre el uso de obras de referencia o necesita que se le diga cuándo son necesarias, o las usa cuando no sirven de ayuda o son innecesarias.

5. Pensamiento crítico

10 puntos: el alumno es capaz de hacer una clara distinción entre hipótesis y conclusiones o evidencias y argumentos. Puede analizar un argumento y explicar sus puntos fuertes y débiles, sugerir dónde se necesitan más evidencias o argumentos. Puede hacer una clara distinción entre su propia opinión y la del autor o de otro alumno.

5 puntos: el alumno reconoce un argumento cuando se está haciendo, puede diferenciar en casos simples entre evidencia y argumento, puede citar algunas hipótesis. También es importante que se dé cuenta cuando no sabe. Es mejor si admite su confusión respecto a hipótesis básicas que si afirma saber y está substancialmente equivocado. Usualmente puede distinguir entre su propia opinión y la del autor.

1 punto: el alumno sólo está consciente de flagrantes afirmaciones hechas por él mismo, el autor u otros estudiantes. No está o sólo está apenas consciente de los argumentos presentados y la evidencia usada para apoyar tales argumentos; todas las afirmaciones le parecen meras opiniones. A menudo confunde su propia opinión con la del autor.

Habilidades sociales

6. Trabajo en equipo

10 puntos: el alumno es un miembro eficaz del equipo. Sus comentarios son útiles para el resto del grupo y trabaja para sintetizar los comentarios de otros miembros del equipo. Su participación es enteramente constructiva. Ayuda a integrar a los miembros del grupo más callados, menos seguros o menos asertivos.

5 puntos: el alumno es usualmente un miembro constructivo del equipo. Puede centrarse principalmente en sus propias ideas, sin unir activamente los esfuerzos del grupo como un todo, pero al menos este centrarse en sí mismo no es destructivo para los esfuerzos del equipo.

1 punto: los comentarios o conductas del alumno obstaculizan el progreso del grupo. No hace ningún esfuerzo para mejorar el desempeño del equipo o parece indiferente a los efectos de su propia conducta sobre la del grupo. Carece de conciencia social.

7. Sensibilidad/buenos modales

10 puntos: el alumno es siempre cortés y respetuoso. No interrumpe a los demás salvo que se le dé permiso explícito. Es sensible a las necesidades intelectuales y emocionales de los otros, aun cuando critique enérgicamente las opiniones opuestas.

5 puntos: el alumno es usualmente cortés y respetuoso, pero a veces puede ser duro u ofensivo; al menos está consciente de ciertas normas de conducta respetuosa, aunque a veces puede transgredirlas.

1 punto: el alumno es generalmente desconsiderado. A menudo es irrespetuoso con miembros individuales del grupo o con el grupo como un todo. Puede ser sarcástico o agresivo. Frecuentemente interrumpe y/o ignora a sus compañeros.

Habilidades personales

8. Honestidad e integridad

10 puntos: el alumno es sincero respecto a comentarios y conductas. Admite su culpa cuando es responsable de alguna falta, como interrumpir o avasallar. Admite errores cuando otros han presentado una evidencia que, en la opinión intelectual del alumno, es errada. Reconoce honestamente sus dudas e incertidumbres. No afirma saber cuando no sabe; reconoce cuando sus afirmaciones son sólo conjeturas.

5 puntos: el alumno hace un intento razonable de cumplir las normas anteriores, aunque puede que las transgreda. A veces admite errores, rara vez afirma saber cuando no sabe, etc.

1 punto: no se puede confiar que el alumno diga la verdad o tenga integridad. A menudo miente sobre haber leído el texto, afirma entender cuando no es así, rara vez admite faltas sociales o errores intelectuales. No “cumple su palabra”, es decir, no reconoce que la conducta debe ser consecuente con las afirmaciones hechas. Así, por ejemplo, puede afirmar que cree que los alumnos no deben interrumpirse entre sí, pero de hecho interrumpe y, cuando se le confronta con esa contradicción, no reconoce su falta.

9. Buena disposición para aceptar críticas

10 puntos: el alumno nunca se pone a la defensiva cuando critican sus opiniones o conducta; toma tales críticas en forma constructiva. Esto no significa que los estudiantes no deban defenderse, sino que deben hacerlo serenamente y con la intención de obtener un juicio fiel sobre sí mismos, no importa si tal juicio es negativo o positivo. El alumno puede distinguir entre observaciones personales verdaderamente ofensivas y diferencias intelectuales tal vez caldeadas pero legítimas.

5 puntos: el alumno usualmente no se pone a la defensiva cuando critican sus opiniones o conducta. Hace un intento general de cumplir las normas anteriores, aunque puede que las transgreda, especialmente cuando la crítica es muy personal.

1 punto: el alumno se pone a la defensiva por comentarios triviales; es absolutamente incapaz de aceptar críticas.

10. Responsabilidad e iniciativa

10 puntos: el alumno es responsable y muestra iniciativa en todos los aspectos de las actividades escolares. Es puntual, hace su trabajo, lee el texto asignado y se esfuerza por contribuir. Demuestra iniciativa haciendo avanzar al curso en el momento apropiado, a veces sin la guía del profesor. Por ejemplo, puede adelantarse a formar un círculo seminarial antes de que se le indique hacerlo, puede sugerir estrategias para

comprender el texto, puede sancionar a otros alumnos por conductas inapropiadas, etc. Se responsabiliza por el progreso del curso como un todo.

5 puntos: el alumno muestra cierta responsabilidad e iniciativa, respeta las normas anteriores aunque puede que no siempre las cumpla.

1 punto: el alumno no es de fiar, no muestra iniciativa. Tiende a desempeñar un rol pasivo o destructivo en la clase.

APENDICE B

Recursos para Implementación

Michael Strong

Director, **Emerson School**

4251 El Camino Real

Palo Alto, CA

U.S.A.

Fono (650) 424-1155

Fax (650) 856-2778

email: socraticpractice@mail.com

Ofrece entrenamiento, ayuda, videos y publicaciones sobre Seminarios Socráticos y Práctica Socrática.

The Touchstones Project

48 West Street, Suite 104

Annapolis, MD 21401

U.S.A.

Fono (800) 456-6542

Ofrece entrenamiento y una excelente gama de variados textos sobre discusiones socráticas.

**Junior Great Books
The Great Books Foundation**

40 East Huron Street
Chicago, IL 60611
U.S.A.
Fono (800) 222-5870

Ofrece entrenamiento e interesantes textos de ficción apropiados para discusiones socráticas. Las selecciones de Grandes Libros para Adultos son útiles para Práctica Socrática en enseñanza secundaria.

**St. John's College
Graduate Institute**
Annapolis, MD 21404
U.S.A.
Fono (410) 263-2371

Ofrece cursos de verano sobre "Grandes Libros", los cuales se imparten a través de discusiones socráticas.

**St. John's College
Graduate Institute**
Santa Fe, NM
U.S.A.
Fono (505) 982-3691

Ofrece cursos de verano sobre "Grandes Libros" occidentales y "Clásicos Orientales" (China, India y Japón), todos los cuales se imparten a través de discusiones socráticas.

**National Paideia Center
UNC-Chapel Hill
School of Education**
Campus Box 8045
Chapel Hill, NC 27599-8045
U.S.A.
Fono (919) 962-7381

Ofrece entrenamiento en implementación Paideia, incluyendo Seminarios Socráticos.

Coalition of Essential Schools

Brown University

Box 1969

Providence, RI 02912

U.S.A.

Fono (401) 863-3384

Ofrece entrenamiento y apoyo para principios CES, incluyendo consultas a asesores en Seminarios Socráticos.

The Atheneum Middle School

2800 O'Malley Rd

Anchorage, AK 99516

U.S.A.

Fono (907) 344-9909

email: atheneum@alaska.net

Ofrece entrenamiento en Seminarios Socráticos.

APENDICE C

Qué Hacer los Lunes: Enfoque del Club de Aprendizaje para Implementar la Práctica Socrática

1. Selecciona parte de un texto (1-5 párrafos) que...

- No entiendas de inmediato en una lectura veloz.
- Sea interesante —quieres saber lo que significa.
- Introduzca un nuevo concepto, marco teórico o forma de mirar el mundo.

Podrías considerar esto como una oportunidad para examinar atentamente partes de textos que siempre has querido pensar calmadamente pero nunca has tenido el tiempo para hacerlo. Esto podría incluir pasajes de libros nuevos, de textos clásicos o de textos universitarios que nunca entendiste realmente.

Puede que algunas personas necesiten un cambio de paradigma para percatarse de aquellos aspectos de los textos que no comprenden. El paradigma predominante para los estadounidenses educados, en el cual se nos socializa y resocializa constantemente, es que somos Conocedores, no Aprendices. Incluso aquellos individuos que tienen una identidad de

Buscadores (como algunos que pueden estar dedicados a una búsqueda espiritual) quizás no estén conscientes de sí mismos como alguien cuya comprensión conceptual es inadecuada. La razón de que sigan existiendo libros sobre conceptos tales como prueba, función, método científico, justicia, imperio de la ley, racionalidad, conciencia, etc., es que no hay una comprensión completamente adecuada de estos conceptos tan sofisticados. El progreso intelectual es impulsado tanto por académicos que refinan nuestra comprensión conceptual como por nuevos descubrimientos empíricos.

Existen miles de oportunidades para mejorar nuestra comprensión conceptual en todas las disciplinas académicas. Aun en aquellas áreas en que nos sentimos más confiados de nuestra comprensión debemos estar siempre abiertos a desafíos y refinamientos. Hay buenas razones prácticas por las cuales la mayoría de los adultos no se pasan horas cavilando sobre la interrogante: “¿Qué quiero decir realmente con ‘tiempo?’”; pero si deseamos cultivar una cultura de indagación en la sala de clases, es importante que construyamos genuinamente la indagación durante la conversación.

2. Trabaja el texto junto con tus alumnos...

- Aprendiendo siempre tú mismo (por ej.: “Hoy vamos a trabajar juntos en la comprensión de este pasaje. Quiero que me ayuden a pensar qué está diciendo este autor”).
- Enseñándoles estrategias de lectura (por ej.: “Yo comprendo este párrafo tratando de entender cómo la primera oración se relaciona con las otras oraciones de este párrafo”).
- Asumiendo la responsabilidad por las fallas de comunicación y alentándolos a hacer lo mismo (por ej.: “Yo entiendo que ‘estar consciente’ significa darme cuenta de quién soy y qué estoy haciendo. ¿Tiene sentido eso? ¿Les estoy ayudando a comprender?”).

- Estimulando a los alumnos a dar varios ejemplos de cada nuevo concepto (por ej.: “Tratemos de entender esto mediante ejemplos. ¿Puede alguien ayudarnos con un ejemplo de ‘estar consciente’ como habitualmente se entiende?”).
- Entrenándolos en el proceso interpersonal (por ej.: “La conversación puede mejorar si invitan a otras personas a expresar sus opiniones”).
- Resumiendo las nuevas interpretaciones conceptuales basado en las ideas de los alumnos, no en las tuyas (por ej.: “De lo que ustedes dicen, suena como si los ejemplos de ‘estar consciente’ incluyeran correr, caminar, conversar y saber su nombre. ¿Los estoy entendiendo correctamente?”).
- Exponiendo ante el grupo cualquier incongruencia de modo que ellos puedan resolverla (por ej.: “No comprendo cómo éstos son ejemplos de darme cuenta de quién soy y qué estoy haciendo. Creo que estoy tratando de entender: ¿puedo estar corriendo y no darme cuenta de lo que estoy haciendo, o necesariamente me doy cuenta de lo que estoy haciendo mientras corro?”).
- Alentándolos a dar resúmenes de asuntos que causan confusión (por ej.: “Esta conversación me tiene confundido; ¿puede alguien resumir los significados que hemos dado para la expresión ‘estar consciente’?”).
- Si están empantanados, ofréceles síntesis útiles de la conversación que les permitan avanzar hacia otro tema (por ej.: “Me suena como si estuvieran diciendo que el hecho más importante sobre los ejemplos que han dado es que las personas están despiertas mientras realizan la actividad. Pero todavía no entiendo cómo el ejemplo ‘saber su nombre’ encaja en eso, pues me parece posible que sepan su nombre mientras duermen. ¿Comprenden mi problema?”).
- Permíteles explorar ideas que les interesen (por ej., si les entusiasma la idea de conciencia, déjalos discutirla

mientras dure su entusiasmo y la conversación sea constructiva).

- Usa conversaciones ajenas al texto —en las cuales aplicas las ideas a la vida— como acelerador de la conversación, y conversaciones sobre el texto —en las cuales descifras el texto— como freno.
- Si los alumnos están trabajando juntos eficientemente para descifrar el texto, retírate de la conversación y déjalos seguir por su cuenta.
- Permite que ellos determinen cuándo han comprendido adecuadamente el texto (por ej.: “¿Este concepto está lo bastante claro como para seguir adelante o necesitamos trabajarlo otro poco?”). Si están divididos en cuanto a avanzar o no, en la mayoría de los casos conviene hacerlos trabajar más lento.
- Siempre empeñate en mejorar tu comprensión de la forma en que construyes el conocimiento (“¿Cuál es la relación entre correr y estar consciente?”), la forma en que tus alumnos construyen el conocimiento (“¿Por qué ella piensa que ‘saber su nombre’ es un ejemplo de estar consciente?”), la forma en que el autor del texto construye el conocimiento (“¿El autor se refiere a la conciencia en un sentido superficial o profundo?”) y la forma en que nuestra sociedad generalmente construye el conocimiento (“¿Entendemos realmente qué es la conciencia?”).
- Nunca uses preguntas de recitación. Si quieres que ellos sepan algo, díselos directamente.

Aunque tu comprensión usualmente será mucho más clara que la de ellos, y aunque los guíes lentamente a clarificar su comprensión de modo que exista cierta consonancia entre la tuya y la de ellos, tú no debes ser un simple monitor que determina si ellos tienen razón o no. Es importante que participes en el proyecto como aprendiz, que ellos te perciban como alguien que está explorando un nuevo territorio, que está trabajando para aclarar sus propias ideas, alguien que busca cons-

tantemente mejores formas de comprender y de expresar esa comprensión.

3. Reserva los últimos 5-10 minutos de la clase para evaluar la conversación.

- Explica que el propósito de evaluar es descubrir los aspectos útiles e inútiles de nuestra conversación, de modo que podamos aprender a mejorarla para que sea más provechosa para todos los participantes.
- Recorre el círculo y pide a cada alumno que diga lo mejor y lo peor de la conversación.
- No se admite como lo peor “el texto es aburrido” ni los insultos personales.
- Para todas las otras “cosas peores”, convierte las quejas de los estudiantes en sugerencias para mejorar el grupo (por ej., Alumno: “La gente discutía sin escucharse entre sí”; Conductor: “¿Puedes hacer algo para ayudarnos a tomar conciencia de cuando estamos empezando a discutir sin escucharnos entre nosotros? ¿Podrías indicarnos cuando estemos empezando a hacer eso?”).
- Cuando tú digas tu mejor y tu peor, dales una honesta retroalimentación sobre qué tipos de conductas mejoraron u obstaculizaron su funcionamiento como equipo intelectual (por ej.: “Lo mejor para mí fue que hicieron un magnífico trabajo con el último párrafo y escucharon atentamente hipótesis muy complicadas sobre su significado. Me impresionó. Lo peor fueron algunas conductas disruptivas que me dificultaron concentrarme en las ideas”).

4. Asigna tareas que los estimulen a llevar sus ideas a resultados concretos.

Pídeles que escriban:

- Ensayos sobre ideas

- Artículos periodísticos
- Ficción
- Informes de investigación

Pídeles que creen:

- Arte visual
- Proyectos de construcción
- Música
- Obras de teatro

Pídeles que resuelvan:

- Problemas teóricos
- Problemas prácticos

Bibliografía

- Adler, Mortimer. *Manifiesto Educativo: Propuesta del Grupo Paideia*. Madrid: Narcea, 1986.
- . *Paideia Problems and Possibilities*. Nueva York: Collier, 1983.
- . *The Paideia Program: An Educational Syllabus*. Nueva York: Collier, 1984.
- Amodeo, John y Kris Amodeo. *Being Intimate: A Guide to Successful Relationships*. Arkana, AR: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Arends, Richard. *Learning to Teach*. Nueva York: McGraw-Hill, 1991.
- Atwell, Nancie. *In the Middle: Writing, Reading, and Learning with Adolescents*. Portsmouth, NH: Boynton, Cook, and Heinemann Educational Books, 1987.
- Belenky, Mary, Blythe Clinchy, Nancy Goldberger y Jill Tarule. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self*. Nueva York: Basic Books, 1986.
- Berkowitz, Peter. "Science Fiction". *The New Republic* (julio 1996).
- Bloom, Benjamin S. *Taxonomía de los Objetivos Educativos*. Buenos Aires: El Ateneo, 1981.
- Brann, Eva. *The Paradoxes of Education in a Republic*. Chicago: University of Chicago Press, 1979.
- Bruer, John T. *Escuelas para Pensar*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1995.

- Buber, Martin. *¿Qué Es el Hombre?* México: FCE, 1995.
- Buchanan, Scott. *Poetry and Mathematics*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- . "A Talk to Friends". En Scott Buchanan y Harris Wofford, *Embers of the World*. Santa Barbara, CA: Center for the Study of Democratic Institutions, 1970.
- Caine, Renate Nummela y Geoffrey Caine. *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Alexandria, VA: ASCD, 1991.
- Carroll, Joyce Armstrong y Edward E. Wilson. *Acts of Teaching: How to Teach Writing*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press, 1993.
- Davis, Gary A. y Sylvia B. Rimm. *Education of the Gifted and Talented*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985.
- Davis, Robert B., Carolyn A. Maher y Nel Noddings. "Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics", *Journal for Research in Mathematics Education* 4 (1990): 1-7.
- Dillon, J.T. *Questioning and Teaching*. Nueva York: Teachers' College Press, 1988.
- Drucker, Peter F. *La Innovación y el Empresario Innovador*. Barcelona: Edhasa, 1991.
- Einstein, Albert. *The Principle of Relativity*. Nueva York: Dover, 1952.
- . *Mis Ideas y Opiniones*. Barcelona: Editorial Bosca, 1980.
- Gardner, Howard. *La Mente No Escolarizada*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.
- Gatto, John Taylor. "The Six-Lesson Schoolteacher", *Whole Earth Review* (1991).
- Glymour, Clark N. *Theory and Evidence*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1983.
- Hamilton, Edith y Huntington Cairns, ed. *The Collected Dialogues of Plato*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1961.

- Haroutunian-Gordon, Sophie. *Turning the Soul: Teaching Through Conversation in the High School Classroom*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- Heider, John. *El Tao de los Líderes*. Buenos Aires: Nuevo Extremo.
- Howson, Colin y Peter Urbach. *Scientific Reasoning: The Bayesian Approach*. La Salle, Illinois: Open Court, 1989.
- Jackson, Philip W. *The Practice of Teaching*. Nueva York: Teachers' College Press, 1986.
- James, William. *Talks to Teachers*. Nueva York: W.W. Norton, 1958.
- Johnson, Tony W. *Philosophy for Children: An Approach to Critical Thinking*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, 1984.
- Kuhn, Thomas. *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: FCE, 1990.
- Montessori, María. "My System of Education". Reimpreso en W. Cooney, C. Cross y B. Trunk. *From Plato to Piaget*. Lanham, MD: University Press of America, 1993.
- Peck, M. Scott. *The Road Less Traveled*. Nueva York: Simon and Schuster, 1978.
- Perkins, David. *The Emerging Science of Learnable Intelligence*. Nueva York: The Free Press, 1995.
- . "Learning Your Way Around Thinking". *Educational Leadership* 52/8 (1994): 86-87.
- . *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa, 1995.
- Powell, Philip M. "Genius". *Roeper Review* 10/2 (1987): 96-100.
- Powers, William T. *Living Control Systems*. Gravel Switch, KY: The Control Systems Group, 1989.
- Rich, Adrienne. *Sobre Mentiras, Secretos y Silencios*. Barcelona: Icaria, 1983.
- Roberts, Terry. *The Paideia Seminar Guide*. Chapel Hill, NC: New View, 1996.

- Seldin, Tim. "At Home in the Natural World: The Montessori Approach to Science". *Tomorrow's Child* (febrero 1995).
- Smith, Frank. *Insult to Intelligence: The Bureaucratic Invasion of Our Classrooms*. Nueva York: Arbor House, 1986.
- . *To Think*. Nueva York: Teachers' College Press, 1990.
- St. John's College Catalog*. Annapolis, MD: St. John's College, 1992.
- Strong, Michael. "Combat". Manuscrito inédito, 1995.
- The Psychological Corporation. *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*TM. San Antonio: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1980.
- Tredway, Linda. "Socratic Seminars: Engaging Students in Intellectual Discourse". *Educational Leadership* 53/1 (1995): 26-29.
- Van Nostrand, Catherine. *Gender-Responsible Leadership: Detecting Bias, Implementing Interventions*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1993.
- Vygotsky, Lcv. *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1995.
- Walters, J. Donald. *Education for Life*. Nevada City, CA: Ananda Publications, 1986.
- Wassermann, Selma. *Asking the Right Question: The Essence of Teaching*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, 1992.
- Westbury, Ian, ed. *In Search of More Effective Mathematics Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1994.
- Winter, David G., David C. McClelland y Abigail J. Stewart. *A New Case for the Liberal Arts*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- Wittgenstein, Ludwig. *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica, 1988.
- Wright, Robert. *The Moral Animal*. Nueva York: Pantheon, 1994.

Sobre el Autor

Michael Strong se educó en la Universidad de Harvard, en el St. John's College de Santa Fe (de donde egresó como el primero de su clase) y en la Universidad de Chicago. La Práctica Socrática se basa en una técnica pedagógica desarrollada por Strong y sus colegas, los entrenadores de profesores del Proyecto Paideia Alaska, en las aulas de escuelas públicas de Alaska entre 1990 y 1994. Strong es cofundador del Atheneum Middle School de Anchorage. Miembro de la National Paideia Faculty, es actualmente director del Emerson School en Palo Alto, California, donde está creando un programa de Práctica Socrática basado en el método Montessori, a la vez que asesora a clientes de todo el mundo.

La educación tradicional está en crisis y es por ello que la reforma educacional intenta superar el concepto de escuela y colegio como el lugar donde se enseña únicamente un contenido académico. Estos deben llegar a ser el lugar donde el niño o niña adquiere destrezas cognitivas de orden superior y habilidades sociales para asegurar una convivencia democrática. Quizás lo más difícil es crear un ambiente donde se aprende a pensar, porque pensar implica entre otras cosas encontrar significados, contextualizar la información adquirida del medio social y físico, y poner toda esta información en juego con las percepciones y apreciaciones de los demás.

El método de Seminarios Socráticos descrito en forma sencilla y amena en este libro, es aplicable por cualquier profesor o profesora que quiera ver a sus alumnos avanzar en la comprensión de textos y en la educación de su propia posición ante las complejidades del mundo moderno.

Este método, que tiene una larga trayectoria en los EE.UU., proviene de los diálogos socráticos de Platón y Jenofonte, donde Sócrates es retratado como un individuo que ha dedicado su vida al descubrimiento de la verdad a través de preguntas y debates. En el debate socrático, la conversación sigue su curso sin el supuesto de conocimientos especializados, estimulando a las personas, sean chicas o grandes, a pensar por sí mismas.

ISBN 956-242-066-3



9 789562 420662

www.cuatrovientos.net

CUATRO
VIENTOS

