

INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA

Miguel Ángel Gómez Mendoza

INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA

Miguel Ángel Gómez Mendoza
Profesor titular de la Facultad de
Ciencias de la Educación
Universidad Tecnológica de Pereira UTP

Editorial Papiro
2003

Gómez Mendoza, Miguel Ángel
Introducción a la Didáctica de la Filosofía / Miguel Ángel
Gómez Mendoza. Filosofía. - Portada: Fotograbado. - Pereira:
Papiro, 2003
166 p.

ISBN: 958-9249-85-X

Todos los derechos reservados conforme a la Ley: 2003
© Copyright Miguel Ángel Gómez Mendoza, 2003. Primera edición.

Impreso en Editorial Papiro
Cra. 6 Nro. 26-50, 1ra. Planta, PBX 326 6543
E-mail: papiro046@hotmail.com
Pereira, Risaralda, Colombia

Esta publicación se realiza en el marco del proyecto de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, inscrito formalmente en diciembre del 2002 en el Centro de Investigaciones y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira.

INDICE

Prólogo

PRIMERA PARTE

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y CONCEPTUALES..... 15

Capítulo I. ¿Es posible una didáctica de la filosofía?..... 17

1.1. Las condiciones de posibilidad de una didáctica de la filosofía..... 17

1.2. La didáctica de la filosofía como educación filosófica..... 20

1.3. La didáctica de la filosofía como diálogo y como enseñanza filosófica..... 25

1.4. La didáctica de la filosofía fundamentada en los métodos..... 31

1.5. La didáctica de la filosofía como actividad del pensamiento..... 33

1.6. De didáctica de la filosofía a observación interna de la misma filosofía..... 34

Capítulo II. La disertación en la enseñanza de la filosofía..... 39

2.1. Introducción..... 39

2.2. La didáctica de la filosofía..... 41

2.3. La disertación filosófica..... 45

2.4. ¿Didáctica de la filosofía o didáctica filosófica?..... 55

Capítulo III. Enseñar filosofía y aprendizaje filosófico..... 57

3.1. Cuatro paradigmas de la enseñanza filosófica..... 57

3.2. Una matriz didáctica del filosofar problematizador..... 60

3.3. ¿Se puede didactizar la enseñanza filosófica?..... 62

3.3.1. Las críticas..... 64

3.3.2. Hacia una didáctica del aprendizaje del filosofar.... 68

3.3.3. Los ejercicios que facilitan, pero no determinan.... 77

3.4. A manera de síntesis: leer, escribir y discutir filosóficamente..... 83

3.4.1. Lectura y escritura filosófica.....	85
3.4.2. Cómo aprender a filosofar con la escritura.....	85

SEGUNDA PARTE

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS..... 89

Anexo 1.	Método para la disertación filosófica.....	91
Anexo 2.	Un ejemplo de disertación filosófica: “la función crítica de la filosofía: ¿la filosofía previene contra la ilusión?”.....	103
Anexo 3.	El comentario de texto filosófico.....	109
Anexo 4.	Ejemplo de comentario de texto filosófico: “el deseo”.....	113
Anexo 5.	¿Cómo leer un texto escolar de filosofía?: texto, paratexto e imágenes.....	121
Anexo 6.	Conceptualizar, problematizar y argumentar filosóficamente: un ejemplo a partir del modelo de Michel Tozzi.....	139
Anexo 7.	Un programa de enseñanza de la filosofía: Nociones, referencias y autores.....	147
	Referencias bibliográficas.....	155

PRÓLOGO

Este libro tiene una doble condición: de una parte, ofrece al lector y eventual usuario unas perspectivas teóricas, conceptuales sobre la posibilidad de una didáctica de la filosofía en el marco de su enseñanza escolarizada; de otra parte, pretende ser, de alguna manera un libro de texto, o si se quiere "un manual" a disposición de los profesores de filosofía. Es decir, un "libro guía", definido como un <<modelo al que se adscriben todos los que se anuncian como manual, curso, programa, método o simplemente libro (de). Este tipo de manual se caracteriza por constituir el "texto" que ha de seguir el maestro, en sus contenidos, en su proceso y hasta en sus orientaciones didácticas, para desarrollar toda la actividad docente." (Escolano, 2000:444).

Ahora bien, cuando nos referimos a la posibilidad de una didáctica de la disciplina llamada filosofía estamos frente a un asunto de vieja data en la "disputatio" filosófica, basta recordar aquí como enseñar filosofía supone plantear el reto kantiano, que establece la equivalencia entre enseñar filosofía y hacer filosofía, y si eso es así, la didáctica de la filosofía puede y debe ser ella misma un problema filosófico para ser "admitida" en la república de los filósofos profesionales, que por cierto muy a menudo desprecian este tipo de elaboraciones didácticas como algo ajeno y extraño a la filosofía. Ya lo decía Hegel en el año de 1812 cuando escribió un informe pedagógico denominado "*Acerca de la exposición de la filosofía en los Gimnasios. Un informe privado para el consejero escolar superior del Reino de Baviera Inmauel Niethmamer*" y anotaba en lo referente al método: "En general se distingue un *sistema* filosófico con sus *ciencias particulares* y el *filosofar* mismo. Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el *contenido* de la filosofía, cuanto se ha de procurar *aprender a filosofar sin contenidos*; esto significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc. Por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no solo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa

realmente. Asimismo, el fin de aprender a viajar constituiría él mismo en conocer aquellas ciudades, etc., el *contenido*." (1998:139).

Se trata entonces de abordar, entre otros aspectos, la supuesta antinomia entre *enseñar a filosofar* y *enseñar filosofía*?; por ahora digamos, que ningún profesor de filosofía puede iniciar a sus estudiantes en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos y términos propios de la filosofía occidental que se han ido construyendo a lo largo de la historia. El sentido kantiano de *aprender a filosofar* se complementa con el sentido hegeliano histórico-crítico de *aprender filosofía*.

Claro está, en este libro intentamos defender y argumentar la idea según la cual, la didáctica de la filosofía no es un mero apéndice externo a la filosofía misma sino que es constitutiva de la misma actividad filosófica, al menos de la actividad filosófica académica. Esta tesis que afirma la posibilidad de la enseñanza y aprendizaje filosófico, está acompañada de una serie de interrogantes acerca de la naturaleza singular de la didáctica de lo filosófico: ¿qué se enseña en filosofía: a filosofar, filosofías, la filosofía...? Y en otro orden de cosas: ¿enseñar filosofía es un arte personal de cada uno, una técnica neutral universalizable o una ciencia psicopedagógica válida para todo profesor de filosofía? Hay una metodología y una didáctica única en la enseñanza de la filosofía o más bien la misma actividad propia de la clase de filosofía exige adoptar un cierto pluralismo y eclecticismo metodológico?. ¿Qué características tiene una transición, si ella existe, entre la filosofía producida por los filósofos y la filosofía enseñada por los profesores? En fin, preguntas o cuestiones que habitan las paginas de este trabajo.

La estructura o "arquitectónica" de este escrito se supone consecuente con los planteamientos que inician este prólogo, en consecuencia para mantener el "equilibrio" y la "complementaridad" entre lo conceptual y lo procedimental el lector encontrara dos grandes partes.

La primera, *Perspectivas teóricas y conceptuales*, conformada por tres capítulos, el primero ofrece un panorama o una "cartografía" de

respuestas a la pregunta de si es posible una didáctica de la filosofía; como se verá la respuesta a este cuestionamiento muestra diversas perspectivas con desarrollos desiguales en los ámbitos educativos españoles, colombianos, franceses y alemanes; el segundo capítulo, se ocupa de un "producto" por excelencia de la tradición francesa de la enseñanza de la filosofía escolar: la *disertación*, a través de preguntas como. ¿qué es? ¿cuál es su lugar y función en una didáctica de la filosofía o en la "crítica" de la razón didáctica?; el tercero y último capítulo, se detiene en una perspectiva, posiblemente poco conocida en el ámbito colombiano, aquella que ha elaborado el profesor Michel Tozzi y su equipo en un contexto de intenso debate y controversia con aquellos que desde la filosofía académica universitaria consideran la imposibilidad de una didáctica de la filosofía, el autor francés y su equipo han elaborado a lo largo de treinta años, antes que una didáctica de la filosofía, una didáctica del filosofar para la enseñanza de la filosofía como disciplina escolar en la escuela, el liceo y el instituto del sistema educativo francés.

La segunda parte, *Perspectivas metodológicas*, tiene el propósito de contribuir a los aspectos procedimentales o "metodológicos", si se quiere, de la enseñanza de la filosofía por parte de los profesores que se ocupan de esta disciplina en la educación secundaria y en los cursos de filosofía para no "filósofos" que se pudieran ofrecer en los primeros semestres universitarios. Esta parte, tiene una solución de continuidad con la primera, pues se parte de la premisa sugerida por Durkheim, según la cual la educación y la pedagogía, y la enseñanza de la filosofía en los marcos de la institucionalidad de la "escuela" o de la escolaridad, son actividades o acciones "teórico-prácticas". Así entonces se ha considerado útil organizar una serie de *Anexos* como procedimiento argumentativo y de exposición, a saber: (1) Método para la disertación filosófica; (2) Un ejemplo de disertación filosófica: "la función crítica de la filosofía: ¿la filosofía previene contra la ilusión?"; (3). El comentario de texto filosófico; (4) Ejemplo de comentario de texto filosófico: "el deseo"; (5) ¿Cómo leer un texto escolar de filosofía?: texto, paratexto e imágenes; (6) Conceptualizar, problematizar y argumentar filosóficamente: un ejemplo a partir del modelo de Michel Tozzi; (7) Un Programa de

enseñanza de la filosofía: Nociones, referencias y autores; (8)
Bibliografías sobre la didáctica de la filosofía.

Por último, agradezco a la Universidad Tecnológica de Pereira que me ha brindado las condiciones necesarias para la elaboración de este trabajo, que pretende también ser una aportación a los desarrollos de las didácticas de las disciplinas en nuestro país.

PRIMERA PARTE

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y CONCEPTUALES



CAPÍTULO 1

¿ES POSIBLE UNA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA?

1.1. Las condiciones de posibilidad de una didáctica de la filosofía

La pregunta por las condiciones de posibilidad de una didáctica de la filosofía o una didáctica filosófica implica la cuestión de si es posible una didáctica de la filosofía al margen del saber filosófico, legitimando de esta forma una didáctica filosófica: enseñar filosofía es también enseñar a filosofar.

¿Por qué preguntarnos por la enseñanza de la filosofía? Dos razones podemos esgrimir aquí.

La primera tiene que ver con el reconocimiento del hecho que el trabajo filosófico que hace el profesor con sus estudiantes lo conduce necesariamente a formular instrucciones, a elaborar definiciones, a proponer ejemplos y referencias, a precisar las distinciones o las oposiciones conceptuales. La necesidad de dar a los alumnos o estudiantes los medios de escapar de la confusión, del amalgama y aún del enredo intelectual tan frecuentes hacen estas tareas primordiales.

Tareas difíciles, porque no pueden ser llevadas a cabo de manera adecuada independientemente de la reflexión filosófica. En efecto, condiciones de esta reflexión, son los temas u objetos de estudio. Es filosóficamente ilegítimo y pedagógicamente peligroso instrumentalizarlos, de creer que se puede dar las reglas, las definiciones, las distinciones válidas en *abstracto*, independientemente de todo contenido. Sin duda, los obstáculos a la reflexión filosófica que se encuentran entre los estudiantes llevan al profesor a forzar las instrucciones, con el riesgo de hacer desaparecer los matices, el carácter «fluido» de los conceptos filosóficos, retomando la expre-

sión de Gaston Granger (1988:3), cuando los conceptos filosóficos tienden a ser pensados como conceptos objetivos, determinados según el modelo del concepto científico, en detrimento de su reflexibilidad. Esta dogmatización que lleva a cabo el profesor no necesariamente es un defecto, siempre y cuando él no se detenga ahí; puede ser abordado como un momento de fecundidad filosófica si la inscribe en una estrategia didáctica. Sin embargo, no se pueden soslayar los peligros de tal dogmatización: los alumnos consideran este momento como el límite de la enseñanza, convirtiéndose en trampolín para petrificar la reflexión, fijarla, fetichizarla; los medios transformados en resultados se convierten en fines. El dogmatismo, así como el relativismo, son confortables y ofrecen seguridades que son, a su vez, obstáculos para la reflexión. Enfrentar la instrumentalización, el dogmatismo, el relativismo, todos ellos obstáculos para la reflexión filosófica, es un reto en la enseñanza filosófica de la filosofía.

La segunda razón, se basa en la tesis según la cual **la didáctica de la filosofía** no es un mero apéndice externo a la filosofía misma sino que **es constitutiva de la misma actividad filosófica, al menos de la actividad filosófica académica**. Sin enseñanza y sin aprendizaje de conceptos filosóficos todas las disciplinas filosóficas del mundo académico habrían sido sencillamente, imposibles; pero, esta tesis que afirma la posibilidad de la enseñanza y aprendizaje filosófico, está acompañada de una serie de interrogantes acerca de la naturaleza singular de la didáctica de lo filosófico: ¿qué se enseña en filosofía: a filosofar, filosofías, la filosofía...? Y en otro orden de cosas: ¿enseñar filosofía es un arte personal de cada uno, una técnica neutral universalizable o una ciencia psicopedagógica válida para todo profesor de filosofía? Hay una metodología y una didáctica única en la enseñanza de la filosofía o más bien la misma actividad propia de la clase de filosofía exige adoptar un cierto pluralismo y eclecticismo metodológico?.

En otros términos cómo abordar la supuesta antinomia entre enseñar a filosofar y enseñar filosofía?: por ahora digamos, que ningún profesor de filosofía puede iniciar a sus estudiantes en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos y términos

propios de la filosofía occidental que se han ido construyendo a lo largo de la historia. El sentido kantiano de *aprender a filosofar* se complementa con el sentido hegeliano histórico-crítico de *aprender filosofía* (Izuzquiza, 1984; Izuzquiza 1997; Arroyo, 1997; Rozalen, 1997; Cifuentes, 1997; Millán, 1997, Suárez, 1989).

La didáctica designa entonces el trabajo reflexivo que un saber hace sobre sí mismo, la interrogación que la conduce sobre sus fundamentos, sus conceptos, sus métodos, sus campos de aplicación y sus límites. La didáctica de una disciplina es entonces teórica y epistemológica. La didáctica no debería pasar sobre este hecho, ni confundirse con el saber mismo ni con la pedagogía.

El saber, en el estado actual de la investigación y tal como él se enseña en la universidad, no puede ser confundido con aquello que se enseña en los colegios. De lo uno a lo otro, hay necesariamente y con seguridad una continuidad, pero también una transformación por escogencia o por reconstrucción; no solamente se lleva a cabo una selección de los elementos fundamentales a enseñar, sino también, y esto es indispensable, un tomar en cuenta a los alumnos a los cuales se dirige la enseñanza. La didáctica busca pensar lo que se puede llamar- con algunas reservas para la filosofía que no es propiamente hablando un saber positivo- la *transposición didáctica* (Chevallard: 1997). En las diferentes disciplinas, la didáctica aporta su contribución a la transformación del saber científico en saber al uso de los alumnos, pero esta transformación no debe presentar los resultados de la racionalidad disciplinaria o sabia sin exponer la racionalidad de la gestión que realiza el alumno con ese saber. La didáctica reflexiona sobre la distancia inevitable entre la formación científica de un profesor y lo que él habrá de enseñar a sus estudiantes : se pregunta sobre las escogencias, los ángulos de ataque a privilegiar, las etapas por las cuales pasar. Tales son las tareas de la didáctica de una disciplina, que son también las de una didáctica de la filosofía, y que entre otras cosas, sirve para estudiar la iniciación filosófica que dan en el bachillerato (Raffin et als: 1994, 7).

La didáctica de la filosofía no quiere en consecuencia substituir a la filosofía misma. Ella es necesariamente secundaria y busca pensar

la relación de la filosofía y su enseñanza. Busca hacer más consciente y por ello más eficaz la actividad del profesor, pensando las mediaciones posibles y necesarias para elaborar un trabajo escolar específico en el campo de la filosofía.

La didáctica no debería tampoco ser confundida con la pedagogía, porque esta última implica experiencia y saber-hacer, aplicación de lo general a lo particular, es decir al arte del discernimiento, del juicio. **La didáctica no toma el lugar de la pedagogía porque, si bien ésta se enfoca hacia la realidad escolar, es esencialmente epistemológica y crítica y debe acompañar un saber-hacer pedagógico sin el cual la didáctica quedaría en un plano teórico.**

Así pues, podemos a continuación exponer de manera sintética un conjunto diverso de argumentos que sirven de respuesta a la pregunta que inicia este capítulo.

1. 2. La didáctica de la filosofía como educación filosófica

Maite Larrauri (2001: 144-154), a partir de un texto de Roland Barthes¹, defiende la idea según la cual la educación filosófica debe conjugar ciertas maneras en que se puede transmitir conocimientos filosóficos, de una parte, y el "maternaje"² para fomentar el deseo de pensar. Para fundamentar esta propuesta, se establecen los vínculos existentes entre el pensamiento común y el pensamiento filosófico que determinan el papel de la asignatura de filosofía y de los profesores de filosofía. En última instancia, la enseñanza de la filosofía debe promover un cierto inconformismo, una cierta incomodidad con el pensamiento común ya que el mundo que nos pone ante los ojos una filosofía no se corresponde con el mundo de nuestra apariencia cotidiana, pero puede hacerla luminosa en algunos aspectos que nos resultan opacos.

¹ R. Barthes, "Au séminaire", en R. Barthes, *Le bruissement de la langue*. Du Seuil, Paris, 1984. "Au séminaire" literalmente significa "En el seminario", pero "au" leído en francés suena "o", locución que podría entenderse como "oh!", con lo que el título también significa, gracias al significante "o", "¡Oh seminario!", sentido que Barthes quería intencionalmente producir ya que deseaba hacer una loa al seminario. (Nota 1. p. 153).

² "Maternaje" en francés es también una palabra inventada.

-*Prácticas de educación*. Para la autora, la práctica de la enseñanza se basa en una transmisión discursiva. El profesor detenta un discurso con la autoridad con lo que lo reviste su posición en la sociedad. El discurso del profesor, ya sea oral o escrito, se basa en libros o en manuales a los que también la sociedad confiere una autoridad indiscutible. Lo que los alumnos aprenden es a mantener discursos, ya se trata de los mismos que el profesor ha sostenido u otros críticos hacia los primeros.

La práctica del aprendizaje consiste en una transmisión basada en el trabajo concreto no discursivo. La autoridad del profesor se sustenta en el reconocimiento de su buen hacer. Cuando habla –porque también lo hace–, sus palabras sólo pueden entenderse en el contexto de sus acciones no discursivas. Barthes explica la preferencia de estos profesores por los deícticos: “Aquí, hago esto para evitar aquello...” Los alumnos se parecen más en esta práctica a aprendices a los que se les muestra una competencia silenciosamente –esto es, sin justificación, porque ya hemos dicho que el profesor sí que habla- y en la cual irán poco a poco introduciéndonos.

La tercera práctica es el “maternaje”, y si bien las dos anteriores son conocidas, según Larrauri (2001), es un gran mérito de Barthes, el haber señalado la existencia de esta tercera. Barthes toma como modelo la crianza de los niños –en manos de las madres o de quienes hacen las veces- como uno de los lugares fundamentales para acceder a la cultura y la sociedad. Rompe con una tradición, tristemente famosa a partir del psicoanálisis, según la cual los niños (sobre todo los niños varones, claro está) tienen que alejarse del universo materno e identificarse con la ley del padre, ya que es este el camino necesario para asumir los elementos culturales que configuran una sociedad. Roland Barthes, nos muestra el papel primordial no sólo de lo que las madres enseñan en la prehistoria personal de todos nosotros sino también de una práctica de educación que perdura a lo largo de nuestras vidas.

¿Cómo hemos aprendido a caminar, a comer solos, a tirar una pelota a subirnos a un tobogán, a hablar? Probablemente con la

memoria iluminada por aquellos días, Barthes responde que la madre no es ni un profesor que sostiene discursos, ni un maestro que trabaja en silencio, porque ella ni discute ante la razón de un alumno, ni demuestra ante los ojos de un aprendiz. Cuando la madre hace todo lo posible para que su hijo camine, no enseña el caminar, esto es, no se lo explica al niño, ni tampoco representa el caminar, esto es, no se pone a caminar delante del niño para que él vea y aprenda. Lo que hace la madre es animar, incitar, sostener, demandar y apoyar el caminar del niño: se echa un poco hacia atrás y llama al niño sabiendo, a ciencia cierta, que el niño responderá a su llamada porque está atado por una gran necesidad a esa demanda, es decir, que el deseo de la madre de que el niño camine encuentra un eco en el deseo del niño de caminar hacia la madre.

Larrauri afirma que la asignatura de filosofía debe basarse en textos de la tradición occidental. No se trata de un criterio etnocéntrico. Porque varias culturas han poseído sistemas filosóficos igual de complejos que los occidentales y, según eso, podríamos pensar que nuestros alumnos recibirían una información más amplia si no sólo tuvieran acceso a lo que en nuestra cultura se ha escrito y pensado como filosofía. Sin embargo, teniendo en cuenta lo dicho anteriormente acerca de las modificaciones que algunas filosofías ejercen sobre el pensamiento común, las raíces históricas en el lenguaje de una misma comunidad hacen posible el acceso a los problemas filosóficos por parte de los individuos que reciben educación en el seno de esa cultura. La lengua común es el espacio indispensable para entender los problemas filosóficos porque una lengua reposa en unas formas de vida comunes que, a su vez, incorporan algunos de los cambios que el pensamiento filosófico elabora. No se puede, ni se debe, explicar a los alumnos de educación secundaria filosofías que no pertenecen a formas de vida que no practican porque aún no tienen autonomía vital suficiente para acercarse a ellas.

Los profesores de filosofía son aprendices de filósofos que hacen de mediadores entre los textos filosóficos y los estudiantes. Deben incitarlos a que comiencen a pensar por sí mismos, a una

edad en la que están comenzando a salir de la adolescencia. Deben promover un cierto inconformismo, una cierta incomodidad con el pensamiento común. Deben problematizar allí donde los alumnos solos no serían capaces porque sólo ven evidencias. Y deben ayudarlos a introducirse en los dificultosos planteamientos filosóficos. Si el resultado es bueno, los alumnos aprenderán a caminar por sí mismos y ello les será fundamental sea cual fuere su elección vital y profesional.

Las clases de filosofía deben ser un lugar en el que los alumnos tengan acceso a los textos de su tradición filosófica. Ahora bien, la transmisión de los textos de la filosofía debería hacerse practicando las tres formas de educación descritas por Barthes. En primer lugar, en el espacio de una clase de educación secundaria los textos filosóficos juegan un papel fundamental: son saber teórico discursivo revestido de una cierta autoridad y la distancia que guardan los lectores-alumnos respecto de esos textos es, al principio, casi abismal. Sin duda, acortar las distancias entre la máxima extrañeza del que se inicia por primera vez en el laberinto filosófico y los intrincados razonamientos de los filósofos es uno de los objetivos de la educación filosófica y, cuando se logra, en cierta medida los alumnos están acercándose a la creación de discursos propios. Pero no debemos olvidar que, antes de poder pensar por sí mismo, un estudiante tiene que verificar que otros han sido capaces de pensar.

La educación filosófica debe comportar la práctica de la "enseñanza", es decir, debe transmitir los discursos filosóficos en una situación que más se parecerá al monólogo porque quien habla –el texto, no el profesor- lo hace sobre el silencio del estudiante, que hablará mucho y tendrá muchas cosas que decir –todas ellas extraídas del mundo de creencias compartido al que pertenece- pero que, en definitiva, será incapaz de sostener un discurso. Este monólogo del texto sabio sobre el silencio muy charlatán no es, sin embargo, la única práctica que debe realizarse.

En opinión de Larrauri, también hay que llevar a las aulas la práctica del "aprendizaje". Como la filosofía es un saber-hacer,

aunque no es imposible aprender a hacer filosofía por la vía de la observación pasiva a que obliga la práctica de la "enseñanza" como se ha planteado, de esta manera se está muy lejos de obtener buenos resultados. Los profesores de filosofía deben dirigir los gestos de los estudiantes para que éstos devengan buenos aprendices de filosofía. Sólo se aprende a sostener un discurso, a pensar a partir de otros discursos, cuando se es capaz, individualmente y en solitario, de rehacer o de construir un razonamiento filosófico. Y para ello hay que inventar las técnicas precisas con las que el profesor-maestro de taller organizará los ejercicios de sus alumnos: como en todo saber-hacer, el ejercicio continuado es la única vía para lograr cierta competencia. Las técnicas se ejercen en silencio, es decir, sin justificarlas mediante un discurso: en el aula se habla para dar o pedir indicaciones.

Igualmente, en las aulas de filosofía se debe practicar el "maternaje". El profesor de filosofía tiene que transmitir un deseo a sus estudiantes, el deseo de que ellos piensen y razonen por sí mismos para que, a su vez, ellos también lo deseen. Tiene que animar, apoyar, incitar al movimiento del pensar, para lo que tiene que lograr la buena distancia, algo extremadamente difícil en todas las relaciones humanas y, por tanto, también en éstas: la buena distancia es, en este caso, el espacio que hay que dejar para que el alumno camine y no se estrelle, para que piense por sí mismo aunque sus primeros pasos sean torpísimos, para que se equivoque aunque pueda ser ayudado a ponerse en pie de nuevo, para que, finalmente, tan bien y tanto camine que se pueda alejar de los que le enseñaron.

En conclusión, la propuesta didáctica de la autora española encierra: "enseñanza" para transmitir los textos, "aprendizaje" para transmitir competencia filosófica y "maternaje" para transmitir el deseo de pensar; las tres prácticas unidas lograrían el ideal de una educación filosófica que formaría individuos capaces de pensar por sí mismos, en una palabra individuos libres.

1. 3. La didáctica de la filosofía como diálogo y como enseñanza filosófica

En el ámbito alemán (Kledzik, 1992), las investigaciones profundas en didáctica de la filosofía comenzaron desde el mismo momento en que se planteó la reflexión sobre la posibilidad y las ventajas, e inclusive sobre la necesidad de una reinstalación de la filosofía en tanto que disciplina escolar. Los argumentos contemplados para llegar a su reintroducción en el sistema educativo alemán, en particular en el Gimnasio, a partir de 1972, eran numerosos y variados, la mayor parte de ellos se apoyaban sobre razonamientos ya tradicionales para un aprendizaje del pensar lógico y de la argumentación. Se agregaban también algunos argumentos extraídos de las exigencias de la vida moderna: hoy en día, la necesidad de aprender lo que se debe para poder continuar aprendiendo durante toda la vida moderna. Es decir, aprender los métodos, y la idea de la Europa con sus tradiciones culturales contribuían de una manera decisiva a reforzar la idea de una enseñanza filosófica.

La didáctica de la filosofía se encontró frente a un número considerable de problemas y de preguntas teóricas también muy prácticas. No solamente ella debía constituirse como disciplina universitaria, también debía rápidamente proponer los programas de estudio para los futuros profesores, crear los programas escolares y adaptarlos a las reglas estructurales prescritas por la reforma de 1972 en Alemania Occidental. Muchos problemas tocaban las reflexiones didácticas en lo que concierne (1) los objetivos de un aprendizaje filosófico; (2) el programa de curso (filosófico/textos a leer, preguntas/problemas a tratar), (3) los métodos de enseñanza/aprendizaje, y (4) la forma de los controles y exámenes (escritos, orales). Es evidente que las reflexiones sobre estos temas hacen parte de las investigaciones emprendidas en didáctica.

Así un *Manual de la enseñanza de la filosofía*, editado en 1986 en Alemania, proponía los siguientes campos para clasificar las preguntas a tratar: la filosofía y la enseñanza de la filosofía; los fundamen-

tos de la enseñanza de la filosofía; enseñar a filosofar y aprender a filosofar; la práctica de la enseñanza de la filosofía.

¿Qué enseñar en filosofía? Esbozemos, siguiendo a Kledzik (1992), en primer lugar la respuesta que se ha encontrado a la cuestión de saber cual sería el tema a enseñar en filosofía en tanto que disciplina escolar. Antes de responder a esto, los responsables o directivos debían darse cuenta en qué medida sería posible enseñar la filosofía en el Gimnasio. ¿Puede enseñarse a los jóvenes de 16-19 años verdaderamente a filosofar? La filosofía, según Aristóteles, exige la experiencia de vida, de la que un joven no dispone todavía.

Otra pregunta: según Kant, se debe distinguir dos campos o dominios: la historia de la filosofía y el acto del filosofar. ¿A cuál de estos dos campos debería darse prioridad? En Alemania, la didáctica de la filosofía ha dado preferencia a una concepción de la enseñanza de la filosofía como aprendizaje del filosofar, como introducción al pensamiento filosófico partiendo de preguntas y de problemas, remitiendo los hechos históricos de la filosofía a un segundo rango. Como se trata de una cuestión de prioridad, sería un malentendido de creer que se sigue de esta decisión una negligencia de la historia del pensamiento filosófico. De hecho, la enseñanza no apunta a transmitir en primer lugar los conocimientos históricos en filosofía, a hacer conocer la historia de la filosofía; la aproximación histórica cede el primer lugar a la aproximación sistemática, es decir a un enfoque de la filosofía por las preguntas y los problemas filosóficos muy cercanos de las experiencias y de los conocimientos ya adquiridos por los jóvenes.

Como muchas preguntas esenciales de la filosofía, aquellas que conciernen al ser humano y el universo, es decir la manera como el hombre se comprende a sí mismo y comprende sus relaciones con los otros y con el mundo, emergen de la vida de los todos los días, de la "Lebenswelt" (E. Husserl). Una iniciación de los jóvenes al pensamiento filosófico es solamente posible, ellos mismos reflexionan sobre la "condición humana", se podría decir que ellos han a menudo comenzado a filosofar de una cierta manera. Luego hoy en día, la enseñanza filosófica en el Gimnasio apunta sobre

todo, de una parte al aprendizaje de los métodos de la argumentación filosófica –ser capaz de reflexionar una pregunta de alcance filosófico y encontrarle una respuesta válida-, y de otra parte, a un conocimiento de las tradiciones del pensamiento filosófico, tradiciones que influyen siempre nuestras ideas, nuestra manera de pensar, nuestra civilización.

Las comisiones de los Estados Federales en Alemania (Länder), encargadas de la elaboración de los programas escolares, han más o menos adoptado este punto de vista sobre la enseñanza de la filosofía. Se puede constatar que, pese a la diferencia manifiesta de los programas de filosofía de los diferentes Estados federales, hay, desde el comienzo, un cierto acuerdo fundamental.

Historia y fundamento. Si bien hay una tradición importante de investigaciones en didáctica en general tanto como en didácticas especializadas (ejemplo, las didácticas de las diferentes materias: –matemáticas, lenguas extranjeras, historia, etc.), el término “didáctica” no tiene una definición universalmente reconocida. Pese a esta falta de precisión, no hay duda que las investigaciones sobre la enseñanza de la filosofía comienzan desde el siglo XVIII, si nos atenemos a las reflexiones de Kant y Hegel sobre la enseñanza de la filosofía. Se podría entonces hablar exactamente inclusive de una historia de la didáctica de la filosofía en Alemania.

Sin embargo, el primer libro que trata a fondo las cuestiones sobre la didáctica de la filosofía no fue publicado sino en 1979 por Ekkehard Martens (1991), seguido, un año después, de dos obras, Wulf D. Rehnus (1980) y Josef Schmucker-Hartmann (1980). Comparadas con las investigaciones en didáctica de las materias clásicas del Gimnasio (lenguas, matemáticas, historia, etc), estas indagaciones son muy recientes. En el curso de los últimos años, numerosos artículos han sido publicados, hay también regularmente coloquios consagrados a la cuestión de la didáctica de la filosofía, incluso con la ocasión de congresos importantes de filosofía. Hay entonces, hoy en día, una discusión muy viva con relación a la enseñanza y el aprendizaje del filosofar.

Toda didáctica de la filosofía en primer lugar busca su fundamento, que surge primordialmente de la necesidad de decir lo que el autor

comprende por “filosofía” y “filosofar”. Luego, se debe precisar las relaciones entre la filosofía y su didáctica. A continuación, se trata de saber cual será el tema de esta enseñanza –la filosofía tanto como la didáctica de la filosofía se dan cuenta muy bien del hecho que hay evidentemente diferencias significativas entre las otras disciplinas (y materias escolares) y la filosofía, en lo que tiene que ver con el objeto de investigación y los conocimientos que ellas ofrecen.

Todas estas cuestiones apuntan a una justificación de la didáctica de la filosofía. Puesto que se debe responder a la pregunta: ¿una didáctica de la filosofía es necesaria? Una respuesta bien fundamentada es muy importante cuando hay filósofos según los cuales la enseñanza de la filosofía no tiene necesidad de didáctica explícitamente formulada. Las razones son múltiples. Una de ellas pretende que la filosofía comporta en sí misma su propia didáctica, que esta ya hace parte de la filosofía.

La cuestión de la justificación de la didáctica de la filosofía se sustenta sobre dos aspectos. De una parte, desde un punto de vista pedagógico, ella no pone problema. Toda enseñanza realizada por instituciones públicas tiene necesidad de ser acompañada y guiada de reflexiones, toda práctica ejercida en el campo de la formación de jóvenes en tanto práctica pública debe ser justificada y controlada en lo que concierne a sus objetivos, sus métodos, sus temas. De otra parte, desde un punto de vista más filosófico, hay una particularidad de la filosofía comparada con otras disciplinas que exige una respuesta a la pregunta de saber donde se sitúa la didáctica de la filosofía en relación con la filosofía. Es decir que la justificación concierne la forma de la didáctica. ¿Debe ser ella elaborada fuera de la filosofía de suerte que ella se agregue a esta última, o debe revelar los rasgos de la filosofía, es decir la estructura didáctica inmanente a toda filosofía?

Las diferentes corrientes. Presentamos las respuestas a estas preguntas esbozando las reflexiones principales de dos didactas alemanes de la filosofía. Sus teorías han influenciado bastante la discusión hasta ahora presentada.

(a) Según E. Martens (1991), filosofar, es ante todo dialogar. Los temas de los diálogos filosóficos en un aprendizaje del filosofar son las cuestiones que demandan una investigación filosófica. Esta investigación filosófica está caracterizada por el esfuerzo de dar razón de su saber y de sus acciones. El tema principal de la filosofía y de un aprendizaje del filosofar es entonces el esclarecimiento, la explicación, y la justificación de nuestro saber teórico y práctico. He aquí el punto de partida de su "Didáctica dialógico-pragmática de la filosofía". La filosofía de Platon tanto como la filosofía contemporánea del diálogo le sirven de modelo. Enseñar la filosofía quiere decir que se debe iniciar al alumno en la práctica del diálogo filosófico partiendo de problemas cotidianos, problemas bien conocidos utilizando los métodos y los instrumentos que la filosofía ha ofrecido en el curso de su historia, y hacer conocer al alumno las respuestas modelos a las cuestiones fundamentales que él puede llegar a plantearse por sí mismo. Martens sitúa la didáctica en el corazón de la misma filosofía, ya que toda filosofía es una filosofía de alguien para alguien. Considerando el acto del filosofar como una actividad dialógica en la cual alumno y profesor participan, Martens aspira a reconciliar dos aspectos aparentemente irreconciliables: subrayar el valor originario de la filosofía, es decir el valor de las preguntas filosóficas y de su tratamiento, y respetar la individualidad del alumno partiendo de los problemas contemporáneos a los cuales este debe hacer frente, invitándolo, estimulándolo a pensar por sí mismo.

(b) En opinión de W. Rehfus (1980), la didáctica de la filosofía es necesariamente filosófica. El didacta está entonces obligado a escoger una de las filosofías existentes como modelo (como por ejemplo el pensamiento filosófico de un solo autor) o a decir lo que la filosofía debe ser hoy en día. Esta palabra es el punto de partida de la "Didáctica de la filosofía" de Rehfus. Porque el didacta no puede contentarse ofreciendo los consejos técnicos indicando como hacer conocer a los alumnos los resultados de las indagaciones filosóficas. Lo que se debe exigir de una didáctica de la filosofía, es ante todo la justificación de la enseñanza filosófica, es decir, del conjunto de objetivos, métodos y de temas de esta enseñanza,

incluyendo los problemas de la evolución del alumno y del control de los conocimientos adquiridos.

Como el objetivo preponderante de la enseñanza del filosofar no es otro que el de ayudar al joven a dominar la crisis de orientación y de identidad que caracteriza nuestra época, la didáctica de la filosofía tiene necesidad como base una filosofía de la conciencia. A partir de un análisis de la crisis de la filosofía contemporánea, Rehfus esboza tal filosofía, para luego elaborar una teoría de la enseñanza de la filosofía, no aceptando la ya existente, porque ninguna responde suficientemente a las exigencias filosóficas de la vida moderna. Filosofar es reflexionar, es decir una manera específica de pensar por sí mismo. La historia de la filosofía nos ofrece los modelos. Así pues, los textos de la tradición filosófica se vuelven a encontrar en el centro de la enseñanza de la filosofía. La "didáctica de la filosofía" de Rehfus comprende entonces dos partes: la primera parte consiste en un bosquejo de un análisis de la época moderna, seguido de una teoría de la conciencia. La segunda elaborada, a partir de este fundamento, una teoría de la enseñanza filosófica y que se ocupa de las cuestiones relacionadas con la práctica de esta enseñanza.

En el curso de unos 25 años, en Alemania la discusión sobre las cuestiones de la didáctica de la filosofía se ha profundizado, ampliado y diferenciado. La necesidad de una didáctica de la filosofía ya no es más negada si bien no hay más que cuatro universidades en donde se encuentran los didactas con título profesional. Normalmente las universidades piden a los profesores de Gimnasio o a los formadores responsables de la formación pedagógica de los futuros profesores de Gimnasio, de dar los cursos de didáctica de la filosofía. Queda sobre todo en el campo de la investigación, todavía mucho por hacer, solamente sobre las preguntas a tratar continuamente, y que conciernen la enseñanza de segundo ciclo por ejemplo: cómo leer los textos filosóficos en clase?; cuáles textos se prestan a una lectura en clase?; se puede utilizar otros textos (literarios, religiosos, artículos de prensa, etc.), las imágenes (fotos, caricaturas, etc.) y cómo?; cómo estructurar

un curso o una continuidad de curso de filosofía para tales o cuáles alumnos?; cómo hablar?; qué tipo de discurso escoger?

1. 4. La didáctica de la filosofía fundamentada en los métodos

En la tradición argentina de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio (Arpini et als, 1987), sus fines apuntan a la apertura de la conciencia del adolescente a una concepción del mundo y de la vida cotidiana, que se manifieste como actitud indagadora de lo ya dado, pero al mismo tiempo de integración de las síntesis personales, es decir, *aprender a pensar, pensando*. El logro o consecución de estos fines exigen la referencia al método. Así, cuando el fin es la verdad, los métodos serán teóricos o de conocimiento; en cambio, cuando el fin es una modificación de la conducta humana, se utilizarán métodos de acción o prácticos. Sin embargo, para Arpini et als (1987:12-13), apelar al concepto de método en la enseñanza de la filosofía como procedimiento didáctico exige una precisión. En este sentido, siguiendo la obra *Didáctica de la filosofía* de Augusto Salazar Bondy (1967:94-95), se plantea que “Como saber riguroso y universal la filosofía tiene evidente voluntad de método. (...) En efecto, en cierto modo puede decirse que siempre hay un método empleado y propuesto por el filósofo, pero que este tiene mucho de único e irreplicable. De allí el problema que presenta la metodología filosófica y la marcada diferencia que en este punto existe entre la ciencia y la filosofía (...) solo por aproximación y como una abstracción didáctica pueden enumerarse y clasificarse los métodos filosóficos. A la postre hay, de hecho, tantos métodos filosóficos cuantos filósofos y reflexiones vivientes existen”.

En consecuencia: en filosofía el método didáctico no es totalmente independiente del método de conocimiento. La actividad educativa debe realizarse en el diálogo, el comentario o el debate de quienes comparten la búsqueda de la verdad. De ahí la multiplicidad y el carácter personal de los *métodos didáctico-filosóficos*.

Veamos esquemáticamente algunos de ellos: (a) *La exposición filosófico-didáctica* o clase magistral, puede resultar un método útil para la presentación oral, sistemática y dosificada de un tema

por parte del profesor. El punto de partida será una motivación que concentre la atención sobre el tema, y que surja de las circunstancias de la vida cotidiana y del interés espontáneo del adolescente por algunos temas filosóficos. El desarrollo de la problemática debe seguir la vía inductiva o deductiva. Al finalizar el docente podrá realizar una síntesis de los asuntos más importantes y extraer algunas conclusiones. (b) *El método socrático de diálogo*, se emplea en la clase de filosofía cuando la dirección del aprendizaje se desenvuelve mediante el encadenamiento de interrogaciones y respuestas, gracias al cual el pensamiento del educando es incorporado, por acción del profesor, en el proceso dialéctico de la reflexión filosófica. El fundamento de este método didáctico se halla en la naturaleza misma de la filosofía que se nutre del intercambio y la oposición de las conciencias reflexivas. (c) *El método de lectura y análisis de textos*. Se parte de la consideración según la cual la mejor manera de introducir al joven en la filosofía es a partir del análisis de su propia circunstancia, enriquecida por el aporte del pensamiento maduro de los filósofos. Interesa entonces recalcar el lugar preponderante que ocupa, cuando se trata de enseñar a pensar, la lectura y análisis de textos filosóficos, que es enseñar a penetrar en la filosofía tal como la historia la decanta. (d) *El estudio dirigido*. En esta modalidad de trabajo, el alumno asume rol protagonista y el profesor se convierte en un asistente de la actividad de aquel con el fin de capitalizar el esfuerzo intelectual de los alumnos, cultivando habilidades propias del ejercicio filosófico: análisis, formulación de ideas, observación, expresión y argumentación.

En la perspectiva didáctica de las autoras argentinas, la idoneidad del empleo de uno u otro método esta asociada a su utilidad para alcanzar los fines propuestos en la enseñanza de la filosofía, es decir, en términos pedagógicos, un método es positivo porque permite aproximarnos al ideal educativo del desarrollo integral del individuo; desde el punto de vista de la psicología, un método tiene aceptación cuando tiene en cuenta su adecuación a la etapa evolutiva en la que se encuentra el alumno, estimula las potencialidades en formación y ayuda al afianzamiento de su personalidad; y finalmente, desde la perspectiva filosófica, un método es apropiado

cuando conduce al alumno al logro de una visión totalizadora del mundo, fruto de una actitud indagadora y crítica de la realidad, al mismo tiempo que alcanza valoraciones que le permiten conducir su vida personal y social.

1.5. La didáctica de la filosofía como actividad del pensamiento

En una obra de reciente aparición en Colombia, titulada *Didáctica de la filosofía*, Domingo Araya (2003), define su propuesta didáctica en los siguientes términos: "Contra toda forma de autoritarismo impositivo, potenciara técnicas grupales de descubrimiento y de construcción del conocimiento. Objetivo primordial de esta didáctica será el desarrollo de la creatividad, es decir de enseñar a pensar sobre problemas buscando soluciones personales" (p. 26). Para alcanzar este objetivo de formación filosófica, el autor, plantea un conjunto de actividades, a saber: descubrimiento en equipo; diálogo filosófico inspirado en el método mayeutico de Sócrates, diálogo permanente con base en la interpretación gadameriana, debates, Phillips 66 o trabajo grupal, mesa redonda. Igualmente, sugiere como "técnicas didácticas" que fomentan la creatividad y un pensamiento original: realización de mapas conceptuales, definición de términos, trabajos de investigación, redacción de ensayos y de disertaciones filosóficas, torbellino de ideas, comentarios de textos, descripciones fenomenológicas, resolución de problemas filosóficos y de dilemas morales. También con la intención de realizar una "enseñanza lúdica y que permita la expresión estética", propone las siguientes actividades: visionado de películas, Discoforo o análisis de contenido de las canciones, diaporamas, realización de guiones cinematográficos, realización de murales, dramatizaciones, comentario de poemas y obras literarias. Finalmente, para aprender las ideas con claridad, orden y capacidad de persuasión, considera que las exposiciones orales son el medio más adecuado para hablar con claridad, coherencia, originalidad y elegancia, para de esta forma acercarse a uno de los objetivos de la didáctica de la filosofía.

La obra de Domingo Araya, podría inscribirse en una tradición de la didáctica en general, y de la didáctica de la filosofía en particular, que

pone énfasis en los procedimientos, actividades, técnicas o "métodos", es decir, en la "metódica" de la enseñanza de la filosofía antes que en las discusiones sobre el sentido epistemológico, filosófico o cultural del saber filosófico como disciplina escolar enseñada. En este contexto, considera que "el énfasis ha sido puesto en actividades que fomenten el diálogo, la discusión y la participación en un clima de tolerancia, de pluralidad y de libertad (...) Enseñar a filosofar implica enseñar a pensar, a escribir y a hablar, para lo cual sirven las descripciones fenomenológicas, los trabajos de investigación, la lectura y comentario de textos, los debates y exposiciones orales, los ensayos y las disertaciones." (2003:127)

Cabe agregar que en esta obra, las definiciones básicas de filosofía, educación, didáctica y didáctica de la filosofía, se complementan con tres apartados de orientación didáctica denominadas precisamente "unidades didácticas", explícitamente planteadas para que le sirvan de orientación y guía a los profesores de filosofía en la educación secundaria, e inclusive, a los profesores que orientan cursos de introducción a la filosofía en la universidad. Estas unidades se estructuran con los siguientes elementos: temas (ser humano, el conocimiento, la acción), selección de fragmentos de textos de filósofos (Platón, Sartre, Spinoza, Heidegger, Aristóteles, etc) que se proponen para ser estudiadas, leídas, analizadas; actividades, criterios de evaluación y bibliografía mínima. Con esta estructura didáctica el autor considera que cumple su cometido de "dinamizar a los docentes en su desempeño educativo." (p.7)

1.6. De didáctica de la filosofía a observación interna de la misma filosofía

En la perspectiva de Ignacio Izuquiza (1982, 1984, 1997) la posibilidad de ser de una didáctica de la filosofía, necesita plantear previamente algunas tesis iniciales, a saber:

(a) cualquier planteamiento de la enseñanza de la filosofía debe hacer referencia a la situación de la asignatura en el conjunto del currículo, porque este permite resaltar un contexto, unas particu-

laridades de la filosofía como asignatura concreta. Este supuesto permite realizar una reflexión acerca de lo que la filosofía puede aportar al alumno.

(b) no se admite en la propuesta de Izuzquiza la especificidad de la didáctica de la filosofía, porque la reflexión acerca de la filosofía tiene sentido solo en tanto es esta una actividad filosófica: "no se admite en mi propuesta, la especificidad de la didáctica (que, en mi opinión, pertenece al amplio espectro de las *ciencias de la información* o al *procesamiento de la información*) de la filosofía. Esta tiene sentido en tanto *es una actividad recursiva respecto al mismo contenido de la filosofía*. La didáctica, si es algo, lo es en cuanto perspectiva o modo de consideración de la Filosofía, y tiene, siempre una clara incidencia en el desarrollo de la actividad filosófica." (1997:78) Para el autor español, la *enseñanza de la filosofía se convierte, así, en un verdadero problema filosófico*, en el que se entrecruzan los "contextos" de descubrimiento y justificación del mismo discurso filosófico. Entonces, "sería procedente plantear un cambio de denominación: de *didáctica* de la filosofía a *observación interna de la filosofía misma*." (p.78), porque "únicamente en este marco conceptual puede tener interés la reflexión sobre la didáctica de la filosofía y solamente así podrá ser eficaz para un planteamiento coherente del lugar de la filosofía en el bachillerato y para una adecuada reflexión de la misma con carácter relevante. (...) No considerar la relevancia filosófica de la didáctica de la filosofía supone olvidar cuanta razón tienen quienes desprecian la didáctica de la Filosofía como algo ajeno a la Filosofía misma. Un planteamiento que, muchas veces no se encuentra exento de razón." (ibidem).

(c) El papel y la función del profesor de filosofía se asimila al de una *figura conceptual*. Para Izuzquiza, esa función no puede dirimirse solamente con planteamientos curriculares o psicológicos. Ante todo el profesor de filosofía deberá ser un filósofo que lleve a cabo una actividad filosófica. Su función consistirá en "*observar y traducir*". El profesor de filosofía deberá ser un creador de estímulos conceptuales que desarrollen en sus alumnos algunos de los niveles propios de la reflexión filosófica." (ibidem)

(d) Enseñar filosofía supone plantear el reto kantiano, que establece la equivalencia entre enseñar filosofía y hacer filosofía. Ello implica importantes consecuencias sobre el contenido de la enseñanza filosófica; exige la <<elaboración de una teoría de las "pasiones filosóficas" que debe encontrarse en el origen de todo planteamiento activo de la enseñanza de la filosofía.>> (Izuzquiza, 1997:78-79)

Ahora bien, se ha anotado que la función básica del profesor de filosofía es la de *observar, traducir* y crear estímulos *conceptuales* (la clase de filosofía como "laboratorio conceptual"). Veamos a continuación una aproximación a cada uno de estos aspectos tal como nos lo plantea el autor español.

(a) *Teoría de la observación*. Si bien esta teoría se encuentra en elaboración, se identifica la observación con la <<manipulación de un esquema de distinciones. (...) El concepto de observación que propongo rechaza toda concepción mecanicista y toda consideración "especular" del conocimiento. Toda observación se encuentra unida a una teoría de la sensibilidad.>> (Ibidem. p. 79) En el caso de la filosofía, se trataría de una teoría de la sensibilidad filosófica que tome en cuenta las condiciones concretas del curso y del aula de filosofía. La elaboración de esta teoría que conjugue la observación y la sensibilidad en la enseñanza de la filosofía es un asunto abierto que implica tener en cuenta la riqueza conceptual de la filosofía y la posterior elaboración de instrumentos para llevarla a cabo, para de esta manera superar posturas ingenuas en la enseñanza de la filosofía.

(b) *Simulación y traducción*. La simulación encierra momentos de repetición y creación, que anulan todo mecanismo o linealidad en los planteamientos. Análisis de los modelos del *interprete* musical o del *actor* teatral pueden ser instructivos al respecto. El concepto de traducción encierra una operación contradictoria, cuya positiva resolución comporta una nueva actitud y un nivel de extremada novedad. Para Izuzquiza, "solamente manteniendo una apertura consecuente con la teoría de la traducción, en sus aspectos más generales, podrá entenderse que una clase de filosofía sea una actividad de *traducción*." (Ibidem. p 80). Ahora bien, ¿cómo se vierten sobre el discurso

filosófico la simulación y la traducción?: “Para ello, deberá realizarse una sencilla anatomía del discurso filosófico, con el fin de obtener de la misma los rasgos que sean objeto de la simulación y la traducción. Esta anatomía que supone siempre, por parte del profesor, un conocimiento adecuado de su asignatura- debe tener siempre presente el conjunto del discurso filosófico³, pero permite plantear objetivos diferentes para ser trabajados en clase o en un curso, así como diferentes niveles de generalidad y dificultad de los mismos.” (Ibidem). El autor insiste que la elaboración de una teoría de la simulación y de la observación en la enseñanza de la filosofía deberá antes que todo realizarse en el terreno de los fundamentos teóricos que sustenten las propuestas concretas que se planteen. En todo caso, el profesor de filosofía será un creador de situaciones, un productor de estímulos, en las que se estructuren situaciones de simulación y traducción. Así, un curso diseñado de un modo riguroso no será más que una particular confirmación de la teoría, que obligara a formularla y a renovarla tantas veces sea necesario hacerlo.

(c) *La clase de filosofía como un laboratorio conceptual.* Esta figura teórica y conceptual supone abordar los programas oficiales de la asignatura que se imparte en el curso. En opinión de Izuzquiza,

³ Es importante destacar aquí que Ignacio Izuzquiza al igual que Maite Larrauri consideren contradictoria y no aceptable una “filosofía para niños” (como la que propone Matthew Lipman) o una filosofía del “bachillerato” o una filosofía para “adolescentes”. El primero reivindica “radicalmente, la unidad del discurso filosófico en sus rasgos generales y su estructura (aún reconociendo variaciones del mismo, que tienen rango autónomo y diferencias que contribuyen a plantear la existencia de diferentes tipos de filosofía) (...) La diferencia de niveles en la enseñanza de la filosofía debe situarse en la diferencia de elementos del discurso filosófico que se pongan a consideración del alumno, y sobre todo, en el contenido de los mismos (que depende del nivel de conocimientos, de experiencias y de observación del alumno).” (1997:80), a su turno, Larrauri, disiente de “todos aquellos para los que la filosofía es sinónimo de razón y enseñar filosofía es enseñar a razonar. Esta concepción conduce a afirmar que la filosofía puede ser enseñada a los niños en la medida en que se trata de enseñarles a razonar correctamente. No son entonces los textos de la tradición filosófica los que sirven de vehículo para introducir a los estudiantes en los problemas filosóficos ya que se postulo que lo que se debe enseñar es la lógica del pensamiento común. A mi modo de ver, esta es una tarea inútil y no es educación filosófica. Es inútil porque corresponde a la propia evolución intelectual de un niño el ir adentrándose en las prácticas de la cultura en la que vive y no es preciso enseñárselo en la escuela, como no es preciso enseñar la lengua materna en la escuela. En todo caso, de la misma manera que, a pesar de que los niños son competentes en su propia lengua, las clases de lenguaje están pensadas para ampliar esa competencia; se podría decir que, a pesar de que los niños son competentes en la lógica común, la escuela puede aumentar esa competencia.” (2001: 149).

Estos deben ser interpretados por el profesor (y no por el autor del libro de texto, como suele ser habitual) y considerados como un punto de partida para su propio trabajo. El "laboratorio conceptual" supone que el "rigor de los programas no puede nunca traducirse en la imposibilidad de transformar una clase convencional de filosofía, sino en una exigencia mayor de creación e imaginación a la hora de diseñar un curso. (...) Mi propuesta considera una serie de elementos que pueden contribuir a la transformación de una clase convencional de Filosofía en una clase considerada como laboratorio conceptual. Entre los instrumentos más importantes de esta transformación deben tenerse en cuenta los siguientes: a) operaciones conceptuales básicas, b) técnicas de grupo que ayuden al trabajo con el sujeto colectivo de la clase; c) rudimentos de lógica de preguntas o lógica informal; d) fuentes de información y constitución de una biblioteca elemental; e) elaboración, oral y escrita del discurso de los alumnos." (1997:83)

Esta propuesta se complementa con dos elementos, de una parte, la presentación del programa en unidades sistemáticas de problemas, algo así como una *arquitectónica* que tome en cuenta los intereses del profesor y los condicionantes de la clase; de otra parte, la actividad básica del curso se llevará a cabo mediante la realización de "*experimentos conceptuales*" que articulan observación, traducción y simulación, y todo con la intención de elaborar un discurso racional que reinterprete, con la ayuda de instrumentos y conocimientos técnicos, la experiencia cotidiana del alumno como meta fundamental de la perspectiva didáctica planteada por Ignacio Luzquiza.

Luego de haber presentado este panorama, y para avanzar en la focalización y delimitación del sentido, status y objeto de la didáctica de la filosofía, se expone en el capítulo siguiente un conjunto de argumentos que pretende responder a la cuestión de la didáctica de la filosofía a través del lugar que ocupa la disertación filosófica en la enseñanza de la filosofía.

CAPÍTULO 2

LA DISERTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA¹

2.1. Introducción

¿Porqué preguntarnos por la enseñanza de la filosofía, y en este caso por uno de sus procedimientos por excelencia como lo es la disertación?. Dos razones podemos esgrimir aquí.

La primera tiene que ver con el reconocimiento del hecho que el trabajo filosófico que hace el profesor con sus estudiantes lo conduce necesariamente a formular instrucciones, a elaborar definiciones, a proponer ejemplos y referencias, a precisar las distinciones o las oposiciones conceptuales. La necesidad de dar a los alumnos los medios de escapar de la confusión, del amalgama y aún del enredo intelectual tan frecuentes hacen estas tareas primordiales.

Tareas difíciles, porque ellas no pueden ser llevadas a cabo de manera adecuada independientemente de la reflexión filosófica. En efecto, condiciones de esta reflexión, son los temas u objetos de estudio. Es filosóficamente ilegítimo y pedagógicamente peligroso instrumentalizarlos, de creer que se puede dar las reglas, las definiciones, las distinciones validas en *abstracto*, independientemente de todo contenido. Sin duda, los obstáculos a la reflexión filosófica que se encuentran entre los estudiantes llevan al profesor a forzar las instrucciones, con el riesgo de hacer desaparecer los matices, el carácter "fluido" de los conceptos filosóficos, retomando la expresión de Gaston Granger (1988: 3), cuando los conceptos filosóficos

¹ En este capítulo amplio y preciso lo planteado en mi trabajo "Crítica de la razón didáctica: la disertación en la enseñanza de la filosofía" En: *Revista de Ciencias Humanas*. Universidad Tecnológica de Pereira. No.18 de 1998. Pp. 5-14.

tienden a ser pensados como conceptos objetivos, determinados según el modelo del concepto científico, en detrimento de su flexibilidad. Esta dogmatización que lleva a cabo el profesor no necesariamente es un defecto, siempre y cuando él no se detenga ahí; puede ser abordado como un momento de fecundidad filosófica si la inscribe en una estrategia didáctica. Sin embargo, no se pueden soslayar los peligros de tal dogmatización: los alumnos consideran este momento como el límite de la enseñanza, convirtiéndose en trampolín para petrificar la reflexión, fijarla, fetichizarla; los medios transformados en resultados se convierten en fines. El dogmatismo, así como el relativismo, son confortables y ofrecen las seguridades que son, a su vez, obstáculos para la reflexión. Enfrentar la instrumentalización, el dogmatismo, el relativismo, todos ellos obstáculos para la reflexión filosófica, es un reto en la enseñanza filosófica de la filosofía, tal como se verá de la disertación filosófica. Ni más ni menos.

La segunda razón, se basa en la tesis según la cual la didáctica de la filosofía no es un mero apéndice externo a la filosofía misma, sino que es constitutiva de la misma actividad filosófica, al menos de la actividad filosófica académica. Sin enseñanza y sin aprendizaje de conceptos filosóficos todas las disciplinas filosóficas del mundo académico habrían sido sencillamente, imposibles, pero, esta tesis que afirma la posibilidad de la enseñanza y aprendizaje filosófico, está acompañada de una serie de interrogantes acerca de la naturaleza singular de la didáctica de lo filosófico: ¿qué se enseña en filosofía: a filosofar, filosofías, la filosofía...? Y en otro orden de cosas: ¿enseñar filosofía es un arte personal de cada uno, una técnica neutral universalizable o una ciencia psicopedagógica válida para todo profesor de filosofía? Hay una metodología y una didáctica única en la enseñanza de la filosofía o más bien la misma actividad propia de la clase de filosofía exige adoptar un cierto pluralismo y eclecticismo metodológico?. En otros términos cómo abordar la supuesta antinomia entre *enseñar a filosofar* y *enseñar filosofía*?: por ahora digamos, que ningún profesor de filosofía puede iniciar a sus estudiantes en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos y términos propios de la filosofía occidental que se han ido construyendo a lo largo de la historia. El sentido kantiano de *apren-*

der a filosofar se complementa con el sentido hegeliano histórico-crítico de *aprender filosofía* (Izuzquiza, 1984; Izuzquiza 1997; Arroyo, 1997; Rozalen, 1997; Cifuentes, 1997; Millán, 1997; Suárez, 1989; Cardona y Cárdenas, 1989; Díaz, 1995; Ordoñez, 1995; Prada, 1995; Torres, 1995).

2. 2. La didáctica de la filosofía

La didáctica designa el trabajo reflexivo que un saber hace sobre sí mismo, la interrogación que la conduce sobre sus fundamentos, sus conceptos, sus métodos, sus campos de aplicación y sus límites. La didáctica de una disciplina es entonces teórica y epistemológica. Ella no debería pasar sobre este hecho, ni confundirse con el saber mismo ni con la pedagogía.

El saber, en el estado actual de la investigación y tal como él se enseña en la universidad, no puede ser confundido con aquello que se enseña en los colegios. De lo uno a lo otro, hay necesariamente y con seguridad una continuidad, pero también una transformación por escogencia o por reconstrucción; no solamente se lleva a cabo una selección de los elementos fundamentales a enseñar, sino también, y esto es indispensable, un tomar en cuenta a los alumnos a los cuales se dirige la enseñanza. La didáctica busca pensar lo que se puede llamar- con algunas reservas para la filosofía que no es propiamente hablando un saber positivo- la *transposición didáctica*² (Chevallard: 1997). En las diferentes disciplinas, la didáctica aporta su contribución a la transformación del saber científico en saber al uso de los alumnos, pero esta transformación no debe presentar los resultados de la racionalidad disciplinaria o sabia sin exponer la racionalidad de la gestión que realiza el alumno con ese saber. La didáctica reflexiona sobre la distancia inevitable entre la formación científica de un profesor y lo que él habrá de enseñar a sus estudiantes: se pregunta sobre

² <<Un contenido de saber designado como saber que haya de enseñarse sufre desde entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que lo hacen apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que convierte un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica.>> (Chevallard, 1997:6). En la actualidad el concepto de "transposición didáctica" creado por el sociólogo Michel Verreten 1975, es fundamental en la didáctica desde su introducción en la de las matemáticas por Yves Chevallard (Cfr: Astolfi, 2001: 189-197).

las escogencias, los ángulos de ataque a privilegiar, las etapas por las cuales pasar. Tales son las tareas de la didáctica de una disciplina, que son también las de una didáctica de la filosofía, y que entre otras cosas, sirve para estudiar la iniciación filosófica que se da en el bachillerato (Raffin et als: 1994, 7).

La didáctica de la filosofía no quiere en consecuencia sustituir a la filosofía misma. Ella es necesariamente secundaria y busca pensar la relación de la filosofía y su enseñanza. Busca hacer más consciente y por ello más eficaz la actividad del profesor, pensando las mediaciones posibles y necesarias para elaborar un trabajo escolar específico en el campo de la filosofía.

La didáctica no debería tampoco ser confundida con la pedagogía, por que esta última implica experiencia y saber-hacer, aplicación de lo general a lo particular, es decir al arte del discernimiento, del juicio. La didáctica no toma el lugar de la pedagogía porque, si bien ésta se enfoca hacia la realidad escolar, es esencialmente epistemológica y crítica y debe acompañar un saber hacer pedagógico sin el cual la didáctica quedaría en un plano teórico.

¿Cuál es la concepción, y cuales consecuencias se derivan necesariamente para una didáctica de la filosofía, teniendo en cuenta que ella está por esencia ligada a la disciplina, ya que ella reflexiona en su constitución así como en sus obstáculos asociados a su aprendizaje?

Nosotros partiremos de una primera constatación, que caracteriza la enseñanza francesa de la filosofía en clase terminal³ tal como ella es definida en los textos oficiales y tal como la mayoría de los profesores buscan practicarla.

La actividad problemática aparece como el centro unificador de la enseñanza de la filosofía en terminal. (Raffin et als, 1994, 1995)

La actividad de problematización confiere en efecto su unidad al curso de filosofía de terminal. Ella es una exigencia y una búsqueda

³Clase terminal equivale al grado 11 de la educación secundaria colombiana.

que se afirma y se persigue más allá de la variedad, la diversidad de lo que se hace en clase con los alumnos: curso o lección, explicación de textos, estudio continuo de una obra, ejercicios filosóficos, disertación; la exigencia entonces no es concebida como un ejercicio retórico, sino como una problematización de una pregunta y búsqueda de una respuesta argumentada, fundamentada.

Se trata de constituir en problema las cuestiones que la experiencia propone o impone a cada uno, captando el sentido, encontrándolo, soportando la tensión, esforzándose en resolverlos. He aquí una de las exigencias radicales en el corazón de una enseñanza que, no solamente se ocupa sobre la filosofía, sino que también busca ser de naturaleza filosófica.

Sin duda, la filosofía no tiene el monopolio de la problematización, aspecto distintivo de todo pensamiento verdadero en el trabajo intelectual, pero en filosofía, y particularmente en la enseñanza de la filosofía en terminal, esta actividad de problematización es esencial en la medida en que esta enseñanza no es una enseñanza de historia de la filosofía ni de historia de las ideas como tal. Esto no quiere evidentemente decir que se deba licenciar estos saberes, sino que deben ser convocados en función de los problemas y las preguntas planteadas.

Se podría mostrar que el rol fundamental de la actividad problemática refiriéndose al sentido de un programa de nociones, al tipo de recursos a los textos filosóficos, a la prueba de la disertación y a los ejercicios que con ella se preparan⁴.

Para no hablar sino del programa de nociones, se debe recordar que la escogencia de estas compromete todo el resto. Este programa no es ni un programa temático, ni un programa prescriptivo que determinaría los objetos o los contenidos definidos. Una noción no es neutra, es sometible a una doctrina particular, pero en relación con los diferentes campos de la experiencia humana. Puramente designativa, la noción, que no prejuzga de ninguna posición filosófica, conduce necesariamente a una elaboración

⁴Ver: Anexos 1, 2, 3 y 4.

filosófica. Un programa de nociones, de hecho, no enuncia principios de capítulos, sino una sucesión de enunciados vacíos. Pertenece al profesor no solamente organizarlas, sino de darles sustancia en un curso que no es reducible a una exposición de conocimientos, pero que presenta, en una actividad singular, el análisis de las nociones en su dimensión problemática.

El profesor es autor de su curso. Lo que nos conduce a una segunda consideración: este lugar central de la actividad de problematización explica que *cada curso es, de hecho, una actividad singular.*

Un curso de filosofía no es una historia prefabricada, preexistente a su propia ejecución. Es por esto que en principio el manual debería ser poco usado, salvo como muleta en caso de indigencia. Un curso tiene siempre alguna cosa de acontecimiento e inclusive una preparación de curso puede dar lugar a actividades muy diferentes, según los niveles y las clases. Se trata de inventar las mediaciones necesarias, de operar una selección de referencias y de ejemplos que aparecen pertinentes para la pregunta, de poner en práctica, es decir en movimiento, los conceptos y las distinciones conceptuales, que no son filosóficas sino en movimiento de pensamiento que los produce. No se trata sin duda, para el profesor de filosofía, de crear los conceptos, de crear una filosofía; pero recreándolos haciendo presente un pensamiento que tiene la eficiencia para nuestro pensamiento entre tanto. Ambición difícil sin duda, pero sin esta recreación, esta puesta en movimiento, los conceptos de la tradición y de la modernidad filosófica no son más que piedras arrojadas allá, donde los fósiles testifican pensamientos muertos, desaparecidos. *Es en este sentido que se dice a menudo que el profesor es el autor de su propio curso.*

Esto supone entonces que se rechaza la idea de una normalización exterior al pensamiento. Implica que se le reconoce al profesor y que se le respeta su trabajo, que sin duda opera según un método (*modus logicus*), pero que tiene también una *manera*, un estilo, las opciones y una cultura propia. En la medida en que el profesor construye su curso, él efectúa un verdadero

trabajo de elaboración de una problemática y de articulación de los conceptos que es también suyo.

En conclusión de estas dos observaciones sobre los problemas filosóficos a enseñar y la actividad del profesor emerge *La especificidad de la didáctica de la filosofía*.

Ahora bien, esta especificidad puede ser analizada recurriendo a uno de los procedimientos que articulan la enseñanza de la filosofía con el saber hacer pedagógico del profesor y con los problemas, las nociones y autores a estudiar, a saber: la disertación filosófica.

2.3. La disertación filosófica

En la enseñanza secundaria francesa, la disertación constituye una de las tres posibilidades propuestas a los candidatos al examen de bachillerato ("Baccalauréat") en la prueba de filosofía; ella está en el centro de las preocupaciones tanto de profesores como de estudiantes, es, en un gran número de disciplinas, una prueba mayor de exámenes y de concursos universitarios. (Leselbaum, Sarvonnat: 1983; Peña Ruiz : 1986; Raffin et als:1994 ; Bergeron, 1999).

Conviene entonces precisar que se entiende por disertación. Se puede sostener, de nuestra parte, una doble paradoja: hacer una disertación no es "disertar", y una disertación no es solamente un escrito, sino un diálogo. En efecto, en primer lugar, una disertación es una respuesta fundamentada a una pregunta comprendida y no la ocasión de amplias elevaciones que se creen especulativas. Lo que implica una doble necesidad: la elucidación crítica de la pregunta planteada, y una argumentación racional para responderla. En segundo lugar, la disertación es un diálogo.

En una disertación, se ha escrito alguna cosa para alguien: hay allí una apuesta y se trata de convencer al lector-corrector, de prevenir sus objeciones y obtener su comprensión y puede ser su asentimiento. Ella es también un escrito y un escrito filosófico que, como tal, une el pensamiento y la experiencia en la actividad mediadora

del juicio. Comprender cuál es la pregunta planteada, buscar darle a ella una respuesta fundada, argumentada después de la reflexión y la deliberación es un ejercicio cuyo campo de aplicación no es solamente la prueba de filosofía del examen de bachillerato ni la sola filosofía. Tal ejercicio de racionalidad presenta un interés que desborda ampliamente los dominios escolares y universitarios» (Raffin; Dreyfus: 1994, 9)

La disertación posee una técnica de aplicación mucho más elaborada, sobre todo, en el sistema educativo francés, en cambio, como lo señala Ignacio Izuzquiza (1982) en el ámbito español, la composición filosófica está más cercana al concepto de ensayo filosófico. La disertación es, en palabras de Henri Peña Ruiz (1986: 12):

«un ejercicio reflexivo y crítico de filosofía no se trata de elaborar un ensayo puramente literario ni una simple exposición escrita acerca de un problema filosófico. Se trata de conseguir desarrollar un proceso de reflexión activo y crítico en el análisis de un problema filosófico, manejando con agilidad y profundidad argumentos y autores de la historia de la filosofía y de la ciencia. El objetivo de una disertación filosófica se resume en tres puntos: identificar un problema en el tema propuesto y definirlo con rigor; reflexionar por escrito de modo ordenado sobre la base de esa definición y construir por medio de esta reflexión un proceso de análisis cuyo resultado es la solución investigada.»

La disertación filosófica es entonces un ejercicio de reflexión a la vez personal e informado; *personal* porque se trata de reflexionar por sí mismo con el fin de responder a una pregunta planteada; *informado* porque se trata a partir de su reflexión volver a encontrar los autores de filosofía, de nutrir sus palabras con referencias a los autores, es decir a los elementos de las doctrinas filosóficas. Esta doble exigencia esboza los dos escollos que se deben superar a la hora de elaborar una disertación: simplemente hacer una presentación de los conocimientos considerados como filosóficos o hacer la economía del conjunto de conocimientos adquiridos.

A continuación ofrecemos elementos de orden metodológico y conceptual, a título orientativo, que buscan dar respuesta a dos cuestiones: la primera, ¿cómo elaborar una disertación? y la segunda, ¿cómo se integraría esta a un curso de filosofía? (Raffin et als, 1994: 25-73; Peña Ruiz, 1986: 10-50; Pérignon, 1998; Svaglesky, 1998: 1,2; Circulaire número 77-417/1997; Association des professeurs de philosophie de l'academie de Poitiers, 1998; Collin, 1998: 1-7; Dissertations, 1998: 1-15).

I. La realización de una disertación filosófica conlleva:

A) *La problematización de un tema*, es decir:

α-1) *El tema pregunta*. El punto de partida de una disertación filosófica es un tema, generalmente formulado bajo la forma de una pregunta y que implica mínimo dos nociones en relación mediante un grupo verbal. Es sobre esta relación que se solicita reflexionar su existencia y su naturaleza. ¿Qué se debe evitar hacer frente a este tema?, primero, responder inmediatamente a la pregunta es confundir una pregunta con un problema, es impedir la reflexión, y es eventualmente tomar el riesgo de perder el sentido de la pregunta; segundo, buscar las referencias a partir de una de las nociones presentadas en el tema, es arriesgarse a desequilibrar el tema, "olvidar" otra noción o forzar el sentido de la pregunta para hacerla entrar en el marco de lo que se sabe. En los dos casos descritos, el riesgo que se corre es el mismo y el costo alto: la salida del tema. Entonces, ¿Qué se debe hacer?. Se debe descubrir el problema, que se expresa y se disimula a la vez en la pregunta.

α-2) *La pregunta y el problema*. Ciertas preguntas no remiten a los problemas, por ejemplo, las preguntas factuales, es decir las preguntas cuya respuesta se obtiene por una observación adaptada de la realidad, ejemplo: "¿Qué hora es?". Otras en cambio son la expresión de un problema; aquellas que no encuentran respuestas suficientes después que se ha recurrido a la observación de los hechos, ya sea porque son mudas sobre la pregunta, sea porque ofrecen una multiplicidad de respues-

tas contradictorias. Ejemplo: "Todo hombre tiene derecho al respeto?". Tales son las preguntas filosóficas y en consecuencia los temas de disertación. Y, es este el problema que se trata de descubrir y exponer.

a-3) *Problematizar la pregunta*. La problematización de la pregunta tiene como punto de partida el tema-pregunta y como punto de llegada la formulación de un problema. ¿Qué es un problema? Es una contradicción. ¿Qué es una contradicción?: dos proposiciones que parecen verdaderas, que a lo mejor se tienen para ellas un argumento, pero que se oponen la una a la otra, de tal suerte que si una es verdadera entonces la otra es falsa; dos proposiciones totalmente incompatibles y que al mismo tiempo parecen ser ambas verdaderas. Puede haber una variante: dos proposiciones contrarias entre sí, y que parezcan también falsas, como ellas son contrarias no deberían ser falsas ambas. En los dos casos, el problema consiste en que es imposible sustentar simultáneamente dos ideas que son incompatibles. Ejemplo: "En tanto que ellos son los hombres, justamente todos los hombres tienen derecho al respeto". De otra parte, no se debe sostener que "Ciertos hombres han perdido este derecho en razón de lo que han hecho". Se nota: o bien todos los hombres sin ninguna excepción tienen el derecho al respeto, o bien ciertos hombres han perdido este derecho, entonces todos no tienen aquí el derecho; estas dos ideas no pueden ser sostenidas conjuntamente. Para pasar de la pregunta al problema no hay verdaderamente un método, una técnica, menos recetas (no debe perderse nunca de vista que es vano creer que existe verdaderamente una técnica de la disertación: esto sería como creer que existe una técnica para pensar). Dos operaciones son al mismo tiempo necesarias: hallar las reformulaciones posibles de la pregunta con el fin de encontrar el sentido, y definir los términos de la pregunta, todos, sin excepción.

A continuación, se puede: (a) reformular la pregunta planteada a partir de las definiciones que sea posible dar a cada noción del tema, en las diversas combinaciones que es posible considerar a partir de todas las definiciones pueden a veces presentarse

contradicciones entre ellas; en este caso, se concibe un problema que se basa sobre la ambigüedad de las nociones presentes en la pregunta; (b) introducir la pregunta en situación, preguntarse en cuales ocasiones ella puede plantearse y si la observación de los hechos no da las respuestas opuestas a la pregunta, entonces (c) preguntarse como se responde de ordinario a esta pregunta, es decir cuales son las opiniones que pasan por respuestas a esta pregunta. Si las opiniones no concuerdan, esto sugiere una contradicción que se debe entonces exponer; (d) plantear por hipótesis una respuesta posible a la pregunta, luego preguntarse lo que significa esta respuesta, lo que implica, lo que supone para ser verdadero y cuales son estas consecuencias. A partir de aquí, si las implicaciones, presupuestos o consecuencias parecen falsas o imposibles, se tiene razones para pensar que esta respuesta no es buena; si se hace lo mismo con la respuesta contraria, y ellas son a la vez sensatas e imposibles, se ha encontrado una contradicción. En todos los casos, el recurso a una formula no excluye el recurso a otras, se debe, contra el pensamiento natural de la mente, buscar la dificultad, el conflicto, la oposición, en una palabra, todas las manifestaciones de una contradicción.

B) La introducción de una progresión ordenada.

Se trata ahora de preparar lo que será el cuerpo del trabajo de disertación, su desarrollo estableciendo un plan. Este trabajo debe responder a tres exigencias: (a) tener un marco fijado por la problemática, y para ello conviene partir de esta misma problemática; (b) encontrar o elaborar varias soluciones sucesivas al problema suscitado, aportar varias respuestas a la pregunta planteada, cada una debe ser distinta y opuesta a las otras. Pero, sobre todo, cada una debe ser argumentada; (c) ser siempre progresivo y riguroso, saber encadenar las soluciones, en lugar de simplemente yuxtaponer, y, al interior de cada solución, coordinar sus ideas. Lo anterior debe traducirse en el hecho de poder distinguir en el trabajo un punto de partida (la problemática) y un punto de llegada (la mejor solución, la respuesta más pertinente) y entre los dos, toda una serie de etapas, de ideas encadenadas las unas a las otras.

b-1) *Los defectos que se deben evitar:* la ausencia de orden y el exceso de orden. La ausencia de orden, es librarse en desorden a las ideas, sin articularlas, es decir negando toda clase de progresión. El exceso de orden, es prever un plan completamente hecho y buscar cumplirlo en todos los casos, es decir recurrir al plan dialéctico, pero vaciándolo de su sentido: en primer lugar decir si, luego sostener que no y finalmente quedar reducido a contentarse con un puede ser o un compromiso ilusorio que no convence a nadie y sobre todo a sí mismo.

b-2) *¿Qué hacer para evitar los defectos?.* Como se trata de resolver un problema, es de él que debe partirse. Ahora bien, un problema, es una contradicción, y recordemos que una contradicción está constituida por dos proposiciones que pueden sin duda sostenerse pero que no son coherentes entre sí y en consecuencia no pueden todas ser verdaderas, al menos simultáneamente, bajo el mismo punto de vista, en las mismas condiciones. En consecuencia, estas dos proposiciones pueden constituir las dos primeras tesis o soluciones que se pueden sostener para resolver el problema, es decir las dos primeras grandes partes del desarrollo. Conviene, para cada una de ellas, precisar lo que permite sustentarla (argumentar entonces) pero también explicar en qué condiciones la tesis que se defiende es válida, por ejemplo precisando en que sentido se comprende tal o cual noción o en cual perspectiva se sitúa.

b-3) *Ejemplos y referencias.* Se recomienda utilizar los ejemplos, ya sea como punto de partida de un análisis, en cuyo caso el ejemplo es un medio del cual se desprenden los conceptos o las relaciones entre ellos, bien sea que surjan de la exposición argumentada de una idea con el fin, en esta ocasión, de ilustrarla. Pero, no se debe jamás olvidar que un ejemplo, es decir un caso, no es una prueba o un argumento. La función del ejemplo es la de ilustrar la reflexión o de estimular y no de sustituir. Es también recomendable tener referencias bibliográficas, bajo la forma de citados que deben ser exactos y entre comillas o bajo la forma de una presentación rápida pero precisa de un elemento de la doctrina filosófica (y no sobre un "topos" general sobre tal o cual autor,

lo que es siempre reductor y no sirve para nada). Lo que importa es que las referencias sean integradas a la tarea de elaboración de la disertación: se sugiere que las referencias sean preparadas en la fase inicial de análisis y que estén acompañadas como aval, por las explicaciones y un comentario que despeje el interés de esta referencia en relación al problema planteado.

C. *La redacción.*

Dos reglas a seguir: la expresión debe ser clara (un "no filósofo" debe poder comprender la disertación sin esfuerzo de decodificación o de reescritura); no se debe expresar más que una idea por párrafo y consagrar un párrafo a cada idea.

c-1) *La introducción.* Tiene tres momentos: (a) una entrada en materia que puede hacerse a partir de un ejemplo de una situación en la cual la pregunta planteada podría aparecer; evitar absolutamente las fórmulas generales y huecas del tipo "En todos los tiempos, los hombres"... A la salida de esta entrada en materia, el tema debe ser expuesto con todos sus detalles y en su totalidad; (b) la presentación de la problemática, lo más rápida y claramente. Enfrentar los retos del problema, es decir lo que se pone en juego, lo que costaría si no estuviera resuelto; (c) presentar el plan del trabajo, esto se puede hacer bajo la forma de preguntas, en donde cada una a su manera presente el problema o uno de sus aspectos, pero de tal forma que las partes así enunciadas sean efectivamente las respuestas a las preguntas planteadas tal cual.

c-2) *El desarrollo.* No es más que la redacción cuidadosa de la progresión ordenada que se ha puesto en su lugar con anterioridad. Conviene siempre comenzar por el análisis y la definición de las nociones del tema. Es a partir de este trabajo que será posible exponer y justificar la primera solución al problema.

c-3) *La conclusión.* Se recomienda realizar un rápido resumen del recorrido general del trabajo que haga énfasis sobre el conjunto de la respuesta, lo que permite dar la solución finalmente adopta-

da para abordar el problema, y responder claramente a la pregunta planteada, es deseable no abrir el tema o el trabajo planteando una nueva pregunta: se trata de responder siempre a las preguntas, no de alardear en vano.

En este contexto, la estructura de un curso que sirve como base y escenario didáctico para el trabajo de la disertación filosófica, puede plantearse de la siguiente manera: A) *Problematización de temas*: el hombre tiene necesidad de trabajar?; Se puede expresar todo?; Todo lo que es natural tiene valor?; Se dice frecuentemente para explicar o para justificar el comportamiento humano: "Es natural". Qué se debe pensar al respecto?; Yo se que yo tengo consciencia de ser?; La existencia del inconsciente es una hipótesis o una certidumbre?; Nosotros deseamos de lo que tenemos necesidad?; El papel del gobierno es solamente el de garantizar la realidad?; Filosofía y opinión; Filosofía y ciencia; Qué es la conciencia?; Qué es la naturaleza?; Se puede hablar de naturaleza humana?; El trabajo; La técnica y la ciencia; La violencia puede tener ella valor?. B) *Comentarios*. Descartes: El comienzo del Discurso del Método; Descartes: de donde viene que nos equivoquemos puesto que nosotros deseamos la verdad?; Spinoza: Qué es ser libre?; Kant: Las relaciones entre la libertad, la felicidad y el Estado; Hobbes; la ley y la naturaleza humana.

Ilustremos el papel de la problemática en la disertación y un plan de curso mediante un ejemplo que tiene como tema de partida la pregunta: *¿El hombre tiene él necesidad de trabajar?*

Reformulaciones inmediatas de la pregunta: Es necesario para el hombre trabajar?. El hombre experimenta la necesidad de trabajar?.

Definiciones de los términos de la pregunta: (1) No es útil aquí definir el hombre. Pero, importa resaltar muy bien que no es cuestión de los individuos sino del hombre en general. (2) La necesidad designa el estado de un ser al que le falta alguna cosa necesaria en vista de un fin cualquiera. Que este fin sea interno a este ser, como la sobre vivencia o el bienestar. O externo, como cuando se trata de realizar alguna cosa o de alcanzar un fin. (3) El trabajo

designa la actividad por la cuál el hombre produce los valores de uso transformando la naturaleza para adaptarla a las necesidades naturales o sociales. Por trabajo se entiende también todas las actividades remuneradas.

Reformulaciones elaboradas de la pregunta: (1) El hombre considera la actividad de producción de valores de uso como una actividad que como tal, satisface una de sus necesidades? Tiene necesidad de dedicarse a tal actividad? (2) El hombre está en la necesidad de trabajar? El trabajo es para él un medio necesario con vista a un fin cualquiera.

Problemática: Las dos relaciones de la pregunta permiten plantear el siguiente problema: el trabajo es una actividad deseada en sí misma o bien una actividad hecha necesaria para conseguir los fines exteriores al trabajo mismo? El trabajo es para el hombre un fin en sí mismo o un simple medio? es una actividad a la cual se dedica a su gusto, libremente porque él siente la necesidad de dedicarse a ella o bien es una actividad que está obligado a ejercer si el quiere alcanzar ciertos fines?. Qué el trabajo sea una actividad necesaria, la definición misma del trabajo lo testimonia: es necesario porque el sirve para producir los bienes y los servicios que aseguran la satisfacción de las necesidades naturales y sociales de los hombres. Por esta razón, el trabajo no es un fin en sí, sino un medio, en consecuencia, una actividad impuesta para perseguir ciertos fines. Sin embargo, el trabajo no es solamente una actividad hecha necesaria por la necesidad misma de satisfacer ciertas necesidades, en la medida en que se puede observar que él puede ser deseado en sí mismo, independientemente de la satisfacción de necesidades. Lo que significa que él mismo corresponde a la satisfacción de una necesidad, la de ejercer una actividad, la de hacer algo útil, la de expresarse a través de la producción de un bien o de una obra. Por esta razón, él termina de ser un medio en vista de un fin exterior al trabajo mismo, él es para aquel que trabaja un fin en si. El trabajo es para el hombre un medio necesario y por ello una obligación o bien es para él así visto y sobre todo un fin en si, una actividad que en ella misma se satisface?.

Plan del curso:

I) Problemática

II) El trabajo: una relación entre el hombre y la naturaleza

A) Porqué trabajamos nosotros?

- 1) El trabajo o la adaptación de la naturaleza a nuestras necesidades.
- 2) La producción del valor de uso
- 3) Reformulaciones y contradicciones

B) La razón de ser del trabajo no lo hace a él una actividad degradante?

- 1) Poiesis y Praxis
- 2) El trabajo: Una servidumbre penosa y mutilante?

C) El trabajo: Un medio de realización y de humanización?

- 1) El trabajo: Una manifestación de la vida del hombre.
- 2) El trabajo supone, moviliza y desarrolla las facultades humanas.
- 3) El trabajo: Una praxis?

III. El trabajo: Una relación entre los hombres

A) Como trabajamos nosotros?

- 1) Con quien trabajamos nosotros?: El trabajo como hecho social .
- 2) Con qué trabajamos nosotros?: El trabajo como hecho técnico.
- 3) Reformulación de las contradicciones

B) El trabajo como hecho social: Condición de la felicidad individual?

- 1) La división social del trabajo.
- 2) Los intercambios: el valor de cambio, la medida del valor de cambio.
- 3) La sociedad mercantilista produce ella felicidad?: Integración e interdependencia sociales, el problema de los conflictos sociales.

C) El trabajo como hecho social y técnico : la causa de nuestras desgracias?

- 1) El trabajo no es servil?: Amo y Esclavo, los modos de producción.
- 2) El asalariado y la división técnica del trabajo: factor de alienación?: Qué es la división técnica del trabajo, las servidumbres y las alienaciones del trabajador libre.

2.4. ¿Didáctica de la filosofía o didáctica filosófica?

Con la didáctica de la filosofía/ didáctica filosófica, y en esta ocasión con la disertación filosófica, no se trata de abrirle espacio a una nueva ortodoxia, lo que se busca es ver la presencia de exigencias comunes con otras didácticas, que se resumen en el rechazo a separar los medios de los fines, los "métodos" de los "contenidos", el rechazo a descomponer las competencias, los aprendizajes de los objetivos y definirlos de manera formal o general, porque, lejos de facilitarles a los estudiantes, el ejercicio filosófico, esto no hace más que prohibirles su acceso. Una enseñanza de la filosofía no es enseñanza sobre la filosofía: Es una enseñanza misma de naturaleza filosófica. Una didáctica general susceptible de aplicarse indistintamente a todas las disciplinas parece una ilusión racional. Ilusión que la práctica de una disciplina particular, la filosofía en este caso, inválida, porque no es posible aplicar exteriormente un conjunto de instrumentos conceptuales. Sin embargo, las denominadas didácticas generales o metodologías genéricas de la "labor" educativa forman conceptualmente un sistema de lo real de la enseñanza en lugar de comprenderlo.

La construcción de una didáctica filosófica en el ejercicio del pensamiento como lo es la disertación, permite convertir esta ilusión racional en una práctica específica y evitar de esta manera el carácter oblicuo o indirecto de una didáctica general. Este cambio de orientación limita las pretensiones de una razón didáctica exterior a las tensiones propias de la praxis filosófica.

“(...) la filosofía menos que ninguna otra disciplina no puede sustraerse a la tarea de producir frente a los testigos las pruebas de su legitimidad. Es por esto, pensamos nosotros, que no se puede enseñar la filosofía sin la más extrema atención a los alumnos (...) Si nosotros preferimos hablar de una didáctica filosófica antes que de una didáctica de la filosofía, no es porque un sector de los profesores de filosofía, quieran “formar todo aparte”, por el contrario, por respeto al alumno. Este no puede tomar a su cargo su propio pensamiento sino está en capacidad de volver apropiarse de los métodos que lo han iniciado en el pensamiento. La disertación es la forma más elaborada de discurso a la cual un estudiante puede ser confrontado en el curso de su escolaridad.” (Raffin et als., 1994: 114-115).

La construcción de una didáctica filosófica en el ejercicio del pensamiento como lo es la disertación, permite convertir esta ilusión racional en una práctica específica y evitar de esta manera el carácter oblicuo o indirecto de una didáctica general.

Precisamente la construcción de una didáctica filosófica que supera el carácter indirecto y externo a la filosofía de una didáctica general será una de las cuestiones que se abordarán en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 3

ENSEÑAR FILOSOFÍA Y APRENDIZAJE FILOSÓFICO

Michel Tozzi (2003)¹, como director del CERFEE-IRSA (Centre d'Études et de Recherche sur les Formes d'Éducation et d'enseignement) y su equipo, trabajan particularmente las prácticas filosóficas emergentes en las ciudades francesas (café filosóficos) y en el sistema educativo francés (escuela primaria y colegio). Tozzi anima un café filosófico hace seis años en Narbonne, y se pregunta sobre el lugar de la filosofía en la sociedad. Sus actuales investigaciones se ocupan sobre la discusión frente a la filosofía en la escuela primaria y en el colegio. Ahora bien, es oportuno y necesario anotar que en Francia la posición institucional de la filosofía ha sido siempre la de rechazar que su enseñanza comience en los primeros cursos, la enseñanza de la filosofía se reserva para el último año del Liceo o clase terminal (Levent, 2001). La exposición del tipo de investigaciones y prácticas que anima y dirige Michel Tozzi son un buen indicador de la distancia que su perspectiva puede tener con las posturas institucionales o asociativas de la enseñanza filosófica francesa.

Una de las cuestiones que se plantea el autor tiene que ver con el hecho según el cual la introducción de la filosofía en la enseñanza del liceo profesional francés, produce un "desarreglo", que remite a preguntarse sobre la enseñanza filosófica francesa y su tradición.

3.1. Cuatro paradigmas de la enseñanza filosófica

¿Desde que lugar interviene Michel Tozzi para plantear su perspectiva? El interviene desde lo que se puede llamar el campo de las didácticas

¹ Ver: Sitio web de Michel Tozzi: <http://www.philotozzi.com> / contacts@philotozzi.com Igualmente se puede consultar el sitio web de la revista electrónica de enseñanza de la filosofía: <http://www.RevueDiotime.L'Agora.com>

de la disciplina (Astolfi, 2001, Tozzi, 1995), es decir, en este caso, desde el campo de la didáctica de la filosofía, esto significa, que no se habla desde el campo de la investigación o de la forma cultural que es la filosofía como práctica cultural occidental desde hace cierto número de siglos, sino desde el punto de vista de la manera como la filosofía ha sido escolarizada y en consecuencia se puede escolarizar en un sistema educativo en un momento dado de su historia.

Cuando se aprecia la manera como se ha didactizado la filosofía en los diferentes sistemas educativos nacionales (Tozzi se refiere a la educación comparada), se determina la existencia de ciertos paradigmas o matrices disciplinares (Tozzi et Vincent, 1993; Tozzi, 1993, 1995), a saber:

(a) el paradigma italiano²; donde los profesores son al mismo tiempo profesores de filosofía y de historia. Cuando se tiene tal ambivalencia se enseña naturalmente la historia de la filosofía. Es lo que el autor llama el *paradigma histórico*;

(b) el *paradigma doctrinal*. Por ejemplo la enseñanza de la filosofía en la edad media, o antes de la muerte de Franco en España, es decir el tomismo como disciplina oficial. Se podría aquí agregar la manera como se ha enseñado la filosofía en Québec antes de 1968, en donde su enseñanza era dominio de los jesuitas. O al contrario, la enseñanza del marxismo-leninismo estalinista en los países excomunistas, donde el papel del profesor de filosofía era el de impartir esta doctrina a sus alumnos. Existía entonces una filosofía oficial. Ya sea en un paradigma histórico, la historia de las ideas, o en un paradigma doctrinal, o como ideología del poder, hay un punto en común, es la enseñanza de hechos o verdades poco discutibles. En estos dos paradigmas, la diferencia es que en la historia de las ideas, estas son relativistas, mientras que en el paradigma doctrinal, estas son dogmáticas.

² María José Sánchez Huertas expone un detallado análisis de contraste entre la enseñanza española e italiana de filosofía en la escuela secundaria. Cfr: "La didáctica de la filosofía en Italia" En: *Diálogo filosófico*. Septiembre/diciembre. No. 36 de 1996. Pp.431-454

c) Hay una ruptura fundamental entre estos dos paradigmas de enseñanza de la filosofía, que se encarna muy concretamente en la historia de los sistemas educativos, y es lo que se denomina el *paradigma problematizante*. En éste el objetivo que se persigue no es como en la historia de las ideas, mostrar que hay un patrimonio universal a transmitir y que se debería conocer, el objetivo es aprender a pensar por sí mismo. Es el paradigma francés que se desmarca del paradigma histórico italiano, concediendo una gran importancia al texto. Pero los textos y las nociones no serán apreciadas sino en relación con los *problemas*.

En este paradigma francés, los problemas no están en el programa, pues en él están las nociones y los autores, que toman sentido con ocasión de un problema para pensar³.

Por ejemplo, si se toma la didactización de la filosofía de Matthew Lipman, filósofo americano que ha desarrollado desde hace treinta años un método de filosofía para niños, en ella no hay una doctrina explícita⁴. Se está entonces en un paradigma problematizante que no se apoya sobre la tradición patrimonial de los grandes textos, especialmente porque se trata de niños. Esto explica mucho mejor que este método pueda haber nacido en Estados Unidos en donde la filosofía no es una disciplina en la enseñanza secundaria, sino una materia muy especializada en ciertas universidades.

³ Con la intención de mostrar la relación entre temas, nociones, problemas y autores, el anexo 7 del libro contiene un programa reciente de filosofía para la clase terminal del liceo francés.

⁴ Existe una amplia bibliografía sobre esta propuesta, a manera de ejemplo cfr: Colección Textos de filosofía para niños de la editorial española La Torre (proyecto Lipman) y la argentina Manantial y la página web del Centro de Investigaciones en filosofía para niños (CIFIN): <http://www.inet.hnet.es/fpn-argentina> que lidera la profesora de didáctica de la filosofía de la universidad de Buenos Aires Stella Acconini. En Colombia el profesor de la Universidad Javeriana, Diego Pineda (1992) y el profesor de la universidad del Valle, Julio Cubillos y su equipo (2001) se han ocupado en la divulgación y aplicación de la obra de Lipman. No obstante, cabe agregar que hay quienes consideran que esta propuesta poco o nada tiene que ver con la filosofía propiamente dicha, se trataría más de un programa para enseñar a pensar en la educación de la aptitud intelectual como se expone en el libro de Raymond S. Nickerson, David N. Perkins y Edward E. Smith. *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Madrid. Paidós. (capítulo 10. Pensar sobre el pensamiento. El programa de filosofía para niños. Pp. 317-353). También es útil a este respecto consultar el artículo de Matthew Lipman "Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía" contribución del autor al volumen *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Stuart Maclure y Peter Davies (1994). Barcelona. Editorial Gedisa. Pp. 143-154. Igualmente, se puede consultar el libro de José M. Calvo (1994) *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona. Paidós. Papeles de pedagogía, en este se presenta una visión teórico-práctica de la aplicación del programa de Lipman a la enseñanza de la lógica en estudiantes adultos.

(d) El paradigma belga es un *paradigma praxeológico* que toma forma de una manera que se puede calificar de curiosa. Un debate acaba de tener lugar en el parlamento belga para saber si se introducía la filosofía como una nueva materia en la secundaria, el ministro tenía una posición favorable al respecto, inclusive en el marco de un curso de moral no confesional ya existente. Este curso de moral en Bélgica tiene por finalidad aprender a tomar decisiones en la acción mediante un esfuerzo de clarificación y de clasificación de los valores. Los profesores de moral belgas son los libres pensadores. Si se dice en Francia que se va introducir la educación de la ciudadanía en la escuela primaria, los profesores de filosofía manifestarían que no desean ser los ideólogos de la República pues no desean enseñar el catecismo republicano. Según Tozzi (1993), tal es la representación que se tiene en Francia de la moral. El paradigma belga es un paradigma praxiológico porque se ocupa esencialmente de la conducta. El paradigma problemático francés ha eliminado esta tradición de la sabiduría antigua según la cual la filosofía es una manera no solamente de pensar sino de comportarse. La sabiduría es a la vez el deseo de saber y la felicidad, a la cual se accede por la virtud o el placer. Pero el paradigma problematizante, es aprender a pensar por sí mismo, no aprender a vivir y a morir, considera Tozzi.

En el desarrollo de la argumentación, en opinión de Tozzi y Vincent (1993), cabe una primera constatación: *se ha naturalizado la enseñanza filosófica francesa haciendo creer que era la única manera de enseñar la filosofía, y que esta didactización de hecho histórica era universalizable por derecho legítimo. El hecho de salir de Francia muestra que en otras partes se ha hecho y se hace otra cosa.*

3. 2. Una matriz didáctica del filosofar problematizador

En el paradigma problematizador francés, se trata de aprender a filosofar. Se debe entonces ponerse de acuerdo sobre que es filosofar y aprender filosofía. En términos generales, filosofar es un ejercicio de la razón que se apoya sobre el lenguaje natural, para *formular las preguntas* que le generan problemas al hombre y a cualquier hombre, y, *avanzar* para intentar resolverlas. Pero hay diversas concepciones de lo que es filosofar: construcción del concepto,

elaborar un sistema racional de comprensión que de cuenta de la relación del hombre con el mundo, con el otro, consigo mismo.

En vista de la dificultad para lograr una respuesta unánime al respecto, Tozzi (2003) sugiere exponer antes que una doctrina un enfoque. Si un *consenso filosófico* es imposible, acaso se puede llegar a un *consenso didáctico*? Lo que presupone la existencia de una distancia entre la filosofía y su enseñanza. Ahora bien, Tozzi⁵ y su equipo han trabajado sobre esta diferencia durante varios años a partir de 1980.

Por ejemplo, en los cursos de formación continua de profesores de filosofía, se ha planteado una sola pregunta: al finalizar el año que esperan ustedes intelectualmente de sus estudiantes? (Tozzi, 2003a) Todos están casi de acuerdo en querer que ellos sepan definir una noción, que sepan hacer una distinción conceptual, que desarrollen un proceso de *conceptualización*. Se está de acuerdo también en que los alumnos adquieran la capacidad de cuestionar ya sea una afirmación, hacerla problemática o bien que sean capaces de reflexionar sobre los presupuestos o consecuencias de lo que dicen. Es decir de *problematizar*.

Los profesores debemos tener claro, afirma él, que es a partir del momento donde ellos dicen lo que ellos piensan, cuando intentan pensar lo que ellos dicen, es decir, solamente de saber de que se habla, cuando estamos frente a la conceptualización, esto es, saber si lo que se dice es verdadero. Si los estudiantes son capaces de *argumentar* racionalmente, significa que la argumentación les sirvió para fundamentar una tesis que es una respuesta posible a una pregunta, o para hacer una objeción.

A partir de este acuerdo didáctico, Tozzi intentó construir un modelo didáctico del filosofar. Modelo en el sentido de formalización de la práctica de los profesores de filosofía en su clase, que da cuenta de la intencionalidad de esta práctica, de sus finalidades y resultados. De este "modelo" nos ocupamos a continuación.

⁵ Recordemos los títulos de su tesis de doctorado *Vers une didactique de l'apprentissage su philosopher*. Lyon, II Vol. 1992, y de su tesis de habitación para dirigir investigaciones en la universidad de Lyon: *Elements pour une didactique de l'apprentissage du philosopher*. 1998.

3. 3. ¿Se puede didactizar la enseñanza filosófica?

Puede tener lugar un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que la filosofía “contaminada” por la didáctica tendría su lugar? Efectivamente, el debate sobre la enseñanza filosófica en Francia no se reduce en efecto hoy en día a la discusión pública sobre los programas, los horarios, coeficientes asociados a la renovación de los liceos, sino que genera también una *disputatio* interna sobre la “cuestión de la enseñanza de la filosofía” (Tozzi y Vincent, 1993, Tozzi, 1993). De hecho, esta última hace aflorar la dimensión más pedagógica de la dimensión institucional de la filosofía académica.

Parece haber un consenso básico⁶ sobre las dificultades para enseñar la filosofía en ciertas clases, sobre sus causas y sus soluciones: “pesadez” en la actitud didáctica de ciertos maestros, crecientes limitaciones lingüísticas y culturales en los alumnos para apropiarse de esta disciplina, debilidad en los resultados de los exámenes de estado de bachillerato, etc.

Pero, existen posiciones relativistas sobre el asunto, más allá del aspecto estructural de la filosofía como crisis, hay quienes consideran que la crisis de la enseñanza filosófica tiene que ver también con una crisis cultural y societal del sentido de la escuela y sus fines. Los partidarios de esta posición consideran que la situación se mejoraría con maestros mejor formados filosóficamente y determinados a resistir, en su espíritu republicano de instrucción, a las presiones de la sociedad civil y a los extravíos pedagogistas de las reformas⁷.

⁶ Es sabido que en la sociedad francesa los asuntos educativos, entre otros, ocupan un amplio espacio en los medios de comunicación, al respecto podemos citar tan solo un ejemplo de un artículo de prensa de 2002, del diario *Le Monde* sobre las intensas discusiones alrededor de los programas y la enseñanza de la filosofía en el liceo: Marie-Laure Phelippeau. “Un groupe d’experts propose de revenir sur la réforme du programme de philosophie. Le projet qui proposait de mieux définir le contenu, avait suscité la protestation de professeurs” (14.03.02)

⁷ El contexto de esta discusión se encuentra en el libro de dos destacados pedagogos franceses Philippe Meirieu y Michel Develay (1992) *Emile, reviens, ils sont devenus fous*. Paris. ESF. Una versión al español será próximamente publicada en la Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica de Cali-Colombia por el profesor Armando Zambrano Leal.

Otros hacen énfasis ante todo sobre la dificultad de administrar pedagógicamente el acceso al liceo, que conduce a un advenimiento histórico de una enseñanza filosófica pronto generalizada a una cuasi-clase de edad. Esta llevaría, si se desea mantener las finalidades de la enseñanza filosófica, a repensar y adaptar sus modalidades, teniendo en cuenta de una parte las funciones educativas diversificadas de la escuela en una democracia y de otra parte, las investigaciones pedagógicas llevadas a cabo para lograr el éxito en la mayoría.

Es en esta perspectiva democrática de ética y de eficacia como en Francia la mayor parte de las disciplinas elaboran después de una veintena de años su propia didáctica⁸, y que Michel Tozzi y su equipo, desde 1988, emprendieron algunas investigaciones.

Las opiniones sobre esta empresa son variadas y controvertidas. Para unos, es a la vez éticamente legítimo y prácticamente útil preguntarse por la didáctica de la filosofía: se afirma de una parte el "derecho a la filosofía para todos" (Jacques Derrida, 1992), y se postula de otra parte, la "educabilidad filosófica de todos". Esta buscaría establecer, sin descuidar los problemas corporativos de las condiciones de trabajo de los profesores y la necesidad de su sólida formación filosófica, las condiciones didácticas de posibilidad de este derecho y de la "educabilidad". Esta última sería un elemento de respuesta a una enseñanza filosófica de masa, tomaría en las clases ciertas iniciativas innovadoras a partir de hipótesis formuladas, renovando el interés de los alumnos y la práctica profesional de los maestros. Se enriquecería, en un espíritu de apertura, con las investigaciones pedagógicas y didácticas llevadas a cabo en otras partes (enseñanza de las lenguas, de la historia, de la geografía, de la matemática, etc), pero tomando críticamente en consideración la especificidad de la disciplina. La filosofía saldría de esta manera de un cierto aislamiento, que tiende a excluirla de todo trabajo interdisciplinario cuando ella se encasilla en un status meta

⁸ El libro de Jean P. Astolfi, *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Diada Editora. Sevilla 2001, nos ofrece un panorama conceptual sobre la didáctica de las disciplinas como campo de investigación e intervención de los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

disciplinario. Este "giro" didáctico ofrecería finalmente a los practicantes un cimiento didáctico más satisfactorio que las "recetas de supervivencia" que tienden a desarrollarse en los liceos y una formación que se completaría o complementaría con los aportes didácticos a la indispensable formación filosófica.

3.3.1. Las críticas

Para otros, la tentativa es útil en su principio: una didáctica de la filosofía es muy necesaria, porque el despliegue conceptual de verdad no es suficiente para dar sentido por más libertad "didáctica" que se disponga, exige o supone las mediaciones. Pero su aplicación sería en vano si se orienta desde "afuera", porque esta didáctica debe fundarse sobre la filosofía misma. Todo aporte exterior a la disciplina alteraría la legitimidad de este auto fundamento. Los más radicales piensan que hablar de didáctica de la filosofía es ya un pleonismo, porque la filosofía es en si misma didáctica, su propia didáctica, "abre la mente e ilumina el alma". Enseñar la filosofía no es un oficio sino un arte. Punto final, no hay necesidad de formación, en consecuencia de prueba profesional, además, el sesgo de la pedagogía o de la didáctica, llevaría al hundimiento o desmoronamiento disciplinar.

Tozzi y su equipo (1993) y Tozzi (1993) sintetizan de esta manera las principales críticas formuladas a los "didactistas" o partidarios de la didáctica de la filosofía:

(a) Toda determinación de objetivos pedagógicos empobrece y desnaturaliza en filosofía los fines de su enseñanza, el análisis del filosofar declina o deriva en tres procesos de pensamiento interdependientes (conceptualizar una noción, problematizar una pregunta, argumentar una tesis) que transforman el acto filosófico en objeto. Formalizándolo en *operaciones mentales*, se le desconecta de su objeto de pensamiento, de su desafío, de su lugar natural, el texto filosófico. Al volverlo elemental se mecaniza su unidad compleja y viva, y ya no se puede más articular sintéticamente lo que previamente y de manera lineal se ha separado.

(b) Se trata de un aprendizaje de *saber-hacer intelectuales*, en consecuencia de una concepción de aprendizaje reductora en relación con el comprender y que tiene que ver con el automatismo mental.

(c) La aproximación metafórica de una noción no hace más que aplastar o alisar el concepto sobre la imagen. El desarrollo del pensamiento inductivo no puede engendrar el concepto filosófico. Los ejercicios argumentativos no superan la retórica. La emergencia de las *representaciones* y las discusiones entre alumnos los arrinconan o confinan en la opinión. La práctica de la *descentración* de los puntos de vista los mantiene en el relativismo. ¿Cómo los alumnos tomados "tal como ellos son" pueden de esta manera acceder a lo universal de la razón?

(d) Todos estos procedimientos y *dispositivos* no son más que limitaciones de la voluntad, técnicas de comunicación, gestión de interacciones sociales para alumnos instrumentalizados, embaucados, manipulados. Esta didáctica no es más que una versión modernizada de la sofística.

(e) El texto filosófico no es más que un pretexto y un soporte para desarrollar las *competencias intelectuales*. El curso magistral –confundido con el curso excatedra– no asegura más ya la vía regia de la lección como garantía de que hay filosofía en la clase.

Este análisis, considera Tozzi, reposa de hecho fundamentalmente y explícitamente sobre la denuncia de la importación ilegítima de las ciencias de la educación⁹ en el campo de la enseñanza filosófica. Esta importación se comprende mejor si se hace referencia a los supuestos y desarrollos de estas ciencias:

(a) Una crítica de las *ciencias humanas*, en su pretensión antihumanista de reducir al hombre en tanto que sujeto libre pensante a un objeto de estudio, y en su pretensión metodológica ilusoria de la científicidad.

⁹ Para la comprensión cabal del concepto y de la perspectiva de las ciencias de la educación en la sociedad francesa es muy útil el libro del profesor Armando Zambrano Leal (2002) *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Editorial Nueve Biblioteca Pedagógica. Cali.

(b) Una crítica de las *ciencias de la educación*, que al aplicar los enfoques de las ciencias humanas en el campo educativo, se olvidan de los fines, se obnubilan por la objetividad, la adaptación y la racionalización de lo humano y la eficacia.

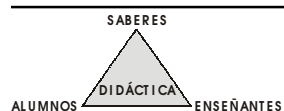
(c) Una crítica a las *técnicas de comunicación* y de gestión de las relaciones humanas -y más precisamente de la relación educativa- derivadas de las ciencias señaladas. De ahí la crítica a nombre de la instrucción, contra el pedagogismo, su desprecio del saber, sus "animaciones socio-culturales", su afán de "inserción social".

(d) Una crítica de las *didácticas* porque ellas al integrar las teorías psicológicas del aprendizaje, rebajan o liquidan el conocimiento por su transposición escolar (Chevalard, 1997; Astolfi, 2001:117-126), tecnicizando el curso con los "dispositivos", "herramientas" y otras "rejillas".

Se nota entonces que esta crítica es global y radical, al remontarse a los presupuestos de las didácticas disciplinares a las ciencias humanas, vía ciencias de la educación. La didáctica de la filosofía no sería más en esta perspectiva que un caso particular, un caso agravado por otra parte por el estatuto particular de esta disciplina (ciencias de la educación).

Sin embargo, no todos los críticos llegan hasta allá. L. Cornu y A. Verginoux (1992), por ejemplo, argumentan, que si bien las "técnicas didácticas" no sabrían enseñar a filosofar, si llevan a cabo la selección o clasificación entre los conceptos que le parecen epistemológicamente válidos, como los de transposición o de registro de formulación, por ejemplo, y aquellos que le parecen ilegítimos, tal como se describe o representa en el "famoso" triángulo didáctico o pedagógico¹⁰ (Astolfi, 1997:77-78).

Sin negar que se está frente a una compleja y vasta problemática, siguiendo a Michel Tozzi (1993, 1995), nos limitamos aquí a plantear algunas cuestiones al respecto.



¹⁰ Astolfi simboliza la didáctica mediante un triángulo, que representa el sistema que une el saber, al alumno y al maestro.

(a) ¿Un análisis epistemológico de cuál ciencia humana? por ejemplo la historia? Le niega todo campo de validez a su objeto propio? Numerosos epistemólogos hablan hoy en día de “saber regional” o de “continente del saber,” inclusive en una perspectiva fenomenológica de sentido kantiano.

(b) ¿Un análisis epistemológico de tal ciencia de la educación inválida los resultados de toda investigación en este campo? Una actividad epistemológica es rigurosa, y no puede contentarse con análisis sumarios o de condenación global, que arriesgarían no ser más que consideraciones ideológicas. No obstante, se pueden entonces plantear legítimamente preguntas como las siguientes: ¿Qué son metodológicamente las investigaciones experimentales sobre el aprendizaje? En qué condiciones una investigación sobre el aprendizaje en laboratorio puede ser utilizada en una situación escolar? ¿Qué hipótesis y métodos de validación se pueden desarrollar sobre el aprendizaje de un concepto matemático en una clase en un nivel dado de escolaridad? ¿Qué crédito acordar a la puesta en evidencia de estrategias intelectuales, en particular auditivas o visuales, en la convergencia de métodos diferentes (introspectivo y experimental) en dos lugares distintos (Francia y Estados Unidos)? ¿Se pueden sacar consecuencias pedagógicas de recientes descubrimientos sobre la neuro-psicología del cerebro? etc...

(c) Estos cuestionamientos parecen más conformes a una actividad epistemológica que ciertas denuncias de principio. Indagar, por ejemplo, sobre el empleo de ciertos modelos o teorías constructivistas, cognitivistas (en el sentido de ciencias cognitivas) o de psicología social, en el marco de una elaboración de la “epistemología escolar” de ciertas disciplinas, daría una cierta inteligibilidad sobre las dificultades que encuentra un alumno para representarse y construir el concepto de respiración, eso sería pedagógicamente útil a la vez para el alumno mismo y para su profesor de biología.

En el contexto de estas consideraciones críticas y problemáticas que plantea Tozzi, se aborda a continuación puntos cruciales de su propuesta de enseñanza filosófica.

3.3.2. Hacia una didáctica del aprendizaje del filosofar

No se debe olvidar, porque se vuelve sin cesar a Sócrates y a las preguntas perennes, que la filosofía tiene un nacimiento y una historia, aún si esta es una historia filosófica, y no solamente una historia de las ideas. Tozzi sugiere como instructivo estudiar en esta historia de la filosofía de qué manera la reflexión continua de la disciplina llamada filosofía sobre el campo cultural ha desplazado el concepto que ella se ha hecho de sí misma, y de su enseñanza. Cómo se pueden juzgar por ejemplo las relaciones de la filosofía con el mito en la antigüedad, la teología en la Edad Media, las ciencias “duras” en los siglos XVII y XVIII, las ciencias humanas a finales del siglo XIX y en el siglo XX? ¿Una filosofía englobante y sistemática puede todavía emerger? Por qué la enseñanza de la lógica no es el único atributo de la filosofía? Por qué no se enseña más, como hasta hace poco, la psicología en el marco de esta disciplina?

¿Los conocimientos científicos que se acumulan sobre la inteligencia artificial y el cerebro humano pueden llevar a la filosofía a repensar la manera como ella piensa el pensamiento y su pensamiento mismo? ¿Acaso la evolución de las ciencias de la educación y las investigaciones en didáctica no la interpelan sobre su concepción de la enseñanza en general y sobre su propia enseñanza? ¿No es que está en tren de producirse, luego de una decena de años, alrededor del debate sobre la instrucción y la educación, más allá de sus finalidades de la escuela y de la filosofía, un debate sobre los métodos de enseñanza? ¿No es esto lo que comienza a producirse hoy en día alrededor de la “cuestión” de la didáctica de la filosofía en la clase terminal del liceo francés?

Se reprocha a los didactas de basar sus proposiciones sobre una pedagogía por objetivos. El interés de la pedagogía por objetivos –como lo señala Daniel Hameline (1979) es únicamente de orden *metodológico*, cuando él ha incitado a descentrarse de las preocupaciones exclusivas de aquel que enseña, la mayoría de las veces? Es importante recordar con Bachelard (1970), si al profesor le conviene plantearse las siguientes preguntas sobre sus alumnos: ¿No comprende que no comprende, no toma en cuenta de lo que pasa en aquel que aprende, reflexionando sobre las condiciones de su acceso a la apropiación de una disciplina sobre los obstáculos que él encuentra, y en consecuencia

sobre los medios que podrían ayudarlo a superarlos? En últimas, las finalidades globales buscan establecer lo que el maestro desea que sus alumnos logren hacer, y cuáles son los criterios de evaluación del trabajo ofrecido; y si en el alumno, estas favorecen la clarificación del objeto enseñado y de los objetivos perseguidos, que facilitan su aprendizaje.

Pero una aproximación por objetivos no es legítima más que a partir de la especificidad de una disciplina. Michel Tozzi (1993) plantea la falta de adecuación entre la pedagogía por objetivos de tipo comportamentalista y el campo disciplinario de la filosofía. Esta reposaría sobre una actividad reflexiva, esta aproximación debe apoyarse sobre los procesos de un pensamiento en acto, que el behaviorismo oculta metodológicamente en la "caja negra" del cerebro.

Hay un amplio consenso entre los filósofos en lo que tiene que ver con las finalidades de su enseñanza: hacer emerger la humanidad en el hombre, acceder a la universalidad de la razón, formar el juicio del ciudadano, desarrollar el espíritu crítico, etc. Pero no es pedagógicamente inútil, si se toma por ejemplo esta última fórmula, que el alumno pueda precisar lo que el entiende por esto: ¿el preguntar metódico de los prejuicios como en Descartes, el discernimiento de los criterios de lo verdadero y de lo falso, el hecho de emitir las objeciones racionalmente fundadas con el solo cuidado de la verdad de su propósito? El análisis de los fines trae así las determinaciones que le son inherentes: por ejemplo, la capacidad de poner en cuestión sus propias certidumbres. Se puede entonces reflexionar a partir de este análisis los ejercicios que permitan desarrollar esta capacidad. Por ejemplo, y de manera simultánea, Tozzi plantea los siguientes:

(a) hacer explicar por los alumnos la primera Meditación metafísica cartesiana, para que estos comprendan el interés de tal actividad y los procesos de pensamiento que emplean (por ejemplo una argumentación cuestionadora).

(b) hacer expresar a los alumnos sus opiniones personales sobre ciertas cuestiones, hacerles construir el concepto de prejuicio, y proponerles una situación de autocuestionamiento a partir de los atributos derivados.

Un objetivo preciso puede a menudo aparecer como reductor con relación a una finalidad que lo excede, y que solo le da un sentido filosófico. Pero él permite concretizar en el alumno esta finalidad global, y da un punto de apoyo para los ejercicios precisos. Estos no tienen valor más que en la perspectiva de esta finalidad, que la enseñanza debe siempre tener este espíritu filosófico, que debe ser recordado siempre a los alumnos, sin el cual se caería en una deriva tecnicista desconectada de su desafío filosófico.

La actividad propuesta anteriormente implica entonces la clarificación y la articulación: (a) de los objetivos de la disciplina, en el marco de sus finalidades; (b) de las condiciones de acceso y de apropiación de estos objetivos por los alumnos¹¹.

Es una actividad específicamente didáctica: la diferencia que sugiere Tozzi (1993:8) entre la pedagogía y la didáctica, es que la primera se interesa por los métodos generales de enseñanza independientemente de tal contenido preciso, y en particular en la relación maestro-alumno o grupo-clase, o en las capacidades transversales, mientras que la segunda, es un giro reflexivo sobre el contenido específico de una disciplina determinada¹² (Devealy, 1990; Comu y Vergnioux, 1992).

No se pregunta nunca tanto lo que es la filosofía, sino que se esta en una perspectiva didáctica porque apunta a preguntarse sobre lo que los alumnos deben apropiarse, es decir, la esencia de la disciplina. Lejos de la propuesta de Michel Tozzi está el distanciarse de filosofía,

¹¹ Es esta articulación que funda el concepto de "objetivo-nuclear": un compromiso dinámico entre lo que el alumno *debe* aprender, tratándose de un núcleo disciplinario, y lo que él *puede* apropiarse, teniendo en cuenta que se trata de un nivel de iniciación: él se convierte de esta manera en un objetivo pedagógico. No se puede en efecto exigir los mismos logros? Mientras que el mismo tema puede ser planteado!? En el examen de bachillerato y en la agregación de filosofía. No se ve como aquí se escaparía a la idea de progresividad en un aprendizaje. (Tozzi, 1993:8).

¹² Es esta reflexión la que funda el concepto de "epistemología escolar" (Michel Devealy, *Didactique de l'éducation. Thèse d'Habilitation, Lyon II. 1990*). Hay de otra parte numerosos debates actualmente entre pedagogos y didactas, a causa de la importancia que los segundos le dan al saber disciplinario: por ejemplo alrededor de los conceptos de didáctica general o de didáctica(s) disciplinar(es), de capacidad transversal o de relación a un contenido preciso. Aquellos que critican la didáctica a nombre de su pedagogismo están todavía en el estado del debate de la década de los 90, por lo menos en el espacio francés.

la didáctica conduce a ella. No hay más que ver el esfuerzo que los didactas (Cornu y Vegnigoux, 1992; Collin, 1998) despliegan para conceptuar una definición didáctica del filosofar conforme al espíritu de la disciplina, y el de los antididactas (Billard, 1993), para demostrar porque los primeros escriben, hacen y no hacen filosofía; para convencerse entonces que es la definición de la filosofía, y la concepción que se hace de su enseñanza, las que están en el centro del debate y la controversia.

Por lo demás, es porque la didáctica está centrada sobre la disciplina cuando puede plantear o levantar el problema de la relación que el alumno mantiene con la filosofía.

De ahí su interés por las teorías del aprendizaje, en el alumno, no tanto, en el niño de la pedagogía, que es un adolescente en posición de "aprendiz". Se comprende entonces porque la problemática de una didáctica de la filosofía gira alrededor, como dice Kant "de aprender a filosofar". La traducción didáctica de esta fórmula es el aprendizaje del filosofar: el filosofar porque se trata de un acto fundador de esta disciplina: el aprendizaje porque se trata de saber como el alumno va poder asumirse para iniciarse en el pensamiento.

Entonces, ¿qué se debe entender por "didáctica del aprendizaje del filosofar"?: "reflexión sobre los procesos de adquisición y de enseñanza del filosofar en clase terminal, combinando las elecciones éticas (ejemplo, el derecho a la filosofía para todos), una concepción problematizante del contenido de la disciplina, las referencias teóricas sobre el aprendizaje y una experimentación en el terreno." Michel Tozzi (1992, 1993).

El campo de la filosofía es explícitamente inmanente a esta definición de la didáctica, por la orientación de sus finalidades, y por la esencia de la disciplina que no se concibe como un saber de objetivo. Contenido doctrinal o historia de las ideas. Pero como una actividad problematizante animada por la preocupación de lo verdadero (filo-sofía).

A partir de las anteriores precisiones, se puede entonces dar a conocer los *presupuestos* y *consecuencias* de la postura del equipo de Michel Tozzi (1993):

a. Una didáctica de la filosofía no puede ser una *ciencia*, por la dimensión axiológica que le subyace y por la naturaleza de la disciplina que pretende apropiarse.

b. Una didáctica de la filosofía no puede reducirse a una *técnica*, porque no se “produce” el pensamiento por sí mismo, este presupone la autonomía del juicio y la libertad de un sujeto.

c. Una didáctica de la filosofía debe ser *filosófica* porque se trata de su enseñanza, esto es, la finalidad y enseñanza de la filosofía. Ella debe particularmente preguntarse éticamente sobre los valores que la fundan axiológicamente, sobre la voluntad de eficacia que la moviliza praxiológicamente y sobre los presupuestos epistemológicos de su actividad.

d. Pero ella no puede ser puramente filosófica:

d.1. porque la filosofía como disciplina, en tanto que materia escolar, se inscribe en una institución, en un cierto lugar (los cursos de terminal), con sus programas, exámenes, horarios, coeficientes, estatus de su personal, asociación cooperativa de profesores, etc. Ella es entonces a este respecto susceptible por ejemplo de una aproximación histórica de su enseñanza, sociológica de sus normas y prácticas profesionales, de sus calificaciones, etc. Que tales análisis puedan ser considerados como exteriores a las finalidades y a la esencia de la disciplina, que exceden estas contingencias institucionales, no dejan de aclarar las condiciones concretas de posibilidad de esta enseñanza, de las cuales una didáctica no puede hacer abstracción en su reflexión teórica y sus proposiciones;

d.2. porque el alumno como sujeto de derecho se da en primer lugar y enseguida en la presencia empírica e idiosincrasia de un sujeto de hecho que se debe tomar en cuenta. Porque no se puede negar la realidad como el llega (y no tal que él es), para permitirle llegar a ser libre pensador. Hay elementos que hay que tener en cuenta, de su persona, de su medio, de su cultura, de su manera particular de aprender, si se desea reducir la distancia y la exterioridad que el puede mantener con la escuela y la filosofía. Es papel de

la didáctica articular estas diferencias de partida con la pretensión de acceso a lo universal por las mediaciones apropiadas.

Es sabido cuanto en una clase la actitud intelectual implica de conquista cotidiana y permanente sobre el ruido, la inatención, las preocupaciones personales y escolares, la emoción, la incompreensión, la opinión. La *universalidad* permanece siempre como una idea reguladora que se propone, que no se impone sino que se puede hacerla posible. ¿Como ignorar las variables que ponen trabas o facilitan la marcha del trabajo? Relaciones interpersonales y grupales, clima de confianza y de cooperación, situaciones activas y de motivación?

Pero la didáctica más allá de sus condiciones pedagógicas generales, se centra sobre las *mediaciones* que la pueden favorecer, pero sin poder nunca mecánicamente obtenerlo. El advenimiento de las actividades filosóficas en una clase y para todos los alumnos debe lucidamente distinguir lo que ella puede conocer, y que concierne las condiciones del filosofar, de lo que ella debe hacer pasar y que concierne al acto del filosofar.

De ahí sus proposiciones sobre la emergencia y el cuestionamiento de las representaciones de los alumnos¹³, el trabajo sobre el lenguaje y las distinciones conceptuales para aclarar una noción o un problema, los ejercicios argumentativos para convencer(se), entre otros.

Ciertamente, oficialmente si para un alumno la clarificación que él opera del sentido de una noción no será solamente una claridad de lenguaje, la cuestión reside en trabajar didácticamente las condiciones a las cuales la definición predicativa de un concepto, la explotación de su comprensión a través de sus campos de aplicación, el cuestionamiento de la representación espontánea de una noción podrán verdaderamente dar lugar a un proceso de verdadera conceptualización filosófica. Es en este sentido que la didáctica no sabría reducirse a una técnica, porque cualquier dispositivo no será el botón automático de un pensamiento.

¹³ Para una precisión sobre el sentido de "Concepto, conceptualización", "problema" y "representación o concepción" cfr: Astolfi (2001: Capítulos 2, 14,15).

¿Pero no pasa lo mismo cualquiera que sean los métodos empleados en la enseñanza filosófica? Cuando el profesor hace un curso magistral o una explicación de texto a sus alumnos, introduce en su discurso la reflexión filosófica. Como saber si lo que pasa en la cabeza de un alumno, que a la vez escucha (cuando no sueña o se ocupa de las matemáticas), toma apuntes (cuando no es más que una actitud maquinal), intenta comprender (si no es muy difícil para él y si no está atrasado en su toma de apuntes), es del orden de una actividad filosófica? Y qué decir de la reflexión crítica sobre lo que el profesor está diciendo? Este es el fondo del problema: no es porque el profesor filosofe frente a sus alumnos que estos últimos van forzosamente a filosofar. Se dirá que si él no lo hace nunca, entonces sus alumnos no tendrán jamás esta oportunidad. Y es porque el curso magistral es *una* de las modalidades importantes y necesarias de la enseñanza filosófica, porque en él manifiesta el compromiso personal del profesor. Pero el curso magistral plantea la misma cuestión que todos los ejercicios propuestos por los didactistas: ¿qué garantiza el acto del filosofar en los alumnos y en el máximo de alumnos?

e. Es aquí donde ciertas teorías actuales del aprendizaje escolar son instructivas. No porque se clarifique o simplifique lo que parece obscuro y complicado al alumno. El punto de llegada de Tozzi, no es sin dificultad su punto de partida, a saber: la ilusión de aquel que ha hecho un gran esfuerzo para clasificar, ordenar, ejemplificar sus ideas, para hacer su discurso transparente, progresivo, accesible, y cree que habiendo hecho todo para hacerse comprender, él va ser comprendido, el sentido común siendo la cosa del mundo mejor repartida y los sujetos de derecho a los cuales hay que hacer frente llegan a la convicción intrínseca de las ideas distintas y de las cadenas de razón. Las investigaciones teóricas sobre el aprendizaje muestran que es precisamente porque el profesor sabe mejor lo que enseña cuando el no puede comprender que esto no puede ser comprendido.¹⁴

¹⁴ Tal es la distinción entre una lógica de enseñanza que se ubica desde el punto de vista del profesor y de su método expositivo, y una lógica de aprendizaje, que se sitúa en el punto de vista del alumno, de su manera de aprender y de sus dificultades.

Porque aquel que aprende toma justamente diversos caminos y no solamente los de la linealidad expositiva, para comprender o no aprender. Esto es lo que aclara singularmente nuestra experiencia cotidiana como profesores.

La didáctica de la filosofía tiene entonces todo el interés de confrontarse con ciertos referentes teóricos. Porque hay ciertas maneras de enseñar la filosofía que *impiden* a ciertos alumnos filosofar. Por ejemplo, cuando se hace filosofía fuera del alcance de la mayoría de los alumnos, hay, claro está, filosofía, pero ¿para qué? Algunos testimonios de antiguos alumnos deben cuestionar a los profesores. No los de aquellos discípulos que habiendo encontrado un maestro, un profesor de filosofía, han escogido esta vía. Pero, muchos otros que no escogieron esta vocación: <<el profesor habla para él. Yo no comprendía nada. Estaba muy abstracto para mí. Yo no me atrevía a preguntar. Pasaba mi tiempo "rascándome" Perdí mi año>>. No se trata ni de culpabilizarse, ni de cargar siempre la responsabilidad sobre los otros: el alumno que no hace esfuerzo, el profesor de francés que no les enseñó ni la lengua ni la literatura, la familia que no educa, el Estado que elementaliza y pedagogiza la secundaria. Pero, es necesario llegar a la comprensión de la práctica profesional y de los medios de perfeccionarla en la zona limitada, pero efectiva, de la responsabilidad de los profesores.

g. Pero, según Tozzi (1993), estas referencias teóricas no tienen filosóficamente la legitimidad que las haga compatibles con la disciplina.

g.1. Es por ello que se ha criticado por ejemplo la pedagogía por objetivos de tipo comportamentalista, las nociones de saber sabio y de transposición didáctica tal como ellas han sido elaboradas en matemáticas (Chevalard, 1997), se argumenta que la filosofía no es un saber de objeto. Todo el trabajo actual sobre los perfiles de aprendizaje o las estrategias cognitivas, asunto que genera debate en la comunidad científica, podría sino se tiene prudencia en su manejo, no ser teóricamente más que una caracterología mental de tipo innatista y en la práctica un etiquetaje que encierra al alumno en un esencialismo. Por el

contrario, el objetivo-núcleo, el *objetivo-obstáculo*¹⁵—que permitirían poner en práctica una situación problema a partir de una dificultad determinada que el alumno podrá superar por la naturaleza de las ordenes y de las tareas que le serán propuestas—parecen ser heurísticamente fecundas.

g.2. Estas referencias implican entonces a la vez una reflexión epistemológica sobre sus condiciones de validez y una reflexión filosófica sobre sus presupuestos. Por ejemplo, para Michel Tozzi, algunas teorías actuales —constructivistas— del aprendizaje parecen incompatibles con las concepciones filosóficas del conocimiento, pese a que algunas de ellas dicen ser tributarias de éstas: parece legítimo que ellas sean criticadas por aquellos que se inspiran en la idea platónica, y en general por aquellos que piensan el criterio de verdad como (re) conocimiento en una intuición intelectual. Tal no es el caso de aquellos para quienes la verdad es menos alguna cosa que se ve o se descubre, que alguna cosa que es construida por la mente humana o que se inventa, orientación esbozada con Kant y que se le encuentra en filósofos tan diferentes como Nietzsche o Bachelard. La coherencia de una didáctica del filosofar con algunas *teorías del aprendizaje*, es el presupuesto de un cierto tipo de *teoría del conocimiento*. El debate no es entonces entre la filosofía de los verdaderos filósofos, de un lado, y la pseudo-ciencia de los pseudo-filósofos didactistas, sino entre opciones filosóficas diferentes.

h. Esta es la razón por la cual no puede haber *una* didáctica de la filosofía, ni una didáctica oficial. Las escogencias éticas pueden ser diversas (¿se afirma o no el derecho a la filosofía para todos? ¿Se postula o no la educabilidad filosófica de todos?) Las posiciones con relación al campo de validez de las ciencias humanas, de las ciencias de la

¹⁵ <<(…) el concepto de “objetivo-obstáculo” se sitúa en una concepción constructivista del aprendizaje, al tener en cuenta las estructuras cognoscitivas de los aprendices, conceder al error una categoría positiva, combinada con un análisis de la estructura de los conceptos enseñados, y permitir una caracterización diferenciada de los objetivos, al servicio de una pedagogía del éxito. En la formación del profesorado, la introducción del concepto de “objetivo obstáculo” implica, por tanto, un cambio del punto de vista acerca de los errores de los alumnos, para concebir *los obstáculos como punto de apoyo en la fabricación de situaciones didácticas*>> (Astolfi, 2001:135)

educación son diferentes; de las teorías de aprendizaje, su compatibilidad con las teorías del conocimiento son juzgadas de diversa manera. Las consecuencias didácticas no pueden entonces ser semejantes y la propuesta de Michel Tozzi y su equipo contribuye a este debate abierto.

3. 3. 3. Los ejercicios que facilitan, pero no determinan

Considera Tozzi (1993) que se les reprocha sobre todo a los didactistas los ejercicios no-filosóficos que no podrían contribuir al inicio en el filosofar. ¿Qué necesidad de ir a buscar las meditaciones didácticas fuera de la filosofía misma? Acaso, Sócrates no practicaba el diálogo con sus interlocutores, Hegel no desplegaba en su cursos el absoluto de la verdad.¹⁶ Pero Sócrates no dialogaba con un grupo-clase; Hegel se dirigía a los estudiantes motivados y desconfiaba de la enseñanza filosófica precoz; y Kant afirmaba que su obra no estaba “a la altura del público ordinario”. ¿No hay entonces formas – a la vez nuevas y filosóficas- para inventar teniendo en cuenta las condiciones concretas de la enseñanza filosófica actual?

a. Un *debate en clase*, a menudo, no es más que un debate de opiniones. La cuestión didáctica puede ser esta: ¿en que condiciones una discusión colectiva puede ser filosófica? ¿Cómo escapar a la representación y al mimetismo del “debate” televisado? ¿Cual es el tipo de trabajo preparatorio, con cuales ordenes y cuales soportes? Cómo organizar el intercambio y según que reglas? ¿Debería inspirarse de la *disputatio* de la Edad Media?

b. Igualmente, un *trabajo espontáneo de los alumnos en grupos* no es a menudo una habladuría y pérdida de tiempo; y en donde se hace a veces cualquier otra cosa. En este sentido, ¿la cuestión didáctica no es ella entonces pertinente? Como organizarla para que la filosofía se produzca? Pero, ¿como decretar *a priori* que una discusión plenaria o un trabajo independiente son *por naturaleza* no filosóficos?

¹⁶ Para Tozzi, es significativo que sean convocados permanentemente Platón, Hegel o Alain, pero nunca Rousseau, del cual no se podrá negar que su pedagogía es la de un filósofo.

Se conoce bien la forma del curso, y del diálogo mayéutica, pero se ha ensayado la carta, o el poema filosófico?¹⁷, en ¿qué ellos pueden ser vectores de un auténtico pensamiento?

No es que el papel de una didáctica de la filosofía sea el de proponer las formulas diversificadas de enseñanza adaptadas a las nuevas condiciones del sistema escolar para “aprender a filosofar”, se trata de preguntarse por lo que está en juego en el estudio de una noción o de un texto, y de visualizar las situaciones que podrían permitir a los alumnos descubrir este *desafío* filosófico como desafío para ellos mismos. Es en el rigor de los dispositivos propuestos como se podrá juzgar las condiciones facilitadoras¹⁸ (pero nunca determinantes, como se ha visto) para el acto de filosofar.

c. Una buena parte de las críticas dirigidas a las *producciones de los alumnos* obtenidas a partir de estos nuevos ejercicios se fundamentan en la definición del cuestionamiento filosófico elaborado por los alumnos que toman como punto de partida los atributos de un concepto filosófico. Se dice entonces que por pertinentes que sean estos con relación a la noción de partida, solo se logra por parte de los alumnos la reunión más no su articulación filosófica. Los productos de los alumnos serían una especie de rapsodia de elementos heterogéneos yuxtapuestos.

¿Pero, no sería sorprendente (retomando el primer caso) que los alumnos, a la cuarta hora del comienzo del año, puedan definir por sí mismos una idea de la filosofía (idea por otra parte muy problemática!), precisamente cuando ellos están allí para encargarse de esta tarea? Se debe esperar al método que permita realizar este

¹⁷ Epicuro, Lucrecio o Voltaire por ejemplo han dado eminentes ejemplos al respecto.

¹⁸ Ejemplos de didácticas con cierta inclinación “facilitadora” en la enseñanza de la filosofía se pueden encontrar en la obra de Víctor Santiuoste y Francisco Gómez de Velasco (1984) *Didáctica de la filosofía. Teoría, métodos, programas, evaluación*. Madrid. Editorial Narcea. En el contexto colombiano se puede citar la obra reciente de Domingo Araya (2003) *Didáctica de la filosofía*. Santa fe de Bogotá. Editorial Magisterio. Colección Didácticas Magisterio, y para el ámbito argentino, la obra de Adriana Arpini de Márquez y Ana Dofour de Ortega (1988) *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*. Buenos Aires, Editorial Ateneo.

milagro (remitirlos por ejemplo enseguida a la arquitectura de la razón pura, p. 561) Raffin et als (1994), Leselbaum y Sarvonnat (1993), por ejemplo, consideran al respecto, que muchos profesores no han experimentado al final de este lapso de tiempo, como los alumnos por la actividad de inducción guiada por contrastes planteados, han construido *ellos mismos*, y sin haber todavía recurrido a la lección o a un texto, una definición que no puede ser perfecta, pero que de todas formas da una base de partida interesante para un retomar reflexivo por los mismos profesores.

El interés por tales métodos, de hecho radica en que ponen al desnudo, a través de los ejercicios, como es que los alumnos hacen para pensar, y precisamente como es que ellos llevan a cabo una tentativa torpe, si se quiere, para filosofar: de ahí un punto de apoyo didáctico útil para volver sobre estos intentos y ayudarlos. Pero esto es precisamente lo que hace a un didactista muy vulnerable, porque se va a juzgar el método empleado en estos ensayos, inevitablemente criticables, por los expertos que son sus pares.

El mismo razonamiento podría sin embargo aplicarse al curso o a la explicación del texto magistral. En este caso, la situación hace transparente la actividad filosófica claramente afirmada del maestro. Pero es entonces el encaminamiento el discurrir del alumno lo que se oculta. Se presupone en efecto que el discurso del maestro, porque es filosófico, va filosóficamente a iluminar a los alumnos: esto queda por verificar.

De hecho, cualquiera que sean los métodos empleados en los momentos en que los alumnos estén en situación de trabajo filosófico, lo que la didáctica busca, no es producir o hacer producir pensamiento, sino facilitar la emergencia responsable de un pensamiento, sobre todo en los alumnos que tiene muchas dificultades lingüísticas o culturales para enfrentar las situaciones que pueden ponerlos en esta vía. En consecuencia, los ejercicios de conceptualización, de problematización y de argumentación, son entonces oportunidades tan importantes como el curso dialogado.

d. Si se toma por ejemplo la *perspectiva metafórica* de una noción, se puede desde luego proscribir filosóficamente el empleo de la metáfora en la enseñanza filosófica, por lo menos a manera de título o ilustración pedagógica, si se considera que la filosofía teniendo en cuenta su historia (la superación del mito) y su naturaleza (el acceso conceptual), es un triunfo sobre la imagen en su uso poético, en su peso de concreitud y de efectividad conceptual.

Tozzi (1993), apelando a Cossuta, muestra comparando algunos textos filosóficos, que en Kant por ejemplo, no es el contenido que esta metafórico sino su disposición lineal, su "modo de exposición", en Nietzsche "es toda la significación la que asegura la imagen", y en Bergson son "las categorías abstractas que están mediatizadas metafóricamente sin que la estructura de la exposición sea no obstante imaginada."

No se puede desconocer que se nota entre los filósofos, las distintas correlaciones entre campo metafórico y conceptual, y en algunos, como Bergson o Bachelard, un "estatuto teórico privilegiado" de la metáfora, autorizando a veces una "regulación metafórica del concepto." Se puede así pensar filosóficamente que el discurso encuentra ciertos límites para decir ontológicamente el ser. Se puede también afirmar didácticamente que la imagen puede "dar para pensar". La noción de balance como símbolo de la justicia, la imagen de la verdad desnuda saliendo del pozo de la sabiduría con un espejo, pueden ser otra cosa que sus ilustraciones, pero son los puntos de apoyo para formular reflexivamente el sentido de estas nociones. Se trata en verdad, más de un enfoque nocional que de una conceptualización, pero esta mediación icónica puede ser didácticamente útil para algunos alumnos. La cuestión didáctica una vez más no está de sobra: ¿en que condiciones se puede utilizar la metáfora, el símbolo, la alegoría, la analogía para ayudar al alumno a filosofar?

e. En cuanto a los *procesos de inducción*, a los cuales se les critica la imposibilidad de extraer la universalidad de un concepto de ejemplos particulares, cómo se trata este asunto en la

didáctica del filosofar? De proponer un material en donde el alumno, a partir de las semejanzas y las diferencias analizadas, extraiga los atributos de un concepto. ¿Acaso este no es el punto, desarrollar una capacidad de análisis? ¿"Que es una molécula orgánica?" y ¿"Cual es el sentido de la vida?", para preguntarse sobre la naturaleza de estos dos cuestionamientos, las intenciones y las apuestas que pueden animarlas, el tipo de respuestas que ellos inducen, en resumen, las características de estos tipos de preguntas, ¿no pueden ser entonces la vía para comprender mejor que es la filosofía, y en que el uso de su discurso es distinto al de la ciencia? La cuestión didáctica es esta ¿en que y en cuales condiciones un ejercicio de clasificación, de búsqueda de criterios, de comparación de ejemplos, puede ayudar a un alumno a plantearse estas cuestiones y filosóficamente conceptualizarlas?

f. Se afirma que los *ejercicios de argumentación* serían finalmente puramente retóricos. Se puede en primer lugar dudar que una argumentación pueda ser filosófica sin los requisitos del dominio de ciertos procedimientos formales de razonamiento. Se denuncia en los alumnos la ausencia de manejo lingüístico de la lengua: ¿se añora en ocasiones que ellos tuvieran la habilidad de los sofistas, para poder jugar a los Socrates? Porque los sofistas no darían solamente la apariencia del razonamiento: ellos utilizarían la fuerza de la convicción de los razonamientos correctos para persuadir.

Un entrenamiento en la argumentación para dominar las formas de razonamiento, salir de la duda cuestionando sus prejuicios, fundar racionalmente lo que se dice, descentrarse de su punto de vista para captar la lógica interna, incluso la parte de verdad de su interlocutor, responder con pertinencia a una objeción sólida es favorable al aprendizaje de una actividad filosófica. Tozzi, recuerda que estos ejercicios no tienen sentido más que orientados por una "ética comunicativa": escuchar al otro, hacerse provocar en sus certidumbres para poner en tela de juicio su opinión, buscar la verdad con el otro, intentar no vencerlo sino convencerlo (y a si mismo en primer lugar).

g. En esta búsqueda, la *lectura de textos* filosóficos no es un pretexto para filosofar, sino un reencuentro con una alteridad en la cual el desafío filosófico pone en juego un pensamiento. La lectura de textos es fundamental en primer lugar por razones culturales: es deseable que un alumno de clase terminal conozca que en algunos grandes momentos del pensamiento, por ejemplo, la ironía socrática, la duda cartesiana, el imperativo kantiano, la hipótesis del inconsciente de Freud, el análisis capitalista de Marx, hay elementos esenciales para comprender qué es el hombre y de donde viene.

Y además, y es esencial porque la filosofía no es una historia de las ideas, los textos muestran el uso que de la reflexión han hecho los grandes filósofos, que incitan a que nosotros hagamos el mismo uso. Pero no es suficiente remitir a los alumnos a los textos filosóficos para que comprendan lo que es la filosofía y que filosofen por sí mismos. El papel de la didáctica es el de reflexionar sobre las mediaciones que puedan facilitar esta apropiación.

Esto supone clarificar por sí mismo, y que los alumnos se clarifiquen lo que es leer, lo que es un texto¹⁹, que significa leer un texto filosófico, y leerlo filosóficamente. Esto implica para la enseñanza precisarse: no solamente como explicar un texto a los alumnos, sino también como hacer para explicarse un texto por sí mismos; es decir, se debe ser claro sobre como un alumno puede hacer para leer filosóficamente un texto, cual estrategia de lectura puede el emplear o aplicar.

Esta reflexión metodológica sobre el aprendizaje de la lectura filosófica metódica de un texto, es uno de los campos actuales de la investigación en didáctica (Tozzi, 2001; 2003)

El autor francés aborda la manera como un alumno: (a) de una parte, puede leer filosóficamente un texto, identificando como el autor procede para filosofar, es decir, para enfrentar y articular,

¹⁹ El anexo 3 del libro ofrece una breve aproximación al "ejercicio" de lectura y análisis del texto filosófico.

en un desafío filosófico, los procesos de problematización (cómo conduce una interrogación, cómo plantea el problema (cómo elabora una problemática), de conceptualización (como relaciona las nociones, cómo procede a las distinciones conceptuales), de argumentación (cuáles son las funciones, la naturaleza y el fundamento de los argumentos, el estatuto de los ejemplos); (b) de otra parte, la manera como el puede apoyar sus hipótesis de lectura, sobre cierto número de características lingüísticas del discurso filosófico²⁰, que son también elementos de análisis en la didáctica del francés, pero que conviene preguntarse sobre el interés y la pertinencia en la enseñanza de la filosofía.

Para someter el máximo de nuestros alumnos de hoy en día en condiciones de actividad filosofante, se necesita, al mismo tiempo que una fuerte e ineludible formación filosófica, una reflexión profunda sobre lo que le sucede a una disciplina cuando se inscribe en una institución escolar como materia enseñada, en que consisten sus condiciones de apropiación por los alumnos, cuales son las situaciones y ejercicios que pueden mejor contribuir. Tal es según Tozzi y Vincent (1993) la función de la didáctica filosófica o de la didáctica de la filosofía.

3.4. A manera de síntesis: leer, escribir y discutir filosóficamente

Para Michel Tozzi (2003; 2003a; 2003b), y su equipo se trata entonces de poner en evidencia capacidades filosóficas de base, a partir de observar lo que sucede en las clases planteándole a los profesores asistentes a los seminarios la consigna: "¿Tu conceptualizas, tu problematizas o es que tu argumentas?".

En principio, esto era difícil, no se sabía en que columna meter estos procesos de pensamiento: se veía entonces que definir, preguntar, fundar o deconstruir no es la misma cosa. Pero en un pensamiento donde hay a la vez unidad y movimiento del

²⁰ En este contexto, Tozzi, considera que se debería estudiar críticamente los conceptos de "dialoguismo", "polifonía", "enunciación", "campo semántico y léxico".

pensamiento, no se puede hacer una cosa sin hacer lo mismo simultáneamente con las otras dos. Por ejemplo, cuando se pone en duda una afirmación, es decir *problematizar* alguna cosa que se afirma, se debe *argumentar* la duda. De la misma manera, si se planten las preguntas sobre la relación que hay entre las nociones, se deben *conceptualizar* estas para saber de que se habla. De ahí la idea de un triángulo, porque el interés de la formalización de este proceso radica en mostrar que el vértice está en relación con los otros dos. Así entonces este sería un primer elemento: distinción de tres *capacidades filosóficas de base: conceptualizar, problematizar y argumentar*.

También, los profesores deben proponer a los alumnos que las capacidades de base sean activadas en las actividades sugeridas, es decir: leer filosóficamente los textos, escribir filosóficamente una disertación. Estas capacidades de base la denomina Michel Tozzi, *competencias filosóficas*. Estas son complejas. Leer filosóficamente un texto, consiste en intentar determinar los procesos de problematización, de conceptualización y de argumentación que se encuentran en él, y al mismo tiempo (al contrario de la enseñanza de la literatura en donde se puede hacer una lectura metódica de un texto poético), poner en marcha estos procesos en sí mismos; el texto de llegada es de la misma naturaleza que el texto fuente: a partir de un texto filosófico se debe llegar como resultado a una disertación filosófica. Esto quiere decir que una lectura es filosófica no solamente si se referencia la "philosophicité" del texto, sino que también se ejercen las operaciones intelectuales. Es lo que Tozzi llama una *competencia* de leer o de escribir filosóficamente. Es articular su lectura a la elaboración de una disertación sobre las capacidades filosóficas de base.

Otra constatación: *pedagógicamente, para aprender a filosofar es necesario articular en la unidad y en el movimiento de un pensamiento estos tres procesos*. Para el autor francés, hay dos maneras de hacerlo: (1) por los ejercicios específicos para trabajar cada

una de las capacidades de base; (2) sometiéndose a la complejidad de la tarea global de leer o de escribir para desarrollar las competencias filosóficas.

3.4.1. Lectura y escritura filosófica

Sobre la lectura, Michel Tozzi ha intentado poner a punto un concepto interdidáctico, el concepto de "*lectura metódica filosófica*". Se piensa en Francia, que el aprendizaje de la disertación es el desaprendizaje de la composición francesa. En lugar de estar a favor de esta postura epistémica de ruptura entre la enseñanza del francés y la enseñanza de la filosofía, el autor es partidario de aprovechar las adquisiciones de los alumnos en francés, para ver como ellos pueden utilizarlas en filosofía. En francés la lectura metódica ha sido desarrollada desde hace varios años, lectura como hecho de construcción de sentido elaborando un cierto número de hipótesis, las cuales se intenta verificar mediante la interpretación a partir de indicadores lingüísticos.

Se trata entonces de preguntar, cómo utilizar estas adquisiciones en filosofía. Tomar el concepto de lectura metódica que es una elaboración de la didáctica del francés para proyectarlas en relación a un campo epistemológico escolar distinto y específico, el de la filosofía. Hacer de tal manera que este trabajo sobre los indicadores lingüísticos del texto sean empleadas en la perspectiva de la filosofía, a saber, construir filosóficamente su sentido intentando determinar a través de esos indicadores los procesos intelectuales de conceptualización, de argumentación y de problematización.

3.4.2. Cómo aprender a filosofar por la escritura

La escritura aparece como una tarea compleja, que desarrolla una competencia filosófica: leer filosóficamente un texto, la presupone en tanto que se puede aprender a filosofar escribiendo. El supuesto de la enseñanza institucional de la filosofía en Francia es que sí se le

puede aprender, pero no se puede aprender a filosofar sino elaborando disertaciones. Este es el supuesto que Michel Tozzi y su equipo cuestionan.

Este cuestionamiento no puede ignorar la existencia de una especie de "doxa" filosófica, alguna cosa que genera consenso en una comunidad y que no puede ser interrogada sin más: no se puede cuestionar en Francia la sola legitimidad de la disertación para aprender a pensar. Fuera de la disertación no hay salvación.

Pero, la enseñanza de la filosofía está organizada, como toda materia escolar, en función de la manera como va a ser evaluada. ¡Cambie la disertación como modalidad de evaluación, usted tendrá otra enseñanza de la filosofía! Los profesores de filosofía quebequenses enseñan la filosofía en el colegio en los últimos dos años del liceo y en el primer año de la enseñanza superior. Es decir, se ofrecen tres cursos. El primer curso es evaluado por un ensayo argumentativo. En Suiza, hay tantos programas de filosofía como cantones. En algunos cantones la evaluación consiste en una entrevista oral con el candidato. En Lausana el objetivo no es pensar por sí mismo la noción de amor sino de comprender la concepción de amor según Platón.

Sin embargo, si la disertación es la manera de aprendizaje escrito de la filosofía y la manera de la evaluación de la disciplina, se debe cuestionar sobre el "cómo se ha llegado hasta allá." Citando a Bruno Poucet, Tozzi (2003b), muestra el paso histórico de la redacción a la disertación. La disertación es un género escolar filosófico del sistema educativo francés convertido en patrimonio ineludible a finales del siglo XIX. Los filósofos jamás han hecho disertación, ellos han escrito aforismos, diálogos, ensayos, tratados, meditaciones, cartas, poemas....hay una diversidad de géneros de discurso filosófico entre los filósofos. Cuando los filósofos escriben sobre las cosas de que se ocupa la disertación, es con ocasión de un concurso escolar (Kant o Rousseau)! La disertación es un género escolar. Un género escolar es una invención de un sistema educativo para transponer

didácticamente las prácticas culturales o sociales de la materia a enseñar. Puede ser y sería interesante didactizar los géneros utilizados por los mismos filósofos²¹.

²¹Ahora bien, Tozzi (2003) ha montado un taller de escritura filosófica informal, durante dos años, con colegas voluntarios, en él se han experimentado diferentes géneros de escritura filosófica. El autor se dio cuenta que a través de estos diferentes géneros había pensamiento y que siguiendo el género propuesto, por ejemplo escribir un mito filosófico, no se decía y pensaba de todas formas la misma cosa. Había una sobredeterminación del pensamiento y la escritura por el género de discurso que se tenía. El autor propuso este taller de escritura filosófica a diez profesores de filosofía de la academia de Nancy con el siguiente protocolo: se comienza por un aforismo, confrontación con el otro para alternarse los aforismos de los otros. Se escribe un segundo aforismo que será alterado por uno o dos aforismos de los otros. Se dice enseguida cual forma de aforismo ha sido alterado. Se dan las palabras sobre lo que se ha hecho. Para los alumnos de enseñanza profesional, se dirá que el aforismo es una frase....Luego se desarrolla en diez líneas su aforismo, es un "aforismo expandido", que se le pasa luego a su vecino para que él reaccione por escrito bajo la forma de carta. Luego tienen lugar una discusión seguida de un escrito personal, bajo la forma de ensayo. Se pasa finalmente a la redacción de un diálogo. La experiencia y los resultados de este taller muestran la diferencia de confrontarse a la alteridad oral y a la alteridad escrita. Estos son los dos códigos del lenguaje, y no producen los mismos objetos. El diálogo se escribe como desenlace de un conjunto de dispositivos que comprenden la confrontación con la alteridad escrita y oral. Si dialogar es estar en relación con el otro en sí, se hace la hipótesis según la cual el diálogo con el otro va a ser más rico porque están siempre los límites del diálogo consigo mismo. Yo no puedo sorprenderme, aún cuando hago las objeciones. Confrontarse a la alteridad oral es otra forma, de sorprenderse, de confrontarse a la alteridad escrita porque hay una especie de presencia encarnada del otro que nos pone en la urgencia de una respuesta. No se construye el mismo pensamiento en una intervención social verbal como en un diálogo escrito por sí mismo.

SEGUNDA PARTE

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS



ANEXO 1

MÉTODO PARA LA DISERTACION FILOSÓFICA 1

El ejercicio de la disertación filosófica exige el empleo de un método. En primer lugar, porque la disertación, en tanto ejercicio escolar, tiene reglas específicas. Y además (y sobre todo), porque sería contradictorio con la naturaleza de la reflexión filosófica que ella se mueva en el azar del brote de pensamientos.

Se llama método a toda actividad de pensamiento que para lograr un fin, efectúa según un orden operaciones distintas.

Método no es receta; no hay “trucos” para lograr una buena disertación. El método permite organizar el trabajo de la disertación, no dispensarlo.

1. Qué es una disertación filosófica?

Se llama disertación filosófica un escrito en prosa, de algunas paginas, donde se encuentra planteado y resuelto un problema filosófico.

Esta definición prohíbe confundir la disertación de filosofía con cualquier “rollo” o una “charlatanería” sobre un tema, como puede ser, por ejemplo, la conversación corriente.

Observaciones sobre la definición:

. “*Algunas paginas*”: la longitud no hace la calidad, pero el pensamiento no puede desarrollarse sin más con límites muy estrechos.

¹ En: Denis Huisman y Andre Vergez. *ABC du bac. Philosophie Dissertation. Terminale*. Nathan. Paris 1985. Pp. 4-13. Traducción y adaptación del francés por Miguel Angel Gómez Mendoza.

. “*planteado y resuelto*”: esto supone que el problema filosófico no debe ser considerado inmediatamente como planteado por la simple enunciación del tema.

. “*un problema filosófico*”: “un” significa *uno y uno solo*; la disertación no se dispersara por una pluralidad de problemas.

2. Leer un tema

Es una evidencia: un tema debe ser leído y comprendido. Pero más de la mitad de las malas copias del examen de bachillerato (bac) resultan de malas lecturas del tema, lecturas falsas e incompletas.

Las recomendaciones que se plantean a continuación valen para *todos* los temas propuestos al candidato, no solamente el tema que él “escoge”. Como podría escoger entre los temas cuando no se sabe todavía lo que se le demandará? Leer es...

. *Comprender cada palabra* (no hay nunca “jerga” especializada en los temas del examen de bac). Cada uno de los términos será leído en su contexto: “ley” no tiene el mismo sentido en “A quien sirven las leyes” y en “*Que es una ley científica?*”. “Vida” no significa la misma cosa en “*El pensamiento de la muerte importa a la vida?*” y en “*El azar tiene un lugar en las ciencias de la vida?*” El verbo “poder” puede remitir a la posibilidad, la capacidad, pero también al derecho. “La justicia” puede considerar el punto de vista jurídico, pero también moral.

Se desconfiara de la etimología que no es necesariamente instructiva y puede inclusive inducir al error. La psicología no es la “ciencia del alma”, ni la filosofía “el amor a la sabiduría” (al menos principalmente).

. *Comprender las articulaciones lógicas, gramaticales*, inclusive las pequeñas palabras tienen una gran importancia. Un “y” no es un “o”; “un” es diferente de “el”; “porque”, “en que senti-

do”, “en cuál medida” no son necesariamente expresiones equivalentes.

Una de las faltas más frecuentes (y las más graves), el *fuera del tema*, es casi siempre debido a una mala lectura del tema. Leer un tema, es saber exactamente lo que se pide (y no lo que no se demanda) y *recordarlo* a lo largo de la reflexión.

Algunos casos particulares de temas:

. *La pregunta*: es el caso más frecuente. La forma pregunta no garantiza que el problema filosófico se reduzca al enunciado de un tema. Se estará atento al tipo de respuesta requerida por la pregunta. “*La apariencia es mentira?*” exige una respuesta de si o de no; no es el caso de los temas: “*Por que desear la verdad*” o “*En qué medida el hombre hace la historia?*”

. *Varias preguntas*: caso raro. Se debe responder a todas las cuestiones considerándolas en su unidad. Ejemplo: “*Una sociedad sin conflictos es posible? Es ella deseable?*”

. *Una palabra*: caso raro, e inclusive excepcional. Se debe orientar la disertación hacia la búsqueda de una definición y de una análisis conceptual; mostrando lo que la noción contiene de problemático. Ejemplos: “*El escándalo*” “*Lo sobrentendido*”.

. *Varias palabras*: más frecuente. El tema de disertación no podrá reducirse al descubrimiento de definiciones para cada una de las nociones, que deberán ponerse en una relación problemática. Ejemplos: “*Creer y saber*”; “*Nostalgia, remordimientos, arrepentimiento*”.

. *Una cita*: siempre muy corta, se deberá evidentemente analizarla y comprenderla, con el fin de desprender el problema central. No se perderá de vista el enunciado de la tarea solicitada al candidato: “*Que piensa usted de...?*” y “*Como comprende usted...?*” apelando a las diferentes aproximaciones de la cita propuesta.

Si el nombre del autor es indicado, acordarse de que este último no es el tema de la tarea; inversamente, no desviarse de un tema-cita del cual no conoce bien el autor. Es el texto de la cita que cuenta ante todo. Ejemplo: <<*Se puede decir con Alain que "la pasión es siempre desafortunada?"*>> .

3. Plantear un problema filosófico: la introducción

3.1. La necesidad de plantear problemas

En la vida corriente los "problemas" se plantean solos (problemas de dinero, problemas sentimentales...) No pasa lo mismo en el campo del pensamiento, porque nosotros tenemos naturalmente tendencia a preferir las repuestas a las preguntas, las afirmaciones a las dudas, el consentimiento al asombro. La opinión, el prejuicio, la ignorancia no se plantean nunca los problemas, obligados como están de poseer las soluciones. Pertenece entonces a la filosofía plantear los problemas, sus problemas.

3.2. Qué es un problema filosófico?

En la vida de todos los días, nosotros llamamos "problema" toda dificultad u obstáculo. El problema es lo que se opone a la realización de mis deseos o de mis fines. Por tanto, no se calificará como problema un hecho único, un simple obstáculo.

El problema no es un hecho (no se habla de problema a propósito de un accidente o de una enfermedad); un problema es una *situación* de crisis, que exige una solución. La crisis proviene del encuentro conflictivo, contradictorio de varios factores (se tiene a menudo *los* problemas). El problema es un nudo complejo que hay que desenredar.

Un problema filosófico es una situación conflictiva al nivel de los conceptos. El problema exige que se lo distinga, que se le ponga en orden, breve, él exige un método. Se podrá seguir el ejemplo del segundo precepto cartesiano:

“Dividiré cada una de las dificultades, que examinaré como parcelas como se pueda y como se requiera para resolverlas de la mejor manera.” (Descartes, *Discurso del método*, II parte.)

No se plantea un problema como se hace una simple pregunta. La pregunta que proviene de una falta de información, no quiere otra cosa que una respuesta: en cual año murió Spinoza? Respuesta: en 1677. Plantear un problema, es *disponer* los elementos que hacen problema.

Por ejemplo, las *dificultades* encontradas por la metafísica en sus intentos por constituirse como ciencia, condujeron a Kant a enunciar la pregunta: “*Que podemos conocer?*” pero Kant mismo no pudo dar una respuesta a esta pregunta que pasando por la posición y la resolución del *problema* filosófico:

“Cómo los juicios sintéticos a priori son posibles?” (Kant. *Crítica de la razón pura*, introducción. VI)

Plantear un problema a partir del enunciado de un tema, es mostrar en que la pregunta del tema no debe su existencia a nuestra sola ignorancia de una respuesta, que bastaría dejarlo como un hecho. El problema es la indicación de un rodeo que se impone al pensamiento confrontado a una pregunta: “*Se puede hablar de una violencia legítima?*” No lo podría saber sin preguntarme en cuales casos se puede hablar de violencia, qué es lo que quiere decir el adjetivo “legítimo”.

3.3. La introducción

La introducción de la disertación sirve para plantear el problema, y no sirve más que para eso. Una introducción no es un “entremés”, un vago preámbulo donde tienen lugar las generalidades más o menos en relación con el tema. Nada debe figurar que no sirva *directamente* para derivar el problema del enunciado del tema.

Un buen test: mi introducción convendría a otra disertación relacionada con un tema cercano al mío? Si sí, ella no vale nada. Es una introducción "pasa-en todas partes".

4. Analizar los elementos de un problema

Cuando en un tema de filosofía figuran los términos: violencia, derecho, vida, libertad o felicidad, no son las *palabras* que deben interesarnos, sino los *objetos* concretos que designan estas palabras. Los problemas de la violencia o de la libertad no serían problemas para nosotros si ellos no existieran sino en el mundo del lenguaje. La tarea de la reflexión filosófica es entonces de ir directamente a las cosas, de pensar las cosas. Se cree fácilmente que la filosofía se mantiene lejos de lo concreto, en el cielo de las ideas abstractas, es decir vacías. Hegel se levanta contra este "prejuicio corriente":

"La filosofía se encuentra en efecto en el dominio del pensamiento; ella se ocupa en consecuencia de las generalidades; su contenido es abstracto, pero solamente en cuanto a la forma, el elemento en sí, la idea es esencialmente *concreta*." (Hegel. *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. Introducción.)

Se debe comprender: la filosofía trabaja en el "elemento abstracto" (como se habla del "elemento marino"). Pero los objetos de la filosofía son concretos. Nada es más extraño a la filosofía que los juegos de lenguaje.

La resolución del problema pasa así pues por un *análisis* concreto de los objetos que pone en juego. No se reflexiona sobre la violencia o sobre el amor buscando el sentido de las palabras, porque *la* violencia, *el* amor permanecen como abstracciones vacías en tanto que no estén relacionadas con el análisis de *ejemplos*, de las *situaciones* reales de violencia o de amor. Toda la dificultad consiste en extraer de los ejemplos particulares un conocimiento universal. Reflexionar sobre los

celos a partir de Marcel Proust (*Un amor de Swann*), es analizar (en el sentido químico) los celos de Swann con el fin de aislar los mecanismos esenciales de esta pasión, dejando de lado lo que pertenece a un caso particular. La experiencia personal, la historia, la actualidad política ofrecen la materia del análisis, pero también la literatura o el cine. Con la condición que no se olvide que estos son ficciones, hay ficciones tan “verdaderas” como la realidad.

Como sea, es imposible hablar seriamente de lo *Bello* sin partir de experiencias concretas de la belleza, en la naturaleza o en las artes. No se trata un tema sobre el *Estado* sin remitir al estado real, que no se puede ir a buscar más que allá donde está: en la historia y en la política.

5. Construir la reflexión: el plan

Un problema siendo el nudo de dificultades conceptuales, no puede examinar todo a la vez, sin importar el orden. El plan no es un artificio de presentación, es una necesidad para el pensamiento.

No hay plan mágico válido para todo los temas, porque cada problema exige un tratamiento particular. Se debe simplemente....

. *Distinguir claramente las etapas.* Se trata de tal aspecto, después del otro, separadamente.

. *Progresar:* comenzar por las dificultades cuya solución es indispensable para poder tratar los otros.

. *Articular las etapas* del pensamiento por las transiciones. Una transición no es un artificio retórico decorativo, sino la indicación de una relación real en la reflexión.

Se tendrá cuidado de hacer el plan materialmente visible en la presentación, por los párrafos, parágrafos, partes separadas por los signos. No se introducirá ningún título o subtítulo, ni números en las partes o parágrafos.

6. Demostrar

6.1. Necesidad de producir una demostración

Aún en el caso en donde el enunciado del tema no demande más que una respuesta "simple" (por ejemplo por sí o por no), la disertación no sabría limitarse al enunciado puro y simple del *resultado*. En filosofía -como en matemática- el resultado no es nada sin la demostración que permite establecerlo.

Demostrar no es solamente argumentar, es decir acumular los ejemplos. Los ejemplos concretos no son fecundos sino cuando son analizados. Presentados en su estado bruto, un ejemplo (inclusive veinte ejemplos) no prueba nada. Con los ejemplos, se puede "probar" todo y lo contrario de todo.

6.2. Condiciones de una demostración válida

. *Coherencia lógica*: no hay nada más catastrófico para el pensamiento que encontrarse en desacuerdo con el mismo.

. *Certidumbre de cada una de las etapas*: nada debe ser avanzado que no pueda ser sólidamente establecido y justificado.

"El primer precepto es el de no recibir alguna cosa por verdadera, que yo no la conozca evidentemente ser tal: es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención; y de no comprender nada más en mis juicios lo que se presentaría tan claramente y tan distintamente a mi mente, que tenga ocasión de ponerlo en duda." (Descartes, *Discurso del método*. II parte.)

"Por lo que es la *certidumbre*, aquí la ley que me impuse a mí mismo: en este orden de consideraciones, la *opinión* esta absolutamente proscrita en todo lo que parezca a una hipótesis, esta una mercancía prohibida que no debe ser puesta en venta a ningún precio, pero que se debe captar desde que se

la encuentra.” (Kant, Prefacio a la primera edición de *La Crítica de la razón pura*)

6. 3. La refutación

“*Evitar la prevención*” dice Descartes. Esto significa que la primera idea que se presenta a la mente no es necesariamente la mejor. Cuando se sostiene una tesis, se tiene el deber de considerar que la tesis opuesta no puede ser aberrante; luego se debe examinarla y producir una refutación, es decir demostrar la falsedad.

6. 4. Comentario sobre el “estilo de la demostración”

En la demostración teniendo por fin el acceso a lo verdadero se proscribe los sesgos de “modestia”, como: “yo creo que...”, “En mi opinión...”, “Para mí.....” lo que no es verdadero sino “para mí” no me interesa más que a mí, no al que me lee. Se toma el modelo de Rousseau:

“(...) si yo tomo a menudo el tono afirmativo, no es para imponérselo al lector; es para hablarle como yo pienso. Por que propondría en forma de duda a alguien, en cuanto a mí, yo no dudo?” (Rousseau, *Emilio*, Prefacio.)

7. Citaciones y referencias filosóficas

Se debe citar los “grandes filósofos”? Se debe referirse a los textos filosóficos? No olvidemos la regla fundamental de la disertación filosófica: plantear y resolver un problema filosófico. Es muy evidente que el pensamiento de los filósofos puede ser para nuestras tareas un gran auxilio.

En un “gran filósofo”, usted podrá encontrar la formulación clara y exacta de un problema o de una idea, la solución de una dificultad teórica, pero sobre todo los análisis rigurosos concernientes a todos los temas posibles de la reflexión filosófica.

Cuando usted cita un texto (sea o no el filosófico), no olvide las comillas. La citación debe ser rigurosamente exacta.

En materia de referencias filosóficas:

. *Prescribir las citaciones decorativas*, destinadas a dar un aire muy "filosófico" a su tarea. De una manera global, una cita o referencia que permanezca alusiva, que no es comentada y analizada no sirve para nada.

. Referirse a un filósofo no es abrigarse detrás de una autoridad. La filosofía es por esencia el rechazo del principio de autoridad en el campo del pensamiento. Por otra parte, que una afirmación se encuentre en Descartes o en Kant no prueba que ella sea eternamente verdadera.

. *Prescribir el paso de revista de doctrinas*: "Sobre este problema, Platon piensa que..., Descartes dice que..., Kant responde que..." "Y usted, que piensa usted?" Lo que no significa: "Cual es su preferencia, su opinión?" Pero: "como usted es capaz de ordenar en su lugar los elementos esenciales del problema y analizarlos?" Lo que nadie puede hacer en su lugar. Alain decía: "la función de pensar no se delega punto"

Es entonces claro que el ejercicio de la disertación filosófica exige un mínimo de cultura y de información filosófica para ser realizado con provecho.

8. Responder: la conclusión

Es necesario en las disertaciones un lugar donde esté claramente formulada la respuesta a la pregunta planteada, donde se encuentre una exposición de los resultados del examen del problema.

Antes de redactar la conclusión, revisar el tema (que por lo demás, no debería perderse de vista nunca), con el fin de dar una respuesta coherente con la *forma* de la pregunta (ver más arriba: "Algunos casos particulares de temas: la pregunta"); la

conclusión puede recordar una definición, una relación, una respuesta si o no.

Si pese a los *esfuerzos reales* usted no ha logrado responder al tema, resolver el problema; es mejor hacer la constatación con honestidad que esconderse detrás de una conclusión tibia o destemplada, una "respuesta de Normando", es decir; no decir ni sí ni no.

Si la pregunta del tema no le parece poder recibir respuesta, si usted juzga que se trata de una falsa cuestión, si la respuesta es "colgada" a otro problema que usted pueda examinar, explique todo esto en detalle.

Al final de la conclusión, no es necesario "abrir el tema" sobre cuestiones más vastas; este procedimiento es a menudo completamente artificial.

9. Redactar

La disertación este redactada en español o en cualquier otra lengua, el corrector esta en el derecho de leer un texto correcto desde el punto de vista de la lengua. Las galimatías no son admisibles, sobre todo cuando se disimula un pensamiento vacío.

Un buen estilo es deseable, sin ser exigible. Pero todo texto filosófico (y en consecuencia la disertación) aspira a la verdad y no a lo bello; escribir bien no reemplaza entonces al pensamiento. Una disertación bien escrita y perfectamente vacía no sabría obtener la media.

Se siente la obligación de recordar que la ortografía (comprendida la acentuación, la puntuación) no es un lujo necesario y por consiguiente nada despreciable. Una incorrección muy grande a este nivel demuestra una cierta actitud (atrevimiento, dejadez) de parte de quien escribe. Una copia con mala ortografía padece de un prejuicio desfavorable. La nota puede rebajarse dos puntos.

El aspecto material bajo el cual se presenta una copia no es indiferente. La legibilidad de la escritura, la claridad del orden en las paginas son medios que facilitan al lector el acceso al contenido de su reflexión.

De una manera general, todo esfuerzo empleado por el corrector o calificador para superar los defectos formales de una copia (baturrillo, escritura indescifrable) es perdida para la atención del contenido reflexivo, por buena que sea la voluntad de aquel que lee.

ANEXO 2

UN EJEMPLO DE DISERTACIÓN Y EVALUACIÓN¹: “LA FUNCIÓN CRÍTICA DE LA FILOSOFÍA: ¿LA FILOSOFÍA PREVIENE CONTRA LA ILUSIÓN?”

Disertación²

<<“En una época donde la mecanización llega a ser cada vez más activa, donde la violencia se multiplica cada día más, donde la división del trabajo toma cada vez más importancia, donde la publicidad se vuelve cada vez más agresiva, estamos nosotros todavía al abrigo de todos esos charlatanes, de todas esas gentes que nos predicen la felicidad, la fortuna, la paz, podemos verdaderamente liberarnos de este infierno, de esta degradación permanente de nuestra inteligencia? La filosofía permite protegernos, es ella un remedio contra los peligros de nuestra sociedad, llegará a ser ella indispensable a nuestra época, nos permite echar una mirada nueva sobre la sociedad? Tantas preguntas que demandan una reflexión profunda ya que “la cosa no vale la pena”.

Una pregunta como “la filosofía previene contra la ilusión? No tiene una respuesta en pocas palabras. Es bueno saber que papel juega hoy la filosofía en una sociedad y cuales son las ventajas que se derivan. La filosofía no es más pensar otro hombre, todos los seres piensan en sus pensamientos que acompañan sin cesar sus actos, sus búsquedas. Pero la filosofía

¹ Cfr: Souriau, Anne; Peña-Ruiz, Henri; Sylves, Georges (1998) *Bonnes copies de bac en philosophie*, Paris, Hatier, Pp. 92-97. Traducción y adaptación del francés de Miguel Ángel Gómez Mendoza.

² Este ejemplo o copia de disertación es de autoría de un estudiante de clase terminal de un liceo francés situado en Besançon. Las clases terminales corresponderían a las clases o grados 10º y 11º del colegio colombiano.

tiene esto de diferente: es un pensamiento de segundo grado, es el pensamiento de los pensamientos humanos. La filosofía no es creadora, le hace falta un dato, una materia sobre la cual reflexionar. La filosofía es una reflexión y la sabiduría es la consecuencia de esta reflexión. La filosofía tendrá entonces por finalidad alcanzar la sabiduría. A partir de la reflexión, podemos plantear el asombro: la filosofía será aquella que se dará el ridículo de asombrarse de las cosas concretas y habituales, de ahí la cita de Jankelevitch: "filosofar es comportarse frente al universo como si nada dijera nada". La filosofía se sirve de la duda (la duda no implica la existencia del pensamiento?) para llegar a una certidumbre. La filosofía es un retorno del espíritu sobre sí mismo poniendo en tela de juicio los conocimientos que él posee.

La duda, el asombro, experiencias que permiten llegar a una reflexión filosófica.

Llegamos ahora al corazón del problema: nos permite ella prevenirnos contra la ilusión? La filosofía es la ocasión de abordar con profundidad una reflexión sobre los problemas humanos, sobre la naturaleza, sobre las ciencias. Cultivando una cierta duda, una cierta ironía y un mínimo de humor, la filosofía permite a los jóvenes que se entregan de no ser víctimas de todos los mercaderes de ilusiones secretadas por nuestra sociedad. Ella nos permite no ser el cordero de Panurge que sigue ciegamente todas las palabras de orden de todos los modos. La filosofía nos permite tener una mirada nueva sobre la sociedad, de tomar distancia para observar las cosas cotidianas de la vida, de dominarse a sí mismo y de ganar una cierta autonomía intelectual. Si luego se tienen los medios de llegar a una reflexión filosófica propiamente dicha. Qué es reflexionar: es practicar el aprender y estar en contacto con aquellos que han reflexionado (la filosofía no es el laboratorio de la historia?) que los llevara a reflexionar.

O para citar a Bachelard, podemos agregar: "reflexionar es comprender que no se había comprendido". Reflexionando, se lograra

inclusive la libertad, una cierta autonomía intelectual. La libertad no se adquirirá sino se consigue reflexionar aunque permaneciendo dueño de sí. Para terminar este capítulo sobre los medios para llegar a una reflexión filosófica y sobre las ventajas de la filosofía, citaré a Hegel que decía al respecto: "Es la cultura de una época tomando conciencia de sí misma"

Como se acaba de ver, aquellos que se entregan a la filosofía, están de alguna manera protegidos contra la ilusión, pero, ellos están a priori fuera de peligro? Pero de hecho que es la ilusión?

La ilusión es una falsa conciencia, es un error de juicio, de apreciación, es estar fuera de la realidad, es una especie de sueño permanente y la ilusión es un tipo de adoctrinamiento, nos intenta hacer creer no importa que sin que tengamos los medios de verificar lo que nos dice. Desde luego soy yo quien me hago las ilusiones pero yo no soy el responsable, es la sociedad la causante, es decir los otros: la opinión. La ilusión es entonces una especie de opinión y nada es más malo que la opinión: se debe destruirla, ella no piensa y si piensa, piensa mal. Y es planteándose los problemas que no se plantean por ellos mismos que se llega a protegerse de la ilusión. Si el conocimiento es una respuesta a una pregunta, la ilusión es una respuesta que no admite desde el comienzo ninguna pregunta, de donde vuelvo a decir que es una falsa conciencia. Pero si la filosofía tiene adeptos por el simple hecho que ella nos permite adquirir autonomía intelectual y una reflexión sobre el pensamiento de los pensamientos humanos, tiene como consecuencia de prevenimos contra la ilusión, no es menos cierto que algunos piensen que la filosofía va al encuentro de la finalidad de la enseñanza secundaria, que ella no es rentable, que no sirve para nada, que no nos permite vivir de una manera normal en la sociedad. Mucha gente no quiere que ciertas personas reflexionen mucho; ellos tienen miedo de que se les diga lo que no quieren decir, que tienen "registrado" su inconsciente, de donde la expresión popular "es intelectual", con la cual se traduce un cierto desprecio. Qué pensar de la gente que piensa que la filosofía es inútil, de donde se deriva la consecuencia que

ella no nos previene contra ninguna ilusión? No quisiera criticarlos pero pienso que aquellos que critican la filosofía son aquellos que justamente no han llegado a este conocimiento de segundo grado. Ellos son víctimas de la opinión y ellos no han logrado procurarse una autonomía intelectual, ser dueños de sí mismos.

Hace falta deseárselo? No, puesto que ellos han sido víctimas de todo tipo de cosas, de la división del trabajo que aumenta su maña en detrimento de su inteligencia, de la publicidad y del standing³ que reemplaza al hombre por un código de signos; se le determina gracias al vehículo que conduce y a los vestidos que lleva. Al fin de cuentas es prisionero de esto.

Y el fin de la filosofía es combatir estas cosas y especialmente la ilusión. Diría aún más: la filosofía no interviene a partir del momento en que la ilusión a alcanzado la sociedad, ella interviene antes que se pueda instalar. La filosofía tiene entonces muchas más oportunidades de combatir esta falsa conciencia y en mi opinión ella lo está cumpliendo muy bien.

La filosofía nos previene contra la ilusión en la medida en que nosotros adquirimos cierto dominio de nosotros, una cierta autonomía intelectual. Ella nos permite tomar distancia, ubicar las cosas en su justo valor. En cuanto aquellos que dicen que la filosofía es un mal, diciendo que ellos no desean filosofar, no filosofan sin que se den cuenta? Cualquiera que sea la filosofía es un remedio contra los peligros de la sociedad y ella llega a ser indispensable en nuestra época, donde no se sabe a donde nos lleva el progreso técnico.>>

Comentario de evaluación⁴

- La introducción es muy torpe. El problema no está presente explícitamente; la reflexión se compromete inmediatamente como si la redacción de la pregunta fuera supuestamente conocida. Se encuentra

³ Posición o reputación social.

⁴ Este comentario de evaluación es de autoría del profesor Henri Peña-Ruiz. Agregado de Filosofía, profesor en clases preparatorias.

no obstante un elemento interesante para orientar al lector hacia la apuesta del problema: la amplitud de la presión que, especialmente por los "mass media" se ejerce hoy en día sobre las mentes. Falta poca cosa, a partir de aquí, para redactar una buena introducción, simple y motivadora: subrayando la presencia de los "poderes de la ilusión", se podría considerar la función crítica de la filosofía, atestiguada hace tiempo y preguntarse sobre su eficacia actual. De donde una "reactivación" de la pregunta: "La filosofía previene contra la ilusión?"

- Se nota que todo el preámbulo del desarrollo se sitúa en la óptica inmediata de una respuesta a la pregunta. Se hubiera debido, antes, hacer de esta pregunta un problema, es decir, de hecho, analizar metódicamente su enunciado, sus términos, sus implicaciones. Solo tal análisis puede "programar" eficazmente la reflexión.

- La caracterización de la ilusión está bien conducida. Los análisis citan sin decirlo a Bachelard (*Formación del espíritu científico*). Conviendría precisar aquí que se generaliza una crítica de la opinión realizada desde el comienzo desde un plan epistemológico: la actividad científica requiere una crítica de las "ilusiones primeras" para que sea posible una construcción de la objetividad; no ofrece de esta manera una especie de "modelo" para la elucidación crítica de toda potencia de ilusión? Esta disertación hubiera podido distinguir de manera más desarrollada los diferentes espacios donde puede efectuarse una crítica de la ilusión.

- El pasaje que se inicia calificando la ilusión como falsa conciencia; parece un poco superficial y moralizante. El problema crítico que plantea la reflexión filosófica invitando a toda opinión, a toda aserción, a considerar sus condiciones de posibilidad y de validez, se muestra rápidamente. El lector queda al respecto con hambre.

- La conclusión es vigorosa y bien formulada. Se lamenta el apunte final de agnosticismo concerniente al progreso de la técnica (se debe evitar tales generalidades). El progreso técnico en sí mismo no es ni fastuosidad y nefasto. Todo depende de su uso).

- En resumen: copia aceptable en su conjunto. Una buena asignación de la función crítica de la filosofía. Pero algunos puntos podrían ser mejorados: la introducción (incompleta en la disertación), ausencia de análisis en la redacción del tema.

ANEXO 3

EL COMENTARIO DE TEXTO FILOSÓFICO¹

1. Naturaleza del ejercicio

Se trata de extraer el interés filosófico de un texto procediendo a su estudio ordenado.

Si bien no se prescribe un método estricto para llevar a cabo de manera adecuada el estudio ordenado de un texto, un imperativo esta claramente definido: *el comentario de texto debe distinguirse de una simple paráfrasis*. La paráfrasis consiste en dispensar en la copia los elementos de un texto, sin mostrar que se le ha percibido y delimitado su sentido, y sobre todo, sin mostrar la función del texto. Un comentario sometido a la paráfrasis no intenta explicar porque el autor ha utilizado tal termino o tal argumento.

Por el contrario, el estudio ordenado debe *mostrar que el texto es un conjunto de medios relacionados los unos a los otros de una manera lógica, orientados hacia un fin: demostrar o refutar una tesis, o responder a una pregunta*. En efecto, un texto filosófico se presenta siempre bajo esta forma: es la que conviene hacer aparecer. El estudio no será verdaderamente ordenado si la forma no muestra que el texto mismo es ordenado.

A diferencia de un comentario literario, *el comentario filosófico debe entonces focalizarse sobre el encadenamiento lógico de los argumentos*. No es suficiente determinar los temas en el texto, sin extraer un razonamiento que los relaciona.

¹ Cfr: Duruy, Joseph; Flamand Ivonne (1997) *annabac. Philosophie. L. ES, S. Paris, Hatier*. Pp. 19-21. Traducción y adaptación del francés por Miguel Ángel Gómez Mendoza.

2. Estructura del ejercicio

Como la disertación, el comentario se divide en tres momentos: la introducción, el desarrollo y la conclusión.

2.1. La introducción

En el caso del comentario, la introducción debe mostrar inmediatamente que se ha comprendido el texto. Ella debe en consecuencia señalar el *tema* (de qué se habla?) y la *tesis* (qué se afirma a este propósito?) del texto. Ella debe sobre todo justificar porque el autor busca elaborar una tesis sobre este tema, es decir, mostrar que la pregunta que él se propone tratar no está desprovista de sentido y posee un interés. Con frecuencia, un texto toma partido en el debate y confronta las tesis filosóficas contrarias. Es juicioso *indicar a cuáles tesis se opone* aquella que es defendida en el texto: se muestra de esta manera que ella no es evidente, y se puede entonces descubrir *a cuál pregunta general responde*.

Es bueno, como introducción, *anunciar la o las preguntas a las cuales responde el texto, inclusive si este no las plantea*; esto permite dar una perspectiva de conjunto y un hilo conductor a su trabajo.

2.2. El desarrollo

Contrariamente al comentario de un texto literario, *un comentario de texto filosófico debe estudiar una obra o un texto de manera lineal*. Por qué? Porque el debe seguir la progresión rigurosa de los argumentos del texto. El desarrollo debe así pues ser articulado en varias partes, correspondientes cada una a una etapa de razonamiento.

En el desarrollo, *se debe mostrar como los argumentos se encadenan o relacionan*, y presentar lo que hace posible el paso de una frase a otra. Al respecto, *se debe destacar y explicar las palabras claves que sirven de eje al texto* y juegan un rol decisivo en la argumentación. Se debe interrogar el significado de estas palabras haciendo aparecer sus implicaciones.

Un buen comentario para ser dinámico, debe estar sin interrupción *marcado de preguntas*; Es bueno pensar en cada transición las cuestiones a las cuales responde el comentario en la parte siguiente. El texto recibe de esta manera un impulso dinámico que lleva al lector a seguirlo.

2.3. La conclusión

Como para la disertación, la conclusión del comentario debe *dar una perspectiva de conjunto de su trabajo*: usted debe retomar las preguntas planteadas en la introducción, y mostrar como el autor logra responderlas.

La conclusión es el momento privilegiado para recuperar *el interés filosófico del texto*. Hacer aparecer este interés, es mostrar lo que el enfoque del autor tiene de original y de específico. Para hacer esto, se puede volver a tomar los puntos de su análisis que a usted le parecen esenciales, y mostrar que estos elementos permiten considerar la conclusión del texto como una respuesta clara a una pregunta precisa. Usted podrá igualmente confrontar las posiciones del autor a las posiciones de otros filósofos que lo contradicen.

3. Consejos de método

El trabajo esencial consiste aquí en la localización de las articulaciones lógicas del texto. Le aconsejamos entonces *prestar atención a las palabras de relación* que tienen una función lógica: oposición (*pero*), causalidad (*por qué, porque, a causa, ya que, participios presente*), consecuencia (*luego, en consecuencia, como consecuencia de, a continuación de, de suerte que*).

De otra parte, *destacar las palabras que vuelven aparecer* es un procedimiento muy seguro que permite derivar los temas principales abordados. En el mismo orden de ideas, es oportuno *reagrupar las palabras que poseen un significado parecido, o que se relacionan con una misma idea*.

Le aconsejamos igualmente, *buscar en primer lugar la conclusión a la cual el texto llega*. Es más fácil entonces extraer el tema, la tesis, y los argumentos que la prueban.

En términos generales, se debe balancear cuidadosamente cada palabra, cada proposición, y pasar de esta manera el texto por la criba de su perspicacia.

ANEXO 4

EJEMPLO DE COMENTARIO DE TEXTO FILOSÓFICO: “EI DESEO”¹

Evidencie el interés filosófico del siguiente texto, procediendo a su estudio ordenado:

Descartes²

“Pero, como estas pasiones no nos pueden llevar a ninguna acción sino por medio del deseo que suscitan, es particularmente este deseo lo que debemos cuidarnos de regular; y en esto consiste la principal utilidad de la moral; ahora bien, así como acabo de decir que el deseo es siempre bueno cuando le precede un verdadero conocimiento, no puede de ser malo cuando se funda en algún error. Y no parece que, en lo que se refiere a los deseos, el error que más generalmente se comete es que no distinguimos bastante las cosas que dependen enteramente de nosotros de las que no dependen en absoluto; pues, en cuanto a las que no dependen más que de nosotros, es decir, de nuestro libre albedrío, basta saber que son buenas para que nunca fuera excesivo nuestro deseo de ellas, porque hacer las cosas buenas que dependen de nosotros es seguir la virtud, y es indudable que nunca puede ser excesivo el deseo de la virtud, además de que lo que deseamos de este modo no podemos menos de lograrlo, puesto que solo de nosotros depende, recibiremos de ello toda la satisfacción que hemos

¹ Cfr: Duruy, Joseph; Flamand Ivonne (1997) *annabac. Philosophie. L. ES*, S. Paris, Hatier. Pp. 50-55. Traducción y adaptación del francés por Miguel Ángel Gómez Mendoza.

² El fragmento que se reproduce (“De los deseos cuya manifestación depende únicamente de nosotros”) y corresponde al artículo 144 de la obra de Descartes (1965), *Las pasiones del alma*. Buenos Aires. Editorial Aguilar. Pp. 139-140. Traducción del francés de Consuelo Berges. Prólogo de José Antonio Miguez

esperado. Pero la falta que en esto solemos cometer no es nunca desear demasiado, sino desear demasiado poco; y el remedio soberano contra esto es liberarse del espíritu cuanto nos sea posible de todos los demás deseos menos útiles, y luego procurar conocer bien claramente y considerar con atención la bondad de lo que es desear."

Análisis del texto

1. Las dificultades del texto

La principal dificultad, entre otras, está en delimitar correctamente la construcción de este texto. La repetición de los mismos giros, la longitud de las frases no deben esconder el rigor de la argumentación.

2. Los términos a retener

Aparecen varias veces en el texto los términos y giros siguientes: "deseo" (seis veces) contando las formas verbales "depende de nosotros" (cinco veces), "el error que generalmente más se comete" (con "la falta que en esto solemos cometer"), "las cosas buenas" (3 veces) incluyendo un equivalente y el término de "bondad", finalmente la "virtud" (2 veces).

Los términos que se deberán explicar ya sean por los conocimientos externos, ya sea ayudándose del texto mismo son los siguientes: "Los deseos", "depende de nosotros", "libre albedrío", "virtud", "cosas buenas", "satisfacción", "conocer bien claramente".

Las formulas lógicas que implican un razonamiento deben igualmente ser destacadas: "puesto que", "en cuanto a", "ahora bien", "además de", "puesto que", todo esto para el solo miembro de la frase que comienza por "puesto que"! Se agregaran el "pero" que inicia la ultima frase, la ruptura que implican el punto y coma y el "y", finalmente el "luego".

3. La conclusión del texto

Se trata de mostrar que el exceso de deseo no es condenable en sí, y no es contrario a la conducta correcta. Esta conclusión ocupa el comienzo de la última frase del texto. El *tema* del texto es entonces el deseo, y la *tesis* consiste en la refutación de un error, el de creer que no se debe desear mucho, sino permanecer moderado en todas las cosas.

4. La estructura del texto

El procedimiento que permite al autor refutar la tesis opuesta reside esencialmente en la *distinción de los objetos del deseo*. La argumentación sigue este orden implícito, que no es el del texto: algunos piensan que el exceso del deseo es contrario a la buena conducta.

Pero esta tesis es falsa, a partir de la distinción de los *objetos del deseo*. En efecto, algunos objetos pueden ser muy deseados, y este deseo excesivo es inclusive una condición de la buena conducta.

En consecuencia, para conducirse bien, se deben disipar la confusión de los objetos del deseo. Presentamos este razonamiento de esta manera para mayor claridad, pero el texto sigue un orden un poco diferente, sobre el cual construiremos el comentario.

5. Plan

- a. Se cree generalmente que no hay sino un solo deseo, es un error que se debe disipar.
- b. Puesto que la variedad de objetos implica diversas "maneras de deseo"
- c. El exceso del deseo no es en sí un obstáculo a la buena conducta
- d. Conclusión

5.1. Se cree generalmente que no hay sino un solo deseo, es un error que se debe disipar.

Nosotros ponemos fácilmente el deseo en singular, para designar una cierta tendencia a apropiarse de las cosas o las personas, y que puede ser satisfactoria o no. La satisfacción es entonces asimilada al placer o a la felicidad: si una espera o un deseo son frustrados, somos desdichados. También la relación se establece entre el deseo y felicidad: un débil deseo tiene más oportunidades de ser satisfecho que un deseo insaciable. También se puede creer que el deseo debe ser limitado si lo que se quiere es procurar la felicidad. Pero esto supone que todos los deseos son semejantes y pueden ser satisfechos o frustrados de la misma manera.

Hay un "error", que hace que confundamos como un todo los *objetos* (las "cosas") del deseo, que deben por tanto ser distinguidas. Preferimos el termino de "objetos" para designar los *finés* del deseo, ya que lo que el autor designa por "cosas" cubre en realidad las acciones, las operaciones que se deben hacer. En efecto, una acción que no depende más que de mí mismo tiene más oportunidades de ser realizada (basta que yo la desee) y mi satisfacción tiene entonces tantas más oportunidades de ser esperada que una acción que implica la voluntad del otro (que el puede siempre rechazar) o aún más, un concurso de circunstancias. Esta distinción es antigua, ella remonta a la filosofía estoica, se le encuentra por ejemplo en el *Manual de Epictete*.

Pero por qué una distinción de los *objetos* implica una conclusión sobre el deseo mismo? La segunda parte debe mostrar la relación que liga el objeto del deseo a la manera como él es deseado.

5.2. Puesto que la variedad de objetos implica diversas "maneras de deseo"

Es importante distinguir bien la construcción de este pasaje. La conjunción "puesto que" que la introducción señala busca *justificar* la afirmación que precede: se debe *explicar porque* una distinción de

los deseos por sus objetos es deseable. Más precisamente, de acuerdo a lo dicho, se debe explicar porque la variedad de los objetos (lo que depende o no de nosotros) implica maneras diferentes de desear.

Reconstituimos en términos gruesos el razonamiento.

Existe un objeto que lo podemos desear sin limitación: se trata de las cosas que dependen de nosotros y que son buenas. El autor explica lo que debe entenderse por las cosas que dependen de nosotros, y esta explicación es capital para lo que sigue: se trata de lo que depende de nuestro *libre albedrío*. Esta noción significa que nuestra voluntad es libre. Ninguna causa exterior (las causas naturales, los otros hombres, e inclusive Dios) no nos obligan a querer tal o cual cosa. Ya que nadie más que nosotros mismos tenemos influencia sobre nuestras voluntades, todo lo que consiste solamente en *querer* alguna cosa depende totalmente de nosotros.

Hay dos razones por las cuales el asunto es de esta manera.

- Puesto que la virtud consiste en este objeto, y que no se puede desear excesivamente la virtud, el deseo de este objeto no puede ser excesivo. Descartes no explica en este texto porque la virtud consiste solamente en el hecho de "seguir las cosas que dependen de nosotros". Esta definición interviene en este texto a título de *hipótesis*. Pero se puede intentar justificar, si se conoce por ejemplo la definición de Descartes de la *generosidad*, la virtud allí se define por dos elementos: el hombre generoso debe saber que él no posee en sentido literal esta libertad que por su voluntad, y el debe tener una "constante resolución" de utilizar esta voluntad para "emprender y ejecutar todas las cosas que juzgará ser las mejores".

- Puesto que nosotros no podemos estar decepcionados por este objeto, y que obtenemos siempre satisfacción, se puede plantear sin riesgo el deseo sin límites. Esta segunda razón es explicada a su vez por un breve razonamiento: si estamos seguros de obtener la "satisfacción que hemos esperado", es porque ella depende

de nosotros, es decir, de nuestra sola voluntad, que esta completamente en nuestro poder, y que no puede, así pues, hacernos falta, sino por nuestro propio error.

5.3. El exceso del deseo no es en sí un obstáculo a la buena conducta

La distinción precedente permite refutar la tesis según la cual el exceso de deseo es un obstáculo a la buena conducta, de la que se puede ahora percibir la naturaleza.

Hemos reiterado que si nuestra voluntad nos hace errar, no es más que por nuestra falta. Se puede comprender entonces la frase que sigue: "Pero la falta que en esto solemos cometer no es nunca desear demasiado, sino desear demasiado poco (...)" Descartes designa por "en esto" la debilidad del deseo de las cosas que dependen de nosotros. Ahora bien, estas cosas corresponden a lo que nosotros podemos libremente querer. Somos los únicos responsables de nuestra voluntad, y de su eventual defecto. También la buena conducta no reside en la limitación de los deseos, sino en el seguimiento de lo que no podemos jamás desear mucho.

Pero nos encontramos entonces frente a otra dificultad: si nuestra voluntad esta totalmente en nuestro poder, cómo se hace para que nosotros no logremos siempre movilizarnos? El final de texto responde a esta objeción, esbozando aproximadamente el retrato de un hombre de buena conducta. En efecto, se trata de encontrar el "remedio" (y en consecuencia los medios de conservar la salud de nuestra alma, lo que corresponde tradicionalmente a la definición de la buena conducta), a la deficiencia de nuestro deseo de las cosas que no dependen sino de nosotros. Este remedio es doble, ya que el mal es doble. Si la virtud consiste en desear las cosas que dependen de nosotros y que son buenas, se debe apegarse a no desear lo que no depende de nosotros (liberar el espíritu de toda clase de deseos poco útiles), y definir las cosas que son buenas (la bondad de lo que se desea).

La buena conducta posee dos componentes: un componente práctico que consiste en comprender que todo lo que es exterior a nuestra voluntad nos es menos útil que lo que nos depende, y un componente teórico, que consiste en intentar “conocer bien claramente y considerar con atención la bondad de lo que es desear”. La claridad y la distinción definen el estatus de la idea verdadera en Descartes. Desear las cosas *verdaderamente* buenas que *dependen de nosotros*, tal puede ser la definición de la virtud: encontramos en efecto estos dos componentes en la definición de la generosidad que hemos citado.

Se puede entonces relacionar el *error* inicial, que consiste en confundir los objetos del deseo, con un *error de virtud*. Efectivamente, aquellos que sostienen esta tesis no pueden dejar de desear (ya sea de manera moderada), lo que no está concebido claramente y distintamente como una cosa buena. Se puede entonces dar vuelta totalmente a la tesis opuesta, y decir que aquel que desea muchas cosas no desea en sí mismo mucho las cosas buenas.

5.4. Conclusión

El interés filosófico de este texto reside en que en él se somete a discusión la idea según la cual nosotros deberíamos moderar nuestro deseo para lograr la virtud. La solución propuesta reside en la orientación del deseo hacia las cosas que pueden ser excesivamente deseadas: las cosas buenas, que dependen de nosotros.

ANEXO 5

¿CÓMO LEER UN TEXTO ESCOLAR DE FILOSOFÍA?: TEXTO, PARATEXTO E IMÁGENES¹

A partir de la delimitación de la categoría texto escolar, se propone un modelo de análisis crítico para “leer” un libro de texto escolar de filosofía constituido por una compleja relación entre cuerpo textual, cotexto, paratexto², imagen e ilustración. Esta aproximación crítica se justifica teniendo en cuenta la creciente complejidad en la concepción de los textos escolares que incide en diversas formas de dominio o subordinación del maestro frente al libro de texto escolar en su práctica y competencia pedagógica.

1. ¿Qué es un texto escolar?

La definición de un libro de texto puede ser tan general como para incluir otros libros hechos y publicados para propósitos educativos, o incluso cualquier libro utilizado en el aula. El término *libro de texto* no es preciso ni estable, no obstante, se puede definir, siguiendo la obra de Egil Borre Jhonsen (1996:25-26), referencia obligada en este campo de investigación:

“¿Qué es un libro de texto? Son posibles varias respuestas. En lugar de aferrarme a una de ellas, sugiero que sería útil considerar los diversos grados de restricción que imponen. Por ejemplo, si confinamos el término libro de texto a los libros

¹ Agradezco la colaboración de la profesora María Victoria Alzate Piedrahita quien puso a mi disposición su trabajo teórico denominado “¿Cómo leer un texto escolar: texto, paratexto e imágenes” publicado en la *Revista de Ciencias Humanas*. No. 20. Junio de 1999. Universidad Tecnológica de Pereira. Páginas 114-123, para redizar este ejercicio “metodológico” de lectura y estudio de un texto escolar de filosofía empleado en la educación secundaria colombiana.

² El texto escolar que servirá de base para su “lectura” es el siguiente: Mario Albarrán Vásquez. *Introducción a la filosofía I. Ideas, autores y problemas*. McGraw-Hill. Santa fé de Bogotá. 2000. 141 páginas.

producidos para el uso en secuencias de enseñanza, entonces excluimos aquellos libros cuyos autores no tenían la intención de que se hiciera tal uso de sus libros. Cuando se lleva a un aula un ejemplar de las obras de Shakespeare, aunque sea un texto sencillo, y se utiliza ese ejemplar para la enseñanza, se convierte, en cierto modo, en un libro de texto. En lugar de excluir tales casos, deberíamos distinguirlos. A ello podría ayudarnos el vocabulario, que nos permitiría distinguir entre libros de texto y libros escolares. El primer término puede quedar reservado para libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas. La distinción entre libros de texto y libros escolares no es simplemente el epifenómeno de un ejercicio escolástico en la definición. Es el problema sedimentado de un proceso histórico cuyos antecedentes se encuentran en las historias de las palabras. El término libro escolar (*schoolbook*) aparece por primera vez en inglés en la década de 1750, y más habitualmente en la de 1770. El término libro de texto (*textbook*) no aparece en inglés hasta la década de 1830. Su predecesor, el *text book*, es mucho más antiguo y se refiere al texto, habitualmente latino o griego, utilizado en la enseñanza”

La complejidad creciente de los códigos empleados en los textos modernos, concebidos también como *facilitadores o como materiales pedagógicos*, pueden ser para los profesores, si estos no llevan a cabo los aprendizajes metodológicos necesarios y no adquieren las competencias requeridas para “dominar” el texto escolar, una fuente de dificultades y factor de dependencia intelectual heteronóma, antes que una ayuda a la comprensión y a la apropiación de los contenidos educativos que contiene el libro escolar. En consecuencia, estas serían algunas de las razones que justifican la importancia estratégica para que los profesores sepan y tengan referentes ciertos sobre cómo “leer” críticamente un texto escolar³.

³ Es importante anotar, que además de la perspectiva de análisis que ofrece este trabajo, existen otras maneras de abordar críticamente la lectura o evaluación de los textos escolares, así tenemos, entre otros, : “Analyse de manuels” (Bertolett, 1989), “Un modelo para la evaluación de texto” (Morles, 1983), “Choisir un manuel, un enjeu pédagogique” (INRP, 1996),

2. La organización interna de un texto escolar

La organización interna de un libro de texto responde a ciertas reglas, con frecuencia no escritas que dirigen la lectura, que imponen sin que el lector tenga verdadera consciencia de ellas, las condiciones de uso.

En los libros de texto escolar de hoy, los textos escritos o la textualidad escrita no ocupan ya un lugar tan importante como en el pasado (Escolano, 1998)⁴. En este contexto; según Choppin (1992:154-156), el espacio que no está ocupado por el *cuerpo del texto*⁵ o la textualidad, y cuya importancia no termina de crecer en el curso de los años se llama el *cotexto*. Los títulos y los subtítulos, la paginación, las notas, las referencias, los blancos, las ilustraciones, los diversos elementos a los cuales el texto remite frecuentemente a través de las notas de pie de página, indicaciones como “*ver documento número...*”, etc., forman el *paratexto*.

Cuadro 1. Estructura temática general del texto

Parte 1. Caracterización de la filosofía	Parte 2. Esbozo histórico de la filosofía antigua	Parte 3. Cristianismo y Edad Media
Capítulo Uno. Nuestros orígenes	Capítulo Uno. Los presocráticos	Capítulo Uno. La filosofía de San Agustín
Capítulo Dos. Los antecedentes de la filosofía, su definición, objeto y método	Capítulo Dos. La filosofía de Sócrates	Capítulo Dos. Filosofía Tomista, Duns Escoto, Guillermo de Occam
Capítulo Tres. División de la filosofía, sus disciplinas y sus problemas	Capítulo Tres. La filosofía de Platón	
Capítulo Cuatro. La filosofía y las otras áreas de la cultura	Capítulo Cuatro. Aristóteles: El problema	

⁴ En opinión de Escolano: “La textualidad de los manuales más recientes incorpora nuevas formas de representación, que incluyen el cartel, el *collage*, la fotografía (incluidas las área y la microscópica), el grafismo, los diseños informáticos, la ilustración impresionista, las tramas de color, los fondos contextuales y otros modos de expresión icónico-plástica. Ello ha dado origen a una nueva retórica, cuyas reglas no siempre son explícitas, que afecta a toda la textualidad. Es éste probablemente un cambio sistemático que refleja de nuevo la permeabilidad de los géneros didáctico-comunicativos, en cuya evolución está comprometido el futuro de la práctica manualística.” (1998:142)

⁵ Para Castro Silva (1994) la evolución textual del contenido de los libros de texto escolar, puede estudiarse “desde el punto de vista de la historia, en periodos o etapas: *verbal* (la información que el texto entrega es de carácter escritural en su totalidad); *verbal-icónográfica* (la información continúa centrándose en elementos fonético-verbales, no obstante se incorporan elementos visuales complementarios),

Sin embargo, Vasco (1991:24-26) y Dimaté (1994:29-31)), consideran que el paratexto además de los elementos citados, debe definirse en relación con el poder del texto escolar, lo que implica examinar desde una óptica más amplia, y apoyándose en Thompson (1992), el libro mismo, para comprenderlo y situarlo como el componente central de un complejo sistema que se denomina "sistema paratextual", Vasco presenta los productos que articulan este sistema así:

"Los *libros de lectura* (Readers), con selecciones de artículos y capítulos de revistas y libros, provistos de introducciones, notas y glosarios. Las ediciones paralelas de *libros de bolsillo* (Paperback companions, side reading books), y en particular los que están escritos en lenguaje simplificado para los niños que están en un nivel de lectura inferior a su grado(...). Los *libros de fuentes*, o documentadores de fuentes primarias (Source Books, primary source documents). Los *Atlas* geográficos o históricos (...). Las *guías para el profesor* (Teacher's guides), que van desde unas pocas hojas de anotaciones para el profesor hasta libros completos que reproducen cada página del libro de texto, en forma reducida, con las respuestas sobreimpresas en otra tinta, y muchas instrucciones y sugerencias en los márgenes que quedan alrededor de la reducción (...). Las *revistas para maestros y profesores* (Teacher's journals) patrocinadas por las editoriales para acompañar a los textos. Los *libros de trabajo* o *libros de taller* (Workbooks), entre los cuales hay algunos que se dirigen a la lectura comprensiva, llamados *textos de trabajo* (Worktexts) y otros más a ejercitar la lectura (Writers) (...). Los *libros de actividades* (Activity Books), con diversidad de materiales, guías, fichas, juegos de tablero, o de simulación, instrucciones para adecuar rincones científicos, clubes, exposiciones. La *utilería de computador* (Software), con juegos, simulaciones, programas de autoinstrucción, tutoriales y pruebas de evaluación (...). Los *materiales auditivos* (Audioware), sobre todo audiocasetes. Los *materiales audiovisuales* (Videoware), cada vez menos filminas, colecciones de diapositivas con su audiocasete sincronizado o películas de betamas o VHS. Los *materiales impresos* (paperware) como mapas, láminas, carteles, transparencias para retroproyector, materiales de reposo

(Flashcards) (...) y materiales reproducibles para fotocopiar (reproducible Materials). Los *materiales sólidos o tridimensionales* (3-D-ware), como globos terráqueos, modelos moleculares, aparatos de medición....” (Vasco, 1991: 25-27)

Es, entonces, el paratexto todo un sistema complejo alrededor del texto, el cual desempeña el papel de eje central del sistema y remite desde dentro a las distintas alternativas didácticas del sistema paratextual.

Tabla 2. Estructura paratextual

Componentes paratextuales	Cantidad
Logros	10
Ejercicio de interpretación	19
Conexión con Educación ética y valores humanos	1
Proyecto de investigación	7
Conexión con ciencias naturales	1
Ejercicio de aplicación: elaborar ensayos	2
Elaborar, copiar y completar mapas conceptuales	4
Conexión con Ciencias Sociales	3
Ejerció de aplicación: elaboración de mapas geográficos	1
Glosarios	9
Actividades de argumentación	7
Actividades lúdicas: teatro, historietas, graffiti, crucigramas, sopas de letras	11
Ejercicios de conceptualización	10
Establecimiento de relaciones con la cotidianidad	10
Actividades pedagógicas complementarias: síntesis de lectura y sustentación	4
Conexión con literatura	1
Ejercicios de elaboración de cuadros comparativos	3
He aprendido que...	8
Ejercicios de confrontación	2
Conexión con Educación Estética	1
Ejercicios de investigación	3
Conexión con lengua castellana	1
Conexión con ecología	1
Conexión con matemáticas	1
Conexión con el proyecto educativo institucional PEI	1
Ejercicios de uso de diccionarios	1
Mesa redonda	1
Trabajo en grupo	1
TOTAL	125

En este sentido, una vez delimitados los elementos básicos de la organización interna de un texto escolar, presentamos los elementos que permiten responder a la siguiente pregunta: ¿cómo leer un texto escolar?

2.1. El texto: definición y tipos de texto

Como en una novela, el texto⁶, compuesto generalmente en una organización y un cuerpo únicos, está organizado en párrafos, aún si la justificación no está separada más que por un salto de línea o una salida o una línea. Con frecuencia. Estos están organizados en capítulos provistos generalmente de un número. La organización del texto corresponde a una lectura en continuo, es decir, así como se lee una novela, se puede leer en un texto escolar. Ahora bien, los textos escolares obedecen a diferentes tipos de texto (Choppin, 1992: 154-155).

En un texto escolar, todos los textos no tienen el mismo origen ni el mismo status. La lectura atenta de un texto reciente permite encontrar varios tipos de texto cuya proporción varía considerablemente según la disciplina:

Textos narrativos. Caracterizados generalmente por el uso del pasado simple o del presente empleado para narrar, los textos narrativos inscriben en una dimensión cronológica. Ellos son particularmente frecuentes en las obras literarias, pero aparecen igualmente en las obras científicas, especialmente para dar cuenta de las evoluciones, las dinámicas y los cambios.

Textos descriptivos. El imperfecto o el presente dominan en este tipo de textos. Se prestan para describir los fenómenos habituales o las verdades de orden general, y frecuentemente sirven de base para las síntesis o las conclusiones.

⁶ "El concepto de texto representa una forma de modelo de la competencia que posee el destinatario para actualizar el texto. Desde el punto de vista de la lectura de la imagen, un texto puede describirse como una unidad sintáctico/semántico/pragmática que viene interpretada en el acto comunicativo mediante la competencia del destinatario. Hablar de un tipo de texto modelo equivale- según las diversas teorías textuales- a representarlo como un conjunto de niveles estructurales que son concebidos como estadios locales ideales de un proceso de generación y de interpretación" (Wilches. 1988:35)

Textos argumentativos. Caracterizados por el empleo del presente y la frecuencia de conectores lógicos (*si, pero, sin embargo, entonces, etc*), se encuentran a menudo en los textos o manuales científicos, pero en menor grado en los libros de texto escolar de matemáticas, teniendo en cuenta el recurso sistemático a un lenguaje formalizado en esta disciplina.

Textos explicativos. Redactados en presente, justifican una noción, exponen los argumentos, consolidan una opinión (*porqué..*)

Textos conminatorios. Se emplean para dar ordenes, se caracterizan por el recurso al imperativo o al futuro (*Usted tomará, usted hará.....*). Este clase de textos se encuentran a menudo en las cartillas, manuales o textos de moral y urbanidad del siglo pasado en Europa y, en los textos de urbanidad colombianos de mediados de siglo. Hoy están asociados a la exposición del método experimental en los textos escolares de física, química, biología, y a la formulación de ejercicios y pruebas de laboratorio que estos contienen.

Textos históricos o documentales. Estos corresponden a los testimonios tomados de los autores contemporáneos o de los autores de pasados. Como es obvio, en los textos de historia juegan un papel documental esencial. Contrario a otro tipo de textos, estos no son redactados por el creador del manual o texto escolar, este los escoge y eventualmente los provee de un título o de notas para orientar al lector.

2. 2. La unidad de lectura

La reunión de textos tan diversos encuentra su coherencia en la lección, que a su vez constituye la unidad de lectura. La lección puede estar conformada por un capítulo o una parte del mismo, en ocasiones la unidad de lectura aparece de un solo golpe a la vista cuando se observa una hoja del texto.

Para estructurar la unidad de lectura, el editor del texto escolar recurre a diversos procedimientos tipográficos para que el lector visualice las jerarquías que organizan su lectura. En consecuencia, en un texto escolar la tipografía participa en el sentido del discurso didáctico. Los

caracteres tipográficos (cuerpos, estilos, filas, etc.), el recurso a los encuadres o a los fondos tramados cada vez más en color, la organización de la página (en columna, en margen, etc.), las justificaciones particulares aislan y diferencian los bloques de texto, los cuales tienen status diferentes: el cuerpo de la lección, un resumen, un cuestionario evaluativo, una recapitulación, un documento⁷.

De la misma manera, en el interior de un bloque de texto dado, diversos procedimientos tipográficos (cambios de estilo o de filas, subrayados, saltos de línea, entradas) son empleados para poner en evidencia algunas palabras o algunas nociones juzgadas como esenciales, ya sea para facilitar la comprensión o la memorización, o para incitar al lector a relacionar una parte de la lección o de la obra (por ejemplo el recurso a la letra itálica señalará que el sentido de la palabra es precisado en un léxico e invitará al alumno a consultarlo).

En resumen, esta diversidad de procedimientos estructuran el texto, asignan a las diversas partes un estatuto fijo, frente a una diferenciación de las actitudes por parte del lector mediante la jerarquización de las nociones, orientando en definitiva la lectura. El lector potencial entonces deberá aprender a orientarse en esta red de lectura, pero su itinerario dependerá de su dominio de los diversos códigos que este conjunto textual pone en juego.

Tabla 2. Tipos de texto

Tipo de texto	Cantidad
Narrativos	0
Descriptivos	18
Explicativos-Argumentativos ⁸	677
Conminatorios	125 ⁹
Histórico-documentales	41
TOTAL	861

⁷ Peña Borrero y Mejía Botero (1995), denominan esta actividad como "Diseño la unidad modelo" (p. 69-90), en Richaudeau (1981), aparece como "Los lenguajes del manual escolar" (p. 131-155).

⁸ Consideramos difícil distinguir los tipos de texto explicativo y argumentativo en la "narrativa" de la argumentación filosófica planteada por el texto escolar analizado. Por esta razón unimos estas dos modalidades de texto.

⁹ Existe una correspondencia entre las actividades paratextuales y los textos de orden conminatorio, pues estos enuncian lo que deben hacer los alumnos en las actividades propuestas en el libro de texto escolar.

3. El paratexto

Es importante recordar que, en la perspectiva del historiador del libro y del manual escolar francés Alain Choppin, el *paratexto* está constituido de elementos compuestos tales como el título corriente, los títulos y los subtítulos, la foliación y un conjunto de documentos comúnmente llamados *ilustraciones*, estos elementos tienen como punto común el de ser representaciones de dos dimensiones del texto que podemos denominar "escondida" y "emergente".

Mientras que la composición de la página y la tipografía que imponen las redes de lectura aparecen como la parte escondida del iceberg, la ilustración es la parte que emerge, precisamente sobre la importancia de la imagen en el sistema educativo se ha tomado conciencia, tal como lo argumenta diversos estudios y opiniones al respecto, cuando invitan a maestros y alumnos para aprender el lenguaje de la iconografía (Metz, 1972; Duchastel, 1980; García Mantilla, 1980; Jolibert y Gloton, Sandroni y Machado, 1984; 1985; Vilches, 1988; Rodríguez Diéguez, 1990). No obstante, en este caso, el asunto no es tan claro como aparece.

3.1. Tipología de la ilustración

En teoría, la imagen comprende todo lo que no es signo lingüístico ni símbolo matemático (Metz, 1972: 210). En realidad, si los signos lingüísticos (palabras y números) están dispuestos en el espacio para visualizar las relaciones entre los datos o las ideas (por ejemplo una tabla de doble entrada presenta la producción de trigo en un país), nos encontramos frente a una representación de la realidad que participa a la vez del dominio lingüístico y del dominio iconico.

Abraham Moles (1991), ha definido una *escala de iconicidad decreciente*, mediante la cual clasifica las imágenes siguiendo su grado de realismo en relación a la representación de un objeto. Adoptando la idea de esta escala, en un texto o manual escolar en donde la representación aparece necesariamente en dos dimensiones, François Richaudeau (1981:88-99), distingue de manera pragmática, tres tipos principales de imágenes de representación de la más realista a la menos realista.

Las *fotografías*. Las fotografías - en color especialmente - son las reproducciones del referente que tienen el más alto grado de realismo, son también las más atractivas, como lo muestra el uso que se hace en el mundo de la publicidad.

Pero como se sabe, la fotografía no constituye un testimonio objetivo: el encuadre, la selección del campo, el ángulo de toma, la luz, la escala contribuyen a determinar la visión del fotógrafo. Además, diversos procedimientos técnicos, en el momento del revelado, pueden considerablemente modificar su relación con lo real.

Los *dibujos*. Pueden aparecer más fieles a la realidad, en la medida en que evacuan elementos no pertinentes y subrayan los aspectos esenciales que permiten la identificación. En los dibujos la lectura sería entonces más clara y apunta a la generalidad.; mientras que la fotografía muestra un ejemplo preciso. La anterior relación es visible en los textos de geografía, mientras que en los textos de historia, la subjetividad del autor tiene una parte esencial: un afiche de propaganda, una caricatura necesitan una lectura en referencia que involucran la intención de su autor, además, la lectura de los documentos históricos supone un conocimiento del acontecimiento, del contexto y los códigos de representación usados en la época de su concepción.

Los *esquemas*. Los esquemas tienen como característica la de modificar la realidad para hacerla más concreta, más accesible. La esquematización lleva a los objetos a las formas geométricas elementales; los elementos que componen el esquema pueden ser una imitación analógica y estilizada de un objeto o las equivalencias simbólicas, aisladas de todo contexto realista. El esquema permite visualizar los datos abstractos por medio de pirámides de edades, crecimiento económico, mapas, histogramas, diagramas, frecuentemente empleados en los textos o manuales de historia, de geografía, de economía. El esquema pone en evidencia la estructura y las relaciones lógicas; apunta a la universalidad; y hace accesible un buen número de nociones complejas a través de representaciones analógicas o metafóricas, como el animismo (transformación de un concepto en objeto o en ser humano) o el antropomorfismo (repre-

sentación de un concepto a través de individuos o grupo social presentados como animales).

Tabla 3. Tipos de ilustración

Tipo de ilustración	Cantidad
Fotografías	12
Dibujos	54
Esquemas	10
TOTAL	76

Cuadro 2. Corpus fotografías¹⁰

1. Detalle de la Creación (Cuadro de Miguel Ángel, Capilla Sixtina)
2. Homero (Museo Nacional, Nápoles)
3. Augusto Comte puede ser considerado como el padre del sociologismo
4. Según Carlos Marx (1818-1883), la economía es el motor de los cambios sociales. Marx fue el fundador del socialismo científico, teoría que aspira a terminar con la economía capitalista y liberal.
5. Emmanuel Kant, uno de los filósofos mas importantes de todos los tiempos
6. Heráclito (¿540-480 a.C?), filósofo griego que sostuvo la mutabilidad de la materia y que el fuego es elemento primordial.
7. Parménides (segunda mitad del s.VI-primera mitad de s.V a C.) fundó la escuela eleática.
8. Sócrates (469-399 a.C) filósofo griego, maestro de Platón
9. Sócrates. Acusado de no rendir culto a los dioses oficiales del Estado y de corromper a los jóvenes, fue condenado a beber la cicuta y murió con gran valor y resignación.

¹⁰ Como se acostumbra en los estudios iconográficos, en esta tabla reproducimos el enunciado que acompaña las fotografías, también denominado anclaje.

10. Aristóteles (384/383-322 a. C) fue el filósofo quizá más universal de la antigüedad. Fue preceptor y amigo de Alejandro Magno. Su pensamiento ha tenido gran influjo en el mundo occidental, especialmente durante la Edad Media.

11. San Agustín. "No hago el bien que quiero, sino el mal que no quiero". Según él, los seres humanos son débiles y necesitan la ayuda de Dios para huir del mal.

12. Santo Tomás de Aquino. Teólogo y filósofo cristiano. Defendía la existencia de una ley natural y evidente, universal e inmutable.

3. 2. Leer una imagen

En una cultura como la nuestra, la lectura de un texto está linealmente orientada (de izquierda a derecha, o de derecha a izquierda). Sin embargo, la percepción de una imagen, aún si no es forzosamente aleatoria, no obedece a unas reglas tan claras como las de la lectura; el sentido que se le da a una imagen es el resultado de un itinerario de lectura que se basa en el descubrimiento y la asociación de signos visuales diseminados, discontinuos.

Como anota Choppin (1992:158-160), de otra parte, en *el sentido denotado* que introduce el código de percepción, las formas (*yo percibo*), el código de representación analógico (*yo reconozco*) y el código de nominación (*yo nombro*), se sobreponen, se proyectan las significaciones suplementarias que resultan de la educación y de la cultura: es el *sentido connotado*.

En fin, porque la imagen aparece en un texto escolar, una ilustración toma, cualquiera que sea el contexto, una significación particular: es *un documento*. Ella tiene para el lector, aún si él no lo vislumbra muy claramente, una función pedagógica. Este no aprehende entonces de manera idéntica, de hecho por la misma naturaleza del soporte de la ilustración, una imagen publicitaria en un semanario y esta misma imagen en un libro de clase; el mismo lector no percibe tampoco un texto de la misma manera en una obra original o en el texto escolar que usa.

Independientemente del contenido del texto que lo rodea, el sentido que toma una imagen depende, de una parte, de su organiza-

ción interna (el objeto presente, la composición, los colores, los contrastes) y, de otra parte, de su situación en relación al contexto de la página (talla, presencia o ausencia de otras imágenes, disposición), variables que el creador del texto escolar puede dominar. Pero la imagen depende también, como el texto del lector, de la memoria, de la cultura, del imaginario del diseñador; variables individuales que el creador de un manual destinado a un uso colectivo y masivo no puede fácilmente tener en cuenta. La imagen es en efecto, un medio de comunicación que supone un destinatario, una destinataria y un mínimo de referencias comunes. Cualquiera que sea el texto escolar, conviene hacer una distinción entre dos categorías de imágenes, a saber: (a) están en primer lugar *las imágenes enteramente concebidas, elaboradas por el creador de texto escolar* (un mapa, un diagrama, un dibujo) cuyo destinatario es un público escolar, alumno o maestro. En este caso, es relativamente fácil limitar las interpretaciones posibles, al precio de simplificaciones que de otra parte pueden ser fuentes de confusiones. (b) Se tienen también *las imágenes que no son creadas por el diseñador del texto escolar* (un cuadro, una caricatura, un afiche), imágenes que no tenían en su origen una destinación escolar. No se debe inferir que son simples reproducciones; el autor ha escogido la imagen, la escala, el encuadre; el diseñador ha optado por una cierta disposición en la página, aquí la lectura de estas imágenes es más delicada que una interpretación de una imagen original.

3. 3. Texto escolar, sentido e imagen

Siguiendo a Choppin (1992:159), presentamos los procedimientos empleados en los textos escolares para dar sentido a una imagen:

Por el texto: el anclaje. Mediante el recurso a un título, a una leyenda, a un comentario o a un cuestionario de ordenes, entre todas las significaciones virtuales, la lengua impone a la imagen una significación.

Entre otras imágenes: el montaje. El montaje de imágenes fijas en secuencias puede igualmente ser portador de sentido, leídas conjuntamente, las imágenes pueden tomar un significado diferente de aquella que hubieran tenido aisladamente.

La percepción global quien impone la significación. Es el principio sobre el cual se basan las tiras cómicas que aparecen con más frecuencia en los textos escolares contemporáneos. Este principio se aplica también a las imágenes de distinto origen

Por la *elección del tipo de imagen*. Recurrir, por ejemplo, a un dibujo en negro y blanco antes que a una fotografía a color induce un sentido diferente, eliminando las informaciones juzgadas no pertinentes.

Por el *juego de diversas variables* de la imagen. Variables internas (encuadre, escala, colores, contrastes, etc.) o externas (la talla, la disposición en la página). Independientemente de su contenido, la imagen no es en consecuencia neutra o, para ser más precisos, las condiciones de su uso, su disposición, su talla, influyen sobre la significación que se le da a su contenido. La presencia de leyendas (el anclaje) o la aproximación física de varias imágenes (el montaje) orientan la lectura, es decir desnaturalizan el sentido original.

“Una foto, se le puede hacer decir lo que se quiere! Un texto, un filme, un discurso, es la misma cosa. Basta cortar un pequeño pedazo, ponerlo aparte, claro está apropiadamente sobre una bonita página. El fragmento extraído toma enseguida una coloración diferente, algunas veces un sentido totalmente diferente ! Todo depende del lugar donde se le corta. Todo depende de quien tiene la tijera” (Duneton; Pagliano, 1978:15).

4. El texto escolar y las funciones de la imagen

La relación texto, co-texto, paratexto e imagen en el texto escolar, en los sentidos definidos anteriormente, plantea una serie de cuestiones muy importantes: ¿cómo se articulan lo escrito (los signos lingüísticos) y las ilustraciones (el sistema iconico)? ¿La imagen es ella redundante? ¿Acaso la imagen remite al texto o el texto a la imagen?. En otras palabras: “*La lección es siempre*

corta: ella comprende un texto de algunas líneas, he ahí la memoria: una historia y un grabado: he ahí por la imaginación” (Ernest Lavisse. *Leçons préparatoires d’histoire de France*. A. Collin. 1876. Citado por Choppin, 1992: 160).

La función de una imagen en un texto escolar, así como la de un cuerpo textual, manual, no es generalmente explicitada por el autor o por el editor. Es el usuario quien determina el papel que ella juega en la economía del libro de texto escolar, y su papel puede ser muy diverso. Ahora bien, la imagen tiene diversas funciones, veamos:

(a) *Función de motivación*. Es la fuerza de atracción de la imagen que juega un papel esencial: se trata entonces de las fotografías en color, cuyo tamaño y el blanco que las rodea juegan un papel importante. Estas imágenes sobre las cuales se plantea como prioridad la mirada tienen una relación estrecha con el texto.

(b) *Función decorativa*. La imagen es elegida según criterios estéticos y no por criterios pedagógicos. En este caso no mantienen más que una tenue relación con el texto. Este tipo de ilustraciones tiende hoy en día a desaparecer de los textos escolares.

(c) *Función de información*. La claridad, la legibilidad es el aspecto más importante en esta función, por ello se privilegia el recurso al dibujo, que introduce el valor esencial; la polisemia es reducida por el anclaje o el montaje. La imagen es autónoma en relación al texto que completa o explicita.

(d) *Función de reflexión*. La imagen está acompañada de una leyenda interrogativa o de un verdadero cuestionario. Es objeto de reflexión y su lectura precede la del texto.

(e) *Función de ejemplo*. La imagen da un ejemplo, sin ser decorativa, produce una paráfrase del texto y funciona como referente cultural.

Tabla 4. Funciones de las imágenes o ilustraciones

Función	Cantidad
Motivación	8
Decorativa	54
Información	2
Ejemplo	12
TOTAL	76

5. La necesidad de un aprendizaje metodológico

Es fácil inferir que la concepción de un libro de texto escolar resulta hoy en día de una sutil dosificación de elementos cuya naturaleza y función son diversas. Los textos ponen en juego numerosas y complejas codificaciones: tipografía, colores, organización de la página, etc.; cuyo dominio no va de por sí, para los estudiantes y los maestros.

Estos últimos en general no han recibido ninguna formación para "leer" los textos escolares. El maestro no tiene, frente a una ilustración, una organización de la página o un enriquecimiento tipográfico, la reflexión del profesional de la publicidad, del diseño o de la edición. Es decir, no se plantea preguntas que para un simple lector parecen evidentes.

A diferencia, por ejemplo del historiador, que no se pregunta generalmente porque una imagen está situada de esa forma o cual sentido puede conferir el contexto, cual es su función en la página: pero si busca determinar si el documento está bien seleccionado, si es parcial o parcializado, revelador. Se pregunta sobre el contenido y no sobre lo contingente.

Es necesario que los maestros, los padres de familia sepan escoger y utilizar los textos escolares y dispongan de herramientas que les permita determinar la función, el grado de pertinencia o no de lo que se presenta como aparato didáctico en un texto, explicitar las rela-

ciones entre texto y co-texto, es decir la ilustración; pero también todos los componentes de la tipografía y de la organización de la página. Y el reto de tal formación, condición de una verdadera autonomía pedagógica, tanto en la selección de a como en el uso de su instrumento de trabajo, va más allá del dominio escolar !, concluye enfáticamente Alain Choppin (1992: 162)

ANEXO 6

CONCEPTUAR, PROBLEMATIZAR Y ARGUMENTAR FILOSÓFICAMENTE: UN EJEMPLO A PARTIR DEL MODELO DE MICHEL TOZZI

Discutir filosóficamente es una competencia filosófica a desarrollar. Michel Tozzi elabora una cierta concepción del debate filosófico cuando ha intentado didactizarlo a través de la pregunta: “*Bajo que condición una discusión en clase o puede ser una discusión filosófica?*” Una discusión no es siempre inmediatamente filosófica. Una conversación funciona a partir de un cierto número de asociaciones de ideas. De hecho, se percibe que una discusión no puede ser verdaderamente filosófica sin más, hasta que se le introduce ciertas exigencias intelectuales. El problema emerge cuando se intenta didactizar la discusión dándole una intención filosófica, cuando se busca precisar las condiciones de posibilidad del carácter filosófico de una discusión.

Recordemos brevemente que el modelo de disertación que plantea Tozzi, y uno de sus continuadores Raymond Tremblay (2000), se fundamenta sobre cuatro elementos: la información, la problematización, la conceptualización y la argumentación.

Estas operaciones (conceptuar, problematizar, argumentar), definen en su conjunto las dimensiones del aprendizaje del *filosofar* centrado sobre el progreso del alumno, más o menos por oposición a una concepción tradicional del aprendizaje de la *filosofía* centrada sobre el profesor y sobre la materia. El aprendizaje del filosofar se desarrolla en relación con la lectura, la expresión verbal y la escritura.

La reflexión filosófica consiste entonces en una articulación de conceptos. La comprensión de esta reflexión necesita la delimitación

del significado de los conceptos que la constituyen, delimitación que incluye la comprensión de las relaciones estructurales entre los conceptos.

El aprendizaje filosófico del alumno supone entonces aprender a *conceptualizar*. Sus intervenciones y sus escritos deben manifestar una sensibilidad con la dimensión de los conceptos, la necesidad de definirlos exactamente, de emplearlos de una manera rigurosa y consistente.

La reflexión filosófica implica una *problematización*. La comprensión de esta reflexión necesita el entendimiento de los problemas que la reflexión genera e intenta resolver. Esta última incluye la capacidad de cuestionar el preguntar que un texto propone.

El aprendizaje filosófico del estudiante supone en consecuencia aprender a *problematizar*. Sus intervenciones y sus escritos deben gradualmente manifestar el desarrollo del sentido del problema que caracteriza el "filosofar". En particular, toda intervención filosófica es una tentativa de responder a una cuestión bien determinada.

La reflexión filosófica integra una *argumentación*. La comprensión de esta reflexión necesita poner en evidencia la "prueba" propuesta por su autor. Esta comprensión implica la posibilidad de establecer el valor de los argumentos. El aprendizaje filosófico del estudiante supone así pues el aprender a argumentar. Sus intervenciones y sus escritos no se limitan a la simple expresión de una opinión, sino que entrañan sobre todo un proceso de crítico de argumentación.

Siguiendo su experiencia de profesor, Tremblay (2000) operacionaliza los componentes del modelo de Michel Tozzi en una "receta metodológica relativamente simple", que el autor denomina "modelo didáctico":

División	Explicación	Ejemplo de disertación (1115 palabras)
Titulo	El título anuncia el tema de la disertación	<i>El sentido de las responsabilidades</i>
Introducción (primer párrafo)	<p>Tema: el tema se introduce por los ejemplos concretos.</p> <p>Problema: El problema derivado está implícito, cada uno encuentra las excusas que tenga a bien.</p> <p>Pregunta principal: se plantea la pregunta de la responsabilidad moral.</p> <p>Teorías: se evocan dos teorías mostrando su importancia.</p>	<p>Es fácil de escapar a sus responsabilidades personales. Además, las gentes no se privan de evocar toda clase de circunstancias y excusas para justificar sus actos. La fracasada escolar dirá que ella no tuvo buenos profesores, el delincuente dirá que el no tuvo padre, el hombre violento dirá que el actúo bajo la influencia del alcohol. Es verdad que en la vida, las gentes no hacen siempre lo que ellos quieren. Pero la pregunta se plantea: en qué medida somos nosotros responsables de nuestros actos? Algunos piensan que la responsabilidad es universal y otros que ella esta reservada a una minoría de gente más madura que los otros. Esta pregunta es importante en la medida en que el comportamiento de una persona responsable puede traerle censuras o alabanzas, mientras que si actúa bajo la influencia de fuerzas extrañas a su voluntad, no ve allí más que el efecto de causas exteriores.</p>
Desarrollo 1 (segundo párrafo)	<p>Conceptualización: se intenta derivar el concepto de responsabilidad legal con el fin de distinguirlo del de responsabilidad moral.</p>	<p>La referencia frecuente al concepto de responsabilidad legal es particularmente importante. En derecho, no se reconoce la responsabilidad de una persona sino cuando ella estaba en toda su razón en el momento de cometer el crimen. En resumen, los locos y los niños están exentos al menos en parte de su responsabilidad en estos casos, ya que ellos no disponen totalmente de razón. Además, si se obliga a alguno de actuar de cierta manera amenazándolo, no se le reprochara de actos ilegales cometidos bajo presión. Hay entonces un concepto de responsabilidad legal que se apoya en parte sobre el de responsabilidad moral. Pero la responsabilidad moral es más severa, en el sentido que no admite fácilmente la ignorancia: el caso del habito del beber evocado por Aristóteles lo muestra bien.</p>

<p>Desarrollo 2 (tercer párrafo)</p>	<p>Información 1: la teoría de Aristóteles es presentada como un punto de partida obligada de toda esta reflexión. Los principales elementos del texto se referencia son resumidos.</p>	<p>Con el fin de profundizar la pregunta , hay razones para reflexionar sobre la concepción clásica de este filósofo de la antigüedad. Su pensamiento sobre este tema fue presentado con mucha claridad por Solange Vergnieres en su texto "Las condiciones de la responsabilidad". Aristóteles creía que los seres humanos son responsables de sus actos. De otra parte, no son ellos considerados como tales frente a los tribunales? Sin embargo, él considera que esta responsabilidad individual reposa sobre dos condiciones.</p> <p>Primera, no se necesita que todo lo que sucede sea necesario, es necesario que haya cosas contingentes. Ahora bien, en nuestro mundo, hay cosas que se producen de manera contingente.</p> <p>Segunda, es necesario que sus actos dependan de él, en el sentido en que el decide por "voluntad propia". Al respecto, los niños y los animales no son sino parcialmente responsables de sus actos. Pero la persona madura es responsable ya que ella dispone del <i>logos</i>, de la facultad de reflexionar y de actuar conforme o no con lo que es razonable. Al contrario, nadie podría ser tenido como responsable de actos que se le obliga a hacer o de los cuales ignora las consecuencias. La presión exterior y la ignorancia lo liberan de su responsabilidad.</p>
<p>Desarrollo 3 (cuarto párrafo)</p>	<p>Información 2: las consecuencias de esta teoría se ilustran a través de algunos ejemplos.</p>	<p>Hay razones para reflexionar antes sobre los problemas que esta concepción de la responsabilidad plantea. Puede que una madre muy ignorante se defienda de maltratar su hijo diciendo: "yo no creo que corregir un niño golpeándolo sea malo de por sí, es de esta manera como yo misma fui criada." Aún más, se podrá atenuar la pena de un asesino si este último evoca no haber tenido la intención de matar, se habla entonces de homicidio involuntario: "yo ignoraba que este golpe de pala en la cabeza lo matara, yo quería solamente aporrearlo" de esta manera, se llega a una reflexión general para nuestros contemporáneos de evadir sus responsabilidades invocando ya sea la</p>

		ignorancia, ya sea las presiones exteriores, ya sea una sutil combinación de ambos.
Desarrollo 4 (quinto párrafo)	Problematización: la pregunta inicial se transforma luego de un examen de las consecuencias de la concepción de Aristóteles, traducida por ahora como un componente del sentido común.	De cierta manera, los actos que se han planteado surgen de nuestra educación y esta nos fue impuesta por obligación. "Yo no puedo actuar de otra manera por tal o cual razón" Ahí están las dos fórmulas más frecuentemente escuchadas para justificar los errores, las negligencias, las acciones peligrosas e inclusive los crímenes! Se invocan las pulsiones o los determinismos sociales, las circunstancias, la locura pasajera o el efecto de la droga. En última instancia, todo está definido de antemano y nosotros no somos responsables de nada, es la ley del Karma! No se ve en cuanto el sentido de las responsabilidades a declinado en nuestra época bajo la influencia de esta concepción?
Desarrollo 5 (sexto párrafo)	Toma de posición y argumentación 1: la concepción de Aristóteles se critica, ella aparece esencialmente como anacrónica en el contexto contemporáneo.	Aristóteles pensaba que nosotros no somos responsables sino estamos obligados; pero en nuestros días, nosotros nos creemos cada vez más obligados. El evocaba la razón como criterio de elección, cada uno actúa con voluntad propia de acuerdo o no con la razón; pero hoy en día, cada uno minimiza la importancia de la razón y afirma que su comportamiento deriva de pasiones incontrolables. En pocas palabras, Aristóteles fundamenta la responsabilidad individual sobre la capacidad de actuar voluntariamente, sobre el consentimiento personal a los actos planteados. Hoy, el consentimiento y la razón son cuestionados a tal punto que cada uno termina por creerse víctima de un condicionamiento imposible de asumir. Lo que hace que la gente se sientan menos responsables de lo que suponía Aristóteles.
Desarrollo 6 (séptimo párrafo)	Toma de posición y argumentación 2: Una nueva concepción se presenta y distingue de aquella de Aristóteles,	El sentido de las responsabilidades no es solamente un asunto de principio. Aristóteles mismo lo reconocía modificando su perspectiva cuando se

	<p>retomando siempre la conceptualización inicial.</p>	<p>trataba de los niños y de los animales. Es necesario ser más matizado también cuando se trata de los adultos. La responsabilidad moral de una persona no es una circunstancia fija, una circunstancia cambia. Las gentes no son también responsables los unos de los otros. Legalmente, debemos todos ser considerados responsables de nuestros actos, puesto que sino cada una encontraría las excusas a sus acciones ilegales. Pero moralmente, se debe constatar que la responsabilidad no está uniformemente repartida para todos los adultos como Aristóteles lo creía. Una misma persona no es siempre también responsable según las épocas y las circunstancias. Entre más una persona es reflexiva, más sus actos son consentidos libremente y más es responsable.</p>
<p>Conclusión (octavo párrafo)</p>	<p>Síntesis: se recuerda la pregunta y la evolución del texto.</p> <p>Conclusión lógica: reafirmación de la tesis derivada bajo una forma sintética.</p> <p>Recuperación del cuestionamiento: este es reactivado introduciendo una nueva distinción conceptual que no será profundizada en este texto.</p>	<p>Hemos buscado saber si todas las personas son moralmente responsables de sus actos. Después de haber visto que para Aristóteles, todos los adultos son responsables de sus actos si no hay presión exterior, ni ignorancia, hemos expuesto el hecho de que en nuestros días las gentes se perciben cada vez más como no-responsables, puesto que cada vez más estamos más obligados. Hemos concluido que la responsabilidad moral es una cualidad variable. La concepción de principio de Aristóteles es admirable, pero en un sentido ella depende del hecho que se crea en ella para aplicarse. Queda por ver como distinguir la responsabilidad exterior y el sentido interior de la responsabilidad, y como hacer para que la gente sea efectivamente más responsable.</p>

El uso de modelos didácticos tiene la ventaja de toda aproximación por objetivos bien pensada: los alumnos y el profesor ven claramente el objetivo a lograr, este último permanece al servicio de las finalidades más generales de la enseñanza filosófica. Teniendo definido claramente lo que se espera de ellos, los estudiantes se aseguran y se aplican a ejercer su espíritu crítico sobre los

objetos nuevos sabiendo también que un modelo puede servir de punto de apoyo al desarrollo de su autonomía de pensamiento, también el modelo puede ser modificado para servir mejor a la expresión de su propio pensamiento. Lejos de encerrar a la filosofía en un marco rígido y puramente formalista, la transformación en modelo didáctico de las tareas a cumplir, dan un contexto en el seno del cual el libre pensamiento puede extenderse y los objetivos más grandes del aprendizaje filosófico pueden ser logrados. Esta es en términos sintéticos una de las tesis que plantea Michel Tozzi (1993, 1994, 1995, 1999, 2000) para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

En el modelo de Tozzi, el estudio de los textos filosóficos clásicos, de los grandes autores y de sus obras no es más que un pretexto para el aprendizaje del filosofar. Algunos textos pueden evocar la posición muy clara de Kant al respecto, expuesta en sus *Lecciones de filosofía*: “un filósofo debe saber *filosofar*, y para esto no es necesario *aprender* la filosofía, so pena de ser incapaz de efectuar un juicio cualquiera.”

Sin embargo, citas de este tipo pueden ser un poco cortas para una adecuada interpretación, porque Kant está lejos de pensar que el aprendizaje de la filosofía es inútil para el desarrollo de la habilidad para filosofar. De ahí, la cita liminar a la que apela Tozzi (1993): “*Jamás se deviene filósofo sin el conocimiento, pero nunca los conocimientos hacen ellos solos un filósofo; debe existir una unidad final de esta habilidad y una visión exacta de la concordancia de esta habilidad con los fines más elevados.*” Contra todas las escolásticas posibles, se debe afirmar la utilidad de la filosofía y la primacía del filosofar como ejercicio autónomo de la razón: “*La verdadera filosofía es la filosofía práctica*”, dice él. Pero Kant presenta también este aprendizaje como una síntesis: de un lado, el conocimiento y la habilidad que discurren del estudio de la filosofía, del otro, la persecución de los fines más elevados que definen la razón autónoma. En resumen, *se debe aprender a filosofar a través del estudio de la filosofía y de su historia*, lo que Kant justamente se empeña en exponer para sus propios estudiantes.

Para combatir un modelo didáctico tradicional de la enseñanza magistral de la filosofía más o menos ruinoso, Tozzi et als (1992) privilegian el aprendizaje de la filosofía como aprendizaje de sus operaciones fundamentales: *“En pocas palabras,, nuestro punto de vista es aquel de una síntesis entre el aprendizaje de la filosofía y el aprendizaje del filosofar: más específicamente, nosotros preconizamos el aprendizaje del filosofar a través del aprendizaje de la filosofía. Para designar esta concepción integradora, nosotros hablaremos de un aprendizaje filosófico.”*

ANEXO 7

UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: NOCIONES, REFERENCIAS Y AUTORES¹

En la tradición francesa, la enseñanza de la filosofía en el liceo se orienta actualmente por el "*Programa de enseñanza de la filosofía en clases terminales de las series generales*" (Fichant et als; 2002). La enseñanza de la filosofía en las clases terminales tiene por objetivo favorecer el acceso de cada alumno al ejercicio reflexivo del juicio y de ofrecerle una cultura filosófica inicial. Estas dos finalidades están sustancialmente unidas. Una cultura no es propiamente filosófica sino en la medida en que ella se encuentre constantemente ubicada en la posición de los problemas y en el ensayo metódico de sus formulaciones y de sus soluciones posibles; el ejercicio del juicio no tiene valor sino se aplica a los contenidos determinados, juicio que debe estar aclarado por las adquisiciones de la cultura.

La cultura filosófica por adquirir durante el año del curso terminal reposa sobre la formación escolar anterior, así la enseñanza de la filosofía moviliza numerosos elementos, especialmente para el dominio de la expresión y la argumentación, la cultura literaria y artística, los saberes científicos y el conocimiento de la historia. Abierta a las adquisiciones de las otras disciplinas, esta enseñanza alude en el conjunto de sus actividades a desarrollar en los alumnos la aptitud, el análisis, el gusto de las nociones exactas y el sentido de la responsabilidad intelectual. Contribuye de esta manera a formar las mentes autónomas, atentas a la complejidad de lo real y capaces de tener una conciencia crítica del mundo contemporáneo.

¹ Para esta exposición adapto y traduzco el documento: "Programme d'enseignement de la philosophie en classes terminales des series generales. Projet presente par le Groupe d'Experts pour les Programmes Scolaires relatifs a la Philosophie, constitue sous la presidence de Michel Fichant, Professeur a la Université de Paris IV. 4 Avril 2002". 10 p.

Ofrecida durante un solo año, al final del ciclo de secundaria, y sancionada por las pruebas de un examen nacional, la enseñanza de la filosofía en clases terminales presenta un carácter elemental que excluye por principio una mirada enciclopédica. No sabría ser cuestión de examinar en el espacio de un año escolar todos los problemas filosóficos que se pueden legítimamente plantear, o que se plantean de alguna manera a cada hombre sobre sí mismo, sobre el mundo, sobre la sociedad, etc. No se puede tampoco tratar de recorrer todas las etapas de la historia de la filosofía, ni de inscribir en un repertorio todas las orientaciones doctrinales que se han elaborado. Conviene, así pues, indicar claramente a la vez los temas sobre los cuales se ocupa la enseñanza y las competencias que los alumnos deben adquirir para dominar y explotar lo que ellos han aprendido. El programa delimita de esta manera el campo de estudio común a los alumnos de las diversas especialidades del liceo francés.

1. Nociones y referencias para la enseñanza de la filosofía a través de la disertación y el comentario de textos filosóficos

Los programas se componen de una lista de nociones y de una lista de autores. Las nociones definen los campos de problemas abordados en la enseñanza y los autores, en un número limitado, son objeto de un estudio continuado.

Estos dos elementos serán tratados conjuntamente, de tal manera que respeten la unidad y la coherencia del programa. Es en su estudio que serán adquiridas y desarrolladas las competencias filosóficas. Las nociones pueden ser interrogadas a favor del comentario de una obra; el comentario de una obra puede a su vez desarrollarse a partir de una pregunta sobre una noción o sobre un conjunto de nociones, lo que permite también aprehender en el marco de ciertos momentos históricos y culturales de su elaboración.

La lista de las nociones y la de los autores no proponen un campo indeterminado de temas de debates abiertos y extensibles a voluntad. Ella no impone tampoco un inventario supuesto completo de temas de estudio que el alumno podría dominar desde el exterior

por la adquisición de conocimientos especiales. Ellos determinan un marco para el aprendizaje de la reflexión filosófica, fundada sobre la adquisición de conocimientos racionales y la apropiación del sentido de los textos.

La selección de un número restringido de nociones no tiene otro principio que el de identificar los más comunes y las mejor compartidas: las nociones determinadas deben constituir un conjunto suficientemente coherente para que su tratamiento haga siempre resaltar sus relaciones orgánicas de dependencia y de asociación. De otra parte, la especificación de las listas de nociones propias en el programa de cada serie o énfasis de bachillerato tiene en cuenta no solamente el horario correspondiente por derecho a la enseñanza de la filosofía, sino también los conocimientos adquiridos por los alumnos en las otras disciplinas. Finalmente, la inteligencia y el tratamiento de los problemas que las nociones permiten plantear deben ser guiados por un cierto número de referencias explícitas.

En todas las series o énfasis de los liceos, la lista de nociones se articula a partir de cinco campos de problemas, diseñados por nociones, aisladas o en pareja, que orientan las direcciones fundamentales de la investigación. Cinco nociones o parejas de nociones ocupan la primera columna de la Tabla 1.

La segunda columna presenta las nociones aisladas o en parejas, cuyo tratamiento permite especificar y determinar, por las relaciones que se establecen entre sí, los problemas correspondientes a estos diversos campos.

La presentación de ciertas nociones en pareja no implica ninguna orientación doctrinal definitiva. Igual que el establecimiento de correspondencia de las nociones de la segunda columna con aquellas de la primera, esta correspondencia apunta únicamente a definir una prioridad en el orden de los problemas que estas nociones permiten formular.

Las nociones que figuran en una y otra columna no constituyen necesariamente en la economía del curso elaborado por el profesor

los principios de capítulo. El orden en el cual las nociones son abordadas, su articulación interna y su estudio de las obras, revelan la libertad filosófica y la responsabilidad del profesor, ojalá que todas sean examinadas. El profesor pondrá en evidencia la complementariedad de los tratamientos en una misma noción que podría ser objeto en momentos distintos de su enseñanza.

El estudio metódico de las nociones será precisado y enriquecido por las referencias a las cuales el profesor apela en la conducción de su enseñanza, hay lugar para formularlas explícitamente, para facilitar la apropiación por los alumnos. Aquellas referencias cuyo uso es el más constante y los más formadores son inscritos en un repertorio, por orden alfabético, en la parte inferior de la Tabla 1.

Cada una de estas referencias presenta dos características: se trata de una parte, de distinciones lexicales operatorias en filosofía, cuyo reconocimiento preciso es supuesto por la práctica y la formación de un pensamiento riguroso, y, de otra parte, de distinciones conceptuales acreditadas en la tradición y, a este título, constitutivas de una cultura filosófica elemental.

Las distinciones de esta forma especificadas presentan un carácter operatorio y, con grados variables, transversal, que permite movillizarlas progresivamente, con relación al examen de las nociones de verdad, de historia, de libertad, de interpretación, de lo vivo, o la distinción ideal-real puede intervenir en las nociones de arte, de religión, de libertad, de felicidad, etc.

También porque estas referencias no serán en ningún caso el objeto de una enseñanza separada ni constituirán las partes de curso; el profesor determinará en cuáles ocasiones y contextos será mejor adquirir por los alumnos el uso pertinente que no debe reducirse a un aprendizaje mecánico de definiciones.

Los temas propuestos para la prueba escrita del examen de bachillerato ("baccalaureat") se dirigen sobre las nociones (columnas 1 y 2) y sobre las problemas que estas permiten plantear (cada uno de los temas se aborda a través de una explicación de texto). La

estructura del programa permite que estos temas puedan cubrir diversos campos, es deseable que ellos presenten un carácter elemental y que al menos una de las nociones del programa sea claramente identificable por el alumno en su formulación. Los alumnos no tomaran directamente por tema las distinciones que figuran en la lista de referencias (lo que no excluye, claro está, que ellas sean utilizadas en su formulación); el dominio de estas distinciones permitirá al alumno examinado comprender mejor el sentido y el alcance de un problema y de construir su reflexión para tratarlo.

**Tabla 1.
Nociones y referencias**

Nociones:	
El sujeto	<ul style="list-style-type: none"> - La conciencia - La percepción - El inconsciente - El prójimo - El deseo - La existencia y el tiempo
La cultura	<ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje - El arte - El trabajo y la técnica - La religión - La historia
La razón y lo real	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría y experiencia - La demostración - La interpretación - Lo vivo - La materia y el espíritu - La verdad
La política	<ul style="list-style-type: none"> - La sociedad - La justicia y el derecho - El Estado
La moral	<ul style="list-style-type: none"> - La libertad - El deber - La felicidad
Referencias:	
<p style="text-align: center;"> Absoluto /relativo - Abstracto /concreto - En acto /en potencia Análisis / síntesis - Causa / fin - Contingente /necesario / posible Creer / saber - Esencial /accidental - Explicar /comprender De hecho/ en derecho - Formal /material - Género / especie /individuo Ideal /real - Identidad /igualdad /diferencia - Intuitivo / discursivo - Legal / legítimo Mediato / inmediato - Objetivo / subjetivo - Obligación/ forzado Origen / fundamento - Persuadir / convencer - Perecido / analogía Principio / consecuencia - En teoría / en práctica - Trascendente / inmanente Universal /general /particular /singular </p>	

2. Los autores

El estudio de obras de los autores mayores es un elemento constitutivo de toda cultura filosófica. No se trata, a través de un sobrevuelo histórico, de recoger una información factual sobre las doctrinas o las corrientes de ideas, sino más bien de enriquecer la reflexión del alumno sobre los problemas filosóficos por un conocimiento directo de sus formulaciones y de sus desarrollos más auténticos. Es por esto que el profesor no disociará la explicación y el comentario de los textos del tratamiento de las nociones que aparecen en el programa.

Las obras serán obligatoriamente escogidas entre los autores que figuran en la Tabla 2. Estos textos serán presentados por el alumno, llegado el caso, en la prueba oral del examen de bachillerato ("baccalauréat").

En todos los casos donde varias obras sean estudiadas, serán tomadas en los distintos periodos (en la lista aparecen tres periodos: la Antigüedad y la Edad Media, el periodo moderno, el periodo contemporáneo).

Para que este estudio sea plenamente instructivo, las obras mencionadas serán objeto de un comentario continuo, sea en su integralidad, sea a través de partes significativas, ojalá que estas tengan una cierta amplitud, formando un todo y presentando un carácter de continuidad. Claro está, el profesor puede también utilizar por las necesidades de su enseñanza fragmentos de escritos cuyos autores no figuren en esta tabla.

Antigüedad y Edad Media	Platón; Aristóteles; Epicuro, Séneca; Cicerón; Epictete; Marco Aurelio; Sextus Empiricus; Plotin, Agustín; Anselmo; Tomas de Aquino; Guillermo de Ockam.
Moderno	Maquiavelo; Montaigne; Bacon; Hobbes; Descartes; Pascal; Spinoza; Locke; Malebranche; Leibniz; Vico; Berkeley; Condillac; Montesquieu; Hume; Rousseau; Diderot; Kant
Contemporáneo	Hegel; Schopenhauer, Tocqueville; Comte, Cournot; Mill; Kierkegaard; Marx; Nietzsche; Freud; Durkheim; Husserl; Bergson, Alain; Russell; Bachelard; Heidegger; Wittgenstein; Popper; Sartre; Arendt; Merleau-Ponty; Levinas; Foucault.

3. Aprendizaje de la reflexión filosófica

Las formas del discurso escrito serán las más apropiadas para evaluar el trabajo de los alumnos, en filosofía son la disertación y la explicación y comentario de texto.

La disertación es el estudio metódico y progresivo de las diversas dimensiones de una pregunta planteada. A partir de una primera definición del interés de esta cuestión y de la formulación de o de los problemas que aquí se encuentran implicados, el alumno desarrolla un análisis continuo y coherente correspondiente a estos problemas, análisis alimentado de ejemplos y movilizándolo con el discernimiento necesario, los conocimientos y los instrumentos conceptuales a su disposición.

La explicación busca despejar los desafíos filosóficos y la actividad característica de un texto de longitud restringida. Interrogando de manera sistemática el contenido del texto, ella precisa el sentido y la función conceptual, pone en evidencia los elementos implícitos de lo que se trata y descompone los momentos de la argumentación, sin separar nunca el análisis formal de una cuidadosa comprensión de fondo sobre el problema tratado y sobre el interés filosófico de la posición construida y asumida por el autor.

Disertación y explicación de texto son dos ejercicios completos que reposan en primer lugar sobre la adquisición de un cierto número de normas generales de trabajo intelectual, tales como la obligación de expresar sus ideas bajo la forma más simple y matizada posible, la de no introducir sino términos con capacidad de justificar su empleo, la de precisar entre los sentidos de una palabra aquel que es pertinente para el razonamiento que se lleva. Los dos ejercicios permiten formar y verificar la aptitud del alumno para utilizar los conceptos elaborados y las reflexiones desarrolladas, así como aplicar en un trabajo filosófico personal y vivo los conocimientos adquiridos por el estudio de las nociones y de las obras. El dominio de distinciones sugeridas en las referencias (Tabla 1) ayuda al alumno a analizar y a comprender los temas y los textos planteados para la reflexión y a construir un discurso conceptualmente organizado.

Las exigencias asociadas a estos ejercicios, tal como son propuestas y enseñadas en clase terminal, no se apoyan ni sobre reglas puramente formales, ni sobre la demostración de una cultura y de una capacidad intelectual fuera de serie o extraordinaria. Ellas se reducen a las condiciones elementales de la reflexión, y a la exigencia hecha al alumno de asumir de manera personal y completa la responsabilidad de la construcción y del detalle de su discurso. Las capacidades a emplear y movilizar reposan ampliamente sobre las adquisiciones de la formación escolar anterior: consisten principalmente en introducir un problema, conducir o analizar un razonamiento, apreciar el valor de un argumento, exponer y discutir una tesis pertinente con relación a un problema bien definido, buscar un ejemplo ilustrativo de un concepto o una dificultad, establecer o restituir una transición entre dos ideas, elaborar una conclusión. Estas condiciones regularmente desarrolladas y verificadas en el curso del año escolar, ya sea bajo la forma escrita u oral, en el marco de las tareas completas o los ejercicios preparatorios correspondientes particularmente a uno u otro de los dos años escolares de la etapa terminal del liceo.

No hay lugar para formular una lista exhaustiva de actividades propias del trabajo filosófico, y en consecuencia una definición limitativa de las condiciones metodológicas de su asimilación. El profesor debe el mismo dar en el manejo de su curso el ejemplo de estas diversas actividades, ejemplo del cual el alumno podrá inspirarse en los desarrollos que el tendrá que construir y en la aproximación de los textos que explicara. A él corresponde también hacer percibir el beneficio a los alumnos, no solamente para el mejoramiento de sus resultados escolares, sino también, para el dominio de su propio pensamiento y para su expresión lo más clara y convincente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Didáctica de la filosofía

ARAYA, Domingo (2003) Didáctica de la filosofía. Editorial Magisterio. Santa fé de Bogotá.

ARPINI DE MÁRQUEZ, Adriana; DUFOUR DE ORTEGA, Ana (1988) Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio. Buenos Aires, Editorial Ateneo.

ARROYO, Julián. (1997). «*Los filósofos en la sociedad: historia de un desencuentro*». En: Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria. ICE/Horsori. Universitat de Barcelona. p. 55-64.

ASTOLFI, Jean-Pierre (2001) Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Sevilla. Díada Editorial. Traducción de Pablo Manzano.

Association des professeurs de philosophie de l'academie de Poitiers. APPA(1998). <http://www.perso.hol.fr/felie/appap>. Poitiers-France.

BILLARD, Jean (1993) «Sciences de l'éducation et pédagogie de la philosophie» En: *L'enseignement philosophique*. Mars-Avril. Pp. 39-63.

Circulaire numero 77-417 du novembre 1977. (1998)

CESARE, Fulvio (1999) «Filosofía e insegnamento della filosofia e dell'etica in Italia, Portogallo e Spagna», Reggio Emilia, 22-24 ottobre 1998. Sito Web Italiano per la filosofia.

CARDONA, Carlos; CARDENAS, Uriel (1989) "¿Es posible la historia del pensamiento humano en secundaria?" En: *Revista Educación y Cultura*. No. 19. Santa fé de Bogotá. Pp. 36-41.

CHEVALLARD, Yves (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

CIFUENTES, Luis María (1997). «Un problema meta-filosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender filosofía?». En: Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria. ICE/Horsori. Universitat de Barcelona. p. 87-100.

COLLIN, Claude (1998). *Didactique expérimentale de la philosophie*.

COMU, Louis; VEGNIGOUX, Andre (1992) "La didactique de la philosophie" En: *la didactique en questions*. Paris, CNDP. Hachette. Pp. 99-105.

CORNU, Laurence; VERGNIUOX, Alain (1992) *La Didactique en question*, Paris, Hachette.

CUBILLOS, Julio; León, Juan (1991) El estado actual de la enseñanza de la filosofía en los colegios de nivel medio de la ciudad de Cali. Cali. Facultad de Educación. Universidad del Valle.

CUBILLOS, Julio; HENAO, Alberto; GIL, Mario; VASQUEZ, María; VALDEZ, Leonardo (2001) *Educación para pensar. La actitud filosófica: un concepto de formación*. Cali. Grupo de investigación en educación y filosofía. Programa ENACFI. Fundación para la filosofía en Colombia. Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle.

DERRIDA, Jacques (1992) *Des humanites et de la discipline philosophique. Le droit a la philosophie du point de vue cosmopolitique (l'exemple d'une institution internationale)*. En: Sitio web: <http://surface.com>

DIAZ, Jorge Aurelio (1995) "¿Para qué enseñar filosofía hoy?" En: *Memorias encuentro municipal de profesores que enseñan filosofía*. Colegio de bachillerato mixto municipal El Castillo. Barrancabermeja. Pp. 18-26.

Dissertations: *Un projet qui s'adresse aux profs de philo* (1998). En: <http://perso.infonie.fr/imper>. France.

DURUY, Joseph; FLAMAND, Ivonne (1997) *annabac. Philosophie. L. ES, S*. Paris. Hatier.

L'enseignement philosophique dan les classes terminales. Instructions concernant le travail des eleves. En: <http://www.perso.hol.fr/felie/appap/trav.htm>. Poitiers-France.

FICHANT, Michel (2002) "Programme d'enseignement de la philosophie en classes terminales des series generales. Projet presente par le Groupe d'Experts pour les Programmes Scolaires relatifs a la Philosophie, constitue sous la presidence de Michel Fichant, Professeur a la Université de Paris IV. 4 Avril 2002". 10 p.

GÓMEZ, Miguel Ángel (1998) "Crítica de la razón didáctica: la disertación en la enseñanza de la filosofía" En: *Revista de Ciencias Humanas*. Universidad Tecnológica de Pereira. No. 18. Pp. 5-14.

GRANGER, Gaston G (1988). *Pour la connaissance philosophique*. Odile Jacob. Paris.

HAMELINE, René (1979) *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, ESF.

HERNANDEZ, Janeth (1993) "¿Enseñar filosofía?" En: *Revista Educación y Cultura*. No. 32. Santa fé de Bogotá. Pp. 59-63.

HUISMAN, Denis; VERGEZ, Andre (1985). *ABC du bac. Philosophie Dissertation.Terminale*. Paris. Nathan.

IZUZQUIZA, Ignacio (1984). "*Enseñar filosofía: retos de una maldición*". En: *Quimera*. Número 36. Barcelona. p. 27-30.

IZUZQUIZA, Ignacio (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Editorial Anaya.

IZUZQUIZA, Ignacio (1997). "*La filosofía en la enseñanza media: observación, traducción, simulación*". En: *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*. ICE/Horsori. Universitat de Barcelona. p. 77-86.

KERBRAT, Marie-Claire; SANTERRE, Jean-Paul (1999) *Savoir et ignorer: dissertations*. PUF. Paris.

KLEDZIK, Silke (1992) Les recherches contemporaines en didactique de la philosophie. 4 p. En: <http://www.philotozzi.com> / contacts@philotozzi.com

LARRAURI, Maite (2001) "La educación filosófica" En: LOMAS, Carlos (Compilador) ¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria. Editorial Coomagisterio-Universidad Nacional. Bogotá, Pp. 144-154.

LESELBAUM, N.; SARVONAT, M.(1983). "La lecture des textes philosophiques en classe terminale. Presentation at analyse des pratiques différentes". En: Revue Française de Pedagogie. Número 64. Julio-Agosto-Septiembre. Paris. p. 35-47.

LEVENT, Jean-Marc (2001) "La resistencia en la obediencia. Miradas sobre la historia de la enseñanza de la filosofía en Francia" En: *Revista Suma Cultural*. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Santa fé de Bogotá. No. 3. Pp. 98. Traducción de Victor Florian.

LONDOÑO, Carlos Arturo (1995) "Constructivismo y filosofía" En: *Memorias encuentro municipal de profesores que enseñan filosofía*. Colegio de bachillerato mixto municipal El Castillo. Barrancabermeja. Pp. 27-32.

MARTENS, Ekkehard (1991) Introduccio a la didáctica de la filosofía. Editorial Universitat de Valencia. Valencia.

MILLAN, Ascensión (1997). «Un modelo didáctico posible: dialógico-pragmático». En: Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria. ICE/Horsori. Universitat de Barcelona. p. 101-114.

OBIOLS, Guillermo (1993) La Filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza. Bs. As., Centro Editor de América Latina. Cfr: sitio web: Il Giardino dei Pensieri Archivio del Forum Internazionale sulla Didattica della Filosofia.

ORDÓÑEZ, Gonzalo (1995) "El concepto de lectura como obstáculo para la comprensión de la filosofía" En: *Memorias encuentro municipi-*

pal de profesores que enseñan filosofía. Colegio de bachillerato mixto municipal El Castillo. Barrancabermeja. Pp. 44-47.

PEÑA RUIZ, Henri (1986). La dissertation. Bordas. Paris.

PERIGNON, Michel (1998). *Philonet. Lecons de philosophie á l'usage des élèves des classes terminales*. En: <http://perso.infonie.fr/imper>. France.

PINEDA, Diego (1992) "Filosofía para niños: un nuevo reto" En: *Revista Educación y Cultura*. No. 28. Santa fe de Bogotá. Pp. 45-48.

PRADA, Blanca Inés (1995) "La problemáticas de la enseñanza de la filosofía en la secundaria" En: *Memorias encuentro municipal de profesores que enseñan filosofía*. Colegio de bachillerato mixto municipal El Castillo. Barrancabermeja. Pp. 11-17.

RAFFIN, Françoise et Equipe de recherche en didactique de la philosophie (INRP). Coordinado por Françoise Raffin. Prefacio de Dina Dreyfus. (1994). La dissertation philosophique. La didactique á l'oeuvre. Institut National de Recherche Pédagogique- Centre National de Documentation Pédagogique. Hachette-Education. Paris. 143 p.

RAFFIN, Françoise (1998) Notre conception de la didactique. 6 p. En: <http://www.agora.net>

REHFUS Wulff D (1980) *Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis*, Düsseldorf, Cornelsen.

ROZALEN, José Luis (1997). "Enseñar la filosofía, las filosofías y a filosofar". En: Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria. ICE/Horsori. Universitat de Barcelona. p. 65-76.

SANTIUSTE, Victor; GÓMEZ DE VELASCO, Francisco (1984) Didáctica de la filosofía. Teoría, métodos, programas, evaluación. Madrid. Editorial Narcea.

SITIO WEB. Réseau de l'enseignement collégial. Philosophie 340.00. Paris.

SVAGELSKI, Jean (1998). *Des philosophies et du philosophie à l'école*. En: [http:// www.perso.hol.fr /felie/appap/sva.htm](http://www.perso.hol.fr/felie/appap/sva.htm). Poitiers-France.

SOURIAU, Anne; PEÑA-RUIZ, Henri; SYLNES, Georges (1998). *Bonnes copies de bac en philosophie*, Hatier. Paris.

SUAREZ, José Olimpo (1989). «*Docencia e investigación en Filosofía*». En : Revista de la Universidad de Antioquia. Número 216. Medellín. p. 46-52.

TORRES, Edgar (1995) "Elementos para una reflexión sobre la interrogación en la enseñanza de la filosofía en secundaria" En: *Memorias encuentro municipal de profesores que enseñanza filosofía*. Colegio de bachillerato mixto municipal El Castillo. Barrancabermeja. Pp. 33-43.

TREMBLAY, Raymond (2000) *Reflexions sur la didactique de la philosophie*. En marge des enseignements de Mivhel Tozzi. RRT, Montreal. 17 p.

TOZZI, Michel; BARANGER, Patrice; BENOIT, Michèle; VINCENT, Claude (1992) *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette-CRDP de Montpellier.

TOZZI, Michel (1992) *Vers une didactique de l'apprentissage du philosopher thèse de doctorat*, université Lyon II - Louis-Lumière.

TOZZI, Michel; VINCENT, Claude (1993) *Peut-on didactiser l'enseignement philosophique?* 24 p. En: <http://www.philotozzi.com> / contacts@philotozzi.com Existe una versión impresa en: *L'enseignement philosophique*, decembre, 1995.

TOZZI, Michel (1993) "Contribution a une didactique de l'apprentissage du philosophe" En: *Revue Française de Pédagogie*. INRP. Avril.Mai-Juin. Paris. Pp. 22-35.

TOZZI, Michel (1995) "De la philosophie a son enseignement: le sens d'une didactisation" En: DEVELAY, Michel (coord) *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris. ESF

TOZZI, Michel (2001) La lecture methodique philosophique: un exemple de concept interdidactique. 4 p. En: <http://www.philotozzi.com/contacts@philotozzi.com>

TOZZI, Michel (2003) Apprendre a philosopher. Le role de la discussion et des formes diversifiees d'écriture. 10 p. En: Sitio web: <http://www.pratiquesphilosophique.com/redaction@pratiquesphilosophiques.net>

TOZZI, Michel (2003a) Debat democratique et discussion philosophique 3 p. En: Sitio web: <http://www.pratiquesphilosophique.com/redaction@pratiquesphilosophiques.net>

TOZZI, Michel (2003b) Le role de la discusión et des formes diversifiees d'écriture. 9 p. En: <http://www.philotozzi.com/contacts@philotozzi.com>

2. Filosofía

BACHELARD, Gaston (1970) *Le Rationalisme appliqué*. Paris, PUF.

DESCARTES, René (1983) *Discurso del método*. Barcelona. Editorial Bruguera. Edición y traducción de Juan Carlos García Borrón.

DESCARTES, René (1965) *Las pasiones del alma*. Buenos Aires. Editorial Aguillera. Traducción del francés por Consuelo Berges

HEGEL, G.W.F (1998) *Escritos pedagógicos*. FCE. México. Traducción e introducción de Arsenio Ginzo.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (2002) *Emilio o la Educación*. Madrid. Editorial Comunicaciones. Edición integra. Prólogo, presentación y traducción de Francesc I.I Cardona.

3. Libro de texto y manual escolar

ALZATE, María Victoria (1999) "¿Cómo leer un texto escolar: texto, paratexto e imágenes" en: *Revista de Ciencias Humanas*. No. 20. Junio de 1999. Universidad Tecnológica de Pereira. Pp. 114-123

BERTO LETTI, M. C. (1989) "Analyse de manuels" En: *Manuel de information a l'usage des professeurs de langues*. Hachette. Paris. Páginas 183-189.

CHOPPIN, Alain (1992) *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Hachette Education. Collection Pedagogies pour demain. Paris. 1992.

DIMATÉ Rodríguez, Cecilia (1994) *Modulo Introdutorio. Algunos conceptos básicos sobre el texto escolar*. Proyecto Certalc/Unesco/Alemania. Santa fé de Bogotá.

DUCHASTEL, Philippe C (1980) "Research on illustrations in text: Issues and Perspectives" En: *Educational Communication and Technology*. Vol. 28. No. 4. Páginas 283-287.

DUNETON, Claude; Pagliano. Jean Pierre (1978) *Antimanuel de francais á l'usage des classes du second degré et de quelques autres*. Le Seuil. 1978. Paris.

ESCOLANO Benito, Agustín (1998) "Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes" En: *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Bajo la dirección de Agustín Escolano Benito. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Editorial Pirámide. Madrid. Páginas 125-147.

ESCOLANO Benito, Agustín (2000) "Topología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional": *El libro reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Bajo la dirección de Alejandro Tiana Ferrer. UNED-Proyecto MANES. Madrid. Páginas 439-449.

GARCÍA Matilla, Agustín (1980) "Una propuesta para leer la imagen en la escuela" En: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 70. Octubre. Barcelona. 56 páginas. Versión en CD.

Institut National de Recherche Pédagogique INRP; Savoir Livre; CNDP (1996) Choisir un manuel. Un enjeu pédagogique. Paris. 11 páginas.

MEJÍA Botero, William (1991) "Evaluación de la calidad de los textos escolares". En: La calidad del libro de texto. Peña, Luis Bernardo (Editor). Ceralc-Men-Universidad Javeriana-Secab. Santa fé de Bogotá. Páginas 100-127.

METZ, Christian (1972) "Imágenes y pedagogía" En: Análisis de imágenes. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires. Páginas 205-214.

MOLES, Abraham (1991) La imagen. Comunicación, funcional. Editorial Trillas. Méjico.

MORLES, Armando (1983) "Un modelo para la evaluación de libros de texto" En: Revista de Tecnología Educativa. Vol 8. No. 2. Caracas. Páginas 142-160.

PEÑA Borrero, Luis Bernardo; MEJÍA Botero, William (1995) Manual para la planeación, el diseño y la producción de libros de texto. Secab. Santa fé de Bogotá.

RICHAUDEAU, François (1981) Concepción y producción de manuales escolares. Guía Práctica. Secab/Ceralc/Editorial de la Unesco. Santa fé de Bogotá.

RODRÍGUEZ Diéguez, José Luis (1990) "Libro escolar, lenguaje verbal y lenguaje iconico" En: Tercer encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico en la educación primaria y secundaria. Universidad de Valladolid. Valladolid. Páginas 39-51.

SANDRONI, Laura; Machado, Luis Raúl (1984) "La importancia de la imagen en los libros" En: El libro y el niño. Ceralc. Procultura. Kapelusz. Bogotá. Páginas 49-57.

THOMPSON, Patricia (1992) The textbook's niche in the ecology of education. New-York. Columbia University. Páginas 363-381.

VASCO URIBE, Carlos Eduardo (1991) "Significado educativo del libro de texto". En: La calidad del libro de texto, Peña, Luis Bernard (Editor). Ceralc-Men-Universidad Javeriana-Secab. Santa fé de Bogotá. Páginas 13-37.

WILCHEZ, Lorenzo (1988) La lectura de la imagen. Editorial Paidós. Barcelona.

Este libro se terminó de imprimir en Pereira,
en el mes de septiembre de 2003, en los
talleres litográficos de Editorial Papiro.
Cra. 6 No. 26-50 PBX 326 6543
e-mail: papiro046@hotmail.com
Pereira - Risaralda - Colombia