

LA MAYÉUTICA SOCRÁTICA: ¡LUZ A LA CONCIENCIA Y DOLOR PARA EL ALMA!

Socratic maieutics: light to the conscience and pain for the soul!

Maiêutica socrática: luz para a consciência e dor para a alma!

Dr. C. Rogelio Bermúdez Sarguera ^{*1}, <https://orcid.org/0000-0003-3293-9242>

M.Sc. Raúl Alejandro Montes de Oca Celeiro ², <https://orcid.org/0000-0001-6981-9757>

M.Sc. Aylin Pentón Quintero ³, <https://orcid.org/0000-0002-8733-9610>

^{1,3} Universidad de Guayaquil, Ecuador

² Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador

*Autor para correspondencia. email rogelio.bermudezs@ug.edu.ec

Para citar este artículo: Bermúdez Sarguera, R., Montes de Oca Celeiro, R. A. y Pentón Quintero, A. (2025). La mayéutica socrática: ¡luz a la conciencia y dolor para el alma! *Maestro y Sociedad*, 22(4), 4110-4123. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: El artículo analiza la mayéutica socrática como método de enseñanza, argumentando que su objetivo principal no es el descubrimiento, sino la construcción activa de conocimiento en el estudiante universitario. Materiales y métodos: Empleando el método inductivo-identificador de recopilación y procesamiento de información, el estudio devela que la estructura del método mayéutico consta de tres fases: problematización de la realidad, impugnación de la respuesta estudiantil y resolución de la contradicción. Resultados: Los resultados destacan que este método activa mecanismos psicológicos fundamentales como el reflejo de orientación (Pavlov), la disonancia cognitiva, el desequilibrio piagetiano, el principio de respuesta activa (Skinner) y opera dentro de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky), generando tensión cognitiva que impulsa al aprendizaje. Discusión: La discusión rechaza la clasificación de la mayéutica como un "método activo" más, sosteniendo que toda enseñanza es intrínsecamente activa y que su verdadero valor reside en ser un método de producción del conocimiento científico, no una mera técnica. Conclusiones: Se concluye que la mayéutica socrática es un método de enseñanza capital y universal, eficaz para promover el pensamiento crítico y la construcción de conocimiento preciso a través del diálogo guiado y la resolución sistemática de contradicciones.

Palabras clave: argumentación lógica; cadenas verbales; método de enseñanza; zona de desarrollo próximo.

ABSTRACT

Introduction: This article analyzes Socratic maieutics as a teaching method, arguing that its main objective is not discovery, but rather the active construction of knowledge by university students. Materials and methods: Employing the inductive-identificatory method of information gathering and processing, the study reveals that the structure of the maieutic method consists of three phases: problematizing reality, challenging the student's response, and resolving the contradiction. Results: The results highlight that this method activates fundamental psychological mechanisms such as the orienting reflex (Pavlov), cognitive dissonance, Piagetian disequilibrium, the active response principle (Skinner), and operates within the zone of proximal development (Vygotsky), generating cognitive tension that drives learning. Discussion: The discussion rejects the classification of maieutics as just another "active method," maintaining that all teaching is intrinsically active and that its true value lies in being a method for producing scientific knowledge, not merely a technique. Conclusions: It is concluded that Socratic maieutics is a fundamental and universal teaching method, effective in promoting critical thinking and the construction of accurate knowledge through guided dialogue and the systematic resolution of contradictions.

Keywords: logical argumentation; verbal chains; teaching method; zone of proximal development.

RESUMO

Introdução: Este artigo analisa a maiêutica socrática como método de ensino, argumentando que seu principal objetivo não é a descoberta, mas sim a construção ativa do conhecimento por estudantes universitários. Materiais e métodos: Empregando o método indutivo-identificatório de coleta e processamento de informações, o estudo revela que a estrutura do método maiêutico consiste em três fases: problematização da realidade, questionamento da resposta do aluno e resolução da contradição. Resultados: Os resultados destacam que esse método ativa mecanismos psicológicos fundamentais, como o reflexo de orientação (Pavlov), a dissonância cognitiva, o desequilíbrio piagetiano, o princípio da resposta ativa (Skinner) e opera na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky), gerando tensão cognitiva que impulsiona a aprendizagem. Discussão: A discussão rejeita a classificação da maiêutica como apenas mais um "método ativo", sustentando que todo ensino é intrinsecamente ativo e que seu verdadeiro valor reside em ser um método para a produção de conhecimento científico, e não meramente uma técnica. Conclusões: Conclui-se que a maiêutica socrática é um método de ensino fundamental e universal, eficaz na promoção do pensamento crítico e na construção de conhecimento preciso por meio do diálogo guiado e da resolução sistemática de contradições.

Palavras-chave: argumentação lógica; cadeias verbais; método de ensino; zona de desenvolvimento proximal.

Recibido: 21/7/2025 Aprobado: 4/9/2025

INTRODUCCIÓN

Por ende, estamos lejos de pensar que la mayéutica se aplica, como método, en aras de formular preguntas a una persona hasta el límite de descubrir conocimientos que se hallaban ocultos o latentes en ella. ¡Para nada! Si así fuese, no nos alejaríamos un ápice de las Ideas Innatas de Platón, Descartes o Leibniz, quienes creían que el alma ya poseía todo el conocimiento antes de nacer y que el aprendizaje no era la adquisición de la nueva información, sino el recuerdo de lo que el alma ya sabía. Piaget (2013) confirma lo contrario excelentemente, al aseverar que

...la inteligencia misma no consiste en una categoría aislable y discontinua [la cursiva es añadida] de procesos cognitivos. En términos estrictos, no es una estructuración entre otras: es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación [la cursiva es añadida] debe buscarse desde la percepción, los hábitos y los mecanismos sensorio-motrices elementales. En efecto, es preciso comprender bien que si la inteligencia no es una facultad [innata] [la cursiva es añadida]... (pp. 36-37)

En términos conclusivos, no es difícil advertir que la idea debe su naturaleza primigenia a la interacción del hombre con su mundo; no se descubre. Las ideas constituyen el producto de la relación interpersonal del hombre con el otro, debido a su actividad y comunicación, las que necesariamente configuran su experiencia y no conceptos y tesis que, según la gnoseología idealista, son inherentes al pensar humano desde un principio y no dependen de la experiencia, como los axiomas de la matemática y de la lógica, y los principios filosóficos básicos.

Aquella manera de hablar de Piaget (2013) equivale a insistir en el papel capital de las estructuras cognitivas, cuya formación debe advertirse en la percepción, los hábitos y los mecanismos sensorio-motrices primarios. ¡Excelente! De manera que ellas constituyen el instrumento de adaptación –equilibrio entre la asimilación y la acomodación-- más eficaz, por ende, indefectible, de los intercambios entre el sujeto y su universo. Dicho de otro modo, la percepción y los hábitos –dominio de las operaciones motrices— constituyen la puerta primera de interacción con nuestra realidad y, en consecuencia, los actos que subyacen a la formación de las estructuras sensorio-motrices, primero, y a las estructuras cognitivas, después. En síntesis,

El razonamiento es así “un combate que forja sus propias armas”, y aquí todo se explica por las leyes de la organización, independientes de la historia del individuo [la cursiva es añadida] y que en suma garantizan la unidad esencial de las estructuras de cualquier nivel, de las formas perceptivas elementales con las del pensamiento más elevado. (p. 92)

Esto trae a colación, innegablemente, la mayéutica socrática, entendida, grosso modo, como “técnica orientada a la búsqueda inductiva de un conocimiento nuevo” (Overholser, 1993, p.75). La enseñanza de la escuela socrática consiste en que el Maestro no inculca a su alumno el conocimiento--alega Gomperz (2000)--, sino que la función del Maestro es la de guiarlo, fomenta a descubrirlo a través de preguntas inductivas [las cursivas son añadidas], [sic] es en este proceso o dialogo donde el alumno debe extraer por sí mismo el conocimiento. (p. 43)

Aquí habría algunas preguntas de rigor que formularles a estos autores sobre el particular. Según Overholser (1993), el foco de atención apunta a la técnica orientada a la búsqueda inductiva. Cabe cuestionarse, ¿se

trata la mayéutica socrática de una técnica, de un método, de un procedimiento, de un medio o de una condición de búsqueda del conocimiento? ¿Dicha técnica está dirigida a descubrir o a realizar la búsqueda del conocimiento? ¿Por qué el descubrimiento o la búsqueda del conocimiento tiene lugar solo inductivamente? Esto mismo sucede con Gomperz (2000), por solo poner estos ejemplos, según el cual la mayéutica socrática fomenta descubrir el conocimiento a través de preguntas inductivas.

Siglo V a.C. Sócrates, el “tábano de Atenas”, revolucionó las enseñanzas filosóficas y arrancó del cautiverio intelectual a un reducido, pero selecto grupo de discípulos, sobre los que ejerció un nuevo método de demostración –argumentación–, basado en el diálogo, en el cuestionamiento de las ideas: la mayéutica. Identificándose con el insecto, Sócrates pulsaba el despertar del letargo intelectual y moral de los ciudadanos de Atenas, abocándolos a vivir de acuerdo con la virtud y la moral, pero empujándolos de súbito a la incomodidad y tensión que toda disonancia cognitiva genera, con la subsiguiente respuesta –acabada o inacabada– a las preguntas que, bajo esta pretensión, habrían de ser formuladas.

a) ¿Por qué y para qué resulta extraordinario producir el asombro del que habla Sócrates en el aprendizaje?, ¿cuál es el significado del término asombro en los planos pedagógico y psicológico de la ciencia contemporánea?

b) ¿Qué relación establecer entre la mayéutica socrática, la disonancia cognitiva y el desequilibrio piagetiano?

c) ¿Qué relación establecer entre la mayéutica socrática y el concepto de zona de desarrollo próximo, del investigador bielorruso L.S.Vigotsky, en el proceso de aprendizaje del estudiante?

d) ¿Qué relación establecer entre la mayéutica socrática y el principio de respuesta activa por el cual aboga la Enseñanza Programada del conductista norteamericano B.F.Skinner?

e) ¿Podría la mayéutica socrática erigirse en método de enseñanza universal?

f) ¿Podría la mayéutica socrática erigirse en método de aprendizaje universal?

g) Si la mayéutica socrática es tan efectiva en la dirección de la construcción del conocimiento correcto, como cacarean en el contexto educativo, ¿por qué no se emplea como *conditio sine qua non* en todas las aulas, al menos, en la educación superior?

MATERIALES Y MÉTODOS

Empleando el método inductivo-identificatorio de recopilación y procesamiento de información, el estudio devela que la estructura del método mayéutico consta de tres fases: problematización de la realidad, impugnación de la respuesta estudiantil y resolución de la contradicción.

El conocimiento puede obtenerse mediante dos tipos de razonamiento: inductivo y deductivo. En el caso del razonamiento inductivo, la construcción del concepto empírico –la inducción– conlleva, en lo adelante, a la identificación del objeto –situación, hecho o fenómeno– que justamente dio lugar a ese concepto empírico o preconcepto. El razonamiento deductivo, por su parte, es el único facultado para construir hipótesis y, con ello, bajo el razonamiento demostrativo, concluirlo con la tesis subsiguiente--concepto teórico. De manera que toda inducción conlleva a la identificación de algo, en tanto, la deducción lo hace a favor de la demostración de una hipótesis. De ahí que los métodos de construcción del conocimiento –empírico y teórico– se erigen a través del método inductivo-identificatorio y del método deductivo-demostrativo, respectivamente (Bermúdez et al., 2024).

De aceptar esta idea, la mayéutica socrática no está imbricada únicamente con el método inductivo-identificatorio, sino también con el deductivo-demostrativo. En aras de ejemplificar el método inductivo-identificatorio, en la obtención del conocimiento empírico, baste considerar la mayéutica socrática a través del diálogo que Sócrates establece con un joven esclavo. El esclavo analfabeto es guiado por Sócrates para la construcción de la inducción: conocimiento empírico que se obtiene por medio de la comparación y la clasificación, según Bermúdez et al. (2024) para llegar al principio general (la inducción); en este caso, un principio matemático general, como solución a un problema geométrico: hallar el duplo del cuadrado, cuya solución sería que el área del nuevo cuadrado habría de constituir el duplo del área del cuadrado original. Por falta de espacio, no podemos describir aquí el ejemplo en su totalidad. La aplicación del método deductivo-demostrativo, a través de la mayéutica socrática, la ejemplificamos al final del presente artículo.

Por otra parte, los autores citados, como los demás, apuntan a la inducción como descubrimiento. Aun cuando casi la totalidad de los investigadores incluyen en su clasificación el aprendizaje por descubrimiento, lo cierto es que aprender, aun cuando no responde a un único concepto, podría definirse como un proceso de transformación neuronal, a nivel biológico y de transformación cognitivo-instrumental, a nivel psicológico. En el caso de la biología del sistema nervioso superior, aprender ha de identificarse con la creación de nuevas conexiones neuronales temporales lo que, en el campo de la psicología, se traduce como construcción de conocimientos –conceptos-- o de instrumentaciones –habilidades. En cualquier caso, tratase de la creación o producción de lo que antes no existía. De ahí que estemos plenamente de acuerdo con Piaget (2013), al aseverar que el pensamiento no es el espejo de la lógica, sino al revés: “...hacer de la lógica el espejo del pensamiento, [es] lo que restituiría a este su independencia constructiva [la cursiva es añadida]” (p.58). ¡Genial; sin desperdicio!

¿Constituiría la mayéutica socrática un método?

Tomemos como pivote algunas silogismos como puntos de partida para el razonamiento conclusivo.

a) Desde el punto de vista metodológico, el método se constituye en categoría –concepto de máxima generalidad y aplicabilidad para ese campo del saber científico—incuestionable de la metodología como ciencia.

b) En la palestra metodológica, no se avizora el concepto de técnica, que sería lícito usarlo en la plataforma tecnológica, pero sí los conceptos de método, procedimientos y medios metodológicos.

c) Somos seres activos aproximadamente desde los 40 días de nacidos, justo desde que surge el psiquismo en el ser humano.

d) El método no tiene vida propia, sino que la naturaleza activa del sujeto es quien se la adjudica. Método y conexiones temporales de naturaleza instrumental son una y la misma cosa.

e) El método no puede aplicarse –usarse—aisladamente, sino que a él subyacen sus correspondientes procedimientos y medios (condiciones a las que hay que atenerse para que el método funcione).

f) Ideas conclusivas:

- No hay razón suficiente para denotar la acción transformadora de la mayéutica socrática como técnica, pero sí resulta lícito definirla incuestionablemente como método: método de producción del conocimiento –empírico o teórico.
- No hay métodos ni aprendizajes activos; por ende, la mayéutica socrática no podría clasificarse como método activo, ni de enseñanza ni de aprendizaje.
- Si toda acción, como lo es el caso del método como acción transformadora, es consciente y responde a un objetivo también consciente, entonces la mayéutica socrática, como acción, tiene como objetivo producir el conocimiento correspondiente.

En síntesis, la mayéutica socrática es un método cuyo objetivo es la producción del conocimiento. Así, bajo la dirección de este método, el estudiante resulta condicionado a establecer determinadas relaciones entre los conceptos--empíricos o teóricos-- que ya posee y construir un nuevo conocimiento, también en términos de conceptos o de juicios concluyentes.

II. Sobre la estructura de la mayéutica socrática como método

Sobre la base de nuestras experiencias pedagógica y psicológica, nos parece atinado describir cada una de las acciones que, como fases del método, a juicio nuestro, obviamente, pudieran enumerarse en su aplicación, a saber,

a) problematización de la realidad sometida a valoración y supuestamente ya conocida por el estudiante,

b) impugnación de la respuesta por el docente, sobre la base de la formulación explícita de un sistema de contradicciones que emanan de esa impugnación.

c) resolución de la contradicción (modificación de las ideas en conflicto durante la discusión).

Detengámonos brevemente en cada una de las peculiaridades conspicuas de estas fases, a nuestro modo de ver, obviamente.

a) Problematización de la realidad

RESULTADOS

La mayéutica socrática y el reflejo de orientación de I.P.Pávlov

No existe aprendizaje sin motivación. La novedad del estímulo condiciona inexorablemente la motivación hacia el aprendizaje de algo. Eso es un hecho, explicado no solo desde la psicología, sino, ante todo, desde la fisiología del sistema nervioso superior. En lo que a esta fase concierne, resulta pertinente traer a colación el denominado reflejo de orientación o reflejo ¿qué es esto?, definido por el neurofisiólogo ruso I.P.Pávlov, según el cual “la vida pendería de un hilo, sin su existencia”. Este reflejo, en sus albores incondicionado, no aprendido, puede devenir reflejo condicionado, yuxtaponiéndose al primero. Y esta idea se hace importante en el sentido de desafiar una y otra vez las posiciones supuestamente legítimas del estudiante. El hecho de que alguna idea de este último sea refutada, convencido él de su certeza, es condición basal e irrefutable para desencadenar el reflejo de orientación. ¿Por qué tiene lugar este acto conductual repentino? ¡Justo por la novedad del estímulo! Todo estímulo novedoso desencadena un reflejo de orientación o reflejo ¿что такое? . Sin este tipo de reflejo, sería poco probable que el asombro del que Sócrates habla se produzca. De ahí que afirmemos que la motivación en clase no es otra cosa que el impacto que provoca en el estudiante el cambio repentino e impetuoso de su conducta cognitiva debido al reflejo de orientación. Y esa novedad se consigue, sin ambages, gracias al ejercicio de formulación de las contradicciones en el aprendizaje. La pregunta de rigor formulada por el estudiante mismo sería: ¿si yo estaba plenamente convencido de esto, qué razón le asiste a la voz magisterial para cuestionármelo? Este, sin lugar a duda, es el instante de mayor tensión, léase motivación, activación, atención, del estudiante hacia el objeto de estudio que fija el maestro, instante que suscita no pocas conductas físicas visibles y desesperadas en el estudiante como tragar en seco, tics en uno de los ojos o a su alrededor o el movimiento inconsciente acelerado de lo que se tiene en la mano, etc.

La mayéutica socrática y el principio de respuesta activa de B. F. Skinner

Sería irreverente hablar sobre la mayéutica socrática sin relacionarla con los principios de la enseñanza programada de Skinner (1968), quien para ese año había desarrollado ya su tesis sobre el condicionamiento operante, en aras de producir conocimientos, a diferencia del condicionamiento clásico de Pávlov (1904). Según la Tecnología de la enseñanza de Skinner (1970), las ideas sobre la aplicación de los principios del condicionamiento operante a la educación resultaban claros y admisibles para explicar la dinámica de la mayéutica socrática como método de enseñanza. Según los principios de la enseñanza programada, entre otros, se advierte el principio de los pequeños pasos o el aprendizaje a ritmo lento, el aprendizaje a ritmo propio o enseñanza individualizada, la retroalimentación inmediata, el registro de la actividad y la respuesta activa del estudiante.

Bajo el uso que Sócrates adjudicó a este método, la dinámica aplicativa comienza por la formulación de una problemática dada que se expresa con preguntas-tipo, a modo de reproducción de los conceptos ya conocidos por el estudiante; por ejemplo, ¿qué es la ciencia?, ¿qué entender por metodología?, ¿cómo definir al método?

Bajo el embate de tales preguntas, al estudiante no le queda más que participar activamente, tratando de responderlas. Y ello es crucial en el aprendizaje, pues el estudiante ha de externalizar o poner de manifiesto, en el plano psíquico externo, la respuesta concebida en el plano psíquico interno. Sin ello, el aprendizaje se haría poco probable, pues el maestro no tendría conocimiento alguno sobre el dominio de los conceptos que están en juego y, consecuentemente, no podría ofrecer la ayuda pedagógica que el estudiante requiere. Este período podría servir de diagnóstico psicológico de la plataforma preconceptual que el estudiante posee, y a partir de la cual se definen y aplican los conceptos aprendidos. “Lo mejor del arte que practico es, sin embargo, que permite saber si lo que engendra la reflexión del joven es una apariencia engañosa o un fruto verdadero [la cursiva es añadida]” --afirma Sócrates (sección 150c-d del diálogo "Teeteto"). Mantenerse en silencio, solo entorpecería el propio desarrollo intelectual del estudiante, pues no da oportunidad al maestro de corregir sus errores. La activación cognitiva hacia las preguntas debe producirse para que sirva de instrumento de corrección.

En esta misma cuerda ha de revelarse que el diálogo con un estudiante no se reduce a la conversación heurística con él, sino que trasciende a toda la clase. Aun cuando la pregunta sea dirigida a alguno de ellos, los demás, sin la tensión psicológica que genera la imposición directa de responder individualmente, hacen ahora del anonimato un laboratorio de ideas, que generalmente resulta efectivo en el hallazgo de la solución

al problema planteado. Ahí la participación no es subrepticia; es provocada. ¿Qué misterioso sortilegio tiene la pregunta inicial en el desenlace de la dinámica áulica? El conocido psiquiatra y psicoanalista argentino Pichón-Rivière (1975) blande la respuesta atinada a esta última pregunta, con arreglo a la cual su teoría sobre el proceso grupal se erige en virtud del grupo operativo como concepto principal. De ahí que compartamos con él que el aprendizaje no sea un proceso personal de repositorio de información, sino un fenómeno básicamente social, un proceso de interacción y comunicación dentro de un grupo. Esto trae a colación el hecho de que los cuestionamientos se formulan en medio de un grupo de clase, lo que no solo condiciona la cohesión grupal de sus miembros, sino que florece la expresión de la autoestima como fenómeno psicológico. Por el contrario, el hecho tan simple de no lograr responder a ninguna de las preguntas realizadas por el docente podría “sancionar” al estudiante por su poca o nula creatividad ante los demás, contribuyendo con ello a socavar su autoestima como persona. Y eso es de cuidado para todo maestro que intente desplegar su gestión pedagógica bajo la mayéutica socrática. Pero, si sucede lo contrario, entonces, el estudiante podría sentirse plenamente motivado y presto a participar nuevamente, pulsado por los resultados obtenidos.

La relación típicamente pedagógica entre la mayéutica socrática y la clase, en la contemporaneidad, puede hallarse en las preguntas que conciernen a la consecución de los objetivos cognitivos –ideas rectoras– u objetivos instrumentales –habilidades. De modo que el repertorio de preguntas que se le formulan al estudiante no es por casualidad o capricho del docente. Todas las preguntas están sujetas a la inmediatez de las respuestas, siempre en función de aquellos objetivos. Esta idea puede constreñirse al análisis de dos aristas claramente advertidas. Inicialmente, las preguntas quedarán formuladas a tenor de los preconceptos –conocimiento empírico, cotidiano, ordinario, inacabado– con que el estudiante es recibido por la casa de altos estudios y, luego, las preguntas y sus respuestas estarán concatenadas en virtud de la jerarquía del sistema analítico de relaciones que se establece entre ellas. El punto de mayor cuidado aquí estriba en que los primeros hechos pedagógicos aún no han condicionado en el estudiante universitario la posibilidad de defender sus posiciones intelectuales por la plataforma lacónica conceptual creada o porque aún no ha organizado todo lo aprendido en un determinado sistema epistémico.

A ello debe añadirse que cuando las preguntas formuladas no producen las respuestas que se esperan, podría ser por la incomprensión de la propia pregunta. En ese caso, la solución debe hallarse en la pedagogía operatoria de Piaget (1969), la cual nos aboca necesariamente a formular preguntas de menor grado de generalidad con relación a la pregunta primera. En otras palabras, advertidos en el diálogo de que el estudiante no puede responder a lo que se le pregunta, es necesario formular otras preguntas que se hallen más cerca de la plataforma cognitiva de quien responde y no contestarlas bajo ningún concepto.

b) Impugnación de la respuesta

Bases epistemológicas probables:

La mayéutica socrática y la ley de no contradicción de la lógica formal

El estudiante responde a esas preguntas e inmediatamente dicha respuesta es refutada, contradicha, impugnada por el docente; y esto generalmente sucederá porque el estudiante no posee aún el bagaje léxico-conceptual pertinente como para emitir la respuesta correspondiente. Ante la impugnación docente, el estudiante tendrá que pronunciarse y su probabilidad estará a favor del error lógico, por definición. Es escaso o nulo el arsenal epistemológico y metodológico con que cuenta el estudiante para presentar la respuesta correcta. De ahí la provocadora impugnación magisterial. Para la lógica formal, solo una será la respuesta verdadera y esa no se emitirá. Las restantes habrán de ser excluidas. De modo que la fuerza contrapuesta a la respuesta emitida es un acto indudable de conflicto, con el cual la persona no le será probable seguir. Desafortunadamente para el estudiante, pregunta y respuestas entran en conflicto, violándose con ello la ley de la no contradicción de la lógica formal, con arreglo a la cual dos juicios opuestos no pueden ser verdaderos, a un mismo tiempo ni en una misma relación. Por ende, en lo adelante, solo queda pensar en aras de solucionar la contradicción revelada. "En rigor, el pensamiento formal piensa la contradicción, pero inmediatamente la descarta..." (Lenin, 1986, p.206-207). La contradicción crea la duda cartesiana y, con ello, los mecanismos de solución.

La mayéutica socrática, la disonancia cognitiva y el desequilibrio piagetiano

Sócrates no ofrece al aprendiz la respuesta correcta directamente. En su lugar, formula preguntas de menor generalidad que obligan a su interlocutor a confrontar sus ideas con las que el pensador ha colocado en la palestra de análisis, haciendo notar las contradicciones que emergen, creándose en este instante del diálogo un nuevo fenómeno psicológico: la disonancia cognitiva, concepto de la psicología social por el que se describe el

conflicto, a nivel de conocimientos, que experimenta una persona cuando tiene dos ideas, creencias o valores que entran en contradicción y pugnan por instituirse como verdaderas. La disonancia cognitiva que aparece en el estudiante cuando su comportamiento contradice sus propias creencias, genera en él tensión, malestar o incomodidad. La disonancia cognitiva puede traducirse, en términos piagetianos, como desequilibrio cognitivo. Y en efecto, el estímulo novedoso desequilibra la estructura cognitiva preexistente en la persona, que ahora trata a todas luces de acomodarse al nuevo conocimiento que por él se asimila.

La condición anterior, pulsa la discusión sobre el tema y aboca al estudiante a una paradójica e impertinente confusión. Este momento de confusión, generada por la ambivalencia de los juicios presentados—desequilibrio—, e incomodidad, por no entender claramente algo que antes del diálogo se creía saber perfectamente, es *conditio sine qua non* para el aprendizaje. Toda novedad genera crisis y toda crisis genera novedad: el pensamiento formal piensa la contradicción, pero inmediatamente la descarta, a favor de su solución. Es este el momento justo en el que Sócrates identifica el proceso de construcción de la idea con los dolores que siente la parturienta, antes de dar a luz. En el *Teetetes* de Platón, se describe cómo Sócrates obraba como su madre Fenaretes, comadrona, pero haciendo parir a los hombres y no a las mujeres y vigilando las almas, no los cuerpos, en su trabajo de parto.

En este sentido no es ocioso traer a colación las palabras de Jung (1953), el archiconocido psicólogo suizo y representante cimero del psicoanálisis, en su obra *Psychology and Alchemy*, al expresar:

No es posible despertar la conciencia sin dolor [la cursiva es añadida]. La gente es capaz de hacer cualquier cosa, por más absurda que parezca, para evitar enfrentarse a su propia alma. Nadie se ilumina fantaseando figuras de luz, sino haciendo consciente su oscuridad". (p.99).

En ocasiones, he escuchado a uno que otro estudiante proferirle al maestro: "Ud. no es nada humilde", justo al dirigir el aprendizaje bajo la mayéutica socrática, así como otros calificativos terminológicamente superpuestos y no menos lascivos que aquella frase. Y tienen razón. Pero el maestro no debe ser humilde en el sentido dócil, obediente, sumiso, delicado, frágil, sino firme, seguro, imponente, pues, de lo contrario, no arrancaríamos de raíz la plataforma conceptual con la que ingresa el estudiante a la universidad y no condicionaría la formación de nuevas conexiones neuronales temporales en él. No obviemos que el estudiante llega al centro de altos estudios con una plataforma conceptual empírica ya formada y, sobre todo, práctica para él mismo, aunque no sea la de mayor funcionalidad. Y el docente debe imponerse, negando la antigua y condicionando el sistema de conocimientos correctos que le servirán para la vida o su futura profesión, mediante el desafío y el reto.

Tras este momento de confusión, el objetivo que se persigue con el método mayéutico es ascender progresivamente a definiciones cada vez más generales o de mayor abstracción, con lo que se vierte precisión sobre la problemática o los conceptos que se discuten; por ej., en este caso, pudiéramos hacer alusión a las definiciones de los conceptos de ciencia, metodología y método.

c) Resolución de la contradicción

Bases epistemológicas probables:

La discusión ha de concluir cuando el alumno, bajo la dirección del docente, consigue alcanzar el conocimiento universal--absoluto, correcto, verdadero, estricto, preciso-- de la realidad que se discute.

Sin embargo, y esto es en extremo importante, la discusión —que surge incuestionablemente en el diálogo— podría quedar abierta, inconclusa, inacabada, al no lograr el alumno producir el conocimiento que se espera. Generalmente, tras cada respuesta, la fatiga en el discente es evidente, al no estar acostumbrado a la dirección de su aprendizaje bajo máxima tensión como la que provoca este método, lo que se advierte en palabras como: "¿podría Ud. decirme lo que Ud. quiere oír y terminar con esta presión emocional--coacción, coerción-- sobre mí?"; "me ha movido el piso; ahora, estoy confundido; ya no sé qué pensar", "no responderé porque de todas formas Ud. discrepará de todo cuanto yo diga", entre otras expresiones. Pero lo que intencionalmente pretende el maestro es colocar al alumno en set de aprendizaje, en el conflicto, sin contestar ninguna de las preguntas realizadas. Ello le corresponde al estudiante y solo a él, bajo la dirección incuestionable del maestro, léase, bajo la realización de múltiples preguntas que deben dar al traste con el problema o la contradicción.

Y aquí podríamos traer a colación el denominado efecto Zeigarnik o la ley del cierre, formulada por la psicología de la Gestalt.

La mayéutica socrática, el efecto Zeigarnik y la violación de la ley del cierre de la psicología de la Gestalt

Tanto el efecto Zeigarnik como la violación de la ley del cierre de la psicología de la Gestalt apuntan a un mismo hecho psicológico, a saber, dejar inconclusas determinadas tareas, en el caso del primero, y no cerrar en su totalidad el sistema cognitivo que se aborda, en el segundo, con el fin de que aquellas preguntas o conocimientos que se estaban produciendo no resulten sistemas cerrados, concluidos y, posteriormente, olvidados por haberse ya resueltos.

De manera que su grado de latencia en el razonamiento subsiste, permanece y perdura siempre que las respuestas al problema planteado o como resolución de la contradicción formulada no se hayan hallados. En ello se confirma, una vez más, la máxima de Sócrates: la pregunta no debe ser respondida por el maestro. El estudiante siempre hallará ideas y recursos metodológicos para su defensa, en aras de la construcción del conocimiento correcto, y estos podrían ser nuevos puntos de expresión del conflicto.

Aludamos al siguiente ejemplo. Si la vida biológica tiene como función primera la sobrevivencia del individuo, o sea, la adaptación del ser humano a su contexto de vida, y a la vida psíquica de aquel le es inherente esa misma función, o sea, la adaptación, entonces, ¿para qué necesitamos la vida psíquica, si con la biológica ha de bastar? En efecto, lo biológico y lo psíquico son dos caras de una misma moneda, al menos para la vida animal (aves y mamíferos) y humana. La anfibiología y ambigüedad son intencionalmente provocadas. El estudiante no logra escapar de ella con los conocimientos que hasta ese momento posee. Con ello, incuestionablemente se ha violado la ley del cierre de la Gestalt y el estudiante queda en espera de la respuesta. Lo que no se puede soslayar es que el alumno sea indiferente en esta espera, pues necesariamente este ha respondido a la contradicción formulada mentalmente y está en espera de comparar su contestación silenciosa con la respuesta emitida por algún compañero de clase. El sistema cognitivo debe permanecer abierto, latente, hasta tanto no se cierre tras la respuesta correcta de algún alumno. La tarea seguirá estando pendiente, inacabada, inconclusa, lo que traduce el efecto Zeigarnik.

Veamos el siguiente ejemplo que puede resultar igualmente válido. La diferencia de los reflejos propuestos por el académico ruso Pávlov (1904) abre la brecha entre reflejos incondicionados –biológicos– y condicionados –aprendidos, psíquicos. Si para que los reflejos incondicionados puedan expresarse necesitan de una condición, v.g., el reflejo pupilar que se produce ante la ausencia o presencia de la luz, o el reflejo rotular producido ante el golpe del martillo sobre la rótula, o el reflejo de succión del lactante ante la presencia del seno materno, entonces, y a tenor de dicha condición, también a los reflejos incondicionados pudieran denominárseles condicionados, pues para que se expresen necesitan también de la presencia de una condición. ¿No sería ello contraproducente?

Tras la contradicción, el estudiante no logra responder, pues la supuesta veracidad de la idea lo desajusta, lo desacomoda, lo confunde. Y en efecto, para que la reacción pupilar se produzca, la presencia o ausencia de luz deben estar presentes como condición de manifestación de la reacción. De este modo, el alumno, confuso, perplejo, ambiguo, indefinido, no puede arriesgar por una respuesta u otra. Ambas respuestas son verdaderas, pero la ley de la no contradicción de la lógica formal pende como Espada de Damocles sobre su cabeza, al dictar que, dentro de un mismo sistema de relaciones de generalidad, dos ideas opuestas no pueden ser verdaderas, simultáneamente. La ambigüedad la desata el no fijar un único criterio de relación.

La mayéutica socrática y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky

A raíz del enfoque histórico-cultural, cuyo fundador está en la figura del bielorruso L.S.Vigotsky, emergieron en la palestra psicológica conceptos como mediación, el principio de la doble formación –la relación de lo intersíquico y lo intrapsíquico– y la zona de desarrollo próximo (ZDP). Y todo ello sintetizaba el principio pedagógico, según el cual la enseñanza debía halar el desarrollo intelectual del niño.

En efecto, la enseñanza guía el desarrollo, afirmaba de manera concluyente Vygotsky (1953), pero solo bajo la égida de los períodos sensitivos de quien aprende, como bien aseverara la pedagoga italiana María Montessori, períodos cuya sensibilidad apunta mayormente al aprendizaje del orden, del lenguaje, del movimiento, a la manipulación de los objetos pequeños, al perfeccionamiento de los analizadores y a los eventos de naturaleza social, durante un espectro de tiempo muy específico, en el desarrollo ontogénico.

A nuestro modo de ver, no existe método de enseñanza que evidencie con mejor nitidez el enfoque metodológico vygostskyano, en aras de conseguir el desarrollo psíquico intelectual a partir de la gestión de enseñanza. En última instancia, ¿qué traducen las preguntas que bajo la mayéutica socrática se formulan a

cada instante del aprendizaje?, ¿qué evidencian las contradicciones que afloran en el ejercicio mayéutico?, ¿cómo concebir el hecho pedagógico de impugnar al estudiante ante la respuesta primera dada?, ¿qué entender por los niveles de dificultad del conocimiento que se fijan como cascadas inductivas o deductivas de cuestionamientos, en los que unos se subordinan a otros, adjudicando mayor abstracción al conocimiento que se construye?

Bien pudiéramos concluir que la mayéutica socrática constituye el método de enseñanza capital, el método de enseñanza por excelencia.

La solución de las contradicciones genera un nuevo conocimiento

Por último, el método socrático también tiene sus especificidades en términos de la evaluación del conocimiento o de las instrumentaciones aprendidas. Si Ud. como profesor ha desarrollado todo su curso bajo la aplicación del mencionado método, no le hace falta identificar el nivel de aprendizaje en el que ahora se halla su alumno, al terminarlo. Eso sí puede –y tiene– que requerirlo el aprendizaje de cadenas verbales, por las que entendemos lo que fielmente se aprendió de lo que el maestro enseñó. Los estudios universitarios no deben responder a métodos reproductivos que dirijan el aprendizaje memorístico. El maestro en la universidad no ha de continuar siendo el árbitro moral ni cognitivo del alumno. La problemática de la autodeterminación y la defensa de las posiciones teóricas del estudiante pasan sin lugar a duda a un primer plano. Las conocidas bases de orientación de la acción, propugnadas por la investigadora rusa Talízina (1984), no funcionan cuando de la formación del pensamiento científico se trata. La relación problema-hipótesis-solución es, en la plataforma universitaria, la problemática cimera que condiciona en buena medida la elevada preparación del futuro profesional. Ni la base de orientación de la acción (BOA) --por ensayo-error (BOAI), ni la BOAI-orientación totalizada, ni tampoco la BOAI-orientación generalizada, como las clasificó aquella autora, bajo la égida de la teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales y los conceptos del tratadista ruso Galperin (1975), son admisibles en la obtención de lo que se pretende bajo los planes de estudios vigentes, en el tercer nivel de enseñanza, pensamos.

De este modo, si Ud. procura evaluar lo que el estudiante aprendió y que no se reduce a las cadenas verbales, entonces no tiene Ud. por qué elaborar ese examen. ¿Cómo proceder entonces, metodológicamente? Entregue una hoja en blanco al estudiante y que él mismo elabore su examen, sin previa información de que eso es justo lo que encontrará cuando ingrese al examen final. En última instancia, la vida profesional no es tan estricta en el sentido de los cánones que entre problemas y soluciones se arbitran. Es probable que haya alumnos cuyo examen sea un inventario de preguntas, haciéndole honor a las cadenas verbales, pero hay otros que elaboran protocolos en virtud de la aplicación de los conceptos aprendidos, y los hay terceros que despliegan su arsenal metodológico en la estructuración jerárquica del conocimiento científico generalizable. ¿Acaso no se aboga por el protagonismo del que aprende, por su responsabilidad ante su preparación académica? Esta es la condición cimera, a nuestro juicio, para la consecución de tales propósitos.

Repercusiones metodológicas sustantivas:

- La relevancia de mayor significado de la mayéutica socrática como método de enseñanza reside en la formulación de múltiples preguntas al estudiante hasta el grado en que se contradiga a sí mismo. Esa es la idea basal del interrogatorio socrático. Esta condición identifica, a juicio nuestro, el rasgo conspicuo de su descomunal y sorprendente valía como método de enseñanza, cuya acción insustituible para dirigir el aprendizaje.
- La idea más connotada del método mayéutico-socrático, en el contexto de enseñanza, a juicio nuestro, consiste en que el docente no trasmite al alumno el conocimiento acabado, al abjurar de su intelecto como depósito infértil o fárragos inútiles en los que se puedan introducir las verdades. Para Sócrates, es el discípulo quien “extrae” de sí mismo el conocimiento, quien lo construye con la ayuda de su maestro. Este método se halla bien distante del discurso frontal del docente, de la clase tradicional escolástica, a partir de la cual se espera que el estudiante aprenda al pie de la letra las cadenas verbales impuestas por el maestro. De modo que el conocido filósofo, mediante el diálogo personal con el discípulo, ha de ayudarle a construir el saber necesario.
- La mayéutica socrática o diálogo socrático ha sido considerado, por demás, como uno de los métodos pilares de la terapia cognitiva, hoy día, pues se aplica con el objetivo de modificar el conocimiento que ahora posee el paciente y lograr producir en él los cambios conductuales correspondientes para atenuar o eliminar el trastorno psiquiátrico que padece (Partarrieu, 2011). De manera que a la terapia cognitivo-

conductual pudiera subyacer la mayéutica socrática.

DISCUSIÓN

Sobre la mayéutica socrática y los denominados métodos activos de enseñanza

¿Qué razones asisten a la comunidad científica internacional para clasificar la mayéutica socrática como método activo de enseñanza?

La probabilidad de clasificarlo como método activo podría estar dado en las premisas metodológicas siguientes:

a) Es un método que pulsa la búsqueda de nuevas ideas y conceptos subyacentes en la información que en sí mismos tienen los que se implican en una conversación heurística con el maestro (Mayéutica desarrollada por Sócrates y evidenciada por Platón, en sus diálogos).

b) La mayéutica es considerada como un método filosófico de investigación y enseñanza, propuesto por Sócrates. (En el Teeteto, Sócrates se compara a sí mismo con una partera (mayeuta, en griego), cuyo parangón reside, no en infundir conocimiento en el alumno, sino en pulsarlo a "alumbrar" las ideas que ya trae en su interior).

c) La mayéutica permite penetrar en la plataforma preconceptual del estudiante que nos llega por primera vez a clase, sobre la base de la cual innegablemente hemos de partir para formar el concepto teórico (Bermúdez y Rodríguez, 2018).

d) El uso de este método propicia la activación constante del estudiante hacia el conocimiento clave y el objetivo de la clase (Victorino Capanaga, 1976).

e) Los métodos activos de enseñanza en la educación superior son la clave de la motivación en clases (Constructivismo - Piaget y Vygotsky; Aprendizaje basado en problemas (ABP) - Barrows; Aprendizaje por proyectos (APP) - Kilpatrick y Teoría de la autodeterminación- Deci y Ryan).

f) Los métodos activos buscan desarrollar el pensamiento reflexivo (Dewey), habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la capacidad de resolver problemas, además de promover una comprensión más profunda de los temas (Vygotsky y Piaget).

En términos estrictos, ¿qué criterios argüir esencialmente para defender la idea del carácter activo del método? ¡Ninguno! en primer lugar, porque no se le debe adjudicar vida propia a lo que no lo tiene. ¿Podría existir algún método, bajo la égida de estos parámetros, que no fuese activo? ¡Por supuesto que no! Si todo método es una acción, subordinada a un objetivo consciente y dirigida a la transformación de una parte de la realidad, entonces absolutamente todas estas condiciones llamadas métodos deben ser activos.

Dicho de otra manera, al psiquismo le es inherente el carácter activo de su existencia; es una propiedad a él insoslayable por antonomasia. Y hablar de aprendizaje es hablar de psiquismo. La brecha se deja, probablemente, en la superposición inconsciente de las preguntas que se traen a colación. No es lo mismo preguntar ¿qué es aprender? que preguntar ¿qué aprendemos? Esas dos preguntas han de responderse de manera distinta. Aprender es cambiar, organizar, modificar estructuras cognitivas e instrumentales, pero aprendemos conocimientos e instrumentaciones. Digamos, la actividad es una cosa, pero la satisfacción de la necesidad que se produce en virtud de la ejecución de esa actividad es completamente otra. Por ende, el aprendizaje es una actividad por medio de la cual construimos conceptos, habilidades y hábitos.

¿Cuál sería la relación entonces entre la actividad, el aprendizaje y el método? ¡Qué son una y la misma cosa! Existen actividades productivas y reproductivas, como el aprendizaje y el método. De ahí que los métodos, sean cuales fueren, deben clasificarse en métodos de producción o de reproducción de algo. El método en sí mismo es la acción productiva, transformadora, consciente del hombre en aras de la consecución de un objetivo que se halla subordinado a ella, a diferencia de las condiciones bajo las que esa acción se realiza. A raíz de tales argumentos, lo que hasta ahora se le ha denominado método, no es otra cosa que las condiciones –medios, en el plano metodológico- bajo las que transcurren dichas acciones.

Dentro de los denominados métodos activos de enseñanza, se han incluido, por clasificación: el método investigativo, la conversación heurística, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje por proyectos (APP), la enseñanza problémica, el aprendizaje cooperativo, el aula invertida (Flipped Classroom), la

gamificación, el aprendizaje entre pares, el estudio de casos, el juego de roles y los clickers, entre otros.

Seamos más claros, parafraseando a Galileo Galilei: la ciencia no está para abrir las puertas al conocimiento eterno, sino para cerrar las puertas al error eterno. De ahí nuestra lucha enconada a favor de la precisión de los conceptos que en los diferentes campos del saber aplicamos, sobre todo, en las ciencias sociales.

Tomemos como ejemplo los denominados clickers. Es muy probable que esté Ud. De acuerdo con nosotros en que Ud. no aprende a clicar. ¡NO! Ud. aprende o no algún conocimiento; en el caso de haber aprendido correctamente el conocimiento requerido, se emite consecuentemente el clicker. ¡Y no puede ser de otra forma! Por ende, el clicker no es un aprendizaje en sí mismo, sino el premio, la recompensa que aparece luego de haberse producido el conocimiento correcto. El clicker no es otra cosa que el turrón de azúcar que el domador coloca en la boca del animal bajo entrenamiento, una vez que ha producido el movimiento correcto. Y este hecho psicológico se conoce como ley del efecto de Thorndike o ley del reforzamiento operante de Skinner, cuyo dictado refiere que las respuestas que producen consecuencias satisfactorias o gratificantes se fortalecen y tienen mayor probabilidad de ser repetidas. He ahí la función del clicker y no otra. ¡Qué no se identifique la conducta —el aprendizaje— con la recompensa para que esa conducta tenga la mayor probabilidad de volver a producirse! ¡Al César, lo que del César es!

Según Chou et al. (2019), “...además de las escenificaciones, [...] los enfoques de aprendizajes activo [sic] han de incluir el trabajo en grupo, los clickers, la discusión en línea, la experiencia [la cursiva es añadida], entre otros”... (p.7). Lamentablemente, estos autores parten de bases epistemológicas y metodológicas en extremo vulnerables, desde el punto de pedagógico y psicológico. Como habíamos hecho notar más arriba, estos autores superponen los denominados métodos activos de enseñanza a las condiciones bajo las cuales ha de tener lugar ese aprendizaje, al asumir equívocamente como método las condiciones bajo las que el aprendizaje se produce. En efecto, Ud. debería compartir nuestra idea de que podemos aprender el mismo conocimiento mediante el trabajo en grupo, la discusión en línea, la experiencia de sí o del otro —en términos de conceptos o leyes—, la dramatización o escenificación, el teatro de títeres, los mapas conceptuales, así como con el uso de los llamados medios de enseñanza, como la computadora, el proyector, los dispositivos e instrumentos de laboratorio, videos educativos sobre la estructura y función de determinados objetos de estudio, simulación virtual interactiva, herramientas colaborativas. No nos llamemos a engaño: a nada de esto podría denominársele método de enseñanza, sino condiciones —disímiles— que pueden sostener el proceso de aprendizaje en sí.

En consecuencia, no estamos frente a métodos activos de aprendizaje ni métodos del aprendizaje activo. Hablar del aprendizaje activo sería redundante como hablar de métodos activos de aprendizaje. Todo aprendizaje es siempre activo porque la persona que aprende es siempre un ser activo. El aprendizaje no puede producirse si no en virtud del carácter activo del sujeto —animal en el que está presente el psiquismo, como las aves y los mamíferos— o de la persona. Es poco probable, para no ser absolutos, que los animales, en los que no haya psiquismo, aprendan, como los insectos, los peces, los anfibios y los reptiles. En este punto hay que ser prudente, pues podemos confundir o yuxtaponer la vida instintiva del animal a su vida psíquica inconsciente. En la escala filogenética, lo psíquico surge en virtud de la necesidad de algunos animales de orientarse en el entorno social en el que viven, pues ya la vida incondicionada —instintiva— no satisface esa orientación en dicho entorno, cuya característica conspicua es su cambio continuo y constante. En otras palabras, la vida biológica —incondicionada, heredada, genética, natural, reptiliana, atávica, per se, permanente, pletórica de patrones fijos de conducta (PFC), no aprendida, ya no es suficiente para adaptarse a ese entorno natural o medio social. Y, ahora, se hace necesario aprender para ajustarse a los nuevos entornos, a las nuevas condiciones de vida cada vez más cambiantes. Así, en los casos referidos por los autores citados, trátase de las condiciones a las que hay que atenerse para promover la activación del estudiante hacia el estudio por lo que también pudieran ser denominados medios metodológicos que sostienen la gestión de aprendizaje.

No quisiéramos terminar el artículo sin considerar un ejemplo de la mayéutica socrática, aplicada a una clase de psicología general, en la que el tema de la relación de lo consciente y lo inconsciente constituye el problema supremo de la psicología científica y el objeto de estudio de la clase. Pudiéramos comenzar por preguntar al estudiante cuál debería ser dicho problema.

Profesor (P): --- Si para cualquier campo del saber científico, ha de existir un problema cardinal, entonces, ¿cuál podría ser dicho problema en el campo de la ciencia psicológica?

Estudiante (E):--- En la psicología, existen múltiples conceptos que configuran ese campo del saber científico,

a saber, la psiquis, la conducta, la actividad, la comunicación, los motivos, los intereses, las emociones, los sentimientos, el conocimiento, las acciones, las habilidades, etc. En consecuencia, si todo problema cardinal de un campo determinado aparece en la relación de los conceptos de máxima generalidad y aplicabilidad para la ciencia dada –tal cual Ud. lo ha referido, con anterioridad–, entonces, podría tratarse de la relación de uno de esos conceptos con otro y cuya característica conspicua sea que ambos se hallen en el nivel superior de la jerarquía conceptual.

(P):--- ¡Correcto! Todo problema cardinal se nutre de los conceptos de máxima jerarquía para el campo del saber científico dado. En consecuencia, de todos los conceptos expresados por Ud., ¿cuáles podrían ocupar, por su grado de jerarquía, dicho nivel?

(E):--- Lógicamente, si el término psicología está compuesto por la raíz psico y el sufijo logía, que proviene del griego logos y que significa estudio, discurso, doctrina o tratado, o que, bajo el enfoque de Heráclito de Efeso, aparece como principio general que ordena y dirige todo cambio tanto en la naturaleza como en el pensamiento, la psiquis o lo psíquico debe constituir uno de esos conceptos que, por su elevado nivel de generalidad, deviene categoría para esa ciencia. La psiquis debe ser el concepto que integra y subsume todos los conceptos restantes para la psicología como ciencia.

(P):--- ¡Genial! Sin embargo, resultaría inconsistente, desde el punto de vista lógico (dialéctico), hablar de un único término, pues con ello no se lograría establecer relación alguna. Una relación necesariamente se halla, al menos, entre dos polos que se oponen y que, bajo esa oposición, se presuponen y, al mismo tiempo, se excluyen, siempre respondiendo a la misma naturaleza que los sostiene. Por ende, ¿qué pregunta correspondería formular ahora?

(E):--- De mantener sus posiciones lógicas, por antonomasia, tendríamos que identificar el polo contrario de la relación. En consecuencia, la pregunta subyacente sería: ¿qué concepto se halla al mismo nivel de jerarquía que el concepto de psiquis para la psicología como ciencia?

(P):--- Pudiera ser esa una respuesta congruente. Sin embargo, ¿acaso el pináculo de un iceberg pudiera estar dividido en dos y no responder, así, a la singularidad que lo ha de caracterizar como rasgo irrefutablemente conspicuo?

(E):--- Creo que ahora me ha empujado Ud. a un callejón sin salida, pues resulta que, primero, me aboca a la dualidad del universo sintetizado en un único concepto –el de psiquis– y, acto seguido, me impele Ud. a su unidad como singularidad. ¿No le resulta eso contradictorio para lograr yo comprenderlo y aprenderlo?

(P):--- ¡Excelente! ¡Aquella idea resulta tan contradictoria como coherente! Si la contradicción Ud. la focaliza a tenor de la existencia externa de un concepto contrapuesto al de psiquis, la probabilidad de agudizar la incomprensión sería inminente, pero, si entendiéramos lo psíquico como la unidad de lo consciente y lo inconsciente, dicha probabilidad se agotaría en aquella relación. Y la supuesta contradicción puede quedar resuelta en el sentido de considerar lo diverso en la unidad. O sea, lo psíquico puede integrar, como unidad, su propia naturaleza consciente e inconsciente. Así, lo consciente y lo inconsciente son las dos caras de la misma moneda: lo psíquico.

(E):--- De modo que sería lícito admitir la identidad de lo psíquico a la relación de lo consciente y lo inconsciente.

(P):--- ¡En efecto! Pero con ello surge un problema mucho más agudo para el razonamiento: si en la ontogénesis del niño lo inconsciente surge primero que lo consciente, ¿por qué el problema cardinal para la psicología ha de abordar primero lo consciente que lo inconsciente? En otras palabras, si lo inconsciente en el niño aparece alrededor de los 40 días de nacido, en tanto la conciencia de sí lo hace aproximadamente a los 3 años, razonablemente, el problema debería formularse en términos de la relación de lo inconsciente y lo consciente, y no al revés. ¿No le parece?

(E):--- Si Ud. me está advirtiéndome de la contradicción que subyace en el orden que florece entre los conceptos de lo consciente y lo inconsciente, factores cuyo orden en la relación al parecer alteran el producto, entonces nuevamente me hallo en un callejón sin salida. Si lo inconsciente, en el desarrollo ontogenético del niño, se manifiesta primero que lo consciente, no hay premisa lógica alguna que sostenga en la idea con arreglo a la cual lo consciente se pueda identificar con el polo primero de dicha relación.

(P):--- Su razonamiento es secuencialmente coherente y objetivamente lícito, pero incorrecto.

(E):--- Ahora sí la confusión ha llegado a un grado sumo. ¿Cómo lo coherente, lícito y objetivo no ha de responder a la lógica estricta del razonamiento?

(P):--- Veamos. Probablemente, Ud. no me dejará mentir si afirmo que los únicos animales que sabemos que vamos a morir somos nosotros. Ningún otro animal tiene esa facultad; solo el hombre. Eso nos hace pensar que no es la piedra quien piensa sobre el hombre, sino al revés: es el hombre quien piensa sobre la piedra. Como bien dijera Engels (1971): "...desde aquellos tiempos el hombre tuvo forzosamente que reflexionar [la cursiva es añadida] acerca de las relaciones de esta alma con el mundo exterior" (p.367). Así, "El problema de la relación entre el pensar y el ser, entre el espíritu y la naturaleza, problema supremo de toda la filosofía, tiene pues, sus raíces, al igual que toda religión, en las ideas..." (Engels, 1971, p.367). ¡Excelente!

(E):--- Es comprensible. Ahora bien, ¿cómo esta idea filosófica podría ser aplicada a la psicología, en aras de explicar el problema supremo de ese campo del saber científico?

(P): --- Podríamos aproximarnos a la respuesta, tomando partido desde dos posiciones claramente ostensibles. Por un lado, de la misma forma que, al admitir que lo primario es el ser y lo secundario es la conciencia, que lo primario es la naturaleza y lo secundario es el espíritu, en el sentido de la concepción materialista del mundo, así la psicología pudiera afirmar, con razón cronológica, o sea, en el orden mismo en que ocurrieron los eventos en la naturaleza, que la relación suprema en su campo debería quedar configurada entre lo inconsciente y lo consciente. Pero el criterio de relación no es el orden de sucesión de los eventos entre la naturaleza y el pensar, entre lo inconsciente y lo consciente, sino de la comprensión del mundo que ante nosotros se erige. ¡Y ese mundo solo se haría comprensible pensándolo! Por ende, para la filosofía, aun cuando seamos materialistas, ¡la relación ha de ser establecida entre el pensar y el ser! Por otro lado, si aceptamos la idea según la cual la filosofía constituye la base teórica y metodológica de las ciencias, entonces no se hace difícil advertir que el problema supremo de toda la psicología es la relación entre lo consciente y lo inconsciente. ¡El inconsciente percibe, pero no piensa! Aunque somos lo que inconscientemente somos, solo la conciencia puede responder a la pregunta de rigor: ¿quién soy?

CONCLUSIONES

La mayéutica socrática deviene, por excelencia, método de enseñanza, a raíz del cual el docente formula múltiples preguntas y condiciona todo un arsenal de respuestas discentes que conllevan —o no— a la solución del problema cardinal de la clase. De no solucionar la problemática planteada, el estudiante permanecerá en la búsqueda constante de la solución, en virtud del efecto Zeigarnik o de la violación de la ley del cierre de la psicología de la Gestalt.

Las preguntas formuladas bajo el uso de la mayéutica socrática no deben configurarse bajo la égida de respuestas del tipo SÍ o NO, sino de preguntas cuyo contenido refleje necesariamente una contradicción y en la que el alumno no logre, de acuerdo con sus conocimientos sincrónicos, responderla acertadamente. Esa es la *conditio sine qua non* para pulsar la motivación del estudiante hacia el aprendizaje del nuevo conocimiento. El callejón sin salida temporal que crea la mayéutica socrática no es otra cosa que el advenimiento del conocimiento verdadero.

La mayéutica socrática no se constriñe a una única área del saber científico, sino que ha de abarcar a todo campo cuyo conocimiento sea susceptible de ser aprendido.

La mayéutica socrática podría erigirse en método de enseñanza capital tanto por su estructura como por su funcionamiento. De acuerdo con su estructura, el método pulsa, activa el razonamiento irrestricto del estudiante hacia la solución de la problemática planteada. Por su función, la mayéutica socrática se haya directamente implicada en promover, "parir" nuevos conocimientos, a partir de los conocimientos preexistentes en el estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company.

Bermúdez Sarguera, R., Casanova Montero, A., & Pentón Quintero, A. (2024). ¡El método inductivo-deductivo es solo una entelequia filosófica! *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(2), 261-279.

- Bermúdez Sarguera, R., & Rodríguez Rebustillo, M. (2018). *Psicología del pensamiento científico* (3ª ed.). Universo Sur.
- Capanaga, V. (1976). La mayéutica en Sócrates y San Agustín. *Mayéutica*, 2(5), 225-228. <https://doi.org/10.5840/mayeutica1976255>
- Chou Rodríguez, R., López Fernández, R., Rodríguez Crespo, G. C., & Domínguez Junco, O. (2019). Los métodos activos de enseñanza en la educación superior: la clave de la motivación en clases. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 119-126. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Company.
- Engels, F. (1971). *Carlos Marx y Federico Engels: Obras escogidas en dos tomos (Tomo II)*. Progreso. (Obra original publicada en 1886)
- Galperin, P. Ya. (1975). *Introducción a la psicología*. Pueblo y Educación.
- Gomperz, T. (2000). *Pensadores griegos*. Editorial Pastor.
- Jung, C. G. (1953). *Psychology and alchemy*. En *The collected works of C.G. Jung (Vol. 12)*. Routledge & Kegan Paul.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method: The use of the purposeful act in the educative process. *Teachers College Record*, 19(4), 319-335.
- Lenin, V. I. (1987). *Cuadernos filosóficos*. En *Obras completas (Tomo 29, pp. 161-314)*. Progreso. (Obra original publicada en 1895-1916)
- Overholser, J. C. (1993). Elements of the Socratic method: II. Inductive reasoning. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 30(1), 75-85. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.1.75>
- Partarrieu, A. (2011). *Diálogo socrático en psicoterapia cognitiva [Ponencia]*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Pávlov, I. P. (1897). *Leksii o rabote glavnykh pishchevaritelnyteh zhelez [Lecciones sobre el trabajo de las principales glándulas digestivas]*. I.N. Kushnereff.
- Pereira, T. T. S. O. (2013). Pichon-Rivière, a dialética e os grupos operativos: implicações para pesquisa e intervenção. *Revista da SPAGESP*, 14(1), 21-29.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Piaget, J. (2013). *La psicología de la inteligencia: Lecciones en el Collège de France*. Veintiuno Editores.
- Pichon-Rivière, E. (1975). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (I) (1ª ed.)*. Ediciones Nueva Visión.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.
- Talízina, N. F. (1984). *Fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. Centro de Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana.
- Vygotsky, L. S. (1953). *La enseñanza y el desarrollo psíquico (psicología pedagógica)*. Paidós.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Rogelio Bermúdez Sarguera, Raúl Alejandro Montes de Oca Celeiro y Aylin Pentón Quintero: Proceso de revisión de literatura y redacción del artículo.