



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

fuentes

PARA LA
TRANSFORMACION
CURRICULAR

Formación
Ética y Ciudadana

República Argentina - 1996

formación ética y ciudadana

fuentes para la transformación curricular

AUTORIDADES

MINISTRA DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Lic. Susana Beatriz Décibe

SECRETARIO DE PROGRAMACIÓN
Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Dr. Manuel G. García Solá

SUBSECRETARIA DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA

Lic. Inés Aguerrondo

SUBSECRETARIA DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Hilda Lanza

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Sergio España

DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

Dra. Cecilia Braslavsky

REPÚBLICA ARGENTINA

1996



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

fuentes

PARA LA
TRANSFORMACION
CURRICULAR

Formación Ética
y Ciudadana

República Argentina - 1996

Primera edición, agosto de 1996

Fuentes para la Transformación Curricular. Formación Ética y Ciudadana

INDICE

Presentación / 7

Fuentes para la Transformación Curricular.
Formación Ética y Ciudadana / 9

Lila Blanca Archideo, Filosofía / 11

María Martina Casullo, Psicología / 69

Abel Fleitas Ortiz de Rozas, Derecho Constitucional / 93

Enrique I. Groisman, Derecho Constitucional / 117

Oswaldo Guariglia y Guillermo Obiols, Filosofía / 143

Elena Teresa José, Filosofía / 193

PRESENTACION

A partir de 1993 comenzó un proceso inédito de Transformación Curricular Federal, acorde con lo previsto por la Ley Federal de Cultura y Educación. Dicha ley dispuso que el Consejo Federal de Cultura y Educación, presidido por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, aprobara Contenidos Básicos Comunes para todo el país. Hasta ese entonces, los procesos de cambio curricular se realizaban en forma heterogénea y no coordinada en los diferentes contextos provinciales, desperdiándose esfuerzos y energías, que podrían redituarse en un más profundo y extendido mejoramiento de la calidad de la educación nacional.

El primer paso de este nuevo proceso consistió en acordar en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación una metodología de trabajo. De acuerdo con ella, el proceso de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) debía tomar en cuenta diferentes fuentes: las necesidades y demandas de la población, el estado de avance del conocimiento y las buenas prácticas docentes.

Para eso se propuso realizar una serie de actividades que, mediante la consulta a distintos sectores, permitieran recabar información adecuada y actualizada. Se llevaron a cabo encuestas y entrevistas a organizaciones no gubernamentales, a empresarios y trabajadores, a jóvenes, a las familias, a investigadores, a académicos y a docentes.

La colección *Fuentes para la Transformación Curricular* presenta una parte importante de los resultados de esas consultas.

Los primeros volúmenes recogen los aportes de especialistas de más de veinte disciplinas, que fueron definidas por el Consejo Federal de Cultura y Educación como columnas vertebrales para la selección de los contenidos. Los especialistas consultados representan diferentes enfoques de cada campo y trabajan en instituciones diversas de todo el país. Cada uno de ellos consultó, a su vez, con un número de colegas, a partir de cuyos aportes concretó la propuesta.

Los volúmenes siguientes recogen aportes de las consultas e investigaciones acerca de las demandas que diferentes sectores de la sociedad argentina esperan que la educación atienda.

Los materiales que se publican sirvieron de base para elaborar borradores de trabajo que, luego de un arduo proceso de compatibilización, se transformaron en los Contenidos Básicos Comunes aprobados en diciembre de 1994 y revisados por primera vez en agosto de 1995. Los borradores se nutrieron también de propuestas curriculares renovadas a partir de 1984 y vigentes en varias jurisdicciones, y de contenidos básicos y diseños curriculares de otros países del mundo. Aquellos fueron discutidos por cientos de docentes en seminarios federales, regionales y provinciales.

Pero, además de ser utilizados como fuentes para la selección y organización de los CBC, los planteos y sugerencias que se recogen en esta colección contienen precisiones, comentarios, orientaciones pedagógico-didácticas, reflexiones y bibliografía, que serán de gran utilidad a lo largo de todo el proceso de transformación curricular que establece la Ley 24.195.

En efecto, los CBC constituyen el eslabón fundamental del *primer nivel de especificación curricular*, el que corresponde a los acuerdos nacionales. Son un punto de llegada, pero son también un punto de partida para una nueva etapa en el mejoramiento de la calidad y la promoción de la equidad, la eficiencia y la participación en la educación argentina.

En esta nueva etapa cabe ahora proceder a la adecuación o elaboración de los diseños curriculares a nivel de cada jurisdicción educativa, es decir, de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esta adecuación o elaboración constituye el *segundo nivel de especificación curricular*. La colección *Fuentes para la Transformación Curricular* constituirá, sin duda, un adecuado material de consulta para el trabajo de los docentes y equipos técnicos que lo lleven adelante.

Al mismo tiempo que se lleva a cabo la adecuación o elaboración de los diseños curriculares provinciales, las escuelas comienzan a trabajar en el *tercer nivel de especificación curricular*, al desarrollar sus propios Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Muchos equipos de trabajo, constituidos por docentes al frente de aula, directores, supervisores, etc., desearán conocer con más detalle los aportes que realizaron académicos, profesores, jóvenes, familias, empresarios, investigadores, organizaciones no gubernamentales, que se publican en esta colección. Contrastarán sus ideas con las de ellos. Podrán ampliar su espectro de bibliografía a consultar. A todos ellos, también, van destinados los volúmenes de *Fuentes para la Transformación Curricular*.

Lic. Susana B. Decibe
Ministra de Cultura y Educación de la Nación

Fuentes para la Transformación Curricular. Formación Ética y Ciudadana

Lila Blanca Archideo, Filosofía

Doctora en Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Directora del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC).

SUMARIO

- I. Fundamentos de la propuesta: la filosofía en la transformación curricular
 - A. Fundamentación
 - 1. Fundamentos filosóficos del diseño curricular
 - 2. CBC del área filosófica
 - B. Algunos antecedentes de la enseñanza de la filosofía
 - 1. El enfoque del “pensamiento crítico”
 - 2. Filosofía para niños
- II. y III. Propuesta de CBC para la Educación General Básica y para la Educación Polimodal
 - 1. La presencia de la filosofía en el diseño curricular
 - 1.1. La enseñanza de la filosofía en los enfoques contemporáneos
 - 1.2. Líneas metodológicas para la formación filosófica
 - 1.2.1. *Su importancia radical*
 - 1.2.2. *La observación*
 - 1.2.3. *Consideraciones interdisciplinarias en la EGB como medio fundamental para la reflexión filosófica*
 - 1.2.4. *La interdisciplinariedad didáctica en la actualidad y su especial consideración en la enseñanza polimodal*
 - 1.2.5. *Pautas para guiar la comprensión textual*
 - 2. La enseñanza de la filosofía en la EGB
 - 2.1. Los objetivos en la EGB y su fundamentación
 - 2.2. La fundamentación de los contenidos en la EGB
 - 2.3. Los CBC de filosofía en la EGB
 - 3. La enseñanza de la filosofía en el polimodal. Fundamentación de los objetivos
 - 3.1. Los objetivos
 - 3.2. Fundamentación de los contenidos básicos
 - 3.3. Contenidos del polimodal

IV. Propuesta para la formación docente

1. La formación en la actualidad

1.1. Las tendencias dominantes

1.2. Las exigencias actuales

2. Nuestra propuesta

2.1. Fundamentos

2.2. Objetivos y contenidos básicos

2.2.1. *Objetivos*

2.2.2. *Contenidos básicos*

3. Bibliografía

Anexo. Nómina de colegas consultados

I. FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA: LA FILOSOFIA EN LA TRANSFORMACION CURRICULAR

A. Fundamentación

La propuesta comprende dos aspectos fundamentales:

1. Fundamentos filosóficos del diseño curricular
2. CBC del área filosófica
 - 2.1 En el nivel primario
 - 2.2 En el 1^{er} ciclo del nivel medio
 - 2.3 En el polimodal

1. Fundamentos filosóficos del diseño curricular

Todo diseño curricular tiene una filosofía de base, entendiendo por ello las concepciones fundamentales de orden intelectual, más o menos jerárquicamente establecidas, las valoraciones y el discernimiento implícito o explícito acerca de la bondad o no de los diversos modos de actuación humana. Todos elementos esenciales que integran un diseño curricular.

En efecto, es el intelecto humano que partiendo de la experiencia hace el primer análisis fenomenológico-objetivo de la realidad y llega a los principios fundamentales del saber.

Esos principios inciden existencialmente en el hombre en la medida en la cual son a la vez valores que mueven su voluntad y por ella a su intelecto mismo y a toda la persona. Valores jerarquizados según su participación mayor o menor con el Absoluto. Ese movimiento humano que tiende a un fin en el actuar tiene una *diremtion*¹ en la medida en la cual el hombre es capaz de discernir uno u otro camino hacia un

¹ En el sentido hegeliano. Cfr. Fabro, Cornelio, 1960, *Partecipazione e causalità*, 1, Torino, Società Editrice Internazionale, 968 pág.

fin determinado, y la norma objetiva que sólo puede seguirse del pensar y valorar objetivamente. Se tendrá así en cuenta la realidad humana y el mundo de la naturaleza con que el hombre se encuentra como “dato” de conocer y actuar y a la vez el mundo de la cultura que él “construye” en su quehacer.

Ese plexo de elementos conceptuales y su articulación en una estructura axiológica puede ser justificado por diversos caminos:

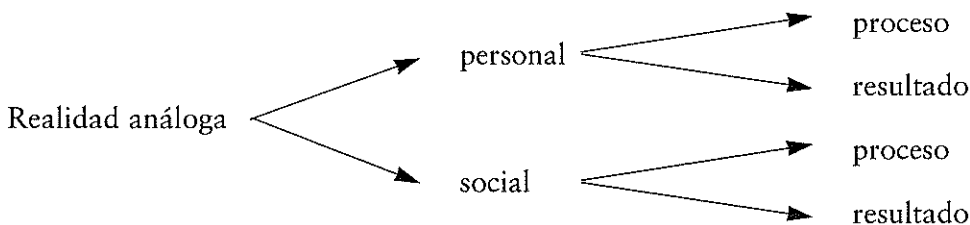
- a) Por su *presencia de hecho*, a partir de la revisión de la teoría curricular vigente.
- b) Por el análisis de la *cosmovisión vigente* en nuestra sociedad, que constituye el “perfil básico” de la Nación, a partir de los elementos históricos y su relativa asunción por la contemporaneidad.
- c) Por el *análisis filosófico de la experiencia humana* y de la naturaleza humana del hombre en su expresión personal y principalmente social y en particular en la relación pedagógica.

El primer camino implica una asunción reduccionista a lo positivo, lo mismo que el segundo, si se lo toma como única vía.

Resulta más acertado el tercer camino, que asume los elementos esenciales de los dos anteriores y agrega la objetividad del análisis que la filosofía puede aportar.

Análisis filosófico de la experiencia humana y de la naturaleza del hombre

Su punto de partida es la realidad de la educación referida fundamentalmente al *hombre*, cuyo carácter de *agente* con las notas de autonomía y capacidad crítica (o de discernimiento) es asumido hoy casi universalmente por la teoría curricular.



Ello exige en el punto de partida la discusión acerca de:

- La naturaleza humana y la posibilidad de su conocimiento.
- Sus notas esenciales propias.
- Su condición existencial contemporánea.

A partir de lo anterior se pueden entonces hacer presentes las exigencias esenciales y propias del sujeto de la educación, como primera fuente *normativa* de la acción pedagógica, de determinación del *fin de la educación* y de los *objetivos* por área.

La discusión acerca de los contenidos educativos enlaza tres áreas fundamentales, relacionada con la primera:

- Ambito *gnoseológico-epistemológico*: cómo se accede al conocimiento de los diversos ámbitos y qué validez tiene ese conocimiento (¿objetivo?, ¿contextual?, ¿consensual?). Aquí se entrelazan perspectivas de gnoseología, psicología genética, cognitiva y principalmente epistemológica-objetiva (pues cada sector de lo real tiene sus propias leyes).
- Ambito *metafísico*: qué grado de *realidad* tienen esos contenidos (¿en sí? ¿socialmente contruidos?) y por ende de *valor* (criterio de selección y ordenamiento). Enlaza el planteo metafísico-antropológico con una *filosofía de lo social* y una *axiología*.
- Ambito *socio-cultural*: qué exigencias particulares se derivan del presente de nuestra sociedad en sus dimensiones socio-culturales.

Estos elementos de fundamentación serán la base para determinar objetivos *generales* por nivel y por ciclos. Los objetivos específicos corresponden a niveles ulteriores de especificación e implican también cuestiones pedagógicas y didácticas.

2. CBC del área filosófica

El presente proyecto propone la introducción de la reflexión filosófica en todos los niveles y ciclos de escolaridad. En los niveles inicial y primario de modo no formal, sino como forma de ejercicio de la capacidad reflexiva y crítica, con dos objetivos fundamentales:

- desarrollar habilidades lógicas;
- desarrollar hábitos de búsqueda de fundamentación y justificación de juicios y valores.

En el 1^{er} ciclo del nivel medio las cuestiones filosóficas fundamentales están presentes —por lo menos de modo implícito— en los contenidos de la mayor parte de las disciplinas o áreas curriculares.

Se propone hacer *explícitas* dichas cuestiones para lo cual:

- a) se deberá hacer un estudio de contenidos y un listado de los temas básicos de naturaleza filosófica;

b) se propondrá una metodología de momentos interdisciplinarios restringida y de reflexión transdisciplinaria,² que puede ser implementada bajo la modalidad de talleres de integración;

c) se presentarán ejemplos —con textos y guías para el docente— a partir de temáticas curriculares. En éstos se buscará siempre —ya sea como punto de partida o como elemento para la transferencia de aprendizajes— la referencia a cuestiones de actualidad y que tengan una significación vital para el adolescente y/o preadolescente.

El objetivo básico de este ciclo es la gestación de una *cosmovisión*, lo cual supone tres pasos, que son a la vez tres niveles de objetivos:

- 1) integración de conocimientos;
- 2) valoración práctica de las realidades implicadas en dichos conocimientos y del propio *ser* y *actuar* en relación a dichas realidades (naturales y sociales);
- 3) promoción de *actitudes vitales* consecuentes.

En el polimodal se deberán introducir en forma *sistemática* los contenidos filosóficos, con una metodología que permita siempre la referencia a la vida del adolescente.

Los objetivos básicos serán:

- Iniciar en la reflexión filosófica sistemática.
- Profundizar los elementos para la gestación de la cosmovisión subjetiva.

Se prevén contenidos:

- de lógica: a partir de la estructura de las disciplinas curriculares;
- gnoseológico-metafísicos: a partir de los órdenes de realidades implicados en el diseño curricular (mundo inorgánico, vida inferior al hombre, vida humana, personal y social);
- éticos: búsqueda de los elementos normativos del actuar humano que permita advertir, discernir y calificar cada acción;
- de filosofía de lo social, político, del arte.

Se presentarán ejemplos de tratamiento didáctico.

² Para dicha propuesta se tendrá en cuenta, además de las experiencias realizadas en otros países, lo trabajado al respecto por los investigadores de este Centro, en particular, por la Prof. Hilda Difabio, *La educación del juicio moral en el ciclo básico del nivel medio (relación entre juicio práctico valorativo e interdisciplinariedad didáctica)*.

Se anexará una *selección bibliográfica crítica* a partir del material existente en el Tesouro de Filosofía de la Educación del CIAFIC.

La presente fundamentación ha tenido en cuenta algunos antecedentes del tema. A la luz de las observaciones reflexivas y críticas basadas en el orden fenomenológico y gnoseológico, acerca de esos antecedentes, se ha elaborado la fundamentación que se presenta.

B. Algunos antecedentes de la enseñanza de la filosofía

El relevamiento bibliográfico en obras y revistas psico-educativas especializadas lleva a distinguir dos enfoques prevalentes en los proyectos pedagógicos para la incorporación de la filosofía en el nivel primario y en el ciclo básico del nivel medio: el enfoque del “pensamiento crítico” y el programa “Filosofía para niños”.

1. El enfoque del “pensamiento crítico”

a) Bases teóricas del enfoque

El movimiento conocido como “*critical thinking*” surge en el seno de la psicología cognitiva y tiene su origen *inmediato* en la aplicación de dicha psicología al campo pedagógico, sobre todo en Estados Unidos, en el decurso de las dos últimas décadas.

Las raíces teóricas se retrotraen al pensamiento filosófico racionalista, del cual recibe este movimiento ante todo el concepto mismo de razón y su sesgo formal-funcional, como más adelante se explicita. Estas raíces no se hallan mencionadas en los trabajos hoy más difundidos, lo cual hace difícil la consideración crítica de las propuestas por parte de aquellos a los que van dirigidas.

El punto de partida pragmático se halla en el reconocimiento de las deficiencias en los procesos intelectuales que son denominador común en las aulas escolares. Como señala, entre otros muchos, R. Marzano:³

[...] en los últimos años muchos americanos han reconocido que los estudiantes en nuestras escuelas no piensan tan hábil y críticamente como desearíamos.

³ Marzano, Robert, Brandt, R., Presseisen, B. y otros, 1989, *Dimensions of thinking. A framework for curriculum and instruction*, Alexandria, ASCD. La traducción es nuestra.

Afirmación que sin duda se podría asumir para nuestro medio.

El autor refiere a las apreciaciones de los informes de comisiones nacionales de evaluación, que en la década del ochenta han señalado que las deficiencias en los procesos de pensamiento de alto nivel son la mayor debilidad de la educación estadounidense: los alumnos responden a preguntas sobre hechos puntuales, pero fallan en la resolución de un problema y, en general, cuando se requiere no simplemente aplicar una fórmula mecánicamente sino seleccionar la estrategia adecuada para resolver una situación.

Esta constatación ha llevado a la elaboración de diversos programas para “enseñar a pensar”, cuya breve reseña se presenta más adelante.

Una aproximación del *critical thinking* desde la filosofía de la educación exige ante todo abordar la cuestión de la naturaleza del pensamiento crítico, cuestión que remite a su vez a la de la naturaleza de la inteligencia.

R. Sternberg⁴ afirma que “el pensamiento crítico comprende procesos mentales, estrategias y representaciones usados para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos”⁵ e identifica en el origen del movimiento tres tradiciones —o fuentes— teóricas: la pedagógica, la filosófica y la psicológica. Considera como el fundador del movimiento a J. Dewey y esto implica una importante clave de comprensión, pues en Dewey confluyen el idealismo y el pragmatismo filosóficos y la psicología funcionalista.⁶

Sternberg señala que los filósofos —como Lipman y Ennis— han centrado su atención sobre los requerimientos de los sistemas de lógica formal, que no se corresponden necesariamente con los requerimientos de la situación de clase y las leyes psicológicas del pensamiento.

Las reglas lógicas, dice, pueden decirnos cómo se debe pensar críticamente en circunstancias ideales, pero en las situaciones concretas hay límites —de tiempo, de información, de motivación, memoria de trabajo, entre otros— que condicionan el uso de la capacidad lógica.

Cabe señalar en la tradición filosófica el peso del formalismo que ha llevado a considerar casi exclusivamente el aspecto lógico-formal en los procesos de pensamiento.

⁴ Sternberg, Robert, 1985, “Critical thinking: its nature, measure and improvement” (en *Essays on the intellect*, ed. by Fr. R. Link, ASCD, Alexandria, pp. 45-66).

⁵ *Ibíd.*, p. 46.

⁶ Para el desarrollo y justificación de esta afirmación, cfr. Vázquez, S. M., 1979, *Teorías contemporáneas del aprendizaje*, Buenos Aires, CIAFIC, pp. 117-146.

En la tradición psicológica se cita a Bruner, Feuerstein y al mismo Sternberg, quienes también comparten la concepción formalista, como se explicita más adelante.

La tradición⁷ educativa, representada por B. Bloom y Gagné, entre otros, discrimina las habilidades de pensamiento (*cognitive skills*) requeridas en situaciones de aprendizaje y las sistematiza en las taxonomías, ampliamente conocidas y usadas en el ámbito pedagógico.⁸

b) Los programas de pensamiento

Estos programas consisten en propuestas didácticas ordenadas para desarrollar las diversas habilidades que se consideran como integrantes del pensamiento crítico.

b.a) Entre los primeros de estos programas es una referencia común el CoRT, creado por el médico inglés E. De Bono (director del Cognitive research Trust que da origen a la sigla), quien parte de la distinción entre el pensamiento analítico y el perceptivo.⁹ Este último es la base y con frecuencia la fuente de errores del primero. De los ejemplos del autor se desprende que el llamado "pensamiento perceptivo" coincide con los esquemas originados en la experiencia, a partir de la interacción de las funciones cognoscitivas de la sensibilidad con las funciones intelectuales, aunque De Bono las describe como funciones yuxtapuestas de acuerdo con la tradición empirista.

El CoRT está elaborado sobre la base de tres criterios: i) dar prioridad al pensamiento perceptivo; ii) enseñar habilidades instrumentales para dirigir la atención hacia aspectos de la situación que son comúnmente dejados de lado (lo que el autor llama pensamiento lateral); iii) automatizar por la práctica las habilidades instrumentales.

El programa (para niños entre 9 y 12 años) está organizado en 16 lecciones orientadas a desarrollar dichos instrumentos que implican: desarrollar la atención, la observación, la consideración de perspectivas múltiples, la previsión de consecuencias de un hecho (sea las inmediatas cuanto las mediatas).

Otras habilidades son: el análisis sistemático (que implica distinguir, comparar, ordenar), la identificación de distintas perspectivas respecto de una situación, la pre-

⁷ Bloom, B., 1971, *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, Ed. Ateneo.

⁸ Para el análisis crítico de la taxonomía de B. Bloom se remite a la misma autora, *Objetivos de la educación*, Buenos Aires, CIAFIC, 1981.

⁹ De Bono, Eduard, 1969, *The mechanism of mind*, Nueva York, Simon and Schuster.

visión de acuerdos y desacuerdos, la generación de nuevas ideas, la identificación de “ideas dominantes” e “ideas laterales”.¹⁰

E. De Bono desarrolló su programa de acuerdo con los siguientes criterios:

- Simplicidad y practicidad.
- Aplicabilidad en una amplia franja de edades, habilidades y culturas.
- Las habilidades debían ser las requeridas en la vida real. Este objetivo excluía los juegos, acertijos y otras formas abstractas y ponía en juego lo que De Bono llama el pensamiento proyectivo (en oposición al meramente reactivo), cuya primera tarea ante un problema es buscar información y evaluarla, en contraste con las situaciones escolares en las que por lo general toda la información está ya dada.
- Los alumnos deben ser capaces de transferir las habilidades aprendidas a una variedad de situaciones.
- La instrumentación debe basarse en el modo de funcionamiento de la mente. A este respecto es importante señalar que De Bono sustenta una concepción de la mente que expresa en un modelo de “autoorganización, autoestabilización y de red activa de información”; modelo mecanicista y de base epistemológica empirista que enfatiza la percepción sin llegar a conceptualizarla en términos integrales, como ya se señaló.

El CoRT ha sido adaptado en Venezuela para su aplicación como parte de las actividades del Ministerio Nacional de la Inteligencia.¹¹

b.b) El *programa de pensamiento productivo* desarrollado por M. Covington —de la Universidad de California, en Berkeley—, utilizado en cientos de escuelas primarias (5° y 6° grados, especialmente con alumnos de rendimiento pobre), apunta a desarrollar cinco tipos de habilidades de pensamiento: descubrir y formular

¹⁰ El programa se halla en De Bono, Eduard, 1976, *Teaching Thinking*, Londres, Temple Smith. Una exposición sintética del CoRT puede hallarse en Chance, Paul, 1986, *Thinking in the classroom*, Columbia University, Teachers College Press, cap 2. Las obras principales de De Bono son: *The mechanism of mind*, Nueva York, Simon and Schuster, 1969; *CoRT thinking*, Londres, Direct Educational Services, 1975; *Teaching thinking*, Londres, Maurice Temple Smith, 1976; *Critical thinking is not enough*, Educational Leadership, 42(1), 16-17, 1984; “The CoRT thinking program”, en J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills*, Vol. 1: *Relating instructions to research* (pp. 363-388). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

¹¹ Se puede leer su reseña en UNESCO; *Investigación acerca del desarrollo cognoscitivo y su facilitación*, UNESCO, París, 1983. En dicho informe se hace un *status quaestionis* hasta la fecha.

problemas, organizar y usar información, generar ideas, evaluar ideas, crear nuevas perspectivas. Se presenta en 15 cuadernos de trabajo (relatan los problemas —de las ciencias sociales y naturales, de la historia, de relaciones humanas— que enfrentan dos niños) para el entrenamiento en 16 estrategias generales.¹²

b.c) El *programa de enriquecimiento instrumental*, formulado por R. Feuerstein —un psicólogo clínico israelí—, está dirigido a desarrollar el desempeño intelectual de los niños lentos o deficientes intelectuales.

Feuerstein sostiene que en dichos niños han faltado experiencias de mediación de aprendizaje; vale decir que no ha habido una intervención entre el niño que aprende y el ambiente, cuyo objetivo sea resaltar los aspectos significativos de la situación para favorecer la reorganización de la misma y con ello dar lugar a una verdadera experiencia de aprendizaje.¹³

Su programa¹⁴ intenta precisamente ofrecer ocasiones sistemáticas para esta mediación. Consiste en 15 unidades concebidas como instrumentos para favorecer la superación de dificultades en el uso de habilidades específicas: organización de estímulos perceptivos (puntos en desorden que ocultan formas geométricas), orientación en el espacio, comparación, categorización, análisis perceptivo, relaciones de familia, temporales y transitivas, progresión numérica, interpretación y ejecución de instrucciones, inferencias silogísticas (con material pictórico y verbal).

El programa ha sido cuestionado por su falta de validez y por el carácter meramente formal de las tareas.¹⁵

¹² Covington, M. V., "Strategic thinking and the fear of failure", (en J. W. Segal, S. Chipman, R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills*, Hillsdale, Nueva York, Lawrence Erlbaum Ass., 1985, pp. 389-416).

¹³ Análogo al concepto de "zona del desarrollo proximal" de Vygotsky, definido como la distancia entre el nivel actual del desarrollo mental (determinado por la resolución independiente de problemas) y el nivel potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o la colaboración de pares más capaces).

¹⁴ Para una presentación en castellano, cfr. Prieto Sánchez, Ma. Dolores, 1989, *La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein*, Madrid, Ed. Bruño.

¹⁵ Cfr. Blagg, Nigel, 1991, *Can we teach intelligence? A Comprehensive Evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment Program*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates; obra dedicada a evaluar la efectividad del programa (según Blagg, probablemente el más usado para el desarrollo de las habilidades intelectuales en el mundo), en cuatro escuelas secundarias de Inglaterra (alumnos de 14 a 16 años, con un nivel intelectual promedio de 92). Se emplea una batería de instrumentos. Para el alumno: 1) seis subtests del "British Ability Scales" (según Sternberg, unas de las mejores escalas de medición de la inteligencia); 2) cinco procedimientos (por ej. : lectura de mapas, de gráficos y tablas, resolución de problemas) del "Richmond Attainment Test Battery"; 3) escala de observación

La enumeración de habilidades no es sistemática, carece de criterio y deja ver una dificultad propia del funcionalismo: la carencia de una concepción de la naturaleza de la inteligencia a partir de la cual puedan ser formuladas y justificadas suficientemente dichas habilidades sistemáticas.

La referencia a otros programas puede hallarse en P. Chance¹⁶ y de modo más exhaustivo en la obra de S. Chipman, J. Segal y R. Glaser.¹⁷

c) Valoración de este enfoque

La breve reseña hecha hasta aquí se orientó a mostrar una línea de trabajo surgida desde la psicología cognitiva y que ha incidido en la teoría y formulaciones curriculares. Su punto en común es la importancia dada al desarrollo de habilidades específicamente intelectuales, en su mayor parte de orden lógico-formal, dentro del ámbito escolar.

Este énfasis va acompañado por una cuasi identificación de las habilidades intelectuales con el pensamiento crítico,¹⁸ lo cual se debe a la fuerte influencia de la concepción racionalista sobre la psicología cognitiva, a partir de la que se asume un concepto lógico-discursivo de la inteligencia. Más aún, la posterior influencia de la escuela idealista posmoderna de Frankfurt aporta una ulterior reducción y así tene-

de incidentes críticos; 4) entrevistas semi-estructuradas y 5) un cuestionario sobre autoestima. Para el docente: 1) cuestionario de personalidad de Cattell; 2) tres escalas de actitud con la técnica del diferencial semántico y 3) observación de clases. Respecto del alumno, el análisis de la varianza en 14 variables no muestra ningún efecto positivo o negativo del programa en: a) rendimiento lector y matemático (luego, no se verifica transferencia del aprendizaje) y b) estrategias para el trabajo intelectual. La única habilidad cognoscitiva que manifiesta una incidencia positiva —aunque pequeña— es el razonamiento espacial, que dado el fuerte énfasis del programa en las tareas visuales abstractas, se explica por la transferencia inmediata. Como resultados positivos, los alumnos se muestran: más activos en clase, más inclinados a escuchar, a leer las instrucciones con cuidado, a vincular espontáneamente las áreas curriculares. Los docentes consideran que los materiales son demasiado abstractos y repetitivos y están pobremente organizados. Como efectos positivos, han ganado confianza y seguridad en su capacidad docente. El autor concluye que el programa “ha hecho más” por los profesores que por los alumnos. Y respecto de estos últimos, a pesar de la aversión de Feuerstein por los tests convencionales de inteligencia, su programa orientado a entrenar primariamente las habilidades que dichos tests “hacen aflorar” no tiene efecto sobre ellas. Se trata de un estudio profundo, cuidadosamente planeado y ejecutado.

¹⁶ Chance, Paul, 1986, *Thinking in the classroom*, Teachers College, Columbia Univ., Nueva York.

¹⁷ Chipman, S., Segal, J., Glaser, R., 1985, *Thinking and learning skills*, Vol. 1, *Relating instruction to research*. Vol. II *Research and open questions*, L. Erlbaum Assoc., Hillsdale, Nueva Jersey, Londres.

¹⁸ Véase, por ejemplo, Link, F., 1985, *Essays on the intellect*, ASCD, Alexandria, VA.

mos: el intelecto reducido a razón —instancia cartesiana— y la razón a razón crítica —instancia kantiana—. ¹⁹

En la bibliografía contemporánea, la corriente del *critical thinking* recibe una variedad de críticas desde diversos ámbitos, entre los cuales sobresale, por su masiva difusión, el de la llamada pedagogía crítica o radical. Así, por ejemplo, L. Kaplan ²⁰ sostiene que algunos cursos de pensamiento crítico producen lo que ella considera una contradicción de su objetivo: la conformidad política en vez de la autonomía. La crítica de la autora se basa en un concepto previo —y no justificado—: todo razonamiento es contextual; por tanto cuando en los cursos de pensamiento crítico se apunta a desarrollar las habilidades básicas de identificar y evaluar argumentos, se hace un trabajo lógico pero irreal, pues a juicio de L. Kaplan, lo que en un contexto es un argumento débil, puede valer en otro contexto.

En relación con la teoría curricular, se plantea una alternativa: el desarrollo del pensamiento crítico como una actividad escolar separada del resto o bien a propósito de otras actividades curriculares. La primera opción da lugar a los ya referidos “programas de pensamiento”. En cuanto a la segunda opción, Ch. Blatz ²¹ distingue cuatro niveles de generalidad en el pensamiento crítico: i) lógica universal (silogismo disyuntivo, *modus ponens*, inducción por enumeración, etc.); ii) exigencias funcionales independientes de la materia como las estrategias de indagación; iii) exigencias funcionales dependientes de materia específica; iv) exigencias en casos particulares.

R. Prawat, ²² en sentido análogo, distingue tres tipos de abordaje: i) en situaciones de aislamiento; ii) de encasillamiento (en el contexto de cada disciplina); iii) de

¹⁹ En relación a estas dos influencias cabe hacer referencia a la distinción que hace Paul, Richard —en *Critical thinking: fundamental to education for a free society*, Educ. Leadership, 1984, N° 42, pp. 4-14— entre el sentido débil de pensamiento crítico: una serie de habilidades de orden lógico; y el sentido fuerte: un rasgo de carácter que tiene que ver más bien con lo que Habermas llama los “intereses emancipatorios” de la razón y que se halla implicado en la formación para la racionalidad autónoma que abarca no sólo lo personal sino determinadas condiciones socio-políticas. Este tipo de pensamiento crítico requiere —a juicio de Romanish, B.: “The American School and prospects for critical thought”, 1989, *The Journal of Educ. Thought*, Vol. 23, N° 1, pp. 52-60— algo más que la adquisición de habilidades técnicas de razonar lógicamente e implica parcialmente ciertas condiciones en el diálogo escolar.

²⁰ Kaplan, Laura, 1991, “Teaching intellectual autonomy: the failure of the critical thinking movement”, *Ed. Theory*, 41, 4, pp. 361-370.

²¹ Blatz, Charles, 1989, “Contextualism and critical thinking: programatic investigations”, *Ed. Theory*, Vol. 39, N° 2, pp. 107-119.

²² Prawat, Richard, “The value of ideas: the immersion approach to the development of thinking”, *Ed. Researcher*, 1991, 20, 2, pp. 3-10.

inmersión: se considera como tal la situación de una clase que logra atraer y atrapar al alumno.

C. McGuinness y J. Nisbet²³ reseñan el panorama europeo en el tema, señalando que la tendencia curricular es incorporar la enseñanza de las habilidades de pensamiento a la instrucción específica en vez de separarla en programas ad-hoc. Los autores señalan un abandono del modelo conductista en favor de un "cognoscitivismo" basado en la epistemología constructivista.

En otro trabajo —de J. Nisbet, en colaboración con P. Davies—²⁴ vemos que se hace una revisión de los programas para enseñar a pensar y se señalan los dos enfoques citados, con la inclinación a introducir la enseñanza a modo de "infusión" a través del curriculum y no como una asignatura aislada.

Una línea crítica de la enseñanza del *critical thinking* con características diversas de las anteriores es la que cuestiona sus fundamentos epistemológicos. Esta posición, importante en el panorama actual de la filosofía de la educación, se ilustra a partir de dos autores: Karl Hostetler y Nicolas Burbules.

El primero de ellos propone²⁵ una reconsideración del pensamiento crítico como objetivo de la educación dirigido al logro de la autonomía y autorrealización personal en lo profesional y ético. Lo conceptúa como la habilidad para cuestionar racionalmente las normas sociales y presenta dos posiciones alternativas respecto del modo de conceptuar el pensamiento crítico: a) la visión "objetivista", que pone como condición para la perspectiva crítica un punto de vista neutral respecto de las situaciones sociales particulares y b) la posición de la "comunidad que cuestiona", que sostiene una actividad de crítica a partir de los ángulos divergentes de visión dentro de una determinada comunidad. Esta segunda posición, a juicio del autor, permite superar el objetivismo evitando el relativismo. Se inspira en el pensamiento de T. Khun y en la concepción kantiana de autonomía moral y se distingue del contextualismo, para el cual el conocimiento es una construcción humana que no requiere la certeza racional y sostiene criterios histórico-culturales de verdad. En la línea de Khun, el autor sostiene la existencia de "normas científicas compartidas" en la comunidad científica, que pueden diferir de las de otras comunidades sin que una u otras falten a la racionalidad. Distingue criterios neutrales (no dependen de

²³ McGuinness, C., Nisbet, J., 1991, "Teaching thinking in Europe", *Br. J. of Educ. Psych.*, Vol. 61, N° 2, pp. 174-186.

²⁴ Nisbet, J., Davies, P., 1990, "The curriculum redefined. Learning to think-thinking to learn", *Res. Pap. in educ.*, 5, 1, pp. 49-72.

²⁵ Cfr. Hostetler, Karl, 1991, "Community and neutrality in critical thought: a non objectivist view on the conduct and teaching of critical thinking", *Educ. Theory*, Vol. 41, N° 1; pp. 1-12.

las relaciones sociales) y sostiene la legitimidad de criterios no-neutrales acudiendo a la hermenéutica —Gadamer— para la cual la inquisición se inicia en los “prejuicios” y a través de la confrontación puede llevar al “consenso racional”. La posición de la hermenéutica crítico-social, según el autor, permitiría comprender otras culturas a partir de los propios marcos de referencia y ser críticos respecto de éstos. Señala como implicaciones educativas la necesidad de reconceptualizar el pensamiento crítico: en lugar de una simple habilidad, es un proceso dinámico-social que debe desarrollarse “a través del encuentro con visiones divergentes”. Debe enfrentarse al alumno con fines, valores y propósitos diferentes en el campo ético, estético, científico, como modo de desarrollar el pensamiento crítico; por tanto éste no es sólo una habilidad formal sino que tiene un contenido: la experiencia crítica.

El autor enfatiza la necesidad de diálogo entre contextos sociales divergentes y para ello la necesidad de una “comunidad comunicativa” democrática, guiada por los valores de libertad e igualdad, considerados como valores éticos. Dice el autor que la realización plena del pensamiento crítico implica una vida social democrática en el sentido de Dewey: comunidad que comparte intereses entre sus miembros y con otras comunidades de modo honesto y no distorsionado.

La posición del autor, de innegable vigencia, no logra evitar el relativismo. Subyace una cuestión fundamental: la reducción de la razón a razón práctica y de ésta a voluntad. Se trata de una re-lectura del kantismo, que incorpora el pluralismo cultural como cuestión epistemológica.

2. Filosofía para niños

El programa de filosofía para niños fue formulado, entre otros, por Matthew Lipman, profesor de Lógica en la Columbia University de Nueva York, a principios de los años setenta.²⁶ El punto de partida del autor es que el proceso educativo debe ser reconsiderado a partir de un objetivo básico que implica tres condiciones: máximo valor intrínseco, máxima racionalidad y significación y máxima unidad y consistencia metodológicas. Subraya especialmente la significatividad y la capacidad de pensar como la habilidad por excelencia que habilita para adquirir significados. “El problema pedagógico es —dice Lipman— al menos en su primer estadio, transformar al niño, que es ya alguien que piensa, en un niño que piensa bien”.²⁷

²⁶ Actualmente, dirige el Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Montclair University, Nueva Jersey).

²⁷ Lipman, Matthew; Sharp, A. M.; Oscanyan, F., *Philosophy in the classroom*, Temple Univ. Press, Philadelphia, 1988, p. 15.

La diferencia fundamental entre la propuesta de Lipman y el resto de los programas para “enseñar a pensar” se halla en su consideración de la filosofía como medio o instrumento clave. Es cierto que el autor acentúa casi exclusivamente el aspecto lógico-formal de esta disciplina, con lo cual se corre el riesgo de caer en el formalismo;²⁸ sin embargo, no deja de considerar el contenido de la misma, más aún, es uno de los pocos, sino el único que introduce en sus propuestas concretas el tema de la verdad.

Hay en sus escritos textos que consideramos particularmente significativos de su postura que dicen:

La filosofía es una disciplina que contiene lógica y por ello le concierne la introducción de criterios de excelencia en el proceso de pensamiento; de modo que los estudiantes puedan moverse desde el simple pensar al pensar bien. Al mismo tiempo la tradición filosófica que se retrotrae al siglo VI A.C. se ha manejado con un cuerpo específico de conceptos importantes para la vida humana y/o relevantes para el conocimiento: justicia, verdad, bien, belleza, mundo, identidad, personalidad, tiempo, amistad, comunidad [...].

Lo que especialmente distingue la civilización de la barbarie es que los pueblos civilizados están interesados (e implicados) en las diferencias entre bello y feo, bueno y malo, verdad y falsedad, justicia e injusticia. [...] Es indispensable que los niños adquieran esos conceptos para dar sentido a los aspectos éticos, estéticos, sociales, de su vida.²⁹

La introducción del pensamiento filosófico en la escuela requiere —y produce— la transformación del aula en una “comunidad de investigación” (*community of inquiry*), con un clima de diálogo que presupone apertura a la evidencia y a la razón. Lipman rechaza el presupuesto hoy tan extendido de que el diálogo busque ante todo el consenso y señala que es tarea del docente cuestionar, por ejemplo, la propiedad de resolver por el voto una cuestión metafísica. Reconoce como la mayor dificultad de su programa la formación de docentes que lo apliquen adecuadamente.

Lipman ha elaborado un currículo de filosofía para niños, graduado según los niveles de escolaridad desde el inicio de la escuela primaria hasta el nivel secundario. Las tareas que allí se proponen como base del diálogo dirigido se ordenan al desa-

²⁸ Ekkehard Martens señala que el programa cae en el funcionalismo (según se advierte en el énfasis en las habilidades lógicas y conceptuales en las historias para el niño y los manuales para el docente) y puede desembocar en un debate seudofilosófico. Cfr. De Bruijn, Jan, 1992, “Children’s Philosophy in Europe”, En *Teaching Philosophy*, Vol. 15, N° 3, pp. 255-265.

²⁹ Ob. cit., p. 25.

rrrollo de específicas habilidades de pensamiento contextualizadas a partir de la experiencia de los chicos. En uno de sus últimos trabajos,³⁰ Lipman hace un extenso listado de las habilidades de pensamiento que se consideran en su programa, cada una de ellas es descrita y ejemplificada. Se citan: formulación precisa de conceptos; generalizaciones; relaciones de causa-efecto; inferencias inmediatas; inferencias silogísticas; conocimiento de reglas elementales de estandarización; conocimiento de reglas que rigen las relaciones lógicas ordinales; reconocimiento de la consistencia y contradicción; inferencias desde proposiciones condicionales; identificación de asunciones implícitas; captación de las relaciones parte-todo y todo-parte; manejo de las ambigüedades; advertencia de lo relevante; reconocimiento de falacias; provisión de razones; reconocimiento de contexto; manejo de las distinciones; razonamiento analógico; construcción de hipótesis; descubrimiento de alternativas; ejemplificaciones; análisis de valores; construcción de definiciones; identificación y uso de criterios; consideración de diferentes perspectivas.

Como se puede advertir, en su mayor parte se trata del desarrollo lógico-formal de la inteligencia.³¹

Sin embargo, Lipman ha elaborado un currículo de filosofía para niños, en ocho niveles, en el cual plantea contenidos específicamente filosóficos.³² Dicho currículo comprende una serie de textos para el alumno acompañado de guías para el docente; los textos tienen la forma de historias breves, novelas filosóficas, científicas, éticas, etc. y sus objetivos van ascendiendo desde la introducción en un tipo de lenguaje, la adquisición de lógica formal —e informal— a la especialización filosófica elemental y avanzada: 1) *Elfie* (para niños de 6 a 8 años, sobre teoría del conocimiento), 2) *Kio y Gus* (de 8 a 10, filosofía de la naturaleza), 3) *Pixie* (de 10 a 12, filosofía del lenguaje), 4) *El descubrimiento de Harry* —considerada la obra central del programa— (de 11 a 13, sobre lógica y teoría del conocimiento), 5) *Lisa* (de 13 a 15, sobre ética), 6) *Suki* (15/16, sobre estética) y 6) *Mark* (últimos dos años del nivel medio, sobre filosofía de las ciencias sociales).

Una consideración de conjunto de la propuesta de Lipman, la muestra como la más orgánica de las generadas hasta el presente en el ámbito de los programas de desarrollo de pensamiento.

³⁰ Lipman, Matthew, "Thinking skills fostered by philosophy for children" (en Segal, G.; Chipman, S.; Glaser, R.; *Thinking and learning skills*, V. 1; L. Erlbaum Assoc. Publ.; Hillsdale, Nueva Jersey, 1985) pp. 88-96.

³¹ Esto mismo se desprende de: "Guiding a philosophical discussion" (cap. 7 de *Philosophy in the classroom*, ed. cit., pp. 102-130).

³² Cfr. ob. cit., cap. 5, p. 51.

Se estiman en 4.000 las escuelas primarias y secundarias que aplican el programa en Estados Unidos. Se ha traducido al francés, hebreo, español, alemán, portugués, danés, árabe y lenguaje Braille. Más de 100.000 alumnos internacionalmente participan de este proyecto educativo.³³ En España, el programa se ha adaptado a la lengua castellana y catalana. Las actividades organizadamente comenzaron en 1987 dentro del SEPFI (Sociedad Española de Profesores de Filosofía), pero en 1992 se constituyó una sociedad propia, el Centro de Filosofía para Niños, que edita una revista llamada *Aprender a pensar*. Además, se constituyó la asociación europea de todos los institutos que potencian el proyecto, con el nombre de SOPHIA.³⁴ En nuestro país, también se están llevando a cabo algunas experiencias educativas en escuelas de Buenos Aires.

Como alternativas a este enfoque, se han desarrollado algunos programas en alemán y holandés³⁵ que intentan superar las críticas señaladas a la propuesta de Lipman: i) el de Berrie Heesen para la introducción de la filosofía en las escuelas primarias holandesas, con un enfoque que el autor llama "especulativo" (porque considera insuficiente la línea del pensamiento crítico que enfatiza solamente el entrenamiento argumentativo); ii) el enfoque de la "admiración" de Ekkehard Martens como respuesta a las grandes preguntas (por ej.: ¿Cómo podemos estar seguros de que todo no es más que un sueño?), que es un fin en sí misma más que estar al servicio de valores político-democráticos; iii) la propuesta de Hans-Ludwig Freese que combina la conceptualización de la filosofía como clave para una buena vida y como respuesta a preguntas metafísicas.

³³ Cfr. Sofo, Frank y Imbrosciano, Anthony, 1991, "Philosophy? For Children", en *Educational Review*, Vol. 43, N° 3, pp. 283-305.

³⁴ Cfr. *Cuadernos de Pedagogía*, 1992, N° 205, pp. 8-30, que en distintos artículos por los responsables del IREF (Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia) presenta el programa, sus traducciones, la bibliografía de apoyo, las actividades de formación y perfeccionamiento docente, etc.

³⁵ Para la presentación sintética de los mismos, cfr. De Bruijn, Jan. op. cit.

II y III. PROPUESTA DE CBC PARA LA EDUCACION GENERAL BASICA Y PARA LA EDUCACION POLIMODAL

1. La presencia de la filosofía en el diseño curricular

La filosofía tiene una doble presencia en todo diseño curricular:

a) Por una parte una presencia que puede llamarse “objetiva”, entendiendo por tal la filosofía de base que informa el curriculum, es decir las *concepciones fundamentales de orden intelectual, las valoraciones y el discernimiento* implícito o explícito acerca de la bondad o no de los diversos modos de actuación humana.

Estos elementos conceptuales y su articulación en una estructura axiológica confluyen en la determinación del fin de la educación y de los objetivos por área.

b) La filosofía de base debe llegar a ser además un hilo conductor del aprendizaje y sus principios y valores deben *traducirse en la vida concreta*. Llamamos a esto la presencia “subjettiva” en cuanto se trata de hacerla llegar al sujeto de la educación.

Por ello la filosofía no puede estar ausente de ningún intento sistemático de educación pues le brinda su fundamento, lo conduce y penetra en la existencialidad radical de un modo implícito o explícito.

El presente trabajo propone la introducción de la reflexión filosófica en *todos* los niveles y ciclos de escolaridad.

Fundamentación de los objetivos básicos de la enseñanza de la filosofía

Los objetivos de toda la enseñanza filosófica deben tener en cuenta realidades permanentes y situaciones circunstanciales.

Ante la natural propensión del hombre al conocimiento y al ejercicio de la libertad cabe *el desarrollo de la capacidad cognoscitiva y volitiva* más allá de la delimitación de una ciencia o arte determinados o de la delimitación temporal o espacial.

El pensamiento humano a través de los siglos descubrió y fue discerniendo normas que resultaron válidas para llegar a través de un correcto camino a lo verdade-

ro; y también descubrió los caminos que llevaron a una jerarquía de valores cuyos frutos fueron positivos gracias al recto actuar humano.

Ese camino, sendero desbrozado por la historia de sus obstáculos fundamentales y manifestado así en sus líneas *esenciales*, debe ser retomado por los educandos de todos los tiempos.

El educando está ubicado en un medio pluralista que resulta de este momento cultural, de cambios científicos y tecnológicos de gran cuantía, en el comienzo de una era cultural nueva, momento también de notables crisis —cambios de fondo— en el orden social, político y económico, momento de movimientos geopolíticos y de manifestación de variadas ideologías.

La nota distintiva de este momento histórico donde estamos ubicados y en medio de cuyo desarrollo creciente tendrá que vivir el actual educando son los *medios de comunicación*, que desde la televisión a las redes informáticas no sólo van unificando culturalmente al mundo con sus pros y sus contras, sino que se constituyen en un real factor de educación que el sistema educativo debe asumir; ante este factor se requieren *instrumentos de valoración y juicio crítico*.

Dados estos tres amplios elementos que configuran las necesidades del educando de hoy y de un mañana más o menos inmediato, la filosofía puede brindar un aporte fundamental para la mejor formación en los distintos niveles del sistema educativo. De allí la esencial consideración de:

- su radical presencia con el objeto de *lograr ir conformando el pensar con validez y verdad* a propósito de todas y cada una de las disciplinas del currículo;
- su *instrumentalidad crítico-valorativa*;
- sus *específicos contenidos que interrogan por el ser y quehacer humano*, sus resultados y el sentido del universo.

1.1. La enseñanza de la filosofía en los enfoques contemporáneos

El presente proyecto ha tenido en cuenta en primer lugar las exigencias perennes de la persona como tal. Por esto considera su primer objetivo la formación de la inteligencia en su nivel teórico, es decir, por una parte el desarrollo de la lógica natural que guía los procesos de pensamiento y por otra el desarrollo de la capacidad de búsqueda de los principios que fundamentan los diversos órdenes de lo real: la naturaleza del hombre, del medio natural, de lo social, cultural, político y técnico y en última instancia la pregunta por un fundamento último de estas realidades, es decir, la apertura a la *pregunta filosófica fundamental por el ser* de lo real.

Por ello con la especial consideración en un mundo “comunicado”, y, a la luz de la visión crítico-reflexiva de los medios de comunicación —supuestas las anteriores

exigencias—, se han tenido en cuenta los antecedentes a nivel mundial de este tema.³⁶ Al respecto cabe hacer presente que de distinto modo en Alemania, Austria, Suiza, Filosofía o es materia opcional o tiene una gran libertad programática. En Italia se extiende a tres años básicos y dos años más según la orientación que se tome.

En cuanto a lo tenido en cuenta en lo relativo a enfoques actuales, el relevamiento bibliográfico en obras y revistas psico-educativas especializadas lleva a distinguir dos enfoques prevalentes en los proyectos pedagógicos para la incorporación de la Filosofía en el nivel primario y en el ciclo básico del nivel medio: el enfoque del “pensamiento crítico” y el programa “Filosofía para niños”, que ya consideramos en la primera parte.

1.2. Líneas metodológicas para la formación filosófica

1.2.1. Su importancia radical

Hoy, más que nunca, *en la asunción de contenidos*, juega un papel sustancial el *camino filosófico* a seguir con el objeto de lograr la formación humana que sólo la filosofía puede brindar al educando, porque sólo ella busca las últimas causas y sólo ella permite ordenar la totalidad del saber por medio de la universalización cognoscitiva y valorativa de la realidad y da razón de sus principios a la vez que muestra los primeros de sí y de cada ciencia.

Por ello hay líneas metodológicas relacionadas intrínsecamente con la reflexión filosófica: interdisciplinariedad y las pautas para el tratamiento de textos: *comprensión textual*. Lo primero, en razón de la finalidad instrumental de las distintas disciplinas en la escuela y las características de los *procesos psicognoseológicos* en el aprendizaje. La interdisciplinariedad resulta así integración en la diversidad analógica. Lo segundo, en razón de la necesaria *capacidad lógica para abordar la literatura* propia de cada disciplina y la necesidad del uso de *textos fuentes para el conocimiento y valoración filosófica* ya que en cada problemática y su desarrollo va implícito el pensamiento del hombre a través de los siglos y corresponde conocerlo con objetividad pues se trata de un diálogo personal de manera análoga al diálogo con los filósofos contemporáneos a fin de no perder la enorme riqueza de este saber si se lo redujera a la educación inmediata de conocimientos y valores.

³⁶ Cfr. entre otros Manchon, M., “Forme-t-on encore des philosophes en Europe?”, en *Cahiers*, N° 49, 1993, pp. 43 a 51.

Entendemos que *la observación* —punto de partida metodológico para lograr una buena percepción— cabe para las distintas ciencias, sobre todo para aquéllas que están más cerca de la naturaleza como la biología y la física, y para un enfoque interdisciplinario, pero dicha observación cabe también para la propia persona humana que se manifiesta en su actuar y en su sola presencia, lo mismo que en lo que se busca conocer: la propia interioridad.

Por ello, la observación como inicio de toda metodología es propia de la totalidad de las ciencias y artes y resulta también el punto de partida del filosofar. De allí que no dejaremos de hacer referencia a ella en la formación filosófica, tomada de un modo global.

1.2.2. La observación

Si bien observar supone la espontánea consideración de un objeto o fenómeno (si nos queremos referir más a lo que aparece), hay una cierta atención que se fija en el objeto o fenómeno cuando se observa. También se lo puede hacer con cierto método. Los fenómenos pueden también provocarse para ser observados.

El fin de observar es conocer, por el solo hecho de conocer o para complacerse en el conocimiento: el caso de un objeto artístico, de un paisaje, de un fenómeno natural, etc.

Al observar se percibe y desde esa *percepción* que presenta la realidad concreta como *dato originario* parten las dos direcciones de asimilación cognoscitiva: la experiencia sensible y el pensamiento.

La percepción nos permite aprehender algo unificado, configurado y cualificado, por lo tanto su objeto no es una cualidad determinada sino una cierta unificación y una configuración de ellas. La fenomenología así nos lo presenta.

Es dato de importancia para todo conocimiento científico, como natural o filosófico, que de la buena percepción depende una válida, correcta y verdadera relación con la verdad. Y depende obviamente el análisis del pensamiento que de ella se deriva y la validez de la filosofía que se siga de ese pensar.

1.2.3. Consideraciones interdisciplinarias en la EGB como medio fundamental para la reflexión filosófica

Los contenidos disciplinares tienen el propósito de orientar el despertar en el niño del interés por lo bueno, bello y verdadero y a la vez el carácter instrumental de ordenarse a gestar una cosmovisión, para lo cual es preciso plantearse la articulación de las temáticas curriculares de fondo a fin de que éstas concurren a hacer posible una naciente visión unitaria de lo real.

Como aún no se conocen los contenidos mínimos de las distintas áreas, nos limitaremos a lo que hace al fin de una educación: la *posesión de una cosmovisión fundamentada*.

Por otra parte, es preciso también tener en cuenta el *proceso gnoseo-lógico en el niño*, cuyo resultado esperado es una estructuración progresiva del conjunto de conocimientos, que vaya respondiendo al desarrollo psico-lógico del sujeto —acorde con las posibilidades y límites de cada etapa evolutiva—.

Los elementos didáctico-pedagógicos en los distintos niveles se estructuran con *conceptos integradores*;³⁷ se coordinan nuevos conceptos a los previamente adquiridos por lo cual unos u otros (o ambos) se intermodifican y se diferencian progresivamente según el grado de inclusividad —disposición jerárquica del conocimiento en la nueva estructura cognoscitiva que ubica los conceptos más comprensivos en la cúspide, de modo tal que éstos se relacionan y se distinguen de los de menor generalidad o universalidad—. En esta etapa, los conceptos se tornan más elaborados y por ello se van diferenciando entre sí más fácilmente.

Cada nuevo concepto se puede ubicar en la estructura cognoscitiva en una relación de:

- subordinación por derivación (el nuevo material se comprende como parte específica de un concepto de la estructura cognoscitiva); y por correlación (extensión, modificación, cualificación del precedente);
- “superordenación” (se aprende una nueva proposición general que permite incluir ideas ya establecidas);
- combinación (el material por aprender nace de la coordinación de ideas aprendidas anteriormente).

El hilo conductor del proceso interdisciplinario —ya sea que parta de la cotidianidad en los primeros años y acompañe al proceso psico-lógico del niño, como que se proponga introducir alguna sistematización en correspondencia con la organización curricular en los últimos años, con más acento en lo disciplinar— lo lleva la filosofía a través de sus procesos de conocimiento y valoración, lo cual a su vez se traduce en un inicio de metodología interdisciplinar, que se retomará en el polimodal.

En razón de la consideración expuesta, la diferencia entre los ciclos estará dada, en definitiva, por el grado creciente de profundización y de exigencia de conceptua-

³⁷ En la terminología de Ausubel, los conceptos integradores o conceptos de inclusión de contenidos, son denominados ejes y funcionan como “ideas anclas” (*anchoring ideas*) e “ideas andamiajes” (*scaffolding ideas*) en tanto sirven de armazón y sostén para lo que progresivamente asimila el alumno.

lización y justificación racional y valorativa. En efecto, en los primeros años de la EGB podrán considerarse logros terminales el planteo de las cuestiones filosóficas y algunas respuestas a nivel intuitivo y en parte racional. El avance en los últimos años consistirá en tratar de promover respuestas sistemáticas racionales y valorativas y se introducirá progresivamente una metodología propiamente filosófica: análisis lógico de las respuestas, prueba y comparación de argumentos, confrontación con respuestas dadas en el curso de la historia del pensamiento y sobre todo la observación y análisis de la realidad para lograr una válida percepción de la misma.

En la EGB cabe considerar como conceptos integradores:

- La capacidad por parte del niño de llegar a lo verdadero, bueno y valioso y de expresar su pensamiento y el de los demás.
- El desarrollo de su ubicación afectiva en la propia familia y en el medio natural y social.
- El desarrollo de su relación con un Ser Superior a quien lo une el amor familiar de Padre Dios.

1.2.4. La interdisciplinariedad didáctica en la actualidad y su especial consideración en la enseñanza polimodal

La preocupación interdisciplinaria surge a nivel científico-académico, más precisamente en el ámbito de la investigación (y es la perspectiva que, en general, enfocan los autores —ya en sí misma, ya para aplicarla a la escuela—) como el medio apto para enfrentar la situación de desmembramiento del saber a que ha llevado la especialización, la expansión del universo científico, tanto en sentido espacial como en profundidad.³⁸

En los planteos actuales se buscan los puntos de convergencia en los métodos y procedimientos epistemológicos. En este sentido, el trabajo interdisciplinario supone que “(...) los especialistas de varios sectores deben explicitar los axiomas, el procedimiento lógico, las técnicas de observación y los procedimientos de control de su disciplina particular para después poder confrontarlos con el tipo de procedimiento lógico, de explicación, de objetividad, etc., de otras disciplinas”.³⁹

³⁸ Cfr. entre otros, Antiseri, D., 1975, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Roma, Armando Armando, pp. 9 y ss.; Marín Ibañez, R., 1979, *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipos*, Madrid, Paraninfo, p. 10; Sicurati, C. y Damiano, E., 1974, *Interdisciplinarietà e Didattica*, Brescia, La Scuola, p. 12.

³⁹ Antiseri, D., ob. cit., p. 60. A esto Sicurati lo llama “homología formal”, o sea, privilegiar el momento metodológico y lógico sobre el contenido a fin de encontrar estructuras comunes.

En el plano de las ciencias humanas, el problema es más complejo y "(...) la investigación interdisciplinaria, aunque se la reconozca en general como destinada a un gran porvenir, está en realidad mucho menos avanzada que en las ciencias de la naturaleza."⁴⁰

El intento de desentrañar la posibilidad epistemológica de la interdisciplinariedad lleva a considerar que no todas las ciencias gozan de las mismas condiciones de independencia en tanto unas se fundan en principios inmediatamente evidentes y otras en conclusiones de una ciencia superior. Luego, el modo de establecer nexos intrínsecos es identificar aquellos principios de un saber que son conclusiones de otro. A este respecto, la lógica clásica "(...) con la teoría de la subalternación y sus modos, nos da un elemento conceptual aplicable, con ciertas salvedades, a nuestros días para comprender qué queremos decir y hasta dónde podemos decir que los distintos conocimientos integran una unidad."⁴¹

Las lógicas contemporáneas con sus operaciones, pruebas por inducción, deducción y apertura al mundo de lo implícito posibilitan nuevas relaciones entre las ciencias.

Presencia de la filosofía en la interdisciplinariedad

Tanto una fundamentación gnoseológico-metafísica cuanto el uso de la lógica y la epistemología se hacen presentes apenas quiere abordarse con seriedad el tema interdisciplinario. Es por ello que fácilmente resulta fuente de reflexión filosófica.⁴²

El fundamento último de carácter objetivo de las relaciones entre las ciencias se halla en la unidad de lo real, en el carácter participado de los entes finitos. Es esta participación lo que da razón de la relación de los entes entre sí. Por lo tanto, el objeto propio de cada ciencia es un determinado aspecto de lo real, el resultado de una abstracción para su consideración, pero en la realidad se halla unido a otros aspectos, los cuales son a su vez considerados formalmente por otras dimensiones del saber.

Por otra parte, esos aspectos no se hallan todos al mismo nivel y en algunos casos uno resulta fundamento de otros, lo que epistemológicamente da lugar a la subalternación de los conocimientos. Este carácter jerárquico de las dimensiones de lo

⁴⁰ Piaget, J., 1977, *Epistemologie des sciences de l'homme*, Francia, Gallimard, p. 261.

⁴¹ Blanco, G., 1976, *Curso de Antropología Filosófica*, pro-manuscrito, Buenos Aires, U. C. A., pp. 2 y ss.

⁴² Cfr. para este tema: Agazzi, E., 1980, en *Scienza e filosofia oggi*: "L'Epistemologia contemporanea, il concetto attuale di scienza", Milán, Massimo.

real determina que la luz última de inteligibilidad —y consecuentemente la norma suprema de valoración— la recibe todo saber humano desde la filosofía y la filosofía primera (si se considera la realidad tal como es, según su acto de ser y no sólo según el orden esencial).

Por ello nosotros en una perspectiva pedagógica preferimos hablar de transdisciplinariedad, para expresar que entre las ciencias las relaciones no son meramente horizontales, sino que las conclusiones de algunas de ellas constituyen los principios en los que otras resuelven sus proposiciones y en última instancia es tarea filosófica la justificación a la luz de los principios últimos.

Estos elementos hallan luego su traducción práctica en la ordenación de las disciplinas curriculares y a la vez permiten determinar un orden en los objetivos de los módulos interdisciplinarios que apuntan, en última instancia, al fin de contribuir a gestar en el educando una recta *cosmovisión*.

La metodología del trabajo interdisciplinario intenta poner en juego simultáneamente varias disciplinas curriculares a propósito de una situación o hecho concreto y complejo, para cuya intelección se requiera la interacción de diversos ángulos de inteligibilidad y el consiguiente uso del saber lógico.

La *justificación* de esta metodología está dada objetivamente por la *estructura de lo real* y subjetivamente porque el *sujeto* es *uno* y el fin concreto de la educación es —como se dijo— gestar una cosmovisión, es decir una visión cognoscitivo-valorativa de la realidad natural, socio-político cultural, que le permita una jerarquía de valores vivida y un actuar consecuente.

Si el primer momento de esta cosmovisión, el momento cognoscitivo, es de índole interdisciplinaria, ello permite salvar el aparente dilema “enciclopedismo/formalismo”.

Cada realidad debe verse en su complejidad concreta y a la vez a la luz de lo universal —esencia, principios, valores— que realiza en mayor o menor grado.

La tesis de que aprender es reorganizar puede ser asumida por un planteo pedagógico integral siempre que esa reorganización se refiera a las *estructuras conceptuales* que expresan la progresiva *captación de los planos de complejidad de lo real*. Esos planos de complejidad se van alcanzando en un *proceso de dialéctica positiva* desde el primer contacto experimental —la *percepción*— a partir del cual el intelecto va captando un núcleo universal —que no es una pura estructura ni una construcción del sujeto sino lo que aparece a través de la experiencia y de la primera aprehensión intelectual—, el *concepto*. Por ello, para verificarse completa y verdaderamente un conocimiento conceptual se requiere un retorno a lo sensible, un volver a la realidad concreta que permita articular la experiencia con lo conceptuado y a la vez darle al conocimiento un contenido concreto, evitando así tanto el formalismo cuanto el empirismo.

La actual *filosofía de las ciencias* está mostrando en la investigación científica la necesidad de rigurosidad.

El rigor científico exige objetividad y consecuencia lógica, lo cual fácilmente arriba a la analogía del conocimiento científico. La ciencia necesita hoy más que nunca de la filosofía para establecer la relación y distinción entre los “objetos de la experiencia cotidiana”, los “objetos de la ciencia” y un sobreentendido “objeto ontológico implícito”. Estos estudios en marcha interesan a la interdisciplinariedad.

De allí que la filosofía de las ciencias debe estar presente tanto en la temática interdisciplinar —si no se la quiere puramente extrínseca— cuanto en la objetividad del saber disciplinario e interdisciplinario. Todo esto exige establecer una relación estrecha entre la metodología del aprendizaje y la metodología de la investigación científica.⁴³

Cabe tener en cuenta:

- El aprendizaje de contenidos, referidos a aquello que se adquiere, y que implica el aprendizaje formal, pues es preciso un proceso de captación de datos integrados para poder “leer” lo dado en la experiencia y una reorganización de conceptos y juicios que permita avanzar en el conocer.
- El aprendizaje de principios y valores, que es de naturaleza “mixta”, pues participa del aprendizaje formal —secuencias lógicas, validez universal, objetividad— y del de contenidos: la riqueza propia de la realidad total y especialmente de lo existencial. Implica la posibilidad de hallar en la experiencia lo universal, concretado en principios reales —no simplemente lógico-formales— que permiten inteligir y valorar lo concreto.

Es evidente la función de la filosofía en ambos aspectos.

Se critica con razón la ineficacia de las metodologías de compartimentos estancos, verbal y enciclopédica, pero, por otra parte, se cae con frecuencia en el extremo opuesto: el vaciamiento de contenidos bajo el lema “aprender a aprender”, que implica un formalismo y también como telón de fondo la concepción de que nada hay de estable ni de universal en lo real, por lo tanto nada para aprehender, sino más bien la habilidad formal de adaptarse a los constantes cambios. En esta postura todo es relativo y hablar de “verdad” implica dogmatismo. En realidad, lo que hay de verdadero en esta posición —sustancialmente inaceptable— es que el momento histórico presente, por su complejidad, rapidez de cambios e interacción de problemáticas, requiere cada vez más flexibilidad mental para lograr una ubicación

⁴³ Cfr. “Actas del Seminario de Epistemología de las Ciencias”, Agazzi, E.; Lejeune, J.; Prosperi, G.; Brenci, G.; Galvan, S.; Rodríguez, A.; Nassif, S.; Gratton, F.; Archideo, L.; pro-manuscrito, CIAFIC, Mar del Plata, IX-1994.

integral en la realidad. Pero esa ubicación será tal si la educación capacita para discernir lo universalmente válido, lo verdadero, en la situación cambiante, lo esencial, los principios y valores que aun con distinto ropaje deben permanecer y lo que puede y aun debe cambiar.

Esta es la meta última de una metodología interdisciplinaria.

1.2.5. Pautas para guiar la comprensión textual

La investigación lingüística contemporánea puede facilitar el estudio de la filosofía a propósito del uso de la filosofía en sus textos y manifestar a la vez las relaciones pensamiento-lenguaje y lenguaje-pensamiento.

Tanto la psicolingüística, como la lingüística cognitiva se preocupan del proceso pensamiento-lenguaje y viceversa para dar cuenta de los procesos de producción y recepción textual.

La teoría psicolingüística aplicada a la enseñanza propone hoy un modelo interactivo de la comprensión lectora en el cual los procesos de arriba-abajo interactúan con los de abajo-arriba: se define la lectura como la aplicación simultánea de varias fuentes de conocimiento.

El lector, por un lado, comprende oraciones y combinaciones de oraciones y, por otro, comprende (en conexión con éstas) un texto completo o fragmentos de un texto.⁴⁴ Aunque son mutuamente interdependientes, se prueba la preponderancia del texto, por ej. en la accesibilidad del recuerdo: el lector puede evocar sin esfuerzo el contenido global pero suele tener un recuerdo breve y fragmentario de las unidades menores.

Por esto se hace necesario conducir al alumno a atender a las señales o propiedades del texto mismo que permiten decisiones firmes sobre su tópico,⁴⁵ presuposiciones e inferencias, conocimiento léxico, etc. Estos recursos y estrategias textuales señaladas por las teorías lingüísticas son útiles para acompañar el proceso lógico y sirven para conducir el proceso de comprensión textual. Cabe su aplicación a través de las distintas disciplinas para poder llegar a una analogía metodológica interdisciplinaria y a la consecuente cosmovisión.

El texto informativo en la filosofía, que incluye la documentación y respectiva investigación según los casos, es, al mismo tiempo, extremadamente importante en la

⁴⁴ Entendemos por texto una colección de emisiones orales o escritas a la que puede atribuírsele por lo menos las propiedades de cohesión, coherencia y congruencia.

⁴⁵ Empleamos tópico en el sentido de tema (conocimiento dado) en oposición a tema (conocimiento nuevo).

formación filosófica formal —sobre todo, en el nivel polimodal— como recurso de adquisición del conocimiento. Es difícil de comprender porque se trata de información compleja, usualmente nueva para la mayor parte de los estudiantes respecto de la cual no se puede esperar que ya posean un esquema coherente. Dicho esquema —o conocimiento previo, como también se llama hoy a este factor que incide en la comprensión lectora— guía hacia la focalización del lector, su recuerdo, el modo de integrar e interpretar la información y facilita la inferencia de relaciones implícitas, según se advierte en las tareas de comprensión lectora que exigen más apoyo en el conocimiento previo (por ej.: paráfrasis de cada párrafo o elaboración de una conclusión derivada de la información provista).

En lo que se refiere al texto filosófico —habida cuenta de las necesarias pautas de su especificidad: ubicación del autor y las corrientes que lo influyeron, su creatividad y el aporte concreto al respectivo saber—, la relación lógico-lingüística permite afrontar con objetividad las fuentes y la bibliografía y permite el discernimiento con un análisis lógico que conduce desde lo que aparece a lo que es.

2. La enseñanza de la filosofía en la EGB

2.1. Los objetivos en la EGB y su fundamentación

En los primeros años de la EGB⁴⁶ la enseñanza de la filosofía se da de modo no formal, como ejercicio de la capacidad reflexiva y valorativa, con tres objetivos fundamentales:

- desarrollar capacidades de *observación* (percepción) y capacidades lógicas;
- desarrollar *hábitos* de búsqueda de fundamentación de afirmaciones y valoraciones;
- desarrollar la capacidad de *discernimiento* del bien y del mal y el comienzo de la formación de una conciencia psico-ética y la consiguiente responsabilidad.

En los últimos años de la EGB las cuestiones filosóficas fundamentales están presentes —por lo menos de modo implícito— en los contenidos de la mayor parte de las disciplinas o áreas curriculares.

⁴⁶ Revistas de buen referato han publicado números especiales sobre este tema en los últimos años; entre ellas *Metaphilosophy*, de Oxford; *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, de Hanover; *Thinking. The Journal of Philosophy for children*, de Nueva Jersey.

La finalidad fundamental de este ciclo es lograr del alumno una cosmovisión de la que sepa dar razón, lo cual supone cuatro pasos, que son a la vez cuatro niveles de objetivos filosóficos:

- Lograr la percepción del medio y de sí mismo —percepción interna y externa— para llegar al conocimiento de lo que se manifiesta con objetividad. Aprender la naturaleza propia y del medio natural y cultural a través de la conformación de su conciencia cognoscente y ser capaz de tener las pruebas de sus principios, ideas y valores y de los principios de su conciencia ética para actuar responsable, sin dejarse llevar por pensamientos y modos de acción que se le imponen en su medio socio-cultural sin que pueda discernir valorativa y críticamente.
- Asegurar la inviolabilidad de su personalidad a la vez que la necesaria relación social y la libre elección del modo de cumplimiento de sus deberes fundamentales para consigo mismo, para con las otras personas y para con Dios, “fuente de toda razón y justicia”.
- Estructurar la integración de conocimientos que se vayan adquiriendo con el desarrollo del hábito de pensamiento que le permita probar sus diversos tipos de juicios y conclusiones argumentativas, y crear el hábito del conocimiento analógico a través del diálogo.
- Valorar las realidades implicadas en dichos conocimientos y del propio ser y actuar en relación a las realidades naturales y culturales.
- Promover actitudes vitales consecuentes, a través del uso del intelecto y la libertad con el consecuente discernimiento responsable sin dejarse arrastrar por los golpes a su emotividad y la persuasión propagandística.

2.2. La fundamentación de los contenidos en la EGB

Como ya se señaló, nuestra propuesta introduce la filosofía desde el primer nivel de escolaridad, no como un área más del curriculum sino como un “ejercicio de reflexión”.

Al respecto cabe tener en cuenta la importancia de que el niño y el adolescente vayan advirtiendo la propia identidad de sus actos que les permita ir unificando su persona a través del recto ejercicio de sus capacidades y la paulatina integración en la advertencia psico-ética de su yo con la consecuente responsabilidad.

Hoy no resulta fácil al adolescente, dados sus propios cambios personales y el fuerte cambio del medio, lograr una advertencia suficiente de sí mismo como una unidad distinta del actuar de su contorno social; resulta asimilado a dicho contorno y muy difícilmente integrado por propia iniciativa —inclinada sin duda por su sociabilidad—, sobre todo en lo que respecta al discernimiento de lo que acaece y a su valoración.

El orden propio de la naturaleza, sus ciclos ecológicos, el equilibrio de los mismos a través de una atenta observación facilita la propia ordenación y equilibrio.

A la vez, esa observación le permite distinguir lo esencial de lo accidental y lo que en su discernimiento distingue como propio de un tipo de seres y no de otros. Esta distinción y ubicación a su vez le hace posible lograr extraer las relaciones causales y las constantes que le van manifestando las leyes en la naturaleza.

Del orden natural el educando debe ser llevado, además de al propio orden personal según las exigencias de su naturaleza, al ordenamiento que el hombre descubre en su contorno social: en primer lugar al núcleo familiar del cual proviene y del medio social —barrio, ciudad, región— y ser capaz de apreciar sus valores y discernir sus disvalores.

El mejor modo de desarrollar sus capacidades sensibles, afectivas y estéticas, y lograr que las distinga y ubique respecto de su capacidad intelectual y volitiva resulta ese discernimiento de valores y disvalores que le permita ser atraído y motivado por lo valioso en sí, unido a lo que para él vale.

Extender la noción de familia —su amor, respeto y compromiso—, al de la amistad, al compañerismo escolar, a la conciudadanidad de un barrio, ciudad, región y país y paulatinamente al mundo entero, le irán haciendo ver la hermandad de la humanidad y su fundamento: el Ser Absoluto Creador y Padre que nos une en amor y paz resultado de un orden y que fundamenta toda jerarquía de valores y todo orden.

2.3. Los CBC de filosofía en la EGB

En los primeros años cabe suscitar cuestiones de índole filosófica a propósito de los contenidos básicos del currículo:

- De la percepción de sí mismo y de su contorno familiar, natural, y cultural:
 - el punto de partida del conocimiento: la observación.
- Del estudio de la naturaleza y la clasificación de las especies vegetales, animales, geológicas:
 - la noción de propiedad y distinción específica;
 - las leyes de la naturaleza;
 - el principio de no contradicción e identidad;
 - la noción de especie.
- De la observación de la vida en sus distintos niveles hasta llegar a la vida humana y del equilibrio ecológico:
 - la noción de ley natural como base de las leyes humanas positivas;
 - la identidad de la persona humana, su capacidad de conocimiento y libertad;
 - su advertencia de los principios del conocer y del obrar;

- respecto de sí;
- de las demás personas;
- de las cosas de la naturaleza y de la cultura;
- de Dios.
- De la configuración de lo social y cultural:
 - el orden ético;
 - los derechos humanos y las virtudes personales y sociales;
 - los derechos de la familia;
 - los valores y su jerarquía respecto de las personas y de la sociedad;
 - el respeto y la solidaridad en relación a las distintas sociedades y culturas;
 - la verdad, el amor y la paz como hábitos de convivencia nacional e internacional;
 - la trascendencia a lo Absoluto.

Puede advertirse que los temas implican en general más de un tema del currículo de la EGB; esto es propio de la reflexión que se propicia, pues justamente la filosofía se caracteriza por la búsqueda de fundamentos últimos y por ello su perspectiva es unificadora, tiende a mostrar la unidad de lo real.⁴⁷

Contenidos mínimos

Sintetizando lo presentado y asumiendo la fundamentación de sus objetivos y contenidos básicos, se podrían delinear los siguientes contenidos mínimos:

- La percepción: punto de partida del conocimiento.
- La no contradicción en el ser y el pensar.
- La reflexión lógica para llegar a la verdad.
- La identidad de la persona: ser y quehacer del hombre, libertad y responsabilidad.
- La trascendencia —en razón del ser materio-espiritual del hombre— hacia Dios, fin último y fundamento primero.

3. La enseñanza de la filosofía en el polimodal. Fundamentación de los objetivos

Se inicia en este nivel la enseñanza de la *filosofía sistemática* partiendo del contorno en el cual se vive y logrando a la vez percibir con objetividad lo que apare-

⁴⁷ En razón de esta perspectiva privilegiamos la metodología interdisciplinaria; a la que nos referimos en el punto 1. 2.

ce ya que es el primer paso del sentido común y lo que se hace presente como primer paso del conocer sistemático. Allí se muestra la presencia del pensamiento en el hombre y así se analiza su específica percepción. Luego se establece una relación entre lo que se percibe —que debe llevar al alumno a capacitarlo a “observar” en todas las otras disciplinas— y lo que se piensa y se hace, y entrar así en la dimensión lógica específica. El alumno debe apoyarse en la lógica natural e informal⁴⁸ desarrollada en los niveles anteriores y en el conocimiento filosófico y científico positivo que el alumno ya posee, aun en una estructura cognoscitiva precaria y/o poco articulada.

Es necesario perfeccionar la capacidad del adolescente para ubicarse críticamente en el mundo de hoy, necesidad que emerge, por un lado, de los rasgos evolutivos de la etapa y, por otro, de los caracteres de este mundo contemporáneo. En esta edad, despuntan ciertas disposiciones psico-valorativas (como posibilidad y también como tendencia del sujeto) que requieren actualización, en la medida en que no se concretan espontáneamente ni por simple evolución cualitativa, y que en la situación actual parecen más difíciles de alcanzar por el modo en que se presentan los objetos de conocimiento y porque el adolescente actual está volcado preferentemente al exterior, con un cierto rechazo a la interiorización.

El adolescente, en general, frente a situaciones reales y problemáticas no comprende lo que lee o entiende muy poco, no se muestra apto para transferir los aprendizajes sistemáticos a la evaluación del hecho (porque pareciera manejar un conjunto de verdades aprendidas a nivel abstracto, poco útiles para generar la consideración de sus implicaciones prácticas) y básicamente no realiza un proceso deliberativo coherente, porque parte de una inadvertencia total o parcial —capta facetas de la realidad y no la totalidad—, le es difícil penetrar hasta la esencia de las cosas, manifiesta un modo ilógico de moverse con las premisas y sus inferencias. En los trabajos realizados en el Centro se han identificado ciertas categorías de respuesta que manifiestan las dificultades del adolescente, en el plano formal y/o material, para juzgar valorativamente: *inadvertencia del fin* (que es el principio en la consulta deliberativa), *respuestas reductivas o simplistas* (incapacidad para advertir la complejidad), *contradicción, taxatividad* (un cierto radicalismo en el planteo, que impide ver los matices de la situación), *yuxtaposición* (acopio sumativo de razones puestas una al lado de otra en tanto no se descubren los principios que ordenan la totalidad), *respuestas descriptivas no valorativas* (aunque aparecen razones pro y

⁴⁸ Lógica informal o métodos básicos del análisis crítico de los argumentos tal como éstos se presentan en el lenguaje natural, en el contexto de la persuasión y en lo concerniente a temas controvertidos de política, derecho, economía, relaciones humanas, y asuntos de la vida cotidiana.

contra, el proceso deliberativo no termina en un juicio porque aquéllas generalmente no se jerarquizan).

La capacidad del alumno para comprender y juzgar valorativamente una situación (alcanzar un conocimiento aproximadamente completo del problema que se somete a su juicio y una clarificación del término de comparación o criterios) requiere la capacidad para *discernir* los elementos implicados (de orden económico, político, cultural, social, moral, religioso), *distinguir* lo principal de lo secundario, lo verdadero de lo opinativo, el plano de hecho del plano del deber ser, individualizar *relaciones* (causa-efecto, parte-todo, condicionante-condicionado), *integrar* los elementos y *jerarquizarlos* por referencia a un principio de orden.

3.1. Los objetivos

- Lograr una *buena percepción* de lo que aparece.
- Iniciar en la reflexión filosófica sistemática con la adquisición de elementos básicos de *lógica*.
- Afianzar la *búsqueda y valoración de la verdad* y de sus exigencias y consecuencias prácticas y valorar el uso reflexivo de las propias capacidades.
- Profundizar los elementos para la *fundamentación de la cosmovisión subjetiva*.
- Adquirir capacidades para *analizar* racionalmente la propia *jerarquía de valores* y la que rige socialmente.
- Lograr la posesión de una *línea esencial* de la historia del *pensamiento filosófico* y su incidencia en la historia de la cultura.
- Desarrollar la capacidad de *juicio moral* y de juicio práctico valorativo.
- Asegurar la *apertura a otros pensamientos* y normas de actuar que le permitan el respeto por los demás, la convivencia y la *solidaridad*.

3.2. Fundamentación de los contenidos básicos

En este nivel cabe distinguir conceptualmente el aporte de las distintas disciplinas filosóficas:

- de la Fenomenología como propedéutica contemporánea de la reflexión filosófica que le permita al educando ubicarse en el punto de partida del filosofar como primer elemento de objetividad del cual partir en el diálogo filosófico;
- de la Lógica: que le permita poseer el dominio de las operaciones lógicas a fin de lograr un pensamiento válido y verdadero, probarlo, lograr precisión en la argumentación y expresar con exactitud su pensamiento y el de los demás. Cabe establecer la relación y complementación entre la lógica formal, la logística y otras lógicas a fin de facilitar la posesión de la metodología de las distintas

ciencias, su ordenamiento y la capacidad de lograr una síntesis del saber que lo acerque a una cosmovisión fundada.

Dado que las habilidades formales se ponen en juego a propósito de la materia y de su contenido, es necesario facilitar el camino para la discusión de los temas con objetividad, sin juicios previos, para que el adolescente no juzgue por lo que alguien dice ni con lo que pasivamente se le transmite, sino que esté preparado para adherirse a lo que él ha visto con claridad y certeza.

La transición del alumno desde la “absolutización falsa” (porque, en definitiva, las categorías de respuestas deficientes se reducen a un tipo de pensamiento rígido) a la flexibilidad real, prudencial, debe resultar de los procesos lógicos y actitudes psicosociales que conducen a un juicio valorativo.

- Gnoseológico-metafísicas: que le posibiliten un discernimiento de problemáticas fundamentales que le permitan recorrer filosóficamente el camino de los pensadores en su línea esencial y ser capaz de valorarlos críticamente, por cuanto se hace indispensable que el mismo educando parta del inicio del conocer y descubra los principios del conocer y con ellos acceda a los principios del ser. Esta reflexión se hace tanto más necesaria en un momento de difícil ubicación en la objetividad del pensamiento y a la vez en el espíritu de un diálogo que busque lo verdadero y lo bueno sin pre-juicios.
- Éticas: que hagan posible lograr una clara noción y una problemática existencial de la libertad y sus consecuencias en el actuar humano individual y social.

Y dentro de ese orden social se ve con exigencia la necesidad de una norma aceptada en razón de su objetiva verdad y bien y no de un consenso producto en buena parte de una mayoría captada política o ideológicamente.

La necesaria referencia a un Ser divino no sólo en razón de su autoridad para la normatividad sino de la infinitud absoluta que da razón de la jerarquía de los valores y del ser de lo finito. Esto sobre todo en un mundo que no se detiene en su violencia a todos los niveles ante ninguna autoridad, ni busca el sentido y razón de su existencia.

3.3. Contenidos del polimodal

Gnoseológico-metafísicos

- la percepción: punto de partida del conocimiento, su fenomenología y gnoseología;
- los primeros principios que fundamentan el conocer: no contradicción e identidad;

- el fundamento de la verdad del ser y la realidad del devenir —temáticas que labraron el acta fundacional de la filosofía, al decir de Hegel—;
- la angustia existencial del hombre en su búsqueda por la razón de su vida y de lo Absoluto. Existencia de Dios y ateísmo;
- el sentido de la existencia del hombre, vida, muerte, inmortalidad;
- el ser del hombre, su naturaleza esencial y su participación de lo Absoluto. Sus capacidades sensibles, afectivas, estéticas.

Lógicos

- papel de la definición, la demostración y división;
- lógica proposicional y de predicados. Reglas de inferencias;
- teoría de conjuntos y otras lógicas: de implicaturas, presuposiciones, modal, de mundos posibles, polivalentes, intencional.

Éticos

- la libertad y la responsabilidad que se siguen de la capacidad de conocer y actuar del hombre; la conciencia psicológico-moral y los primeros principios del obrar humano: hacer el bien y evitar el mal;
- las leyes de la naturaleza humana y la normativa ética que se sigue y el hombre desarrolla;
- las normas de acción social y la interacción persona-sociedad y la resolución de las problemáticas actuales:
 - la defensa de la vida, la paz y las instituciones fundamentales de la sociedad:
 - la familia en el orden natural;
 - el orden jurídico;
 - la jerarquía de valores de la propia sociedad civil;
 - la libertad religiosa;
 - la solidaridad internacional *versus* la violencia;
- los problemas bioéticos y de ética ecológica.

De Filosofía de lo social, de lo político, del arte... en aquellas modalidades del Polimodal que por su temática lo requieran.

Contenidos mínimos

En su máxima reducción los contenidos de la enseñanza polimodal absolutamente indispensables, a fin de lograr satisfacer los fundamentos establecidos para los objetivos y contenidos básicos, son los siguientes:

- Fenomenología de la percepción. De ésta al pensamiento.
- Reflexión lógica: verdad y argumentación válida.
- La fundamentación metafísica: la verdad del Ser. Ser Absoluto y seres participados. Dios: su existencia.
- La antropología: conciencia cognoscente y moral en el hombre:
 - sus relaciones sociales;
 - las virtudes individuales y sociales.

IV. PROPUESTA PARA LA FORMACION DOCENTE

1. La formación en la actualidad

1.1. Las tendencias dominantes

Una revisión de la bibliografía sobre el tema y especialmente de la que influye en nuestro medio —relevada a partir de lo que se traduce a lengua castellana y/o se cita en los textos que se leen en facultades o escuelas de educación— nos permite advertir dos tendencias fundamentales.

Por una parte, en el tema de la formación docente se asume mayoritariamente la línea de la filosofía crítica que hoy consiste fundamentalmente en una relectura de Kant en parte a la luz de Nietzsche y del neomarxismo de la Escuela de Francfort que da por resultado un fenómeno pluriforme pero con dos formas básicas en la teoría de la educación:

- La pedagogía crítica o radical, de orientación socio-política, cuyos representantes más conocidos son H. Giroux y P. McLaren.⁴⁹

⁴⁹ Entre los trabajos inscriptos en esta línea, en los últimos cuatro años, pueden citarse: "Absent discourses: A review symposium on Peter McLaren's *Life in schools and the author's response*" (Editorial), *J. Educ.*, EE.UU., 1992, 173, 3, pp. 7-8; Anderson, James D., "Power, Privilege, and Public Education: Reflections on Savage Inequalities", *Educ. Theory*, EE.UU., 1993, 43, 1, pp. 1-10; Apple, Michael W., "How Does Ideology Become Popular? A Sympathetic Rejoinder to Burbules and Kantor", *Teachers Col. Rec.*, EE.UU., 1988, 90, 2, pp. 193-195; "Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration", *Teachers Col. Rec.*, EE.UU., 1988, 90, 2, pp. 167-184; Avis, James, "Teacher Professionalism: one more time", *Educ. Rev.*, GRB, 1994, 46, 1, pp. 63-72; Bigelow, William, "Inside the Classroom: Social Vision and Critical Pedagogy", *Teachers Col. Rec.*, EE.UU., 1990, 90, 3, pp. 437-448; Bizzel, Patricia, "Power authority, and critical pedagogy", *J. Basic W.*, EE.UU., 1991, 10, 2, pp. 54-70; Boudin, Kathy, "Teaching and Practice. Participatory Literacy Education behind Bars: AIDS Opens the Door", *Harvard Educ. Rev.*, EE.UU., 1993, 63, 2, pp. 207-232; Britzman, Deborah P., "Decentering discourses in teacher education: Or, the unleashing of unpopular things", *J. Educ.*, EE.UU., 1992, 173, 3, pp. 60-80; Bull, Geoff, "How teachers'thinking changes classroom planning:

- La teoría crítica de la educación, con elementos más filosóficos, inspirada principalmente en los trabajos de J. Habermas. En esta línea es relevante el traba-

A study of reflection and action", *Aust. J. Lang. Lit.*, 1992, 15, 2, pp. 145-154; Burbules, Nicholas C., "Forms of ideology-critique: A pedagogical perspective", *QSE*, GBR, 1992, 5, 1, pp. 7-17; Fabri Demartini, Zeila de Brito; Ferreira Antunes, Fátima, "Magisterio primario: profissão feminina, carreira masculina", *Cad. Pesq.*, BRA, 1993, 86, pp. 5-14; Farber, Paul, "The politics of professionalism", en: *Philosophy of education 1990*, Illinois, Philosophy of education society, 1991, pp. 265-269; Fien, John, "Ideology, political education and teacher education: matching paradigms and models", *J. Curr. St.*, GBR, 1991, 23, 3, pp. 239-256; Franzosa, Susan Douglas, "Authoring the educated self: educational autobiography and resistance", *Educ. Theory*, EE.UU., 1992, 42, 4, pp. 395-412; Giroux, Henry A., "Border Pedagogy in the Age of Postmodernism", *J. Educ.*, EE.UU., 1988, 170, 3, pp. 162-181; "Educational leadership and the crisis of democratic government", *Ed. Res.*, EE.UU., 1992, 21, 4, pp. 4-11; "Postmodernism and the discourse of educational criticism", *J. Educ.*, EE.UU., 1988, 170, 3, pp. 5-30; "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en: *Cuadernos Políticos* N° 44, MEJ, Era, 1985, pp. 36-65; "The Hope of Radical Education: a Conversation with Henry Giroux", *J. Educ.*, EE.UU., 1988, 170, 2, pp. 91-101; Giroux, Henry A.; McLaren, Peter, "Writing from the Margins: Geographies of Identity, Pedagogy, and Power", *J. Educ.*, EE.UU., 1992, 174, 1, pp. 7-30; Giroux, Henry A.; Simon, Roger I. "Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility", *J. Educ.*, EE.UU., 1988, 170, 1, pp. 9-26; Goodman, Jesse, "Teachers as intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning", *J. Educ.*, EE.UU., 1988, 170, 2, pp. 142-149; Gottlieb, Esther E.; La Belle, Thomas J., "Ethnographic Contextualization of Freire's Discourse: Consciousness-raising, Theory and Practice", *Anthr. Educ. Q.*, EE.UU., 1990, 5, 2, pp. 3-18; Granese, Alberto, "Il 'caso italiano': Un possibile passaggio dalle 'scienze dell'educazione' alla 'pedagogia critica'", en: *Biblioteca di filosofia della educazione*, Pisa, Giardini, 1988, 26 pág; "Pedagogia critica, scienze dell'educazione e organizzazione della ricerca nel campo dei problemi formativi", *Orient. Pedagog.*, ITA, 1990, 37, 218, pp. 362-367; Grundy, Shirley. Manzano, Pablo (trad.), *Productos o praxis del currículum*, Madrid, Morata, 1991, 278 pág. Pedagogía, La Pedagogía Hoy; Harris, Kevin, "Schooling, Democracy, and Teachers as Intellectual Vanguard", *New Zealand J. of Ed.*, NZE, 1992, 27, 1, pp. 21-33; Hayes, Richard L., "Restructuring Schools Through Teacher Empowerment", *Moral Ed. F.*, EE.UU., 1993, 18, 2, pp. 7-27; Henriot-Van Zanten, Agnès; Anderson-Levitt, Kathryn, "L'Anthropologie de l'éducation aux États-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution", *Rev. Fr. Pedagog.*, FRA, 1992, 101, pp. 79-104; Lebowitsh, Peter S., "Critical theory versus curriculum theory: Reconsidering the dialogue on Dewey", *Educ. Theory*, EE.UU., 1992, 42, 1, pp. 69-82; Hunter, Allen, Review essay: "Social Analysis of Education: After the New Sociology", *Educ. Theory*, EE.UU., 1991, 41, 4, pp. 411-420; Jackson, Philip W. Solana, Guillermo (trad.), *La vida en las aulas*, 2da. ed., Madrid, Morata, 1991, 215 pág. Pedagogía, Educación Crítica; Kanpol, Barry, "Teacher Group Formation as Emancipatory Critique: Necessary Conditions for Teacher Resistance", *JET*, CAN, 1991, 25, 2, pp. 134-149; Kellner, Douglas. "Reading Images Critically: Toward a Postmodern Pedagogy", *J. Educ.*, EE.UU., 1988, 170, 3, pp. 31-52; Kincheloe, Joe L., "Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education", *J. Educ.*, EE.UU., 1992, 174, 1, pp. 130-135; Kohli, Wendy, "Critical hermeneutics: Towards a philosophical foundation for the empowerment of teachers", en: *Philosophy of education 1991*, Illinois, Philosophy of education society, 1992, 11 pág; "Reflections of a critical theorist in the Soviet Union: Paradoxes and possibilities in uncertain times", *QSE*, GBR, 1992, 5, 1, pp. 29-38; Lather, Patti, "Deconstructing/de-

jo de W. Carr y St. Kemmis,⁵⁰ traducido al castellano y ampliamente usado en nuestro medio.

En la primera línea el docente es conceptualizado como un "intelectual público" cuya principal tarea es llevar a sus alumnos a situarse activamente en el contexto socio-político, como agentes de una praxis transformadora del discurso de reproducción de las estructuras de poder que se pretende desde el curriculum vigente. El educador se reduce a ser un operador crítico de la transformación social.

La segunda línea comparte este objetivo, pero acentuando una instancia "teórico-crítica": promover la reflexión, fundamentalmente a partir de la toma de conciencia de los elementos ideológicos, implícitos en la práctica docente —teoría de la práctica reflexiva— y en la estructuración escolar de los conocimientos.

constructive inquiry: the politics of knowing and beingknown", *Educ. Theory*, EE.UU., 1991, 41, 2, pp. 153-173; McLaren, Peter, "Broken Dreams, False Promises, and the Decline of Public Schooling", *J. Educ.*, EE.UU., 1988, 170, 1, pp. 41-65; "Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment", *J. Educ.*, EE.UU., 1988, 170, 3, pp. 53-83; Misgeld, Dieter, "Pedagogy and Politics: Some Critical Reflections on the Postmodern Turn in Critical Pedagogy", *Phenom. Ped.*, CAN, 1992, 10, pp. 125-142; Paulston, Rolland, "Interpretaciones del cambio educativo en América Latina", *Educ.*, EE.UU., 1991, 108-110, pp. 49-77; Poliner Shapiro, Joan; Parssinen, Carol; Brown, Shirley, "Teacher-scholars: An action research study of a collaborative feminist scholarship colloquium between schools and universities", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1992, 8, 1, pp. 91-104; Popkewitz, Thomas S., "Culture, Pedagogy, and Power: Issues in the Production of Values and Colonialization", *J. Educ.*, EE.UU., 1988, 170, 2, pp. 77-90; Popkewitz, Thomas S.; Lind, Kathryn, "Teacher Incentives as Reforms: Teachers' Work and the Changing Control Mechanism in Education", *Teachers Col. Rec.*, EE.UU., 1989, 90, 4, pp. 575-594; Quantz, Richard A.; Rogers, Judy; Dantley, Michael, "Rethinking transformative leadership toward democratic reform of schools", *J. Educ.*, EE.UU., 1992, 173, 3, pp. 96-118; Sacristán, José Gimeno, "La educación como proyecto político y cultural", *Cuad. Ped.*, ESP, 1994, 221, pp. 78-84; Selander, N. Staffan, "The case of Freire: intellectuals and the transformation of ideas-notes on ideology and context", *J. Curr. St.*, GBR, 1990, 22, 6, pp. 557-564; Senese, Guy B., "Warnings on Resistance and the Language of Possibility: Gramsci and a Pedagogy from the Surreal", *Educ. Theory*, EE.UU., 1991, 41, 1, pp. 13-22; Sharma, Vandana; Roemer, Marjorie, "Languages of possibility", *J. Educ.*, EE.UU., 1992, 173, 3, pp. 130-135; Smyth, John, "Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education", *Educ. Theory*, EE.UU., 1990, 40, 2, pp. 267-280; Stout, Maureen, "Rethinking the concept of 'The popular' in critical and poststructural social and educational theory", *Educ. Found.*, 1992, 6, 3, pp. 51-66; Torres, Jurjo, *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 1991, 219 pág. Pedagogía, Manuales; Walker, J. C. "Democratic and professional authority in education", en: *Philosophy of education 1990*, Illinois, Philosophy of education society, 1991, pp. 254-264; Zibas, Dagmar, "A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso?", *Cad. Pesq.*, BRA, 1993, 85, pp. 26-32.

⁵⁰ Carr, Wilfred; Kemmis, Stephen, 1986, *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, Londres, Falmer Press, 249 pág.

Ambas parten del tratamiento de la razón como auto-cuestionadora de su naturaleza y función. Afirman una epistemología contextual: no hay verdades absolutas, sino relativas al contexto cultural.

En conformidad con la tradición kantiana, la razón es ante todo razón práctica; a ésta, a su vez, se le adscriben funciones propias de la voluntad. Por ello se insiste en la unidad teoría-praxis, como explicamos más adelante.

El primer movimiento es caracterizado como antimoderno, pues opera desde el presupuesto del descrédito de la "razón" moderna, capaz de alcanzar un conocimiento universalmente válido y en consecuencia una visión unitaria de lo real.

El segundo no rechaza la razón, pero propone una superación de la *ratio* cartesiana —sustraída de los avatares de tiempo y espacio— por una razón "sustantiva", crítico-dialéctico-contextual, cuyo criterio de verdad es el consenso (con diversos matices, según los autores).

Los temas más abordados —y que se derivan de estos dos movimientos—, en relación con la formación docente son:

- La teoría de la práctica reflexiva, tal como se señaló más arriba.⁵¹

⁵¹ Acerca de este tema algunos títulos recientes son:

"Replanteo de la Enseñanza en los Grupos Heterogéneos a Partir de la Reflexión Crítica de las Prácticas Habituales", *Rev. Lat. Innov. Ed.*, ARG, 1992, 4, 10, pp. 174-176; Beynon, Carol; Onslow, Barry, "Teacher Education Centres", *Educ. Can.*, CAN, 1992, 32, 4, pp. 39-47; Carson, Terry, "Pedagogical reflections on reflective practice in teacher education", *Phen. Ped.*, 1991, 9, pp. 132-142; Day, Christopher, "Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development", *Brit. Ed. Res. J.*, GBR, 1993, 19, 1, pp. 83-93; Fenstermacher, Gary D.; Richardson, Virginia, "The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching", *J. Curr. St.*, GBR, 1993, 25, 2, pp. 101-114; Gore, Jennifer M.; Zeichner, Kenneth M., "Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1991, 7, 2, pp. 119-136; Järvinen, Annikki, "Development of reflection during teacher education", en: *Learning & Instruction*, Nueva York, Pergamon, 1991, 3, pp. 527-538; Johnston, Sue, "Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1992, 8, 2, pp. 123-136; Kent, Karen M. "The Need for School-Based Teacher Reflection", *Teach. Ed. Quart.*, EE.UU., 1993, 20, 1, pp. 83-91; Kirby, Peggy C.; Teddlie, Charles, "Development of the Reflective Teaching Instrument", *J. Res. Dev. Educ.*, EE.UU., 1989, 22, 4, pp. 45-51; Kubler LaBoskey, Vicki, "Why Reflection in Teacher Education?", *Teach. Ed. Quart.*, EE.UU., 1993, 20, 1, pp. 9-12; Lambert, Nadine M. "Historical Perspective on School Psychology as a Scientist-Practitioner Specialization in School Psychology", *J. Sch. Psych.*, GBR, 1993, 31, 1, pp. 163-193; Lytle, Susan L.; Cochran-Smith, Marilyn, "Teacher research as a way of knowing", *Harvard Educ. Rev.*, EE.UU., 1992, 62, 4, pp. 447-474; Morgan, Barbara A., "Practical rationality: a self-investigation", *J. Curr. St.*, GBR, 1993, 25, 2, pp. 115-124; Pendlebury, Shirley, "Practical arguments, rationalization and imagination in teachers' practical reasoning: a critical discussion", *J. Curr. St.*, GBR, 1993, 25, 2, pp. 145-151; Reagan, Timothy, "Educating the 'reflective practitioner': The contribution of philosophy of education", *J. Res. Dev. Educ.*, EE.UU., 1993, 26, 4, pp. 189-196; Russell, Tom,

- El conocimiento docente *versus* el saber disciplinar:⁵² este último es el que se produce desde la investigación y si bien en más de un sector es tenido muy en cuenta es superado en su extensión por el conocimiento docente que es un producto social que resulta de la interacción del corpus de saberes escolarmente transmitidos con creencias propias de la historia personal de cada uno.
- La dialéctica teoría-praxis:⁵³ el conocimiento real surge de la praxis transfor-

"Reflection-in-Action and the Development of Professional Expertise", *Teach. Ed. Quart.*, EE.UU., 1993, 20, 1, pp. 51-62; Silcock, Peter, "Can We Teach Effective Teaching?", *Educ. Rev.*, GBR, 1993, 45, 1, pp. 13-19; Taylor, Nancy E.; Valli, Linda, "Refining the meaning of reflection in education through program evaluation", *Teach. Ed. Quart.*, 1992, 19, 2, pp. 33-47; Walsh, Paddy, "Discourses of the reflective educator", *J. Phil. Educ.*, GBR, 1992, 26, 2, pp. 139-151; Wedman, Judy M.; Martin, Marilyn W., "The influence of a reflective student teaching program: an evaluation study", *J. Res. Dev. Educ.*, EE.UU., 1991, 24, 2, pp. 33-40; Woods Scherr, Mary, "Reflected Light: Reflecting about Teaching and Learning", *Teach. Ed. Quart.*, EE.UU., 1993, 20, 1, pp. 29-36; Zeichner, Kenneth M., "El maestro como profesional reflexivo", *Cuad. Ped.*, ESP, 1993, 220, pp. 44-49.

⁵² Sobre el tema puede decirse que el "conocimiento docente" tiene sus principales cultores en EE.UU. de Norteamérica, Gran Bretaña, España, parte de Francia y algunos países del norte de Europa. Hay incidencia sobre todo de EE.UU. y España en los países de América. Pueden citarse: Armour-Thomas, Eleanor, "The Application of Teacher Cognition in the Classroom: a New Teaching Competency", *J. Res. Dev. Educ.*, EE.UU., 1989, 22, 3, pp. 29-37; Atkin, J. Myron, "Teaching as research: an essay", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1992, 8, 4, pp. 381-390; Ball, Stephen J.; Goodson, Ivor F., *Teacher's Lives and Careers*, Londres, Falmer Press, 1985, 279 pág; Carlgren, Ingrid; Lindblad, Sverker, "On teachers' practical reasoning and professional knowledge: considering conceptions of context in teachers' thinking", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1991, 7, 5-6, pp. 507-516; Even, Ruhama, "Subject-Matter Knowledge and pedagogical content knowledge: prospective secondary teachers and the function concept", *J. Res. Math. Ed.*, EE.UU., 1993, 24, 2, pp. 94-116; Gallego Arrufat, María Jesús, "Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores", *Rev. Esp. Ped.*, ESP, 1991, 49, 189, pp. 287-325; Ghilardi, Franco, *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, 1, Barcelona, Gedisa, 1993, 159 pág; Grossman, Pamela L., "Learning to Teach without Teacher Education", *Teachers Col. Rec.*, EE.UU., 1989, 91, 2, pp. 191-208; Johnston, Sue, "Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1992, 8, 2, pp. 123-136; Kagan, Dona M., "Ways of evaluating teacher cognition: inferences concerning the goldilocks principle", *Rev. Ed. Res.*, EE.UU., 1990, 60, 3, pp. 419-469; Korthagen, Fred A. J., "Two modes of reflection", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1993, 9, 3, pp. 317-326; Orton, Robert E., "Using cognitive theory to support mathematics teachers' knowledge", *Focus Math.*, EE.UU., 1991, 13, 3, pp. 17-24; Ross, E. Wayne, "Critical constructivism and the use of knowledge about teaching", *Teach. Ed. Quart.*, 1992, 19, 2, pp. 19-31; Soltis, Jonas F., "A Reconceptualization of Educational Foundations", *Teachers Col. Rec.*, EE.UU., 1990, 90, 3, pp. 311-321; Tirosch, Dina; Graeber, Anna O., "Inconsistencies in preservice elementary teachers' beliefs about multiplication and division", *Focus Math.*, EE.UU., 1990, 12, 3&4, pp. 65-74.

⁵³ Cfr. sobre el tema en los últimos cuatro años: Bengtsson, Jan, "Theory and Practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education", *Educ. Rev.*, GRB, 1993, 45, 3, pp. 205-211; Carr, Wilfred; Kemmis, Stephen, *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action*

madora. Conocer supone actuar en y sobre un determinado ámbito y se produce cuando se reflexiona críticamente sobre ese actuar: la teoría no es anterior a la praxis y ésta, en su punto culminante, coincide con el ejercicio de la crítica.

- La investigación-acción: la forma de investigar en la mayor parte de los casos consiste en situarse como actor en las situaciones docentes y promover en ellas la reflexión crítica sobre las condiciones de la praxis. De allí el uso de los procedimientos etnográficos de las "historias de vida" que pretenden alcanzar un contexto sociohistórico a partir de las "narrativas" de los protagonistas,⁵⁴ especialmente de los núcleos conflictivos no conscientes.

Research, Londres, Falmer Press, 1986, 249 pág; Carson, Terry, "Pedagogical reflections on reflective practice in teacher education", *Phen. Ped.*, 1991, 9, pp. 132-142; Davini, Maria Cristina, "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano", *RAE, ARG*, 1991, 15, pp. 35-55; Feldman, Daniel, "¿Qué prácticas, qué teorías? Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la 'práctica docente'", *Rev. Arg. Educ.*, ARG, 1993, 11, 20, pp. 27-37; Fernández Corte, Teresa, "Unir teoría y práctica", *Cuad. Ped.*, ESP, 1994, 221, pp. 27-30; Gordillo Alvarez-Valdés, Ma. Victoria, "El problema de la relación entre teoría y práctica en educación según el pensamiento alemán contemporáneo: Consecuencias para la orientación educativa", *Rev. Esp. Ped.*, ESP, 1985, 167, pp. 17-35; Hickling-Hudson, Anne, "Toward Communication Praxis: Reflections on the Pedagogy of Paulo Freire and Educational Change in Grenada", *J. Educ.*, EE.UU., 1988, 170, 2, pp. 9-38; Kirby, Peggy C.; Teddlie, Charles, "Development of the Reflective Teaching Instrument", *J. Res. Dev. Educ.*, EE.UU., 1989, 22, 4, pp. 45-51; Lim-Alparaque, Idrenne, "Making practical notions of pedagogical theorizing", *Phen. Ped.*, 1991, 9, pp. 143-157; Malglaive, G.; Weber, A., "Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie", *Rev. Fr. Pedag.*, FRA, 1982, 61, pp. 17-27; Piper, Terry D.; Rodgers, Robert F., "Theory-practice congruence: Factors influencing the internalization of theory", *J. Coll. Stud. Dev.*, EE.UU., 1992, 33, 2, pp. 117-123; Rubbo, Elsa, "La práctica de la enseñanza: un espacio de trabajo compartido. Experiencia piloto para superar la dicotomía entre la teoría y la práctica", *Rev. Educ. Cult.*, ARG, 1988, 9, 2-3, pp. 35-40; Smyth, John, "A critical pedagogy of classroom practice", *J. Curr. St.*, GBR, 1989, 21, 6, pp. 483-502; Usher, R.; Bryant, I., *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*, Madrid, Morata, 1992, 190 pág.

⁵⁴ Cfr. entre los últimos trabajos sobre el tema: Alexander, Don; Muir, Dawn; Chant, David, "Interrogating stories: How teachers think they learned to teach", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1992, 8, 1, pp. 59-68; Britzman, Deborah P., "Decentering discourses in teacher education: Or, the unleashing of unpopular things", *J. Educ.*, EE.UU., 1992, 173, 3, pp. 60-80; Buchmann, Margret; Floden, Robert E., "Coherence, the Rebel Angel", *Ed. Res.*, EE.UU., 1992, 21, 9, pp. 4-9; Carter, Kathy, "The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education", *Ed. Res.*, EE.UU., 1992, 22, 1, pp. 5-12; Diamond, C. T. Diamond, "Writing to Reclaim Self: The Use of Narrative in Teacher Education", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1993, 9, 5-6, pp. 511-517; Freeman, Yvonne; Freeman, David; Lindberg, Scharryl, "Voices of Teacher Educators Reflecting on Their Curriculum Together", *Teach. Ed. Quart.*, EE.UU., 1993, 20, 1, pp. 37-49; Knowles, J. Gary; Holt-Reynolds, Diane, "Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education", *Teachers Col. Rec.*, EE.UU., 1991, 93, 1, pp. 87-113; Sikes, Pat; Troyna, Barry, "True stories: a case study in the use of life history in initial teacher education", *Educ. Rev.*, GBR, 1991, 43, 1, pp. 3-16.

De modo sintético, puede señalarse que las bases teóricas para los currículos de formación docente se toman de la sociología crítica de la educación, que hoy ha suplantado, en amplios sectores, a la filosofía de la educación.

1.2. Las exigencias actuales

En contrapartida con este paradigma dominante, se asiste hoy a una situación paradójica: el reclamo universal de

- calidad educativa⁵⁵ y fijación de mayores niveles nacionales;⁵⁶

⁵⁵ Cfr. como ejemplo en la bibliografía más reciente: Boulay, Yannick, "Peut mieux faire... Redynamiser les formations", *Diagonales*, FRA, 1991, 20, pp. 29-31; Cumming, Richard L., "Teacher education, Student Academic Achievement, and Economic Growth", *J. Thought*, EE.UU., 1993, 28, 3-4, pp. 51-60; Fisher, Charles W., "Making a difference and differences worth making", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1992, 8, 2, pp. 219-224; Ghilardi, Franco, *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, 1, Barcelona, Gedisa, 1993, 159 pág; Housego, B. E. J., "Monitoring student teachers' feeling of preparedness to teach, personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program", *AJER*, CAN, 1992, 38, 1, pp. 49-64; Moore, Kenneth D.; Hopkins, Scott; Tullis, Richard, "Ncate Accreditation: Visions of Excellence", *J. Res. Dev. Educ.*, EE.UU., 1993, 27, 1, pp. 28-34; Quer Antich, Santiago, "La calidad de la educación y el profesorado", *Rev. Ped.*, CHL, 1990, XL, 334, pp. 312-313; Simmons, Cyril; Wild, Phil, "New forms of student teacher learning", *Educ. Rev.*, GBR, 1992, 44, 1, pp. 31-40.

⁵⁶ Cfr. por ejemplo: AA.VV., "Experiencias", *Rev. Lat. Inmov. Ed.*, ARG, 1992, 4, 11, pp. 81-180; OCDE. *Schools and Quality*, 1, París, OCDE, 1989, 144 pág; AA. VV., "Para saber más", *Cuad. Ped.*, ESP, 1993, 219, pp. 43-45; AA. VV., "Sistemas de medición de la calidad de la educación básica: una propuesta", *Est. Av. Educ.*, BRA, 1990, 2, pp. 49-89; Angulo Rasco, J. Felix, "Evaluación del sistema educativo", *Cuad. Ped.*, ESP, 1993, 219, pp. 8-15; Broadfoot, Patricia, "Assessment Developments in French Education", *Educ. Rev.*, GBR, 1992, 44, 3, pp. 309-326; Cambourne, Brian; Turbill, Jan, "Evaluation and the literacy curriculum: who is in control?", *Aust. J. Read.*, AUST, 1991, 14, 3, pp. 181-198; Demo, Pedro, "Qualidade da Educação - tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação", *Est. Av. Educ.*, BRA, 1990, 2, pp. 11-25; Duarte Segenreich, Stella Cecilia, "Participação na universidade: as mil faces do cotidiano", *Est. Av. Educ.*, BRA, 1990, 2, pp. 105-118; Habit Cavieres, Ivonne; Silva Raveau, Mónica, "Optimización de la enseñanza y evaluación educacional", *Rev. Ped.*, CHL, 1990, XL, 333, pp. 273-276; Lacelle-Peterson, Mark W.; Rivera, Charlene, "Is It Real for All Kids? A Framework for Equitable Assessment Policies for English Language Learners", *Harvard Educ. Rev.*, EE.UU., 1994, 64, 1, pp. 55-75; Madaus, George F. "A Technological and Historical Consideration of Equity Issues Associated with Proposals to Change the Nation's Testing Policy", *Harvard Educ. Rev.*, EE.UU., 1994, 64, 1, pp. 76-95; Pagliari, Maurizio, "Aspetti giuridici e deontologici delle 'promozioni facili'", *Sc. Didatt.*, ITA, 1990, 36, 2, pp. 16-19; Pullin, Diana C., "Learning to Work: The Impact of Curriculum and Assessment Standards on Educational Opportunity", *Harvard Educ. Rev.*, EE.UU., 1994, 64, 1, pp. 31-54; Ryba, Raymond; Sutherland, Margaret, "Les nouveaux systèmes d'évaluation en éducation au Royaume-Uni", *Educ. Pedagog.*, FRA, 1993, 20, pp. 55-62; Shrofel, Salina, "Review Essay. School reform, professionalism, and

- interés por la mayor especialización en la formación docente;⁵⁷
- revaloración del rol docente e insistencia en el *stress* docente, en las crisis de la autoestima docente y de la autoridad profesional;⁵⁸
- necesidad de la investigación pedagógica promovida por los mismos docentes;⁵⁹
- elevación a nivel universitario de la formación docente.⁶⁰

control", *JET*, CAN, 1991, 25, 1, pp. 58-70; Staropoli, André, "Evaluation de l'enseignement et qualité", *Rev. Esp. Ped.*, ESP, 1990, 48, 186, pp. 229-237; Van Os, Willem, "Strategies for quality assessment: the human factor", *Rev. Esp. Ped.*, ESP, 1990, 48, 186, pp. 281-293.

⁵⁷ En Europa por ejemplo, la XV Conferencia de los Ministros europeos de educación —que se reúne cada dos años desde 1959— reunida en 1988, señala en su declaración final la necesidad de proveer a los futuros docentes de una preparación general amplia y sólida, dominio de los campos disciplinares, formación en los valores y competencia didáctica, como medios de responder a los desafíos de la cultura contemporánea. Cfr. *Conférence permanente des Ministres européens de l'éducation*, XV Session, Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation. Rapports nationaux sur la formation des enseignants, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1987.

⁵⁸ Entre los últimos trabajos al respecto, cfr.: Braucht, Stephanie; Weine, Barbara, "The school counselor as consultant on self-esteem: an example", *Elem. S. Guid. Couns.*, EE.UU., 1992, 26, 3, pp. 229-236; Finn Maples, Mary, "Teachers need self-esteem too: a counseling workshop for elementary school teachers", *Elem. S. Guid. Couns.*, EE.UU., 1992, 27, 1, pp. 33-38; Mevarech, Zemira R.; Netz, Nira, "Stability and change in affective characteristics of teachers: can computer environment make a difference?", *Br. J. Educ. Psy.*, GBR, 1991, 61, 2, pp. 233-239; Payne, Beverly D.; Manning, Brenda H., "Self-talk of student teachers and resulting relationships", *J. Educ. R.*, EE.UU., 1991, 85, 1, pp. 47-51.

⁵⁹ Subrayan esta necesidad, por ejemplo: Atkinson, Paul; Delamont, Sara, "Writing about Teachers: How British and American Ethnographic Texts Describe Teachers and Teaching", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1990, 6, 2, pp. 111-125; Ben-Peretz, Miriam; Kremer-Hayon, Lya, "The content and context of professional dilemmas encountered by novice and senior teachers", *Educ. Rev.*, GBR, 1990, 42, 1, pp. 31-40; Day, Christopher, "Roles and relationships in qualitative research on teachers' thinking: a reconsideration", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1991, 7, 5-6, pp. 537-547; Elliott, John, "Teachers as Researcher: Implications for Supervision and for Teacher Education", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1990, 6, 1, pp. 1-26; Feldman, Allan, "Promoting Equitable Collaboration between University Researchers and School Teachers", *QSE*, GBR, 1993, 6, 4, pp. 341-357; Lytle, Susan L.; Cochran-Smith, Marilyn, "Learning from Teacher Research: A Working Typology", *Teachers Col. Rec.*, EE.UU., 1990, 92, 1, pp. 83-103; Marland, Percy; Osborne, Barry, "Classroom Theory, Thinking, and Action", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1990, 6, 1, pp. 93-109; Noffke, Susan E., "The work and workplace of teachers in action research", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1992, 8, 1, pp. 15-29; Sockett, Hugh, "Research, practice and professional aspiration within teaching", *J. Curr. St.*, GBR, 1989, 21, 2, pp. 97-112; Vulliamy, Graham; Webb, Rosemary, "Teacher research and educational change: an empirical study", *Brit. Ed. Res. J.*, GBR, 1991, 17, 3, pp. 219-236; Vulliamy, Graham; Webb, Rosemary, "The influence of teacher research: process or product?", *Educ. Rev.*, GBR, 1991, 44, 1, pp. 41-58; Zellermayer, Michal, "Teachers' development towards the reflective teaching of writing: an action research", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1990, 6, 4, pp. 337-354; Zeuli, John S., "How do Teachers Understand Research When They Read It?", *Teach. T. Educ.*, GBR, 1994, 10, 1, pp. 39-55.

⁶⁰ G. Malizia —en "La formazione degli insegnanti in Europa", *Orient. Ped.*, 1988, 35, pp. 451-

2. Nuestra propuesta

Nuestro país no es ajeno ni al marco teórico aludido ni a los reclamos arriba citados y son por todos conocidos, por una parte los resultados de la última evaluación nacional de calidad educativa y por otra el descenso constante de la matrícula en los institutos de formación docente.

2.1. Fundamentos

Ante la crisis de la formación docente en la Argentina se impone profesionalizar al docente...

2.1.1. y para ello en su formación general:

- Abrirlo a la *reflexión filosófica de base*, desde una perspectiva fenomenológica y darle los instrumentos para acceder objetivamente a la verdad.
- Hacerle conocer en especial las *bases antropológicas* del quehacer educativo a través de una concepción de la persona humana que le permita acceder a sus dimensiones educables teniendo en cuenta las exigencias naturales de esas dimensiones.
- Lograr que aborde con precisión el fin de la educación en sus elementos universalmente válidos y en su adecuación a la circunstancia histórica y sociocultural; así como su relación con los objetivos de la educación.
- Presentarle las bases y criterios para una filosofía de la cultura como uno de los fundamentos de la teoría curricular.
- Hacerle conocer las cuestiones esenciales de filosofía moral: el obrar moral en su relación con la ley natural, la libertad y la conciencia, el valor moral y los restantes valores en su fundamento en el Absoluto.
- Lograr que se plantee y llegue a los fundamentos metafísicos de su ser y quehacer humanos.

2.1.2. En su formación específica:

- Permitirle acceder con competencia científica a los contenidos curriculares y profundizar en la propia área.

464— refiere que en Europa en el período 1975-85 se llevó aun la formación del docente de nivel preescolar al rango universitario. La tendencia es general y común a todos los tipos de docentes y se remonta a los años sesenta. También señala la tendencia europea a dar una formación docente que facilite la movilidad entre niveles y que a la vez profundice en un área disciplinar.

- Lograr que integre su propia área de conocimiento en una cosmovisión.
- Permitir la reflexión sobre el carácter instrumental del conocimiento escolar y sobre las condiciones para que dicho conocimiento sea rectamente ubicado, valorado y así se integre en una cosmovisión (fin concreto de la educación).
- Lograr que se abra a la reflexión epistemológica (especificidad de cada área del conocimiento, discusión sobre los criterios de verdad y validez).
- Posibilitarle el acceso a los avances más recientes en el campo didáctico y en especial en áreas específicas, a fin de capacitarlo para el ejercicio profesional más competente.
- Lograr que valore las condiciones de la práctica docente en el marco de los parámetros de calidad educativa.

Ambas dimensiones de la formación general y específica confluyen en un punto de partida común: la naturaleza humana que se muestra como una realidad compleja, con estratos ónticos irreductibles, ordenados jerárquicamente y relacionados en una unidad cuyas dimensiones indican líneas de desarrollo con término propio, es decir fines ínsitos, connaturales y perfectivos. A la vez estos fines son el primer criterio de selección de contenidos. En efecto, a la pregunta ¿qué *contenidos*? respondemos: los más aptos para el desarrollo *recto* de las dimensiones naturales. Esos contenidos se hallan en la persona humana y en la realidad natural y sociocultural. Son realidades naturales y culturales no neutras sino portadoras de *valor*, en mayor o menor grado, valores que remiten a la verdad, el bien, la belleza y las consiguientes virtudes que permiten acceder a dichos valores.

De aquí la exigencia de explicitación y *fundamentación* de los criterios ónticos y axiológicos con que se seleccionan y jerarquizan contenidos, pues no es suficiente señalar que esos valores deben ser “socialmente vigentes”. Más allá de esta vigencia, que el educador sin duda debe conocer, es preciso ejercer un lúcido discernimiento a partir de criterios-principios. Esta será la forma de responder a la exigencia de formación del *juicio crítico*, hoy tan reclamado y a la vez tan confundido con diversas formas de adoctrinamiento ideológico, como lo manifiesta la multifacética vigencia de la filosofía crítica.

2.1.3. En su *formación instrumental* para tener los medios que se requieren para el comienzo de una investigación es necesario:

- Lograr que asuma un conocimiento básico de *informática*
- y que posea *idiomas* extranjeros de modo tal que le sea posible acceder a la documentación y bibliografía necesarias a su investigación y actualización.
- Lograr una metodología del estudio y la investigación que permitan el uso de

documentación y bibliografía a través de redes de informática que lo comuniquen no sólo con los centros especializados del país, sino también a nivel internacional, para el acceso a un relevamiento y valoración de:

- documentos-fuentes,
- repertorios bibliográficos,
- libros y revistas de actualidad,
- actas de Congresos y Simposios especializados.

2.2. Objetivos y contenidos básicos

2.2.1. *Objetivos*

- Asegurar el ejercicio correcto de la capacidad lógica y el conocimiento de las líneas esenciales de las distintas escuelas.
- Asegurar una formación ética personal y social y una deontología profesional, a la vez que el conocimiento de las principales escuelas éticas.
- Lograr que los docentes tengan criterios filosófico-pedagógicos que logren su juicio fundado y creatividad en su tarea.
- Capacitar para el diagnóstico y valoración de la situación de las personas como tales y de las diversas realidades socio-culturales-educativas.
- Dar elementos de fundamentación última y discernimiento que permitan seleccionar y jerarquizar contenidos culturales de auténtico valor formativo para sus alumnos.
- Desarrollar la capacidad de plantear, discernir y valorar diversas propuestas pedagógicas.
- Capacitar para acceder a los distintos modos y escuelas del quehacer filosófico.

2.2.2. *Contenidos básicos*

Elementos de formación filosófica

- Elementos *gnoseológicos* para un adecuado punto de partida del conocer y su proceso.
- Elementos de *lógica y epistemología* que permitan discernir lo *verdadero* y lo *válido* de lo que no lo es, identificar falsos argumentos y ordenar el pensamiento para un recto juicio autónomo y valorativo; distinguir los objetos y métodos de las distintas ciencias a la vez que establecer sus analogías y la consiguiente unidad del saber.
- Conceptos *antropológicos* para una noción integral de persona.

- Líneas de un *planteo ético* a fin de discernir valores y disvalores, lo absoluto y lo relativo en la conducción integral del proceso educativo. En particular la problemática de la ética individual y social abierta a la Trascendencia, teniendo en cuenta el deber ser de la persona y evitando su reducción a situaciones de hecho.
- Conceptos *metafísicos* para una adecuada fundamentación del saber.
- Elementos de *filosofía de la educación y de la cultura* en los que se aplique el saber filosófico.

Elementos gnoseológicos y epistemológicos

La naturaleza del conocimiento humano. Su punto de partida y sus niveles. Percepción. Objetividad y verdad. Unidad del saber. La experiencia. El conocimiento de sí. El conocimiento lógico-matemático, el filosófico, el histórico-social, el científico positivo: construcción y validez en cada uno de ellos.

Elementos de lógica clásica y moderna

Concepto, juicio, argumentación, demostración, división, inferencia. Definición. Validez y verdad. Lógica y lenguaje. Lógica proposicional y de predicados. Teoría de conjuntos y otras lógicas.

Elementos metafísicos

- i. Planteos ontológicos inmanentes y trascendentes que subyacen en las distintas cosmovisiones.
- ii. Ser y devenir.
Primeros principios del ser.
La causalidad y la finalidad.
Ser y participación. Entes y Ser Absoluto: Dios.

Elementos antropológicos y éticos

La naturaleza humana y sus dimensiones. La diversidad de estratos y la unidad del ser del hombre. Persona y personalidad. Intelecto y voluntad: sus objetos y su dinámica. Libertad, conocimiento y fin. Valores y libertad. Otras capacidades del hombre: afectividad, esteticidad, sensibilidad. Unidad ético-existencial de la persona. La especificidad de lo ético. Orden moral y conciencia. Dimensión ética y dimensión religiosa del hombre.

Filosofía de la educación y de la cultura

Concepciones contemporáneas de cultura. Noción esencial de cultura. Quehacer cultural y quehacer pedagógico. El sujeto de la educación. El fin de la educación; su punto de partida y sus dimensiones. Fin y objetivos. Filosofías de la educación contemporáneas.

3. Bibliografía

Cabe tener en cuenta una bibliografía que asuma un nivel de investigación básico para que el futuro docente tenga una formación universitaria y pueda acceder con facilidad a su perfeccionamiento continuo.

3.1. *Para la lectura de fragmentos escogidos de autores clásicos* que se constituyan en documentos-fuentes, señalamos a título de ejemplo:

Para elementos de gnoseología, lógica y epistemología:

Platón, *Menon* o *Teeteto*; Aristóteles, *De Anima*, *Organon*; Santo Tomás, *De Veritate*, *Suma Teológica*; Bacon, *Novum Organum*; Descartes, *Discurso*, *Meditaciones*; Hume, *Tratado del entendimiento humano*; Kant, *Disertación de 1770*, *Crítica de la razón pura*; Hegel, *Fenomenología del Espíritu*; Comte, *Curso de Filosofía positiva*; Russell, *La Filosofía*, *Principia Mathematica*; Heidegger, *Qué significa pensar*; Fabro, *Percepción y pensamiento*; Popper, *Fundamentos de la lógica*.

Para elementos de antropología, ética y metafísica:

Platón, *Fedón*, *Alcibiades* y *La República*; Aristóteles, *De Anima*, *Metafísica*, *Ética a Nicómaco*; San Agustín, *Confesiones*; Santo Tomás, *Suma Teológica*: *Tratado del Hombre*, *Comentario a la Ética a Nicómaco*; Descartes, *Meditaciones Metafísicas*; Leibniz, *Monadología*; Kant, *Prolegómenos a toda metafísica futura*, *Metafísica de las costumbres*, *Crítica de la razón práctica*; Hegel, *Fenomenología del espíritu*; Nietzsche, *Genealogía de la moral*; Kierkegaard, *Diario*; Scheler, *Ética*, *El puesto del hombre en el cosmos*; Marx, *Tesis sobre Feuerbach* o *Ideología Alemana* o *Manuscritos del 48*; Sartre, *El existencialismo es un humanismo*; Heidegger, *Ser y tiempo*, *Qué es metafísica*; Fabro, *Partecipazione e causalità*.

Para elementos de la filosofía de la cultura y de la educación:

Platón, *La República*; Santo Tomás, *De Magistro*; Dilthey, *Filosofía del espíritu*; Rousseau, *Emilio*; Levy Strauss, *Antropología estructural*; Jaeger, *Paideia*; Mondolfo, Rodolfo, *En los orígenes de la filosofía de la cultura*.

3.2. *Para repertorios bibliográficos*, también a título de ejemplo:

Bibliographie de la Philosophie, J.Vrin, Francia.

Repertoire Bibliographique de la Philosophie, Lovaina, Bélgica.

The Philosopher's Index, Philos. Documentation Center, EE.UU.

Francis: Education, CNRS, Francia.

Francis: Philosophie, CNRS, Francia.

Current Index Journal of Education, Oryx Press, EE.UU.

3.3. Para libros y revistas de actualidad, actas de Simposios y congresos, siempre a título de ejemplo:

- AA.VV. Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación: Filosofía de la Educación Hoy. Entorno filosófico y contexto pedagógico. Vol. 2: Comunicaciones (Madrid, 23-26 Nov., 1988), Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1990, 312 pág.
- AA.VV. *Philosophy of Education*, 1992, 1, Urbana, *Philosophy of Education Society*, 1993, 388 pág.
- Apel, K.O., 1991, *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós, 184 pág., Pensamiento Contemporáneo 13.
- Barcena Orbe, F., 1986, "La madurez del educador y la síntesis personal entre el saber pedagógico y la práctica educativa", *Rev. Esp. Ped.*, ESP, 44, 171, pp. 69-95.
- Bloch, M.A., *Philosophie de l'éducation nouvelle*, 3ra. ed., Paris, Presses Universitaires de France, 1973, 218 pág., Pédagogie d'aujourd'hui.
- Brandt, R.B., 1959, *Ethical Theory, The Problems of Normative and Critical Ethics*, Englewood Cliffs, Ed. Prentice-Hall, 538 p.
- Carosella, M. P.; Giorgi, M., 1985, "Le technologie della documentazione: nella ricerca, nei servizi, nella professione". Atti del I Convegno Nazionale AIDA, Roma, 19-20 novembre 1984, Tomo XLVII, Roma, Ed. AIDA, 382 p., bibl.
- Carr, W.; Kemmis, St., 1986, *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, Londres, Falmer Press, 249 pág.
- Ferrater Mora, J.; Leblanc, H., 1975, *Lógica matemática*, 6º ed., México, Fondo de Cultura Económica, 227 pág., gráf., bibl.
- Gresle, F.; Perrin, M.; Panoff, M.; Tripier, P., 1990, *Dictionnaire des sciences humaines*, París, Nathan, 1990, 381 pág. bibl.
- Heitger, M., 1993, "Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la pedagogía", *Rev. Esp. Ped.*, ESP, 51, 194, pp. 89-98.
- Ibañez-Martín, J. A., 1982, "La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de la filosofía de la educación", *Rev. Esp. Ped.*, ESP, 158, pp. 61-72.
- Jonathan, R., 1993, "Education, Philosophy of Education and the Fragmentation of Value", *J. Phil. Educ.*, GBR, 27, pp. 171-178.

-
- Koslowski, P., 1991, *La cultura postmoderna*, Milán, Vita e Pensiero, 304 pág., gráf.
 - Laeng, M., 1989, *Enciclopedia pedagógica*, Brescia, La Scuola, 698 pág.
 - Landmann, M., 1985, *Fundamental Anthropology*, Londres, Univ. Press of America, 330 p.
 - Maffettone, S., 1990, "Moralità e scienza", (en AA.VV.: *Valori, Scienza e Trascendenza*, Volume II), Turín, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 1990, pp. 15-25.
 - Millan Puelles, A., 1981, *La formación de la personalidad humana*, 4a. ed., Madrid, Ed. Rialp, 216 pág.
 - Piaget, J., (dirección de), 1967, *Logique et connaissance scientifique*, París, Gallimard, 1345 pág., bibl.
 - Pieper, J., 1974, *El descubrimiento de la realidad*, Madrid, Rialp, 247 pág., bibl., *Naturaleza e Historia* 32.
 - Reboul, O., 1984, *Il linguaggio dell'educazione. Analisi del discorso pedagogico*, Roma, Armando Ed., 134 págs., *Educación comparada e pedagogie*.
 - Reboul, O., 1989, *La philosophie de l'éducation*, París, Presses Univ. de France, 127 pág.
 - Rossi, P., 1970, *Il concetto di cultura*, Torino, Giulio Einaudi Ed., 335 p.
 - Simon, Y. R. y Kuic, V., eds., 1986, *The definition of moral virtue*, Nueva York, Fordham Univ. Press, 137 pág.
 - Tinland, F., 1984, "De quelques nouvelles perspectives sur la nature a la question du mode d'être propre au hommes", Louvain-la-Neuve, ed. de L'Institut Supérieur de Philosophie, pp. 1-38, *Bibliothèque Philosophique de Louvain* 30.
 - UNESCO, 1986, *Higher Education and Research*, Bucharest, Ed. CEPES, 117 pág., gráf.
 - Vanni-Rovighi, S., 1950, *Elementi di Filosofia, Metafisica dell'uomo*, Milán, Carlo Mazoni ed., 228 pág., bibl., Col. Filosofica.
 - Vattimo, G., "Scienza, ontologia, etica", (en AA.VV.: *Valori, Scienza e Trascendenza*, Volume II), Turín, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 1990, pp. 83-89.
 - Vinti, C., 1988, "Struttura della soggettività e nozione di persona nell'epistemologia contemporanea", (En *Sogetto e Persona*; a cura di Rigobello, Armando), Roma, Anicia, 1988, pp. 147-170, *Filosofia e Società* 2.
 - Vitoria Segura, M. de los A., 1988, "Reflexiones acerca de dos equívocos de la epistemología pedagógica contemporánea", *Rev. Esp. Ped.*, ESP, 46, 180, pp. 351-361.
 - Wittgenstein, L., 1989, *Tractatus logico-philosophicus*, Torino, Einaudi, 211 pág.

ANEXO

NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

- Dr. BERTELLONI, Director del Instituto de Filosofía Medieval, Universidad de Buenos Aires. Especialidad: filosofía medieval
- Dr. VERSTRAATEN, Decano de la Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Cuyo.
- Dra. INSÚA, Investigadora independiente, CONICET. Especialidad: filosofía moderna.
- Dr. BOLZÁN, Investigador superior, CONICET. Especialidad: filosofía moderna.
- Lic. WARD, Decana de la Facultad de Humanidades, UCA de La Plata. Especialidad: antropología.
- Dra. Judith B. de GONZÁLEZ ACHAVAL, Profesora Titular, Universidad de Córdoba. Especialidad: antropología filosófica.
- Dr. LÓPEZ ALONSO, Investigador principal, CONICET. Especialidad: psicología cognitiva.
- Dr. Hermes PUYAU, Profesor Titular, Universidad Kennedy; investigador, CONICET. Especialidad: lógica.
- Dr. Evandro AGAZZI, Director del Departamento de Filosofía de las Ciencias, Universidad de Friburgo, Suiza; Especialidad: filosofía de las ciencias.
- Dr. Gianni BRENCI, Profesor Titular, Universidad de Roma. Especialidad: filosofía de la naturaleza.

María Martina Casullo, Psicología

Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires;
Doctora en Psicología, Ohio State University. Profesora Regular
Asociada en Teoría y Técnicas de Exploración y Diagnóstico en la
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires.

SUMARIO

- I. Enfoques para el abordaje de los Contenidos Básicos Comunes desde la psicología
 - 1. Introducción
 - 2. Los principales aportes de algunas teorías psicológicas
 - 2.1. El estructuralismo dinámico de J. Piaget
 - 2.2. Las ideas de J. Baldwin
 - 2.3. El proceso de desarrollo según H. Werner
 - 2.4. El enfoque histórico cultural de Vygotsky
 - 2.5. La teoría de K. Lewin
- II y III. Una propuesta de ejes temáticos y sus respectivos CBC que deberían incluirse en los diseños curriculares de la EGB y la Educación Polimodal
 - Eje 1: Procesos psicológicos básicos
 - Eje 2: Temas de psicología social
 - Eje 3: El ciclo vital
 - Eje 4: Psicología de salud
 - Eje 5: Psicología de la personalidad
- IV. Contenidos curriculares en los programas de formación docente
- Bibliografía

I. ENFOQUES PARA EL ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS BASICOS COMUNES DESDE LA PSICOLOGIA

1. Introducción

Como bien lo señala J. Valsiner (1987), los aportes teóricos y empíricos que la ciencia psicológica ha elaborado a lo largo de este siglo XX que va transcurriendo ya sus últimos años, se construyeron en base a diferentes representaciones sociales, producto de historias culturales específicas. De todos ellos, se tomarán como referente de este trabajo sólo los que responden a una concepción epistemológica básica que considera la interdependencia dialéctica de dos procesos dinámicos: el desarrollo del ser humano y el de los contextos culturales en los cuales ese ser vive, se desarrolla y se consolida como tal.

La revisión bibliográfica realizada permite señalar la existencia de marcos teóricos de referencia diversos:

a) *Las propuestas intra-individuales.*

Este tipo de estudios analiza los aspectos de toda organización psicológica humana como resultado de procesos (o sus interacciones) existentes “dentro” del propio sujeto. Como ejemplo podemos citar las propuestas freudianas relativas a la reconstrucción de la personalidad en base a los conceptos de Ello, Yo, Superyo. En cierta medida, el sujeto está descontextualizado y la estructuración psicológica se explica en función de una organización intrínseca.

También puede citarse, a modo de ejemplo, una concepción bastante extendida de las propuestas de J. Piaget que sólo toma en cuenta sus estadios evolutivos, sin considerar, al mismo tiempo, su teoría de la equilibración.

b) *Las propuestas inter-individuales.*

Sin lugar a dudas, las de este tipo son las más comunes en el campo de las investigaciones psicológicas; se basan en la comparación de un organismo individual (o muestras de los mismos) con otros individuos (muestras) a fin de poder determinar

la ubicación relativa de los sujetos de ambos grupos. Cualquier tipo de formulación expresada en términos comparativos tales como, "Juan tiene un rendimiento superior al de Susana e inferior al de José en su capacidad lectora" responde a un modelo de tipo inter-individual. Pueden compararse grupos (control *versus* experimental). También en este caso es factible verificar la ausencia de toda referencia contextual al momento de formular las explicaciones pertinentes. Este enfoque impide considerar los aspectos generativos y creativos en el desarrollo de los comportamientos humanos, en la medida en que no es posible determinar si, en un proceso de desarrollo, una estructura es sólo predecesora temporal o un agente activo que hace posible el surgimiento de otra nueva o diferente.

c) *Las propuestas ecológicas-individuales.*

Este enfoque considera al individuo (o grupo de individuos) en tanto actúa sobre el medio a efectos de resolver algún tipo de problema, surgido en un momento dado de la estructura de dicho ambiente y en relación con las metas de el o los sujetos. Las acciones de los individuos o grupos se analizan en el contexto de situaciones en las que deben resolverse determinados problemas que surgen de la interacción individuo-medio. Lo importante es poder explicar cómo se soluciona el problema. Este enfoque está presente en gran parte de las investigaciones piagetianas; enfatiza las confrontaciones individuales con tareas vitales específicas así como la participación de los sujetos en su propio desarrollo. Sin embargo, puede señalarse que deja de lado el efecto que las acciones posibles de otras personas que comparten el mismo contexto puedan tener sobre el comportamiento de las personas cuyas acciones se están evaluando.

d) *Las propuestas socioecológicas-individuales.*

Este tipo de enfoque incluye la presencia de la asistencia probable por parte de otro sujeto (o grupos) en el proceso de análisis de la interacción sujeto-medio. En este sentido, la respuesta o el logro del individuo, sus acciones y pensamientos, son interpretados como un hecho social y no meramente personal. En la historia de la producción de teorías psicológicas, tal vez el mejor exponente de la utilización de este tipo de abordaje sea Vygotsky.

Es necesario señalar que la elección de uno de los cuatro enfoques que muy sintéticamente se han analizado va a depender exclusivamente de la perspectiva general que el psicólogo tenga acerca de los hechos que está investigando; en general se utiliza aquél que se acomoda con menos dificultad metodológica al tipo de datos que se pretende analizar y a los objetivos del trabajo que se está llevando a cabo. Aunque existen posibilidades de combinación de tales propuestas, la historia de la producción de teorías psicológicas permite verificar que las que se han usado en forma

conjunta con mayor frecuencia son los modelos inter e intraindividuales, con predominio de la interpretación de tipo intra-individual.

2. Los principales aportes de algunas teorías psicológicas

Se hará una breve referencia a las propuestas de Jean Piaget, James Baldwin, Heinz Werner, Lev Vygotsky y Kurt Lewin, dado que a nuestro entender han contribuido de manera marcatoria en el desarrollo de la psicología científica contemporánea. Todos ellos consideran básicos los vínculos sujeto-contexto y sólo a partir de su comprensión proponen entender y explicar el desarrollo infanto-juvenil.

2.1. El estructuralismo dinámico de J. Piaget

Sin duda alguna, aunque las contribuciones de este autor a la epistemología contemporánea han sido multifacéticas, para la finalidad de este trabajo la más importante de sus ideas es la que hace referencia a la interacción activa del sujeto con su medio en el proceso de equilibración, la que posibilita una permanente reestructuración del conocimiento.

Históricamente, Piaget continúa las propuestas de sus predecesores enrolados en la teoría gestáltica y los estudios biológicos, quienes rechazaban todo intento explicativo que reduzca la construcción del conocimiento a una simple suma de procesos aislados entre sí; sus ideas van a estar influidas por las concepciones decimonónicas de la *Naturphilosophie*, mediadas por los aportes del pensamiento de J. Baldwin y E. Claparede. Su concepto de *estructura* incorpora tres ideas claves: totalidad, transformación y auto-regulación. Las estructuras son totalidades en permanente transformación a través de los procesos auto-regulatorios que se concretan en la interacción sujeto-medio. En forma análoga a la conceptualización de sistemas abiertos y cerrados de la termodinámica, Piaget se refiere a estructuras abiertas y cerradas en términos de sistemas.

Una de las críticas que ciertos investigadores contemporáneos hacen a algunos de sus aportes se centra en la paradoja de haber enfatizado de manera constante el papel activo del organismo en la construcción del conocimiento y, al mismo tiempo, la valorización de las estructuras lógico-matemáticas no analizadas en relación con contextos específicos.

Tal vez, esa paradoja sea un producto histórico del esfuerzo de la epistemología occidental por separar las formas lógicas de las complejidades que ofrece la diversidad de significados posibles de encontrar en contextos culturales diversos.

Piaget explica el desarrollo a través de los procesos de equilibración y reequilibración: toda equilibración supone un proceso de eliminación del desequilibrio, ya

sea retornando a un estado previo a él o progresando hacia una nueva forma de equilibrio. Existe una diferencia importante entre su conceptualización y la de algunos pensadores contemporáneos como Prigogine (1982), quien resalta el papel que tiene el aumento de la desequilibración en la génesis de nuevas estructuras. El proceso de desarrollo de estructuras nuevas a través de la amplificación o fluctuaciones en los sistemas biológicos fue descrito con bastante claridad por Prigogine y Nocolis ya en 1971.

Es importante destacar que varios trabajos actuales sobre el tema revelan que el proceso de génesis de estructuras nuevas (cognitivas o biológicas) supone poder superar cierta forma de desequilibrio que se ha generado en la relación sujeto-contexto. Las nuevas estructuras de comportamiento (acciones) van a surgir cuando el sujeto esté actuando sobre contextos estructuralmente organizados, bajo la asistencia organizada de quienes lo ayuden para que esa transición sea posible.

2.2. Las ideas de J. Baldwin

Este autor precedió a Piaget en el énfasis puesto en la importancia que tiene el rol activo del niño en crecimiento en su interacción con el contexto, así como en el uso de los conceptos de asimilación y acomodación para explicar cómo se produce el desarrollo (Wozniak, 1982).

Los principales aportes de Baldwin al pensamiento psicológico pueden sintetizarse así: 1) el énfasis en las relaciones sujeto-ambiente; 2) el rol de la relación sí mismo-otros en la socialización ontogenética; 3) la preocupación por diseñar una metodología de investigación que no sea violatoria de las características de los fenómenos psicológicos.

Para este autor, el hombre es más un producto social que un ser social.

2.3. El proceso de desarrollo según H. Werner

Werner describió un principio general que gobierna el proceso de desarrollo y crecimiento, al que denominó *orthogenético*; en cualquier momento, ese proceso supone el pasaje de un estado de globalidad relativa y ausencia de diferenciación hacia un estado de diferenciación creciente, articulación e integración jerárquica.

Para Werner, el principio *orthogenético* tiene un valor esencialmente heurístico, en la medida que es útil a los psicólogos para pensar nuevas líneas de trabajo e investigación.

La diferenciación implica tanto un aspecto cuantitativo (mayor separación de partes diferentes del organismo, conjuntamente con una mayor especialización) como un aspecto cualitativo, que supone nuevas relaciones de tipo jerárquico entre partes diferentes del organismo.

Los aportes de Werner son muy valiosos en varios sentidos. La orthogénesis permite pensar en cursos de desarrollo diferentes que pueden originar resultados similares. El énfasis puesto en la reorganización jerárquica de organismos diferenciados hace factible conceptualizar la emergencia posible de partes cualitativamente nuevas de estructuras en desarrollo. Sus ideas van a tener una marcada influencia en las propuestas de Vygotsky.

2.4. El enfoque histórico-cultural de Vygotsky

Las propuestas de este investigador se basaron en las tradiciones dialéctico-filosóficas del siglo XIX de las que el marxismo fue parte.

Para Vygotsky, el desarrollo infantil está íntimamente relacionado con el medio ambiente cultural; este contexto está organizado por miembros activos de la cultura que forman parte de una generación mayor y diferente a la del niño. Los miembros adultos guían al niño en su proceso de crecimiento y se involucran en él. Para este autor, el desarrollo no se produce espontáneamente, sino que se vincula con las instrucciones que aportan las personas con significación afectiva que comparten el contexto cultural del niño, de la misma manera que una sombra está íntimamente relacionada con el objeto al cual reproduce.

Un concepto clave de su teoría va a ser el de internalización. Las observaciones empíricas brindan elementos suficientes que muestran cómo los fenómenos psicológicos aparecen en las interacciones adulto-niño y, subsecuentemente, se incorporan a la esfera de lo intraindividual. Esas relaciones vinculares internalizadas se convierten en funciones de la personalidad y en las formas de su estructura. En contraposición a lo que plantea Piaget, Vygotsky se opone a que el pensamiento infantil es primero egocéntrico y luego se socializa. Los escritos de Vygotsky ponen en evidencia la influencia que ejercieron sobre él las ideas de Janet. Plantea como ley general del desarrollo infantil el hecho de que el mismo se produce desde lo socio-cultural hacia lo intrapsíquico. En este sentido, sus conceptualizaciones se asemejan a lo postulado por Baldwin sobre la orthogénesis.

En el proceso de crecimiento, los niños van aprendiendo los significados a partir de su presencia en toda comunicación de la que forman parte. Vygotsky establece una diferencia entre sentido, que alude a una valoración personal de un hecho, y significado, que siempre remite al contexto cultural.

En la medida en que, en un marco sociocultural, converjan sentidos personales diferentes, pueden generarse nuevos significados; el significado no es una entidad ideal inmutable, sino un producto de la transacción social que regula las relaciones sujeto-medio.

2.5. La teoría del campo de K. Lewin

La perspectiva teórica de Lewin se desarrolla, por una parte, en el seno de la psicología de la *gestalt*, y, por otra, en sus experiencias personales durante la Primera Guerra Mundial. Le preocupó poder superar el dualismo persona *versus* ambiente en las investigaciones psicológicas.

Su producción científica recorrió diferentes momentos: inicialmente estudió problemas relacionados con la acción, la voluntad y las emociones; posteriormente intentó formalizar sus ideas acerca del “campo psicológico”.

Hay dos aspectos de sus propuestas teóricas que son de suma importancia: a) el análisis estructural-cualitativo de las relaciones sujeto-medio; b) el énfasis sobre la naturaleza dinámica del campo así como la descripción de las transformaciones posibles de ese campo.

Posiblemente, desde una perspectiva actual, las propuestas de Lewin puedan ser entendidas mejor en términos de una “metateoría”. Según sus propias palabras, la teoría del campo debía ser comprendida como un método para analizar relaciones causales y construir constructos científicos.

Es conocido su planteo acerca del comportamiento como una función entre la persona y el medio ambiente, en interdependencia constante. Esta interdependencia afecta e influye el desarrollo infantil en forma permanente. Otro aspecto interesante a tener en cuenta es el referido a sus propuestas de considerar no sólo en esos términos las relaciones del presente, sino también las del pasado y las del futuro.

Los aportes más importantes de este estudioso relacionados con el desarrollo infantil están presentes en sus trabajos sobre frustración y regresión en niños (Baker, Dembo, Lewin, 1941). Pone el énfasis en los procesos de diferenciación e integración como características básicas del proceso de desarrollo. Obviamente, es el campo interaccional sujeto-medio (espacio vital) el que se va diferenciando e integrando a medida que el niño se desarrolla y es más capaz de organizar las partes que componen su medio ambiente físico y social, como forma de alcanzar alguna meta. A medida que crece, el niño sano se esfuerza por organizar el contexto a fin de evitar que la satisfacción de sus necesidades quede librada al azar.

Se han sintetizado ideas centrales de importantes teorías psicológicas sobre el desarrollo humano a fin de que las mismas sean tenidas en cuenta al considerar las estrategias metodológicas que permitan el aprendizaje de los contenidos curriculares que se proponen.

II y III. UNA PROPUESTA DE EJES TEMATICOS Y SUS RESPECTIVOS CBC QUE DEBERIAN INCLUIRSE EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA EGB Y LA EDUCACION POLIMODAL

Los temas y problemas que se proponen fueron elaborados a partir del análisis de las siguientes fuentes:

1) Organización curricular vigente en las carreras de Psicología de las siete Universidades Nacionales donde se dictan.

2) Propuestas brindadas por doce profesionales psicólogos que respondieron a un pedido de colaboración en la elaboración del presente trabajo:

Lic. Marina MÜLLER, docente, Universidad Del Salvador, Buenos Aires.

Lic. Alicia CAYSSIALS, docente, Universidad de Buenos Aires.

Prof. Martha CARPANETO, consejera general de Educación y Cultura, Dirección General de Escuelas y Cultura, Provincia de Buenos Aires.

Prof. Alicia COLATTO, docente, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.

Lic. Matilde CUCHUK, directora, Instituto de Educación Especial Senderos, Buenos Aires.

Lic. Alcira ORSINI, Asesora, Comisión de Educación, Cámara de Senadores, Gobierno Pcia. de Buenos Aires.

Lic. Ma. Mercedes FERNÁNDEZ LIBORACE, Facultad de Psicología, Jefa de Trabajos Prácticos, Universidad de Buenos Aires.

Dra. Nora Blanca LEBOVICH, Investigadora CONICET, Buenos Aires..

Lic. Lía ALVAREZ, Servicio de Orientación a Estudiantes, Universidad de Belgrano.

Lic. LILIAN WASSER DE DIUK, Docente, Carrera de Psicología, Universidad de Belgrano.

Lic. Marta URQUIZA, Docente, Universidad de Belgrano.

Lic. María Elena BRENLLA, Becaria de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

3) Relevamiento bibliográfico sobre temas de psicología de la niñez y la adolescencia, social, cultural y educativa.

Se considera importante pensar la incorporación de temas psicológicos específicos en los diseños curriculares, a partir de su agrupamiento en los siguientes cinco *ejes* o *bloques*:

<i>Ejes</i>	<i>Area psicológica específica</i>
1	Procesos psicológicos básicos
2	Procesos psicosociales
3	El ciclo vital
4	Psicología de la salud
5	Psicología de la personalidad

Eje 1: Procesos psicológicos básicos

Resumen de los contenidos generales:

La vida afectiva. La vida intelectual. La percepción y la memoria.

EGB

- Los sentimientos y las emociones.
- ¿Cómo me siento en la escuela, en mi casa, con mis amigos?
- Los miedos.
- Las alegrías. Los momentos de tristeza.
- La comunicación humana: distintas formas de lenguaje.
Los programas de TV o Radio. Diarios y revistas.
- Análisis de algunas situaciones de conflicto en la vida cotidiana de los alumnos.
- Análisis de las concepciones populares acerca de la inteligencia humana.
¿Cómo es una persona inteligente? ¿Cómo se comporta?
- Recuerdos lindos y recuerdos feos o desagradables.
- Los olvidos. Las causas posibles del olvido.
- ¿Cómo ejercitar la memoria? ¿Cuál es tu tipo de memoria?

POLIMODAL

- Las principales emociones de los seres humanos.
- El arte de amar. Estar enamorado.
- Conflictos comunes entre padres e hijos. Formas de resolverlos.
- Los conflictos entre hermanos. Soluciones posibles.
- Análisis de los distintos tipos de inteligencia humana. Su relación con el contexto socio-cultural.
- La percepción. Los errores perceptivos. Los rumores.
- El aprendizaje. Factores que lo obstaculizan y lo facilitan.
- El pensamiento y el lenguaje.

Eje 2: Procesos psicosociales

Resumen de los contenidos generales:

Grupos. Instituciones. Interacción social. Prejuicios. Estereotipos.

EGB

- El grupo familiar de los alumnos: características generales.
- Características del grupo escolar. Roles. Liderazgo.
Tipos de liderazgo.
- Puesta en práctica de distintos recursos grupales para el aprendizaje: psicodramas, juego de roles, grupos de reflexión, trabajo en equipo.
- Noción de prejuicio y estereotipo. Análisis de casos.

POLIMODAL

- Grupos primarios y secundarios: estructura y función.
- Roles y funciones en el grupo familiar. Lo deseable y lo posible.
- Las crisis familiares: divorcios, separaciones, abandono. Análisis de las principales causas y efectos.
- Los grupos de pares en la adolescencia. Las barras. Las patotas. Violencia y sociedad.
- Valores: conceptualización y clasificación. Autodefiniciones en términos de valores deseables.
- Análisis de los prejuicios más frecuentes en nuestra sociedad.
- Análisis de estereotipos según género, roles ocupacionales, lugar de residencia. Los chistes.
- Las normas sociales y su transgresión: los comportamientos delictivos.

Eje 3: El ciclo vital

Resumen de los contenidos generales:

El nacimiento y el crecimiento: la infancia, la niñez, la adolescencia, la juventud, la adultez, la vejez. Algunas concepciones acerca de la muerte.

EGB

- En base a la descripción de distintos miembros que componen la familia extensa caracterizar: el neonato; los párvulos; los infantes; los niños; los adolescentes; los jóvenes; los adultos; los abuelos.
- Los orígenes de la vida. El nacimiento.
- Causas y significaciones culturales de la muerte.

POLIMODAL

- Los adolescentes: las tareas a realizar y resolver.
- El desarrollo de la sexualidad. Relaciones heterosexuales. Embarazo. Aborto. El matrimonio. La homosexualidad.
- El mundo del trabajo. La decisión vocacional.
- Las funciones maternas y paternas. Derechos y responsabilidades.
- Los vínculos docentes-alumnos.
- Los vínculos abuelos-nietos.
- La vejez. La jubilación.

Eje 4: Psicología de la salud

Resumen de los contenidos generales:

Nociones de salud y enfermedad mental. Análisis de factores de riesgo. Atención de la salud mental: prevención, asistencia, rehabilitación.

EGB

- Noción de “trastorno mental”: el retardo mental, las psicosis, problemas afectivos de tipo depresivo, las adicciones, el alcoholismo, los trastornos por ansiedad, las demencias. Análisis de las causas posibles y su tratamiento.
- Las tareas preventivas: la participación comunitaria.
- La asistencia. La rehabilitación. La hospitalización.
- Los profesionales de la salud mental: psicólogos, psiquiatras, enfermeras, trabajadores sociales.
- La medicina popular: chamanes y curanderos.

POLIMODAL

- Análisis y evaluación de los principales problemas psicopatológicos prevalentes en la región.
- Los factores psicológicos presentes en los siguientes trastornos:
 - Depresiones y suicidios.
 - SIDA.
 - Drogadicciones.
 - Accidentes reiterados.
 - Alcoholismo.
 - Enfermedades mentales orgánicas.
 - Dificultades para los aprendizajes escolares.
- Trabajo y estrés.
- Desempleo y salud psíquica.
- Delito y salud mental.

Eje 5: Psicología de la personalidad

Resumen de los contenidos generales:

La personalidad. Estructura de la personalidad. Las diferencias individuales y regionales. Tipos de personalidad.

EGB

- Yo y los Otros.
- Las diferencias individuales: semejanzas y diferencias entre compañeros.
- La identidad propia y la ajena.
- Influencias de las identificaciones sobre la identidad: el presente, el pasado, el futuro.

POLIMODAL

- ¿Quién soy? ¿Cómo quiero ser? ¿Cómo soy?
- Los modelos de identificación: padres y adultos significativos. Los modelos que ofrecen los medios de comunicación.
- Autoconcepto y Autoestima.
- Las adopciones. Los vínculos con padres adoptivos.
- El proyecto de vida: factores que facilitan su construcción.
- Necesidades. Expectativas.
- Personalidades sanas. Los trastornos de la personalidad.

IV. CONTENIDOS CURRICULARES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACION DOCENTE

Se considera pertinente que los cinco bloques o ejes analizados estén presentes en los diseños curriculares de los institutos de formación docente.

Esos diseños curriculares deben contemplar dos tipos básicos de asignaturas: teóricas y pasantías, desde el inicio de la formación.

En las denominadas pasantías, el alumno realizará tareas de investigación relacionadas con los contenidos temáticos de las denominadas asignaturas teóricas básicas.

Asignaturas básicas que se proponen

1) Psicología general. Los procesos básicos

El pensamiento y el lenguaje. Los procesos perceptivos.

La atención y la memoria. Análisis de propuestas desde distintos modelos teóricos. Pensamiento e inteligencia. Las diversas formas de la inteligencia. Creatividad. El proceso de aprender.

Formación de conceptos y desarrollo evolutivo. Aprendiendo a pensar.

2) Psicología social

Los grupos humanos. Grupos primarios y secundarios. Grupos de pertenencia y referencia. Los roles familiares. Los roles escolares. Instituciones. Actitudes, prejuicios, estereotipos. Las representaciones sociales.

Normas. Cumplimiento y transgresión. Delito y sociedad.

Las interacciones sociales. Redes de apoyo social.

Los valores.

3) Psicología de la salud

La salud psíquica. Distintas concepciones.

La enfermedad mental: tipos y formas. Las concepciones académicas y las concepciones populares.

La atención de la salud: prevención, asistencia, rehabilitación.

Los estudios epidemiológicos: datos que aportan.

Concepto de factores de riesgo.

Roles y funciones de los integrantes de un equipo de salud.

El docente como agente de salud. Escuela y salud mental.

4) Psicología del desarrollo: el ciclo vital humano

La concepción y el nacimiento. El crecimiento y el desarrollo.

El primer año de vida. La infancia y la niñez.

Los cuidados maternos y la salud integral.

Los adolescentes. Los jóvenes. Los adultos.

La tercera edad.

Características afectivas, cognitivas y psicosociales de cada etapa.

Distintas actitudes y concepciones sobre la muerte.

5) Psicología de la personalidad

La estructuración de la personalidad. Aspectos concientes e inconcientes. La identidad. Las identificaciones.

Necesidades. Expectativas. Valores.

La construcción del proyecto de vida. El proceso de toma de decisiones.

Diversas teorías de la personalidad: Freud, Jung, Adler, James, Skinner, Rogers, Perls.

La personalidad de los docentes.

Noción de conflicto. Los mecanismos de defensa. Personalidad sana y enferma.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M., 1987, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós.
- APPLE, M., 1989, *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós.
- BALDWIN, A. L., 1967, *Theories of child development*, Nueva York, Wiley.
- BASABE, N. y PÁEZ, D., 1991, *Los jóvenes y el consumo de alcohol*, Madrid, Fundamentos.
- BASSEDAS, E. y col., 1989, *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*, Barcelona, Paidós.
- BEE, H., 1990, *El desarrollo del niño*, México, Harla.
- BLANCK, G., 1984, *Vygostky, Memoria y vigencia*, Buenos Aires, Cultura y Cognición.
- BRUNER, J., 1990, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- BRUNER, J., 1984, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.
- CAMPION, J., 1987, *El niño en su contexto*, Barcelona, Paidós.
- CASTORINA, J. A. y col., 1984, *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CASULLO, M. M., 1990, *El autoconcepto. Técnicas de evaluación*, Buenos Aires, Psicoteca.
- CASULLO, M. M., 1991, *Psicología para docentes. Escuela y salud mental*, Buenos Aires, Guadalupe.
- CASULLO, M. M., CAYSSIALS, A. N. y col., 1994, *Proyecto de vida y decisión vocacional*, Buenos Aires, Paidós.
- COLL, C., 1988, *Conocimiento psicológico y práctica educativa*, Barcelona, Barcanova.
- DASEN, P. R., BERRY, J. y SARTORIOUS, N., 1988, *Cross-cultural psychology and health*, California, Sage.
- DOLTO, F., 1986, *La causa de los niños*, Buenos Aires, Paidós.
- DOLTO, F., 1990, *La causa de los adolescentes*, Barcelona, Seix Barral.
- EDWARDS, D. y MERCER, D., 1988, *El conocimiento compartido*, Barcelona, Paidós.

- EVANS, R. I., 1976, *Los artifices de la psicología y el psicoanálisis*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FADIMAN, J. y FRAGER, R., 1991, *Teorías de la personalidad*, México, Harla.
- FONTANA, D., 1988, *Psychology for teachers*, U. K., Redwood Burn.
- FREUD, S., 1960, *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- GARDNER, H., 1987, *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*, México, Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, H., 1986, *La nueva ciencia de la mente*, Barcelona, Paidós.
- GOODYER, I. M., 1990, *Life experiences, development and childhood psychopathology*, Nueva York, J. Wiley & Sons.
- GOLDTEIN, A., SPRAFKIN, R., GERSHAW, N. J. y KLEIN, P., 1989, *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Barcelona, Martínez Roca.
- GREENFIELD, P. y LAVE, J., 1982, "Cognitive aspects of informal education", en: Wagner, D. y Stevenson, H. (eds.), *Cultural Perspectives on Child Development*, San Francisco, W. H. Freeman.
- ILG, F. L., AMES, L. B. y col., 1978, *Diferencias individuales y rendimiento escolar*, Buenos Aires, Paidós.
- KIRK, G., 1989, *El currículum básico*, Barcelona, Paidós.
- LEWIN, K., 1950, *Field theory in social science*, Nueva York, Harper.
- LOMBARDI, A., 1990, *Entre madres e hijas. Acerca de la opresión psicológica*, México, Paidós.
- LLANOS, C. A., 1982, *Metodología del trabajo intelectual y orientación universitaria*, Buenos Aires, Tekné.
- MILLER, J., 1983, *Los molinos de la mente. Conversaciones con investigadores en psicología*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MORALES, J. F.; MOYA M. y col., 1994, *Psicología social*, Madrid, McGraw Hill.
- MULLER, M., 1993, *Orientación vocacional*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- OFFER, D. et al., 1988, *The teenage world*, Nueva York, Plenum.
- OFFER, D. y SABSHIN, M., 1984, *Normality and the life cycle*, Nueva York, Basic Books.
- OLÉRON, P., 1989, *L'intelligence de l'homme*, París, Armand Colin.
- OBIOLS, G. y DI SEGNI, S., 1993, *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires, Kapelusz.
- PIAGET, J., 1973, *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J., 1977, *El juicio y el razonamiento en el niño*, Buenos Aires, Guadalupe.
- SHULMAN, V., RESTAINO-BAUMANN, L. y BUTLER, L., 1985, *The future of piagetian theory*, Nueva York, Plenum.
- SIGUÁN, M. (coord.), 1987, *Actualidad de Lev Vygotsky*, Barcelona, Anthropos.

- STERNBERG, R. J. y DETTERMAN, D. K., 1988, *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*, Madrid, Pirámide.
- TESTA, M., 1993, *Pensar en salud*, Buenos Aires, Lugar.
- VALSINER, J., 1987, *Culture and the development of children's action*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- VYGOTSKY, L., 1973, *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pleyade.
- WERNER, H., 1948, *Comparative Psychology of Mental Development*, Nueva York, International University Press.
- WOSNIAK, R., 1982, "Metaphysics and science, reason and reality: The intellectual origins of genetic epistemology", en: BROUGHTON, J. M. y FREEMAN-MOIRE, D. J. (eds.), *The cognitive-development psychology of J. M. Baldwin*, Nueva Jersey, Ablex.

Abel Fleitas Ortiz de Rozas, Derecho Constitucional

Abogado y escribano, Universidad Nacional de Buenos Aires.
Vocal del Directorio del Instituto Nacional de la Administración
Pública.

SUMARIO

1. El problema de la formación cívica/jurídica/institucional
 2. Conciencia del Estado de Derecho y formación constitucional
 3. La Constitución: significado, contenidos y alcances
 - 3.1. Conceptos y perspectivas de la Constitución
 - 3.2. La Constitución Nacional. Principios y parte dogmática
 - 3.3. Organización y distribución del poder
 - El régimen federal*
 - La institución municipal*
 - El carácter republicano y representativo*
 - 3.4. El valor simbólico de la Constitución
 4. Proyecto de sociedad, formación cívica y sistema educativo
 5. Contenidos Básicos Comunes (síntesis)
 - 5.1. Para la Educación General Básica
 - 5.2. Para la Educación Polimodal
 - 5.3. Para la formación y actualización docente
- Anexo: Criterio de consulta y nómina de colegas consultados

1. El problema de la formación cívica/jurídica/institucional

Enseñar un sistema de normas constitucionales, separadas de su inserción en la sociedad, su aplicación y su relación con la vida del alumno, carece de sentido.

Podría observarse que la información sobre los principios y normas de la Constitución tiene, por lo menos, un significado formativo cultural.

“Siendo la vida personal libertad y superación —decía Emmanuel Mounier— y no acumulación y repetición, la cultura no consiste, en ninguna esfera, en atiborrar-se de saber, sino en una transformación profunda de posibilidades por un acrecentamiento de los llamados interiores... Toda cultura es trascendencia y superación; en cuanto se detiene, la cultura se vuelve incultura: academicismo, pedantería, lugar común.”

Cuando se discuten en algunos ambientes académicos las cuestiones curriculares, suele haber una sobrevaloración de los “contenidos” expresados en programas y planes de estudio. ¿Alcanza el tiempo para “dar” todo el programa? ¿No habría que añadirle más temas que se consideran importantes?... El documento del Ministerio de Cultura y Educación sobre “Orientaciones generales para acordar contenidos básicos comunes” no incurre, por cierto, en esa limitación, pues asume un sentido amplio de los “contenidos”, como capacidades intelectuales, prácticas y sociales; valoraciones, actitudes, habilidades, métodos y procedimientos. Resulta útil, de cualquier modo, insistir en el punto, y en particular refiriéndonos a la formación cívica.

Los planes de estudio y la relación de temas incluidos en los mismos son sólo un aspecto del “qué” se enseña, y tanta o mayor importancia tiene el “cómo” se enseña. Las formas de comunicación entre docentes y alumnos condicionan los mensajes y se convierten también en contenidos. El alumno que debe “aprender” dogmáticamente un concepto (aunque éste se refiera a los principios democráticos) incorpora para sí algo muy diferente del que ha llegado al mismo principio a través de la reflexión, del diálogo, y en especial, a través de la experiencia de su práctica.

La experiencia de la enseñanza-aprendizaje tiene una inevitable dimensión comunitaria: es un modo particular de “vivir juntos”, donde puede predominar la integración, el diálogo, la cooperación, o el autoritarismo, la pasividad, el individualismo... Cada curso contribuye a una experiencia formativa (o deformativa) acerca del modo de vivir la interrelación social, la autoridad, la cooperación y la búsqueda del conocimiento.

Debemos, entonces, estar prevenidos, para que, cualquiera sea el temario propuesto para la enseñanza, ésta no se desnaturalice por las siguientes vías:

- En lugar del crecimiento cultural e intelectual, acumulación de textos recibidos pasivamente, sin investigación, elaboración ni creatividad.
- En lugar del desarrollo personal y grupal, el predominio de la actitud indiferente o individualista.
- En lugar de la conciencia y compromiso en la relación con la sociedad, el Estado y el sistema constitucional, la información sobre un conjunto de datos alejados de su sentido, aplicación y de la vida del alumno.

Organizar y llevar adelante cursos, con objetivos y características de verdadera formación cívica y constitucional, es una tarea mucho más exigente, tanto para docentes como para alumnos, que la tradicional enseñanza informativa.

Implica para el docente, en primer lugar, no sólo el dominio de la materia, sino también una actitud sensible, abierta y actualizada frente a los problemas políticos, sociales e institucionales.

Implica una activa capacidad de conducción grupal, de estimulación e integración de esfuerzos, de diálogo y de asistencia a los alumnos en su progresiva experimentación de la vida cívica.

Implica apertura al debate, al riesgo de lo imprevisto, a las observaciones y a los cuestionamientos fundados de los alumnos; en definitiva, a la práctica de los principios que el docente enseña.

2. Conciencia del Estado de Derecho y formación constitucional

Hace diez años concluyó un período oscuro, culminación de décadas de inestabilidad, de alteración de los poderes y de violación de los derechos constitucionales.

Nos encontramos en un camino de refundación y consolidación de nuestras instituciones políticas.

El restablecimiento del Estado de Derecho y de la democracia no resulta exclusivamente de la convocatoria regular a elecciones, a partir de octubre de

1983, ni del cumplimiento formal de la Constitución en el funcionamiento de los poderes.

La reconstrucción del Estado de Derecho exige una Constitución viva, actuante, operativa, y una sociedad consciente del valor de esa Constitución, del valor del respeto a las instituciones, del valor de las reglas de juego democráticas.

Entre la normativa constitucional y la sociedad es necesaria una relación dialéctica, una alimentación recíproca. Hay dos extremos igualmente inútiles: la Constitución idealizada, alejada de la realidad, inaplicable, la "hoja de papel" que describía F. Lasalle; y la Constitución que se limite a santificar las relaciones de poder y de fuerza tal como existen, sin un proyecto axiológico.

En un reportaje en el año 1956, José Luis Romero, después de reconocer el valor positivo de la Constitución de 1853, señalaba que "el país ha cambiado profundamente", que "la Constitución tiene no sólo que atender a la nueva situación creada, sino prever las nuevas situaciones a crearse", y agregaba que "la mentira no es útil para que una sociedad se ponga al día con su propia realidad, para que encuentre sus propias formas de existencia; es imprescindible que nos pongamos a decir con plena y absoluta seguridad lo que pensamos, lo que creemos del país, de las fuerzas que operan en él, las intenciones que las mueven, los designios que deben guiarlos, todo lo que pensamos de nuestros problemas y de nuestro futuro" (en: Romero, José Luis, 1980, *La experiencia argentina y otros ensayos*, Buenos Aires, pp. 450-451).

En la última década del siglo, vivimos una Argentina donde se impuso la necesidad de un profundo cambio en los roles del Estado y de los actores económicos y sociales, pero donde el proceso de reforma del Estado todavía deja muchos interrogantes.

Dentro de ese cambio, se nota un fuerte descenso de la participación cívica en la vida pública, una mayor indiferencia o descrédito frente a la actividad política, un creciente individualismo que no favorece las soluciones colectivas de los problemas sociales.

Estas características no ayudan a una verdadera formación cívica y constitucional.

Recuperar el Estado de Derecho significa integrar, con la estabilidad y el crecimiento económico y la búsqueda de la justicia social, una *cultura de la juridicidad*, una conciencia de la importancia y necesidad de reglas de juego asumidas colectivamente. Significa incorporar en la vida social y política, una cultura viva del orden jurídico, de los deberes y derechos, de los poderes, funciones y responsabilidades, del valor de la ley y de sus límites.

La sociedad argentina todavía arrastra elementos de anomia, cuya peor expresión en el nivel político-constitucional fue el poder absoluto y la destrucción de todo derecho durante el régimen *de facto* 1976-1983; pero que también encuentra otro ti-

po de manifestaciones en la vida social. Una de ellas es la corrupción sistemática, muestra aparente que un resultado exitoso para el interés particular es una regla, no escrita, superior a los valores y cauces del orden jurídico. Otra manifestación es la pérdida del sentido de servicio en la actividad política, convertida exclusivamente en una competencia electoral signada por los intereses personales.

El reconocimiento de tales circunstancias plantea un particular desafío a la formación cívica y constitucional en el sistema educativo, y acentúa su relación con el proyecto cultural nacional. Un escape frente a ese desafío —al que es proclive la enseñanza jurídica— sería sustituir la formación por una “información” sobre el sistema normativo constitucional, relegando el reconocimiento de la realidad social y política, y de la relación dialéctica entre los principios de la Constitución y nuestra vida.

Por ello, reiteramos la inescindible vinculación entre los contenidos básicos, los objetivos formativos (en términos de capacidades, actitudes y valores), el modo de enseñanza y la formación docente.

3. La Constitución: significado, contenidos y alcances

3.1. Conceptos y perspectivas de la Constitución

Toda organización política, por el hecho de existir, presupone una constitución. El Estado se estructura sobre un conjunto de normas, escritas o consuetudinarias, que regulan los poderes u órganos del Estado, sus relaciones con los ciudadanos, y los derechos y deberes de estos, dentro de una básica concepción del orden social.

Este concepto fue prefigurado ya por Platón y Aristóteles, y en particular por este último, quien definió la constitución como el ordenamiento de los poderes en una comunidad, sus preponderancias y relaciones, refiriéndose tanto a los órganos políticos como a los sectores sociales; criterio con el cual sistematizó el estudio de las constituciones de 158 *polis* griegas.

Dicha perspectiva integra elementos políticos, sociales y jurídicos, y permite, en un sentido amplio, analizar la “constitución” de cualquier comunidad política a lo largo de la historia.

A partir del siglo XVIII, adquiere predominio el concepto formal-racional de la constitución, expresado en forma escrita como “Ley Suprema”, vinculado al principio del Estado de Derecho y de la soberanía del pueblo. Su primera expresión relevante fue la Constitución de Estados Unidos de 1787, ejemplo seguido por la mayoría de los países europeos y americanos en el siglo XIX.

Cuando nos referimos, entonces, a la “constitución” de un país, y pensamos cómo se vincula con el sistema cultural y educativo, podemos colocarnos en diferentes perspectivas:

a) *El concepto racional normativo*. Los primeros teóricos del constitucionalismo liberal presentaban a la sociedad como una suma de individuos indiferenciados, que la constitución organiza. “No hay orden sin Constitución” escribía Sieyès en 1789. Su expresión debe ser racional y escrita, por contraposición al carácter impreciso e irracional de la costumbre.

Así, la constitución aparece como un texto, un complejo normativo establecido de una sola vez, y en el que de una manera completa y sistemática se establecen las funciones fundamentales del Estado y se regulan los órganos, el ámbito de sus competencias y las relaciones entre ellos. A ello se agrega la declaración de derechos y garantías, que la Constitución de Estados Unidos de 1787 no tenía en su origen, pero luego se añade por vía de enmienda, y pasa a ser habitual. En el siglo XX se incorporan los “derechos sociales”, expresados en nuestro país por la Constitución de 1949, y después de su derogación, por la reforma de 1957, y por las constituciones provinciales de los siguientes años.

b) *Concepto histórico tradicional*. Frente a las exageraciones del racionalismo iluminista, desde fines del siglo XVIII una corriente de pensamiento sostiene la primacía de lo histórico-tradicional: los valores y comportamientos sociales y políticos son producto de una evolución histórica, a través de las generaciones, y no pueden ser predeterminados por una decisión adoptada en un instante ni cristalizados en un texto. “Incluso aquellos legisladores establecidos por la Providencia no hacen más que reunir los elementos preexistentes en las costumbres y en el carácter de los pueblos” (De Maistre, *Considérations sur la France*, 1796).

c) *Concepto sociológico*. La constitución escrita es una hoja de papel; la constitución real está dada por los factores de poder que imperan en un país. Así lo afirmaba F. Lassalle en su clásico ensayo “¿Qué es una constitución?”, donde añadía “se toman los factores reales de poder, se los extiende en una hoja de papel, se les da expresión escrita, y a partir de ese momento, puestos en el papel, ya no son simples factores; se han convertido en Derecho”. También podemos encontrar una fuerte afirmación de la realidad política y económica, por encima de los textos, en la carta de la Hacienda de Figueroa, de Juan Manuel de Rosas (1834).

Una constitución, en su génesis, contenido y aplicación, recoge e integra, en diferentes proporciones, todos esos elementos, que necesariamente se interrelacionan.

Hermann Heller, en su “Teoría del Estado”, se ocupó de señalar los vínculos entre “normalidad” y “normatividad”: una no se puede explicar sin la otra. El

análisis de las normas en el puro campo del “deber ser”, a través de relaciones de validez formal, es un ejercicio lógico que no sirve para explicar su origen, sustento y razón de ser. Pero también sería insuficiente limitarse a reconocer “la realidad”: toda constitución política, además de ser una forma de “normalidad”, resulta igualmente una forma de actividad normada. “Las pautas constitucionales —sigue Heller— son indicaciones empíricas de previsión pero también criterios positivos de valoración del obrar.” Este aspecto es remarcado por otro destacado constitucionalista, Maurice Hauriou, para quien “no importan tanto los mecanismos políticos como las energías espirituales que los han creado y que los animan”; las ideas, las creencias, las convicciones, son el alma de las instituciones políticas y sociales.

La constitución se apoya sobre la historia y la realidad social, y al mismo tiempo significa evaluación, proyecto, organización.

Para ello, decía Alberdi, necesita originalidad, “porque debiendo ser la expresión de una combinación especial de hechos, de hombres y de cosas, debe ofrecer esencialmente la originalidad que afecte esa combinación en el país que ha de constituirse”. En esta perspectiva, agregaba el autor de las “Bases”, el documento constitucional tiene similitud con una “carta de navegación”.

Esa “carta” tiene también, inevitablemente, una directa relación con el poder político. Las constituciones, si bien influidas y enmarcadas por los antecedentes históricos, las circunstancias sociales y las orientaciones ideológicas, son producto inmediato de las luchas y los acuerdos por el poder. Llegan para ser límite, y a la vez instrumento, del poder político. Su sentido es encauzar el ejercicio de poder, sin anularlo, y ser la regla básica para el juego, la confrontación, el intercambio, de los actores políticos. Define espacios y protagonismos, en el plano de la distribución territorial del poder (mayor o menor centralismo, federalismo, municipalización), y de su distribución social y política (formas de elección y de representación, vías para la participación popular, relación sociedad-gobierno).

3.2. La Constitución Nacional. Principios y parte dogmática

La Constitución de 1853 adoptó como régimen de gobierno el representativo, republicano y federal, con el sistema de división (relativa) de los poderes.

La base de su parte dogmática es individualista: se reconocen derechos y establecen garantías, atendiendo a la situación del individuo frente al poder del Estado, pero sin un concepto social, situado, del ciudadano, ni del conjunto de condiciones para su realización como ser humano.

El posterior desarrollo del constitucionalismo social apuntó a una visión integral del hombre, de su inserción en la comunidad, y de su desarrollo personal y social,

contemplando así un concepto sustancial de la igualdad y de los derechos, que atienda no sólo a su garantía formal, sino a la posibilidad de su efectivización.

Podemos recordar, dentro de esa orientación, los derechos del trabajo y de la seguridad social, de las asociaciones profesionales y demás grupos intermedios; los derechos de la familia, maternidad, infancia y tercera edad; la protección de la salud y de la calidad de vida; la función social de la propiedad y de las actividades económicas y productivas, y los derechos vinculados a la cultura y la educación.

La Constitución de 1949 procuró su incorporación integral, pero, habiendo sido derogada por el régimen *de facto* en 1956, los “derechos sociales” lograron un espacio en la Convención de 1957, que incorporó un agregado al art.14, conocido como “14 bis”.

El constitucionalismo social obtuvo un importante desarrollo en nuestro país en las últimas décadas, a través del proceso de reforma de las constituciones provinciales, incorporándose así en la de Chubut (1957), Chaco (1957), Neuquén (1957), Santa Cruz (1957), Río Negro (1957 y 1988), Misiones (1958), La Pampa (1960 y 1986), Salta (1986), San Juan (1986), La Rioja (1986), Jujuy (1986), Córdoba (1987), San Luis (1987) y Catamarca (1988).

Ha sido debatida la eficacia de ese tipo de normas; en la doctrina, hay quienes las consideran directamente operativas (Bidart Campos y Spota; y la Corte Suprema de Justicia de la Nación en el caso “Siri”, del 27 de diciembre de 1957); otros las consideran programáticas, pero válidas como criterio axiológico de interpretación judicial (el mismo Tribunal, en fallos del 15 de octubre de 1962 y del 3 de mayo de 1965); otros, como Kelsen, las ven como simples orientaciones propuestas al legislador; e incluso hay quienes las cuestionan como inútiles e ilusorias, crítica que por lo general tiene un base ideológica individualista-liberal.

3.3. Organización y distribución del poder

El régimen federal

El carácter federal de la Constitución, inscripto en su mismo origen (el Acuerdo de San Nicolás y los “pactos preexistentes” entre las provincias) es, más que una forma de gobierno, una forma de Estado. Implica un orden jurídico autónomo para cada una de las provincias, que se dictan su propia constitución, coordinado con un poder central al que se han delegado atribuciones, algunas con carácter exclusivo, y otras en forma concurrente con las provincias (conforme Arts. 1, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 31, 67, 86, 94, 100, 104, 105, 106, 107, 108 y 109 de la Constitución de 1853/60).

Dicho federalismo, acentuado en la reforma constitucional de 1860, fue sin embargo perjudicado por diversas circunstancias que resumimos a continuación:

a) La pérdida de atribuciones provinciales, por delegación al Estado Nacional o avance de éste, debido a circunstancias políticas y/o económicas y/o tecnológicas, al margen o en contra de lo previsto en la Constitución Nacional (p. ej.: recursos naturales, servicios públicos, régimen de privatizaciones y control de los entes y servicios privatizados).

b) Concentración de poder en el Estado Nacional, avanzando sobre las competencias provinciales, y creación de soluciones *de facto* en razón de la oscuridad, imprecisión o carencia de regulaciones constitucionales (p. ej.: régimen impositivo, regulación de la radio y TV, explotación de los recursos en el mar territorial, etc.).

c) Dificultades para la gestión autónoma de algunas provincias, por las limitaciones de sus recursos propios, o por la declinación de sus posibilidades económicas, e incluso por la crisis de su dirigencia política (Rosas, en su carta a Quiroga de 1834 que hemos mencionado, afirmaba que “una república federal es lo más quimérico y desastroso que pueda imaginarse, toda vez que no se componga de estados bien organizados en sí mismos”, refiriéndose luego a los limitados recursos de las provincias y a las dirigencias locales).

La conciencia de dichos problemas se expresó en el “Acuerdo de Reafirmación Federal”, firmado en Luján el 24 de mayo de 1990 por el Presidente de la Nación y los gobernadores de todas las provincias, donde se decía:

Que la necesidad de reafirmar en nuestra Patria el espíritu federalista, establecido en la Constitución Nacional, determinó que tanto el Gobierno Nacional como los gobernadores de todas las provincias produjeran documentos que resalten la revalorización del federalismo, institución básica de nuestra organización política. Que el federalismo en la Argentina no surge históricamente ni se concibe actualmente como una mera técnica gubernamental, de división territorial de las competencias estatales, sino que tiene su origen en un largo período signado por conflictos internos que modelaron a lo largo de los años, el perfil de la Nación Argentina. Que en tal sentido, reafirmar el federalismo, no supone sólo redistribuir nuevamente algunas competencias, o reasignar responsabilidades funcionales, sino reasumir el compromiso de asentar la convivencia futura sobre la base del respeto, la tolerancia, y la garantía de igualdad de oportunidades de todas las partes que componen el Estado Nacional, cualquiera sea su enclave territorial, su densidad poblacional, su potencialidad económica, o su grado de desarrollo tecnológico. Que la desfederalización del país es un problema real, cuya solución debe ser encarada efectivamente por el Gobierno Nacional y los gobiernos provinciales, mediante conductas que exterioricen una voluntad clara y

concreta, en orden a revitalizar los principios federalistas sobre los que se asienta nuestro sistema institucional.

A continuación este nuevo "Pacto Federal" señalaba sus objetivos y puntos de acuerdo, con importantes definiciones sobre las competencias provinciales y las orientaciones para la recuperación de un verdadero federalismo. Debemos advertir que dicho texto, a pesar de su trascendente enunciación de principios, ahora, cuatro años después, todavía está lejos de haberse convertido en derecho positivo, y menos aún en realidad, pero refleja una conciencia política y social a la que no puede ser ajeno el sistema educativo.

La ley 24.309, del 29 de diciembre de 1993, declarativa de la necesidad de reforma de la Constitución Nacional, incluye como "tema habilitado" (art. 3), el "fortalecimiento del régimen federal", comprendiendo la distribución de competencias entre la Nación y las provincias, la creación de regiones, y la aptitud provincial para realizar gestiones internacionales.

La institución municipal

El poder municipal se encuentra contemplado en el art. 5 de la Constitución de la Nación, que impone a las provincias la responsabilidad de respetarlo y asegurarlo.

El municipio fue el marco de las más antiguas experiencias de participación política, desde las *polis* griegas, de una dimensión similar a muchas de nuestras actuales comunas, y cuyos pensadores ya destacaban la importancia del conocimiento y contacto entre los ciudadanos, y de la posibilidad de encuentro y debate en común de los problemas públicos.

A pesar de que esas expresiones de autosuficiencia local cedieron ante la formación de las grandes unidades políticas (imperios, monarquías), se mantuvo una línea de pensamiento occidental que comprendió a la sociedad como un entramado y escalonamiento de comunidades, una *communitas communitatis* (en las palabras de Santo Tomás de Aquino), donde es función del poder central conducir y orientar, procurando el crecimiento y consolidación de las comunidades intermedias, impulsoras naturales del desarrollo social.

En nuestro país, la institución municipal también encuentra antiguas raíces y fuerte tradición, desde los Cabildos coloniales, con su participación vecinal en un régimen de relativa autarquía, presencia que supo expresarse con intensidad en los momentos previos a la Revolución de Mayo.

A pesar de que el poder comunal se redujo fuertemente a partir de 1821 (disolución de los Cabildos), Alberdi y los constituyentes de 1853 consideraron necesaria su revitalización, dándole el reconocimiento del art. 5 de la Constitución Nacional.

La doctrina jurídica ha discutido prolongadamente si ese texto significaba sólo reconocer la autarquía de los municipios (el derecho a su propia administración) o, más ampliamente, su autonomía (el derecho a dictarse su propio régimen institucional).

Esta última posición ha sido sostenida por la corriente de pensamiento municipalista, con el apoyo de importantes constitucionalistas, quienes sostienen la conveniencia de que los municipios puedan darse su propia organización político-administrativa, con facultades tributarias, financieras y en materia de servicios públicos.

La Corte Suprema de Justicia de la Nación ha mostrado un criterio cambiante en la interpretación de esa cláusula constitucional: se inclinó por la autarquía en una serie de fallos desde 1911 hasta 1986, para definirse por la autonomía municipal en dos difundidos casos de 1989 (casos “Rivademar contra Municipalidad de Rosario” y “Promenade contra Municipalidad de San Isidro”), y luego, en 1991-92, volver a una posición intermedia.

De cualquier modo, y sin necesidad de ser impuesta por la Constitución Nacional, la autonomía municipal se abrió camino en las reformas a la mayoría de las constituciones provinciales, con un importante grupo que reconoce la posibilidad del dictado de “cartas orgánicas” a los municipios, el equivalente a una constitución local (en este sentido, Río Negro, arts. 225 y 228; Formosa, arts. 140 y 143; La Rioja, art. 154; Córdoba, arts. 180, 181 y 184; Jujuy, art. 188; Neuquén, arts. 182, 185, 186 y 190; Chubut, arts. 206, 219 y 222; Misiones, arts. 161, 162 y 170; San Luis, arts. 248; Salta, art. 168; San Juan, art. 241).

El camino hacia una mayor democratización, al crecimiento de la participación política, a una relación más responsable y cercana entre gobernantes y gobernados, se vincula al fortalecimiento de la institución municipal. Cuestión que merece una reflexión detenida en orden a fijar prioridades en la formación cívica dentro de nuestro sistema educativo.

La ley 24.309 incluye como tema habilitado en la reforma de la Constitución la “autonomía municipal”, lo que afirma la tendencia indicada precedentemente.

El carácter republicano y representativo

El art. 1º de la Constitución define su carácter “representativo” y “republicano”.

El sistema representativo de gobierno se manifiesta en la forma de elección de la Cámara de Diputados (art. 37), del Senado (art. 46) y del presidente y vicepresidente de la Nación (art. 81 y sgtes.).

Son resabios de un concepto oligárquico del poder el art. 22 (“el pueblo no delibera ni gobierna, sino por medio de sus representantes...”), y la forma mediatizada de elección de senadores, de presidente y vice.

Estas limitaciones han sido superadas en casi todas las constituciones provinciales, que incorporan formas directas y semidirectas de ejercicio democrático, tanto en el nivel provincial como en el municipal (plebiscito, referéndum, iniciativa popular, revocatoria de mandato).

La convocatoria a la reforma de la Constitución Nacional (ley 24.309) incluye la “elección directa por doble vuelta del Presidente y Vicepresidente de la Nación”; la “elección directa de tres senadores, dos por la mayoría y uno por la primera minoría”; y la “posibilidad de incorporación de la iniciativa y de la consulta popular como mecanismos de democracia semidirecta”.

También se habilita como “garantías de la democracia”, “la regulación constitucional de los partidos políticos, sistema electoral y defensa del orden constitucional”.

El carácter republicano se expresa en la división de poderes y en los derechos y garantías para los habitantes.

La protección de esos derechos depende, por una parte, de una Justicia independiente y eficaz, y por la otra, de una fuerte conciencia ciudadana respecto de su defensa.

La jurisprudencia y la legislación desarrollaron la vía del recurso de amparo y del *habeas corpus* para la protección última de los derechos fundamentales; y dichas instituciones fueron incorporadas en la mayoría de las constituciones provinciales.

Ahora, la ley 24.309 habilita como temas de reforma “la consagración expresa del *hábeas corpus* y del amparo”, “la defensa de la competencia, del usuario y del consumidor”, “la preservación del medio ambiente”, y la creación del “defensor del pueblo” como órgano constitucional.

Igualmente, se proponen modificaciones importantes en la forma de designación de los jueces, y en su procedimiento de remoción, tendientes a asegurar una mayor calidad e independencia.

3.4. El valor simbólico de la Constitución

La política es un “universo de representaciones, de creencias y de apariencias”, señala George Burdeau, “el poder de la autoridad radica menos en su fuerza intrínseca que en la idea que de ella se hacen los que se le someten”. Coincidentemente, Mario Justo López agrega que “la realidad política no es, como la naturaleza, totalmente objetiva, o sea del todo independiente de nuestra voluntad y de nuestros gustos; no es permanente y consistente como la piedra, ni resistente al cambio. La realidad política es cambiante al tiempo y huidiza como el agua, y un tejido de apariencias, de ilusiones, de posibilidades, la envuelven y la penetran. Es una realidad simbólica”.

La fuerza de un político, de una corriente, crece, invade la escena, se afirma... y, por un golpe de desprestigio, se desmorona, se diluye, desaparece. Las representaciones públicas que sustentan el poder político son lábiles, engañosas y cambiantes, y el mantenimiento de ese poder exige una suerte de tácito plebiscito renovado.

Incluso el poder de un régimen militar depende, no sólo de la fuerza real de su organización armada, sino de la imagen, respeto o temor que puede infundir. El mismo gobierno militar que en algún momento alcanzó el poder total, puede verse obligado a la retirada frente al repudio social, aun cuando conserve las armas intactas.

El contenido simbólico también es importante para comprender el significado de la Constitución en la vida de un país.

El peso de la "Ley Fundamental" en los momentos decisivos de la vida política de la nación depende, en gran parte, de su inserción representativa en la conciencia social.

Las constituciones, en la historia de los pueblos, han sido en determinados momentos bandera de lucha —por su instauración, por su defensa o por su reforma—, ocupando entonces el valor simbólico un lugar preponderante.

En 1983, después de siete años de dictadura, y de bastantes más de enfrentamientos e inestabilidad institucional, el recitado del "Preámbulo" en la campaña presidencial del Dr. Raúl Alfonsín adquirió una relevancia directamente vinculada con las representaciones y demandas de la sociedad.

El Estado de Derecho necesita una presencia viva de la Constitución en el imaginario social. Esto depende, en gran parte, de la clase dirigente: si la relación entre los políticos y la Constitución aparece vinculada exclusivamente a la apetencia de espacios de poder personal o sectorial, es difícil que el resto de la sociedad asuma plenamente el valor de la Ley Fundamental como "proyecto sugestivo de vida en común", como norma necesaria y superior de convivencia.

Y no estamos hablando del culto de una constitución histórica en particular (1853, 1860, 1949, 1957, ...) sino de la conciencia del valor y del respeto por la norma suprema vigente, de la necesidad de ajustarse a una regla compartida y aceptada, de la disposición a sostenerla y defenderla.

Con estas palabras lo expresó Bartolomé Mitre: "Esta es la Constitución definitiva, el verdadero símbolo de la unión perpetua de los hijos de la gran familia argentina, dispersados por la tempestad, y que al fin vuelven a encontrarse en días más serenos para abrazarse bajo el amparo de una ley común".

El sistema educativo puede apoyar el desarrollo de esa conciencia. Empezando, desde luego, por los docentes: si éstos no han incorporado el valor de la Constitución en su imaginario personal, es poco lo que podrán transmitir a sus educandos.

La formación popular en el respeto a la Constitución y a la ley tiene, además, un efecto dialéctico sobre la clase dirigente, que influye sobre la sociedad pero también es reflejo de ésta.

“Un pueblo republicano es aquél que sabe igualmente obedecer y mandar a la sombra de una ley que asegura a la clase pobre la parte de poder que le corresponde”, decía Aristóteles. “La república debe sostenerse por sus propios principios, consiguiendo el acuerdo de todos los ciudadanos, ninguno de los cuales quiera cambiar de régimen” [...] “Las leyes más útiles, las leyes sancionadas con aprobación unánime de los ciudadanos, se hacen ilusorias, si la educación y las costumbres no corresponden a los principios políticos” (*Política*, III-cap. 11; VI-cap. 7; VIII-cap. 7).

4. Proyecto de sociedad, formación cívica y sistema educativo*

El sistema educativo cumplió un rol trascendente en la consolidación de la sociedad proyectada en la Constitución de 1853-1960, y conformada en especial entre 1870 y 1910. Para aquellos constituyentes, “la educación era un derecho fundamental, valorada en su capacidad para desarrollar las potencialidades de todos los hombres y como instrumento de formación ciudadana”, por lo que “estos principios fundamentan el art. 67, inc. 16, de la Constitución Nacional vigente, que atribuye al Congreso la facultad de proveer lo conducente... al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria” (Gelli).

También ahora el sistema educativo se vincula necesariamente al proyecto social, pero bajo condiciones muy diferentes: las de una sociedad que ha adquirido forma pero mantiene cierta movilidad, con culturas y subculturas establecidas y sometidas a diversas influencias, cambios acelerados y nuevas exigencias tecnológicas, y una presencia determinante de los medios masivos de comunicación. Y, por otra parte, no es fácil —pero tampoco omitible— referirnos al “proyecto social”, que no es el producto simple de la elaboración de una “minoría ilustrada”, sino el resultado complejo de la interacción de factores sociales, representaciones colectivas, valores comunes, y de la capacidad de interpretación de la clase dirigente.

Pensamos en una “educación comprometida con el desarrollo personal, social y cívico de las personas” (Gelli), cuyo objetivo sea “la formación de la moderna ciu-

* En este punto incorporamos al texto una selección de fragmentos de las opiniones de los especialistas consultados (véase el Anexo), a quienes se menciona luego de cada transcripción, y del cap.V del documento de CEPAL/UNESCO, *Educación y conocimiento*, Chile, 1992.

dadanía”, para “reforzar la organización institucional y los valores de la democracia”; “la formación de los ciudadanos en una conciencia de responsabilidad social, que significa hacerlos solidarios y activos al asumir tareas como miembros de una organización con un proyecto en común”; “formar a las personas en los valores y principios éticos y desarrollar sus habilidades y destrezas para la participación política y la vida de su comunidad” (CEPAL/ UNESCO, págs. 126-127).

Ocupa un primer plano en esta formación la *conciencia del Estado de Derecho* (Teruel), del significado e importancia de las normas aceptadas para la vida en común (a esta cuestión nos hemos referido precedentemente, en el punto 2).

Para que dicha formación cumpla sus fines, es indispensable acentuar la *importancia de las actitudes* por sobre la simple información. Se recuerda una antigua forma de enseñanza de “educación moral y cívica”, “muy arcaica, muy apegada al texto, con palabras altisonantes”, frente a las cuales “la reacción lógica de los adolescentes era reírse de esas cosas, no darles ninguna importancia, estudiarse de memoria algunas palabras, algunos conceptos para la prueba, y nada más” (Abal Medina); los alumnos eran “indiferentes, no les interesaba, quizás debido a los textos arcaicos y a la mecánica de las clases” (Wajntraub).

En la enseñanza de los derechos y deberes fundamentales, deben alcanzarse “objetivos de habilidades y de conducta, además de los objetivos de conocimiento”, por lo que debería “partirse de la práctica de esos derechos” (Gelli, Padilla, Abal Medina). La ejercitación es “muy conveniente, porque quizás es la mejor forma de asimilar los derechos”, a pesar de reconocer “la muy baja participación de los alumnos, la apatía bastante generalizada, probablemente relacionada con la baja participación de la sociedad en general en la vida política” (Wajntraub).

“Tradicionalmente el concepto de aprendizaje se vinculó con el estudio y la enseñanza como en una relación de dependencia, como que la enseñanza y el estudio producían el aprendizaje. Hoy se sabe que el aprendizaje es una construcción interna individual que cada uno de los alumnos logra utilizando datos que incorpora en la situación de experiencia educativa más todos los elementos que tiene internalizados con anterioridad”, de allí que el aspecto práctico es esencial en este proceso formativo (Pitrau).

Antes que la aplicación a los textos, debe prestarse atención a las actitudes: “las instituciones no son las normas escritas en un papel, sino las normas que se institucionalizan en la cabeza de la gente; son los actores políticos, entre los que está, en una democracia, el conjunto de la población, quienes deben hacerse cargo de las instituciones y llevarlas a cabo” (Abal Medina). Si no existe la actitud, la enseñanza de la Constitución se transforma en letra muerta en un papel.

Teniendo claro ese punto de partida en el concepto de la formación cívica, ésta debe comprender *los principios básicos de los derechos, deberes y responsabilidad*

personales, y del régimen institucional y político nacional, provincial y municipal (Gelli, Padilla, Teruel, Pitrau, Abal Medina y Wajntraub).

“Debe darse prioridad en la enseñanza de los principios y/o derechos constitucionales, a aquellos que protegen la persona humana, en su naturaleza individual y social, y luego vincular tales aspectos fundamentales con las líneas de organización del Estado” (Teruel); cabe resaltar “el derecho a la vida y la dignidad humana como derechos personales prioritarios en la enseñanza, porque en ellos se resumen todos los demás” (Gelli, Abal Medina).

Para la enseñanza del sistema institucional, “debe tomarse como base los conocimientos adquiridos por el alumno a través de la experiencia y de la transferencia del medio cultural”, comenzando por lo más cercano, “ubicando al alumno en su familia y en su escuela, los grupos que más conoce, para luego insertarlo pedagógicamente en su barrio, en su municipio, en su provincia, y en la Nación” (Pitrau).

El concepto del “Estado de Derecho” debe ser una referencia permanente, dentro de la cual cabe estudiar, progresivamente, las instituciones municipales, provinciales y nacionales (Teruel), y luego se agrega la enseñanza sobre sistemas electorales y de los partidos políticos (Gelli, Padilla).

Dentro de ese desarrollo, *cabe mencionar las siguientes técnicas, de especial importancia por su sentido formativo:*

- a) Resolución de problemas a partir de la deliberación y la obtención de consensos; b) decisión de cuestiones estudiantiles, por medio del sufragio; c) ejercitación de responsabilidad en la organización escolar; [...] d) elección de delegados estudiantiles, estudio de cuestiones en grupos operativos para aprender a escuchar y respetar la opinión ajena; e) [...]; f) aprendizaje de la coordinación, a partir de la tarea y no sólo por el ejercicio de la autoridad; g) [...]; h) redacción de códigos de ética y su aplicación por los mismos estudiantes; i) aprender a ‘leer’ los medios de comunicación, evaluar el impacto que todo ello produce en el que observa, detectar la consistencia o contradicción en el mensaje, etc. (Gelli).

“*Role-playing* dramatizado sobre organización y funcionamiento de poderes”, con atribución de los roles del Ejecutivo y del Legislativo, dramatización de las sesiones y del debate; análisis de las consecuencias de la ley votada, de su aplicación en casos particulares y de su tratamiento en la Justicia (Pitrau, Padilla).

Aplicación en los cursos de ejercicios electorales, estímulo de la participación, reconsideración de la actividad y funciones de los centros de estudiantes (Abal Medina, Wajntraub).

La formación cívica incluye el ejercicio de la *solidaridad social*.

“La solidaridad social sobre todo en situaciones de emergencia integra la enseñanza constitucional y contribuye a la formación cívica del estudiante, quien

sabrá así asociar su participación al funcionamiento de las instituciones cuyo destinatario es la persona humana” (Padilla). “La formación cívica y constitucional en la escuela debería incluir la práctica de la solidaridad social en el ámbito de la propia institución; la práctica de la solidaridad social fuera de la escuela debe ser siempre voluntaria, ajena a lo político-partidario, con autorización familiar y amplio margen de libertad para docentes y directivos que la organicen” (Gelli). “Considero importante incorporar prácticas de solidaridad social, que deberían realizarse mediante acciones conjuntas con entidades intermedias de la comunidad” (Teruel). “La solidaridad social puede enseñarse, pero fundamentalmente habrá que practicarla con casos concretos dentro del aula entre los compañeros del curso, y fuera del aula, visitando lugares donde los alumnos puedan tomar contacto con la realidad social y llevar a cabo alguna acción social concreta” (Pitrau). “La práctica de la solidaridad social: en la escuela primaria, todo tipo de cooperación que puedan hacer con los necesitados; en la secundaria, se podría dentro de las actividades de los centros de estudiantes, hacia dentro de la escuela, y hacia fuera, en actividades concretas, alfabetización, hospitales, etc.” (Abal Medina, Wajntraub).

Las características de las pautas expresadas acentúan la importancia de una formación de los docentes adecuada para este tipo de enseñanza.

5. Contenidos Básicos Comunes (síntesis)

La propuesta de Contenidos Básicos Comunes toma en cuenta lo expuesto precedentemente, los resultados de las opiniones de los especialistas consultados y las características sintéticas propias de su objetivo.

5.1. Para la Educación General Básica

- Identificación de la sociedad a la que se pertenece, desde las comunidades o instituciones más cercanas (familia, escuela, barrio, municipio) hasta las superiores (provincia, nación).
- Comprensión de las funciones que cumplen y de las necesidades que atienden las instituciones de gobierno.
- Diferenciación de roles y responsabilidades en las instituciones sociales (escuela, club, cooperativa, etc.) y políticas (municipio, provincia, nación).
- Comprensión y práctica de las funciones electivas y relaciones de representación.
- Comprensión y práctica de las formas de participación directa en decisiones de interés común.

- Estado de Derecho: concepto y práctica. Determinación de reglas grupales por consenso, aceptación y cumplimiento.
- La Constitución Nacional. Conciencia y valoración de los principios, deberes, derechos y garantías. En especial, el respeto a la vida, a la libertad, a la dignidad humana.
- Conocimiento de la Constitución de la Provincia e identificación de sus poderes públicos.

5.2. Para la Educación Polimodal

- El sistema social: investigación y práctica relacionada con asociaciones intermedias, locales y provinciales (desde la cooperadora o asociación de padres, a los sindicatos y entidades empresariales). Organización, actividad, funciones, forma de resolución de conflictos. Los problemas sociales: práctica de identificación de problemas sociales cercanos, y de actividad cooperativa y solidaria para su atención.
- El sistema representativo: investigación y práctica relacionada con las formas de representación electiva, social y política; y con las actividades de los partidos políticos, funciones que cumplen, forma de nominación de candidatos. Consenso, conflicto, negociación.
- El sistema de gobierno: investigación y práctica sobre la organización y funcionamiento de los poderes públicos provinciales y municipales. Vías de participación directa o semidirecta, posibilidades y experiencias de aplicación. Funciones y presencia del gobierno nacional en la provincia.
- Derechos, deberes y garantías: investigación sobre los derechos constitucionales, su aplicación en la realidad, formas de violación, garantías y vías para su defensa.
- Los medios masivos de comunicación. Lectura crítica de sus mensajes; análisis de su poder.

5.3. Para la formación y actualización docente

La formación de los docentes responsables del área de enseñanza cívica y constitucional debe incluir el conocimiento de las materias comprendidas, y especiales habilidades con relación a:

- Conducción y trabajo grupal.
- Técnicas participativas, deliberación y consenso.
- Investigación, análisis y crítica social, política e institucional.
- Análisis del mensaje en los medios escritos y audiovisuales.
- Prácticas de cooperación y solidaridad social.

ANEXO

CRITERIO DE CONSULTAS Y NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

Las consultas a especialistas se realizaron tomando como base un cuestionario-guía, pero sin requerir que las respuestas se ajustaran estrictamente al mismo.

Al par de las personas elegidas por su formación y trayectoria, se efectuaron consultas a estudiantes universitarios con práctica política y buen nivel académico, que pudieran unir al valor de su opinión, una experiencia cercana del aprendizaje en el sistema educativo.

Las personas consultadas fueron las siguientes:

Dra. María Angélica GELLI (Buenos Aires), profesora de Derecho Constitucional (UBA) y consultora del proyecto PNUD para la cooperación en materia electoral.

Dr. Santiago A. TERUEL (Mendoza), presidente del Foro de Ética Política de la Provincia de Mendoza, ex director del Instituto de Derecho Público, ex senador provincial.

Dr. Alejandro PADILLA (Buenos Aires), profesor de Derecho Constitucional (FDCS, UBA).

Dr. Osvaldo F. PITRAU (Buenos Aires), profesor de Derecho Civil (UBA y UNLP), profesor de Doctrina Social Cristiana en la Universidad del Salvador.

Lic. Juan Manuel ABAL MEDINA, integrante del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA (1994), secretario de Asuntos Gremiales de la FUBA, ex presidente del Centro de Estudiantes del Colegio Nacional Pueyrredón (1985).

Javier WAINTRAUB, estudiante de 5° año de abogacía (UBA), secretario de Prensa y Difusión de Franja Morada, ex presidente del Centro de Estudiantes del Colegio Nacional Nicolás Avellaneda.

Enrique I. Groisman, Derecho Constitucional

Abogado, Universidad Nacional de Buenos Aires. Investigador Titular del Centro de Investigaciones Sociales sobre el Estado y la Administración (CISEA). Profesor de Introducción al Derecho Administrativo y a la Administración Pública en la Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología, Universidad de Buenos Aires.

SUMARIO

- I. Enfoque para el abordaje de los Contenidos Básicos Comunes desde el Derecho Constitucional
 - 1. Supuestos teóricos
 - 2. Evolución, cuestionamiento y transformación
 - 3. Recepción en nuestro país
 - 4. Problemas y alternativas para su enseñanza
- II. Propuesta de CBC para la Educación General Básica
- III. Propuesta de CBC para la Educación Polimodal
- IV. Criterios y pautas para la formación docente
- Bibliografía para la capacitación docente
- Anexo: Criterio de consulta y nómina de colegas consultados

I. ENFOQUES PARA EL ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DESDE EL DERECHO CONSTITUCIONAL

1. Supuestos teóricos

La enseñanza del Derecho Constitucional tiene el propósito de transmitir un conjunto de valores y principios inherentes al denominado Estado de Derecho. Dicho con las palabras de la Ley Federal de Educación: “consolidar la democracia en su forma representativa, republicana y federal”.

Es indudable que todo Estado tiene una constitución, en el sentido de que no puede funcionar sin normas básicas de organización y en el de que siempre se dan ciertas relaciones de poder. Con ese significado, desde mucho antes de la era del constitucionalismo se hablaba de las “leyes fundamentales”. Pero la idea moderna de constitución corresponde a la concepción racionalista, que aspira a construir un sistema universal a partir de leyes generales a la manera de los principios de la física.

La idea de regir al Estado por una norma básica en la cual se subsume la totalidad del sistema jurídico implica el propósito racional de dirigir la vida individual y colectiva en determinado sentido: de hacer previsibles las conductas y de proyectar cambios en lugar de aceptar la fatalidad del devenir histórico.

Esa idea se origina en la mentalidad que transformó el orden feudal en una sociedad después definida como moderna —en lo que José Luis Romero llamó “revolución burguesa en el mundo feudal”— y que, a través de un largo proceso histórico iniciado en el siglo XI, produjo la Reforma, el Renacimiento y la Revolución Industrial.

Hace poco más de doscientos años que se inició la práctica de consagrar un cuerpo orgánico de normas escritas en virtud de las cuales se crean los órganos estatales, se define su modo de elección y el procedimiento para la sanción de las leyes, se establecen los derechos y garantías individuales y las atribuciones y deberes de los gobernantes.

2. Evolución, cuestionamiento y transformación

Lejos de ser estático, el Derecho Constitucional vive en permanente crisis. Los autoritarismos del siglo XX cuestionaron sus supuestos fundamentales: los regímenes fascistas desconocen el sistema de derechos y garantías, y el nacional-socialismo, al identificar el Derecho con la voluntad del *führer*, lo convierte en un conjunto de decisiones imprevisibles. El comunismo soviético dictó en 1936 una constitución que pretendía incorporar y perfeccionar el sistema de derechos y garantías del constitucionalismo, pero paradójicamente esa época coincidió con el apogeo de las “purgas” y los procesos arbitrarios. Durante el franquismo prevalecía la voluntad del “caudillo” y el Derecho Constitucional no era reconocido como disciplina universitaria, ya que estaba englobado en el Derecho Político.

El constitucionalismo social, cuyo primer hito se reconoce en la Constitución mexicana de 1917, modificó a su vez uno de los supuestos del constitucionalismo clásico: el hombre dejó de ser considerado como un ente sólo vinculado a sus semejantes por medio de relaciones contractuales; se consagraron los llamados derechos sociales o de segunda generación, pero no como sustitución de las llamadas libertades burguesas sino como su complemento y refuerzo.

Este movimiento tuvo un impulso notable después de la Segunda Guerra Mundial, y quizá su ejemplo más elocuente es el de la constitución de Italia, que llegó a imponer al Estado el deber de “remover los obstáculos que se oponen a la verdadera igualdad entre los hombres”.

La incorporación de los llamados derechos sociales ha planteado al Derecho Constitucional una nueva gama de problemas: en la medida en que el constitucionalismo clásico consagraba preferentemente obligaciones pasivas del Estado (no violar la esfera íntima, no violar la garantía de defensa, no dictar leyes penales retroactivas), éstas eran directamente exigibles; pero cuando se consagra el derecho a una vivienda digna o a una remuneración justa, se pone en evidencia la inadecuación de los mecanismos clásicos para exigir su cumplimiento.

Otro problema es el de la insuficiencia de los medios de asegurar el derecho a las prestaciones estatales y a los servicios públicos, sin los cuales no es concebible la vida en una civilización urbana.

En las últimas décadas, los llamados derechos de tercera generación —protección de las minorías, preservación del medio, derecho a la información— se incorporaron al constitucionalismo planteando una nueva crisis de contenidos, hasta el punto en que se encuentran grandes diferencias temáticas entre las obras recientes y los tratados de algunos años atrás.

El énfasis del trabajo teórico en la actualidad está puesto en diseñar los medios operativos para lograr que los derechos y garantías teóricas tengan vigencia efectiva.

Se han construido nuevas categorías e institutos que si bien no siempre integran los textos constitucionales, los complementan y mejoran las posibilidades de su efectiva aplicación.

Como fenómeno general, se observa la extensión de los llamados derechos públicos subjetivos (referidos, por ejemplo, a la exigibilidad de las prestaciones de seguridad social, a las acciones u omisiones estatales, a la cesación de conductas ilegítimas, arbitrarias, inconvenientes o inoportunas, o al derecho a obtener información acerca de los registros y constancias oficiales). Paralelamente, se difunde la creación de órganos de control fuera de la jerarquía administrativa o con dependencia directa de los órganos legislativos, se admite una función coadyuvante por parte de las organizaciones no gubernamentales con fines de interés general y se debilita el clásico monopolio estatal sobre lo público mediante la categoría de los denominados entes públicos no estatales. Este cuadro de cambios se amplía, finalmente, con la legitimación procesal para la defensa de los intereses difusos y la acción popular, que cuestionan el clásico requisito de la existencia de un derecho subjetivo para que una acción sea admitida ante la Justicia.

Pero estos cambios —sin duda positivos— no resuelven el desafío más grave para el Derecho Constitucional, que es el de su escasa aplicación: el mantenimiento impasible de los textos y de su enseñanza frente a una realidad que muestra su violación cotidiana y a menudo sistemática.

La respuesta a este estado de cosas fueron los diversos movimientos por la defensa de los derechos humanos, que —en principio— exigen por lo menos el respeto por los derechos y garantías formalmente consagrados en los propios regímenes que los violan.

Pero cuando para cuestionar las leyes positivas se recurre al concepto de derechos humanos, se suele apelar —paradójicamente— al respaldo del Derecho Natural, que la teoría liberal esgrimió en la etapa anterior a su consagración en el constitucionalismo.

La invocación de un Derecho cuya jerarquía sería superior a la de las leyes positivas puede constituir un respaldo para cuestionar estas últimas, pero deja en pie el problema de establecer el contenido del sistema frente al cual se les niega validez. Ese sistema puede fundarse en una concepción religiosa, en una determinada moral o en un conjunto de valores y creencias, pero siendo así difícilmente puede pretender validez universal.

No es este el lugar para dilucidar ese complejo problema teórico, pero sí para señalar que de la postura que ante él se adopte dependerá el enfoque con que se encare su enseñanza.

3. Recepción en nuestro país

Argentina registra varias constituciones de vida efímera antes de la sancionada en 1853, en que la incorporación al constitucionalismo forma parte de un proyecto consciente y explícito.

En ese sentido tiene algo de implantación o de copia, pero más apropiado sería utilizar el término recepción, acuñado para describir lo que ocurrió con el Derecho Romano en la alta Edad Media.

La Argentina de 1853 ya tenía una constitución en términos reales, o sea una situación de hecho que consagraba determinada estructura del poder y de las relaciones sociales. El debate era, pues, entre quienes querían mantenerla y los que deseaban modificarla: la espontaneidad histórica, que invocaban quienes se oponían al dictado de una constitución, no era más que un modo de mantener la situación existente.

Ambas actitudes están expresadas en las discusiones de la Asamblea Constituyente. Facundo Zuviría se opuso con el argumento de que el pueblo no estaba preparado, y que en todo caso la Constitución debía originarse en las costumbres, necesidades y carácter de aquellos a quienes estuviera destinada. Juan María Gutiérrez contestó que sólo había dos opciones: consagrar las costumbres, carácter y hábitos vigentes o intentar transformarlos. Si el país —como se dijo en la Asamblea Constituyente— era un caos, para Gutiérrez la Constitución era la manera de conjurarlo.

La invocación de la espontaneidad y del espíritu del pueblo eran argumentos típicos de la Escuela Histórica. No se trataba, pues, de la “autenticidad vernácula” contra las ideas “extranjeras”, porque una y otra postura eran repetición de las planteadas en el debate europeo.

Los que querían dictar una constitución expresaban la mentalidad liberal que aspiraba a materializar un determinado proyecto. Los que se oponían, repetían los argumentos de quienes en Europa fueron denominados reaccionarios por su oposición a la Revolución Francesa y su apoyo a la Santa Alianza, restauradora del poder de las monarquías. No se trata de opinar aquí acerca de quiénes tenían razón, sino de señalar que la oposición al liberalismo se hacía en nombre de la tradición y del paternalismo: en suma, de valores vinculados a las formas de vida rurales, más cerca de la mentalidad feudal que de la modernidad.

4. Problemas y alternativas para su enseñanza

Por las razones que quedan expuestas, la enseñanza del Derecho Constitucional no

es neutra desde el punto de vista valorativo, lo que equivale a decir que no es posible enseñarlo sin ser consciente de su ideología, sea para impartirla, describirla o criticarla.

Es significativo observar al respecto que durante los gobiernos dictatoriales en nuestro país nunca se dejó de enseñar el Derecho Constitucional, como si hubiera estado en vigor o como si, aun en el supuesto de estarlo de modo teórico, hubiese tenido efectiva vigencia.

Por otra parte, si la enseñanza se encara como una mera transmisión de datos se cae en la clásica memorización del Preámbulo y del artículo 14 de la Constitución, para lo cual no hubo inconvenientes ni siquiera durante las más sangrientas dictaduras: su recitado podía mantenerse dentro de lo permitido siempre que fuera atemporal y abstracto, constituyendo el hipócrita “homenaje del vicio a la virtud”.

El hecho es que si bien todos los gobiernos que se sucedieron desde 1853 le rindieron tributo (por lo menos verbal), la Constitución de 1853 fue más violada que respetada.

Esta realidad ha generado construcciones jurídicas justificatorias y una jurisprudencia que aceptó progresivos avances hasta configurar un verdadero derecho de facto —valga la paradoja—, que coloca al Derecho Constitucional ante la triple alternativa de ignorarlo, admitirlo o criticarlo.

Es obvio que la primera pregunta que cabe formular ante la tarea de diseñar los contenidos básicos de su enseñanza es qué se aspira a lograr con ella.

Los objetivos fueron muy claros en la etapa fundacional de la escuela pública: “educar al soberano”, lograr la integración cultural de una población heterogénea e impartir la instrucción necesaria para el ejercicio de las actividades productivas de la época.

El deterioro de la educación hace dudar acerca de que esos objetivos se hayan mantenido o hayan seguido siendo comprendidos o (en su caso) compartidos por los grupos dominantes.

Si bien los enunciados de la Ley Federal de Educación en materia de política educativa reiteran aquellos propósitos fundacionales, en la situación actual están lejos de su cumplimiento efectivo. Reiterarlos, sin embargo, puede ser un punto de partida.

La pregunta que queda abierta es cómo se hace para contribuir a la consolidación del sistema democrático desde el campo de la educación.

La memorización de partes de la Constitución fue el modo preponderante con que durante varias generaciones se consideró contribuir a propósitos similares, mientras se acentuaba su inaplicabilidad en la práctica.

Además de este problema básico, constituido por la posible discrepancia entre los principios y preceptos y la realidad cotidiana, la enseñanza del Derecho Constitucional presenta un problema pedagógico en cuanto se pretende impartirla a quienes

no conocen los conceptos jurídicos fundamentales.

Esto último sólo es posible si la materia se encara como una mera transferencia de datos, pero no si se aspira a transmitir valores y desarrollar aptitudes.

Para concluir esta introducción, me parece oportuno señalar que —en mi opinión— la manera en que la enseñanza del Derecho Constitucional puede inscribirse en las políticas consagradas por la Ley Federal de Educación no consiste en transmitir preceptos sino en proporcionar la información, los problemas y las alternativas de modo tal que su discusión desarrolle las aptitudes de análisis y de crítica.

II. PROPUESTA DE CBC PARA LA EDUCACION GENERAL BASICA

Finalidad esencial

La enseñanza del Derecho Constitucional debe estar orientada a proporcionar a los educandos los instrumentos que les permitan desempeñarse como ciudadanos capaces de discernir, criticar, ejercer opciones y adoptar decisiones referidas a la vida pública.

Las capacidades a desarrollar consisten esencialmente en la aptitud para razonar, analizar, comprender y elaborar criterios y opiniones.

Para aplicar esas capacidades se requiere un determinado nivel de conocimientos y un cierto grado de adiestramiento en su ejercicio.

Estos requerimientos sólo son compatibles con un sistema político democrático, de modo que su satisfacción lleva implícita la necesidad de infundir los valores que ello entraña.

La enseñanza debe cumplir el papel de “educar al soberano”, lo que implica una función política. Pero esta función, en su sentido profundo, implica la necesidad de formar individuos con sentido de solidaridad social cuya relación con los demás esté basada en la tolerancia y el respeto mutuo.

Entendida de este modo, la enseñanza del Derecho Constitucional no puede consistir en la mera transmisión de datos, aunque éstos sean necesarios como uno de los elementos que integran el conjunto de lo que debe impartirse.

Con esta aclaración, se indican los contenidos que debieran constituir el diseño curricular de la enseñanza de esta disciplina.

1. Concepto de norma. Normas de convivencia. Normas morales. Normas jurídicas. Relaciones recíprocas y caracteres específicos

Estos conceptos introductorios tienen la finalidad de hacer posible la comprensión del papel del Derecho en la organización social y en la vida cotidiana.

Si no se imparten estas nociones básicas, las normas constitucionales se presentan como meras prescripciones estáticas, y la distancia entre su enunciado y su grado de cumplimiento efectivo producen perplejidad y descreimiento.

Si, en cambio, se explica el origen de las normas y los intereses y las relaciones sociales en que ellas están insertas, se proporcionan elementos para la comprensión del mundo jurídico y su función en la vida social.

En este módulo se propone analizar la naturaleza de las normas, los factores que las generan, los criterios de validez y la función que cumplen.

Se describirán los diferentes tipos de normas de conducta, sus modos de generación, su grado de aplicabilidad, los subsistemas normativos parciales y su relación con el Estado.

La noción de jerarquía de las normas es necesaria para comprender la esencia del constitucionalismo, en cuanto sistema basado en la existencia de ciertas reglas de las cuales deriva el conjunto del ordenamiento jurídico. Es necesaria, por otra parte, para entender la noción de inconstitucionalidad.

2. Principios, supuestos y valores del sistema democrático

Este módulo se refiere al conjunto de conceptos a los que la Constitución alude, tiene en cuenta, supone o aplica y que a su vez permiten interpretarla de acuerdo con la finalidad que persiguen sus normas.

Su enseñanza es no sólo esencial sino quizá más importante aún que la del texto constitucional, porque tiende a preservar sus principios por encima de las modificaciones que puedan establecerse, de las interpretaciones que puedan tergiversarlos o de las violaciones que eventualmente pudieran cometerse.

La Constitución misma da un ejemplo de esto último cuando, en su artículo 33, invoca el “principio de soberanía del pueblo y la forma republicana de gobierno” para que de allí se deduzcan los derechos que no enumera en forma expresa.

Ese principio supone la idea de que el origen del poder reside en el pueblo, y que los gobernantes reciben de éste un mandato por cuyo cumplimiento deben responder.

Entre los supuestos esenciales se encuentra el de igualdad ante la ley, que no sólo está consagrado en forma expresa en la Constitución sino que constituye una condición básica de la teoría contractual del origen de la sociedad, ya que un pacto sólo puede ser válido si se celebra entre iguales.

Como ejemplo de uno de los valores primordiales se encuentra el respeto por la dignidad humana, consagrado en diversas normas expresas como la intangibilidad de las acciones privadas, la inviolabilidad del domicilio, la correspondencia y los pa-

peles privados, la libertad de expresión y la prohibición de toda clase de tormentos y azotes.

3. Formas y sistemas de gobierno. Función de los poderes y controles recíprocos. Democracia directa y semidirecta. Representación

La finalidad de este rubro consiste en ofrecer una descripción de las formas posibles de gobierno, explicando su evolución, su papel histórico y las consecuencias que derivan de cada una de ellas. De este modo será posible comprender mejor las diferencias en favor del sistema democrático y se adquirirán elementos que permitan discernir y desechar las alternativas autoritarias.

El conocimiento de los diferentes sistemas de gobierno —parlamentario, presidencialista, semipresidencialista— abrirá al educando el horizonte de posibilidades, ventajas e inconvenientes de una u otra opción.

La enseñanza de la función de los poderes, sus relaciones y controles recíprocos es necesaria para comprender el fundamento de esa característica esencial del Estado de Derecho.

El análisis de las formas directas y semidirectas de democracia y la representación política permite tomar conciencia de la relación entre gobernantes y gobernados y la responsabilidad de los primeros en las funciones que desempeñan.

4. Igualdad ante la ley y desigualdades materiales. Diferencias, diversidad y pluralismo. Xenofobia, discriminación y genocidio

La igualdad ante la ley no sólo es un principio y un supuesto esencial para el sistema democrático, sino además un requisito de su funcionamiento. Pero la existencia de desigualdades materiales, de disímiles posibilidades para ejercer los derechos constitucionales, de acceder a la Justicia, de difundir las ideas por los medios masivos o, simplemente, de gozar de aceptables condiciones de vida, coloca a los educandos en una situación de perplejidad. Para despejarla, es necesario explicar que la garantía de igualdad es un punto de partida y una condición para recorrer el camino hacia su vigencia efectiva.

El reconocimiento de la diversidad, el respeto por los demás, la tolerancia y la aceptación de la pluralidad cultural, ideológica y política son las actitudes y valores más importantes para la convivencia y, por consiguiente, las finalidades esenciales de la educación cívica.

Es necesario que mediante esta última se pongan en evidencia las consecuencias inmediatas y mediatas del prejuicio, y se describan y critiquen las espantosas experiencias históricas a las que es capaz de conducir.

5. Derechos y garantías. Categorías y tipos históricos. Jerarquía y relatividad

La finalidad de este rubro no consiste en que el educando memorice la enumeración constitucional sino en que comprenda sus motivos, sus orígenes y su evolución histórica, ubique sus tipos y relaciones y pueda ordenarlos de acuerdo con criterios de jerarquía e importancia.

Deberá explicarse la razón de su relatividad y los límites en su ejercicio como condición para todos tengan la posibilidad teórica de alcanzar su goce.

6. Deberes y cargas públicas

Los derechos constitucionales deben relacionarse con los deberes y cargas que les son correlativas. Este modo de encarar su enseñanza contribuirá a la formación de la conciencia cívica y al desarrollo de los sentimientos y actitudes de solidaridad social.

III. PROPUESTA DE CBC PARA LA EDUCACION POLIMODAL

Los contenidos de este nivel deben constituir un desarrollo y profundización de los de la EGB. La diferencia principal consiste en una mayor desagregación y en un grado más alto de complejidad.

En este nivel es posible aumentar el grado de abstracción y proporcionar más elementos teóricos, con miras a que los educandos puedan elaborar y sostener sus opiniones.

1. Estado y Derecho. Poder y estructura social

Deben explicarse los rasgos esenciales del Estado de Derecho: el sometimiento a la ley, las limitaciones impuestas al poder, la periodicidad de los mandatos, la responsabilidad de los gobernantes, los derechos y garantías de los habitantes.

La caracterización del Estado de Derecho no tiene carácter valorativo si se limita a la descripción formal de un Estado que respeta las normas que él mismo dicta. Es necesario además que se den por lo menos estas tres condiciones: que el procedimiento para la generación de esas normas y la elección de quienes han de dictarlas obedezca a ciertos principios (de los cuales el básico es el de soberanía del pueblo); que el contenido de esas normas incluya un conjunto de libertades y garantías, y que estas últimas sean respetadas en los hechos.

Para que la explicación no resulte abstracta o utópica, es necesario contemplar las situaciones reales que plantea la relación entre Estado y Derecho y analizar tanto las características del poder como las relaciones sociales en que se funda.

2. Constitucionalismo y constitucionalismo social. Cláusulas programáticas

Partiendo de ubicar la Constitución Nacional en el movimiento histórico del constitucionalismo, es necesario explicar las implicaciones de la idea de establecer normas básicas de las cuales derive la totalidad del ordenamiento jurídico. Desde esa

idea podrá abordarse el tema de los llamados derechos sociales y cláusulas programáticas, y sus consecuencias políticas y jurídicas.

Se debe señalar la diferencia entre la consideración de las personas como individuos aislados —propia del constitucionalismo clásico— y su tratamiento como seres sociales cuya vida es interdependiente. Interesa asimismo mostrar cómo los llamados derechos sociales o de segunda generación constituyen un intento de disminuir las desigualdades materiales que existen a pesar de la igualdad formal consagrada en las normas.

3. Derechos de reciente desarrollo: protección de las minorías, identidad cultural, información, réplica, preservación del ambiente natural

Estos derechos —llamados de tercera generación por considerar como la primera la de las libertades y garantías políticas y como segunda la de los derechos sociales— han adquirido fundamental importancia en la actualidad.

Si bien se refieren a temas de diversa índole, tienen en común el contemplar situaciones e intereses hasta ahora no tenidos en cuenta de modo expreso o no tratados adecuadamente.

Su enseñanza es necesaria para ubicar al educando en los problemas contemporáneos y enseñarle el modo en que ellos pueden ser abordados desde una perspectiva jurídica.

Tanto por su actualidad como por la gravedad e inmediatez de los problemas a que se refieren, la enseñanza de este grupo de derechos es capaz de suscitar un vivo interés y, por lo tanto, constituye un invalorable medio de fomentar la conciencia social.

4. Principio de legalidad. Supremacía de la Constitución. Control de constitucionalidad. Reforma de la Constitución

Este punto está destinado a mostrar el ordenamiento jerárquico de las normas dentro de los sistemas jurídicos del constitucionalismo, y a explicar los mecanismos mediante los cuales se procura someter el Estado al Derecho y preservar el principio según el cual el pueblo es el titular del poder constituyente.

5. Organización y atribuciones de los poderes

Se refiere a la integración de los tres poderes constitucionales, a sus relaciones y controles recíprocos, a la función prevista para cada uno de ellos y a los temas cuyo tratamiento y decisión les están asignados.

6. *Conceptos de discrecionalidad, razonabilidad y arbitrariedad*

La idea según la cual las garantías individuales están aseguradas mediante la sujeción a la ley resulta incompleta si no se explica el sentido y función de los conceptos de discrecionalidad, razonabilidad y arbitrariedad.

De otro modo, la tarea de gobernar es concebida como de mera ejecución, y ello hace difícil comprender el funcionamiento de los controles y los criterios con que éstos deben ejercerse.

Si, en cambio, se explica que generalmente la ley acuerda a los funcionarios un margen de decisión y que es precisamente la utilización que de él se hace lo que diferencia a los buenos de los malos gobiernos, se comprenderá mejor el papel de los ciudadanos en la elección y el control de los actos de los gobernantes.

El concepto de razonabilidad resulta también esencial para completar la idea de un sistema democrático moderno, porque implica una pauta de interpretación y un criterio para el control sobre el modo en que las facultades son ejercidas y un análisis crítico sobre la relación entre fines perseguidos y medios empleados.

El cuadro se completa con el concepto de arbitrariedad, que permite ubicar y caracterizar las diferentes formas que puede adquirir la violación de requisitos y supuestos legales tanto en la actuación de los funcionarios como en las decisiones de los jueces.

7. *Igualdad ante la ley. Desigualdades materiales y deberes de solidaridad social. Discriminación racial, social, ideológica y religiosa. Experiencias históricas de discriminación y genocidio*

La igualdad ante la ley no debiera ser explicada como una más de las garantías que consagra la Constitución sino como el supuesto esencial sobre el cual se construye la totalidad del sistema, ya que el consenso, los acuerdos y las decisiones que constituyen la base de la democracia sólo tienen sentido si son adoptados entre iguales.

Pero si la explicación se limita a ese supuesto, es desmentida por la experiencia cotidiana de los educandos ante la pobreza, la insatisfacción de necesidades básicas y las deficiencias somáticas que esa situación provoca.

La paradoja sólo puede despejarse si se enseña al mismo tiempo que la democracia no sólo es la única forma de pacífica convivencia sino también el medio para hacer posible el permanente mejoramiento de las condiciones materiales de vida.

8. *Defensa de la persona y de los derechos. Derecho a recurrir ante una justicia independiente, a ser oído, a producir prueba y a obtener una resolución fundada*

La enseñanza de esta garantía cumple una doble función: por una parte, hace conocer uno de los requisitos esenciales del Estado de Derecho, y por otra muestra al

educando que la consagración constitucional de los derechos sólo tiene sentido si está acompañada de medios eficaces para su protección.

Es importante explicar que la garantía de defensa no se limita a la posibilidad de recurrir ante la Justicia, sino que —como lo ha interpretado una antigua y reiterada jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia— es aplicable también en los procedimientos que se siguen ante la administración pública.

Cuando el alumno aprende que sus derechos deben ser respetados y pueden ser defendidos, tiene la posibilidad de asumir un papel más activo en su futuro ejercicio de la ciudadanía.

9. Protección de la esfera íntima. Libertad de expresión y derecho a la información

La idea de que cada persona está protegida en el ámbito de su intimidad de un modo inviolable por los poderes públicos o por otras personas es esencial para comprender el concepto moderno de libertad. Pero para que esa idea no induzca a una visión de los individuos como seres aislados, sin deberes sociales, es necesario explicarla en relación con las acciones privadas que trasciendan la esfera íntima para afectar a otros.

Enfocado de esta manera, el concepto está vinculado al derecho a exteriorizar el pensamiento y limitado en la medida en que al hacerlo se invade la intimidad de los demás.

Sin embargo, si la enseñanza se limitara a estos conceptos no se haría cargo de un derecho reconocido hoy como integrante de los denominados de tercera generación, que consiste en obtener una información adecuada como requisito para formar las propias opiniones y ejercer las opciones consiguientes.

10. Licitud, ilicitud y delito. Principios de irretroactividad y tipicidad. Finalidad de la pena

El principio de legalidad y la regla de libertad implican que la imposición o la prohibición de conductas sólo puede provenir de la ley. Si el educando internaliza este concepto adquiere un argumento invaluable para defender sus derechos y poner vallas a los abusos de los gobernantes.

En relación con ello son esenciales los conceptos de culpa, dolo e imputabilidad, que relacionan el castigo con una acción u omisión y no con responsabilidades colectivas arbitrarias como las de pertenencia a determinado grupo, etnia o religión.

La irretroactividad de las leyes penales es consecuencia de estos principios, dado que toda conducta es lícita mientras no esté prohibida. Si pudieran sancionarse hechos que en el momento de cometerse no eran delito, desaparecería la seguridad ju-

rídica y los individuos quedarían a merced de la voluntad arbitraria de los gobernantes.

El tercer tema esencial para este módulo consiste en la discusión de las finalidades de la pena, lo que requiere una reseña de sus diferentes concreciones históricas y su hipotética función actual. De esto último surgirán las razones de la mención constitucional de "cárceles sanas y limpias", la prohibición de tormentos y la consecuente garantía de no ser obligado a declarar contra sí mismo.

11. Nación y provincias. Atribuciones exclusivas y concurrentes. Municipios: carácter, funciones y papel en el sistema democrático

En este módulo se deben explicar los principios del sistema federal y el modo en que éste concilia la existencia de estados provinciales con la unidad que configura la Nación.

Se incluye en este tema la referencia a los municipios, cuyo papel político y social ha adquirido mayor relevancia a partir de la restauración de la vigencia constitucional. En relación con ello es necesario que los educandos comprendan las posibilidades que el régimen local ofrece para el aumento de la participación y el afianzamiento del sistema democrático.

IV. CRITERIOS Y PAUTAS PARA LA FORMACION DOCENTE

La formación de docentes para la enseñanza del Derecho Constitucional requiere dos tipos de tarea: por una parte, la atinente a los institutos en los cuales se gradúan quienes han de ejercer la enseñanza; por otra parte, la que se refiere a la capacitación específica de los docentes en funciones.

Es obvio que en condiciones ideales la formación de docentes en las respectivas instituciones, la selección adecuada de quienes han de cubrir las cátedras y las apropiadas condiciones de trabajo, remuneración y exigencias debieran bastar para asegurar un nivel aceptable, y los cursos de perfeccionamiento y actualización harían el resto.

Pero la situación actual está muy lejos de ese ideal, de modo que el mejoramiento de la enseñanza no es un objetivo susceptible de ser alcanzado actuando sólo sobre uno de los factores enunciados.

Con esta salvedad, considero que en el corto plazo sería posible por lo menos ofrecer oportunidades de perfeccionamiento mediante la distribución de materiales para la enseñanza y la realización de cursos intensivos.

Si se tiene en cuenta la bibliografía seleccionada, ha de advertirse que sólo en parte incluye obras específicamente jurídicas. Del mismo modo, los cursos de perfeccionamiento debieran tener como base el conjunto de las disciplinas que estudian la sociedad, en especial la historia, la sociología y la política.

El objetivo no consiste tanto en enseñar a los docentes normas jurídicas como en proporcionarles elementos que les permitan ubicar esas normas en un contexto más amplio, comprender su razón de ser y advertir sus finalidades y funciones.

El sólo hecho de ser abogado no garantiza la idoneidad para esa tarea, pero es indudable que por lo menos una parte del cuerpo docente que la lleve a cabo debe tener formación jurídica.

Los cursos intensivos debieran contemplar tres áreas: la referida a ciencias sociales en general, la específicamente jurídica y la de metodología y pedagogía.

Los contenidos de la primera y segunda área temática deben ser los mismos que los indicados para el nivel de educación polimodal, pero han de dictarse con mayor detalle y profundidad.

Me parece importante que los cursos sean breves (no más de una semana) pero de jornada completa y, de ser posible, residenciales.

La interacción entre cursantes y de éstos con los docentes crea un clima que intensifica los efectos motivadores y permite ir adaptando la actividad a las necesidades específicas que se detecten.

La actividad debiera comenzar por la selección de un equipo de docentes, la reunión de un conjunto de materiales y la elaboración de un programa-tipo. Esto permitiría realizar una oferta de cursos a las respectivas jurisdicciones, con las cuales debieran ajustarse los detalles según las necesidades específicas.

BIBLIOGRAFIA PARA LA CAPACITACION DE LOS DOCENTES

Esta bibliografía no aspira a ser exhaustiva, sino a proporcionar una guía de lecturas que permitan comprender los conceptos básicos que deben inspirar la enseñanza y proporcionen elementos para impartirlos.

La selección ha obedecido a los siguientes criterios básicos:

- a) Profundidad y nivel intelectual.
- b) Enfoque que permite su comprensión por parte de quienes no tengan formación jurídica.
- c) Asequibilidad en nuestro medio, sea porque hayan sido editadas en el país y las respectivas ediciones no estén agotadas, o porque —aun cuando no sea posible encontrarlas en venta— sea posible consultarlas en bibliotecas.

Estos criterios no implican un juicio sobre el mérito o importancia de los manuales de publicación reciente, sino la intención de escoger sólo las obras que han adquirido el carácter de “clásicos” por la consideración generalizada de que gozan y porque su conocimiento puede considerarse poco menos que indispensable.

Lista de obras

DEL VALLE, Aristóbulo, 1953, *Nociones de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Albatros.

Aúna el rigor académico y la amenidad, ya que se trata de la versión escrita de las clases dictadas por su autor. Es una historia constitucional en la que se explica la génesis fáctica e ideológica de los sucesivos textos, se describen las posturas y los debates y se transmite un cuadro vivo de los conflictos que subyacen en cada uno de los momentos en que fueron dictados.

DÍAZ, Elías, 1966, *Estado de Derecho y Sociedad democrática*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

Obra polémica de un eminente filósofo del Derecho. El autor describe los rasgos esenciales del Estado de Derecho y del Estado Social de Derecho, y formula su crítica desde un punto de vista que propone su superación disminuyendo la injusticia y las desigualdades materiales para alcanzar lo que denomina "sociedad democrática".

DUVERGER, Maurice, 1962, *Instituciones políticas y Derecho Constitucional*, Barcelona, Ariel.

Manual ya consagrado como clásico, analiza el Derecho Constitucional desde la perspectiva de la sociología y la política.

UNESCO, 1984, *El derecho de ser hombre*, Madrid, Tecnos.

Ofrece una selección de materiales históricos, testimoniales y literarios de gran utilidad para la enseñanza de los derechos humanos.

GONZÁLEZ, Joaquín V., 1964, *Manual de la Constitución Argentina*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Escrito para la enseñanza en los colegios secundarios, se ha convertido en un clásico. Por su profundidad excede su objetivo originario, manteniendo, sin embargo, la sencillez expositiva.

LATORRE, Angel, 1971, *Introducción al Derecho*, Barcelona, Ariel.

Explica con claridad y sencillez los diferentes enfoques del fenómeno jurídico y el objeto y métodos de la ciencia jurídica, y describe el contenido de las llamadas ramas del Derecho.

LOEWENSTEIN, Karl, 1970, *Teoría de la constitución*, Barcelona, Ariel.

Es un análisis de las formas de gobierno, los controles entre los poderes y las funciones de la Constitución en el estado moderno.

SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos, 1964, *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Kapelusz.

Uno de los mejores manuales que se han escrito al respecto, que tiene además el mérito de su postura militante en contra de las dictaduras y en favor de los derechos humanos.

VANOSI, Jorge Reinaldo, 1987, *El Estado de Derecho en el constitucionalismo social*, Buenos Aires, EUDEBA.

Reúne diversos trabajos en los que se analizan los problemas básicos del Estado contemporáneo, y en especial del constitucionalismo social y de la representación política.

ANEXO

CRITERIO DE CONSULTA Y NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

El objeto de la consulta consistió en conocer la opinión de expertos cuya diferente especialidad, enfoque y experiencia pudieran proporcionar una visión más amplia de las opciones y posibilidades para la elaboración de los contenidos curriculares.

En la selección de los consultados se ha procurado que estuvieran representados los siguientes perfiles: a) autores de indiscutido prestigio académico; b) docentes en diversas etapas de su carrera; c) abogados con experiencia activa en el ejercicio de su profesión; d) abogados que ejercen funciones judiciales.

La consulta se llevó a cabo en dos entrevistas. En la primera se explicaron las finalidades del proyecto y se proporcionó una guía de temas sobre los cuales se requirió opinión. La segunda entrevista tuvo por objeto recoger la respuesta, que en algunos casos fue verbal y en otros escrita.

Contenido de la consulta

Se trata de emitir opinión acerca de los contenidos básicos curriculares que debiera contemplar la enseñanza del Derecho Constitucional en los niveles básico y polimodal que define la Ley Federal de Educación.

Debe tenerse en cuenta que no necesariamente se incluirá el Derecho Constitucional como materia: sus contenidos (sobre todo en el nivel básico) estarían contemplados en bloques más amplios, como "ciencias sociales" o "el individuo y la sociedad".

Las preguntas que se consignan a continuación son sólo una guía para la respuesta.

1. *¿Qué finalidad debe perseguir la enseñanza del Derecho Constitucional en cada nivel?*

2. *¿Qué aptitudes y capacidades debiera proporcionar o desarrollar la enseñanza de la materia?*

3. *¿De qué manera debe vincularse la enseñanza del Derecho Constitucional con la de otras disciplinas?*

4. *¿Cómo debe encararse la capacitación de los docentes?*

5. *¿Cuáles son los conocimientos que debieran adquirir los educandos en cada nivel?*

Nómina de colegas consultados

VANOSI, Jorge R., Profesor Titular, Universidad de Buenos Aires; especialidad: Derecho Constitucional.

SANGUINETTI, Horacio, Rector del CNBA, Profesor Titular, Universidad de Buenos Aires; especialidad: Derecho Político.

SIPERMAN, Arnoldo, Profesor Titular, Universidad de Buenos Aires; especialidad: Derecho Civil y Teoría del Derecho.

GULLCO, Hernán, Relator en la Corte Suprema de Justicia de la Nación; especialidad: Derecho Constitucional.

CARCOVA, Carlos, Profesor Titular, Universidad de Buenos Aires; especialidad: Filosofía del Derecho.

SABSAY, Daniel, Profesor, Universidad de Buenos Aires; especialidad: Derecho Constitucional.

ZBAR, Agustín, Profesor, CNBA; especialidad: Derecho Constitucional.

LÓPEZ VERGARA, Patricia, Auxiliar Docente, Universidad de Buenos Aires; especialidad: Derecho Administrativo.

RUIZ, Alicia, Jueza del Trabajo, Profesora en la Universidad de Buenos Aires; especialidad: Filosofía del Derecho.

PRADO, Juan José, Profesor, Universidad de Buenos Aires, Secretario de APDH.; especialidad: Derechos Humanos.

Oswaldo Guariglia, Filosofía

Doctor en Filosofía, Universidad Eberhard-Karl de Tübingen, Alemania; Licenciado en Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires; Investigador Principal del CONICET. Profesor Titular Regular de Filosofía Práctica en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Guillermo Obiols, Filosofía

Profesor en Filosofía, Universidad Nacional de La Plata. Profesor Regular Adjunto en la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, en la Facultad de Humanidades, UNLP, y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Nota aclaratoria: Las partes II, III y IV de los contenidos básicos de filosofía son el producto del trabajo en colaboración de los profesores O. Guariglia y G. Obiols. El Prof. Obiols ha desarrollado el borrador general de la propuesta, siguiendo las líneas directrices presentadas por el Prof. Guariglia en la parte I, tratando de concretar estas ideas generales en los ítems de los Bloques temáticos, tanto para la Educación General Básica como para la Educación Polimodal. La supervisión y redacción final de ambas partes estuvo a cargo del Prof. Guariglia. En su versión definitiva, pues, esta propuesta representa la concepción compartida por ambos autores.

SUMARIO

- I. Estado actual de la filosofía
 - Resumen
 - 1. Introducción
 - 2. Areas temáticas principales en la actualidad
 - 3. La cuestión del método
 - 4. Conclusión: criterios generales
- II. Propuesta de CBC para la Educación General Básica
 - 1. Fundamentos
 - 1.1. Lógica del discurso argumentativo
 - 1.2. Problemática ética
 - 2. Bloques temáticos
 - 2.1. Lógica del discurso argumentativo
 - 2.2. Problemática ética
 - 3. Consideraciones finales
- III. Propuesta de CBC para la Educación Polimodal
 - 1. Fundamentos
 - 1.1. Lógica y epistemología
 - 1.2. Problemática filosófica
 - 2. Bloques temáticos
 - 2.1. Lógica y epistemología
 - 2.2. Problemática filosófica
 - 3. Consideraciones finales
- IV. Propuesta de contenidos para la Formación Docente
 - 1. Educación General Básica
 - 1.1. Lógica del discurso argumentativo
 - 1.2. Problemática ética
 - 2. Educación Polimodal

2.1. Lógica y epistemología

2.2. Problemática filosófica

Bibliografía y referencias

Anexo: Nómina de colegas consultados

I. ESTADO ACTUAL DE LA FILOSOFIA

Resumen

En una Introducción se presenta la nueva etapa de la filosofía en la modernidad a partir de la emergencia de dos factores decisivos: la aparición de la nueva ciencia natural, especialmente la física newtoniana, y la adopción del sujeto como punto de partida incuestionado de la reflexión. Es I. Kant quien extrae las consecuencias de la nueva situación para la elaboración filosófica y lleva a cabo un giro crítico o reflexivo de la filosofía, que pasará a ocuparse prioritariamente de la investigación de las condiciones del conocimiento científico en el campo teórico y de la elaboración de una ética autónoma y universalista en el campo práctico. A continuación en el punto 2 se seleccionan tres áreas principales en las que se concentran las investigaciones de la filosofía actual: (i), filosofía de la ciencia; (ii), ética, o de modo más general, filosofía práctica, y (iii), la historia conceptual de la propia disciplina. Se pasa sucintamente revista a los contenidos temáticos centrales de estas tres áreas. En el punto 3 se discute la cuestión del método en la filosofía actual, fundamentalmente luego del giro lingüístico y pragmático de la disciplina a comienzos del presente siglo y tras el abandono de una noción de razón trascendental como facultad fundacional del conocimiento y la moralidad humanas. Se caracteriza brevemente la emergencia de un sustituto más modesto de esta última, la razonabilidad argumentativa. En el punto 4, por último, se extraen los criterios generales para formular tanto los contenidos básicos en las tres áreas indicadas como la actitud metódica que se recomienda adoptar en la transmisión de éstos.

1. Introducción

La delimitación conceptual de los contenidos que deben reunirse bajo el término común de "filosofía" ha dado lugar a una discusión tan antigua como interminable.

Una de las razones, por cierto la más decisiva, de la diversidad de posiciones sostenidas al respecto, reside en la peculiar conexión que se establece intrínsecamente entre la actitud filosófica que se adopta y los contenidos u “objetos” que se le atribuyen. No es, por tanto, extraño que tanto el significado del término “filosofía” como la especificidad de los temas a ser tratados por ella varíen a veces en matices y otras de modo más drástico entre las varias posiciones, tanto entre épocas distintas como entre las diversas corrientes de una misma época.

Una exposición de las concepciones y de los temas filosóficos actuales debe partir, pues, de la existencia de esta pluralidad de enfoques y de temáticas, que se extiende también al método en cada caso propiciado. Sin embargo, la aceptación de esta pluralidad no debe inhibir el intento de mostrar cómo ella se originó históricamente bajo la revolucionaria influencia de dos fuerzas que confluyeron hacia mediados del siglo XVIII y dieron un carácter definitivo e idiosincrásico al movimiento de la Ilustración: la conformación de la nueva ciencia de la naturaleza, paradigmáticamente representada por la Mecánica de I. Newton, y la admisión incontrovertida del sujeto como nuevo y determinante punto de partida, como principio incontestado de todo filosofar.

Con relación a la nueva física newtoniana, es imposible exagerar su influencia en el pensamiento filosófico de la modernidad. En efecto, con ella se hacía realidad el ideal platónico de una ciencia exacta de la naturaleza, que podía ser construida deductivamente a partir de primeros axiomas, es decir, satisfaciendo por primera vez en la historia de la ciencia natural el modelo que desde la Antigüedad era concebido como insuperable: la Geometría de Euclides.¹ A pesar de ello, no se trataba de meras especulaciones matemáticas sin conexión con los hechos, sino que, por el contrario, permitía realizar predicciones exactas que comprendían tanto a los fenómenos celestes como al comportamiento de los cuerpos en la esfera terrestre.

Es I. Kant el gran pensador que extrajo las consecuencias revolucionarias que la existencia de la nueva ciencia matemática de la naturaleza traía consigo para la filosofía. En primer lugar, Kant coloca la relación entre el conocimiento por leyes de la naturaleza y los hechos observacionales en su justa perspectiva: es la razón quien aporta la conexión causal y el concepto de necesidad y de ley, que es *a priori* y no podrá ser tomada nunca de la experiencia, mientras que no hay conocimiento posible más allá de los datos empíricos que provee la experiencia sensible, de modo tal que todo intento de la razón de desbordar ese límite se convierte *eo ipso* en especulación vacía. Esta relación entre conocimiento teórico a través de leyes naturales, por un lado, y contenidos empíricos, por el otro, determina, en segundo lugar, la

¹ Cfr. Popper, 1972, pp. 185-186.

nueva posición de la filosofía frente a la ciencia: su objeto no puede ser ya el conjunto de los fenómenos naturales, bajo la forma de una cosmología u ontología racional, sino que debe dar un giro crítico e investigar las condiciones bajo las cuales tendrá lugar todo conocimiento posible. Estas condiciones serán, entonces, previas a toda experiencia, es decir, a priori en la terminología kantiana, necesarias y universales, y estarán provistas por la actividad del puro entendimiento, es decir, en última instancia, por la conciencia de sí del sujeto que accede a estas formas puras a través de una reflexión trascendental.²

Con esto se enlaza el segundo factor determinante de la modernidad: la noción de sujeto. En efecto, en la filosofía kantiana culminan, se funden y se renuevan las profundas tendencias que se habían abierto paso tanto en el pensamiento como en la moralidad y la cultura de la sociedad europea desde el siglo XV en adelante, y en especial luego de la Reforma. El concepto de "sujeto" extiende sus raíces hasta el pensamiento teológico de San Agustín, pero había alcanzado su plena articulación a partir del lugar central en el que Descartes lo había colocado mediante su fórmula, *cogito ergo sum*. La determinación de la realidad, del ser, a partir de la representación por parte del sujeto, y la consiguiente autonomía que éste adquiere frente al conjunto de la realidad exterior, del *ob-jectum*, pasa a ser el rasgo distintivo de la filosofía de la modernidad, rasgo que alcanza su culminación en el carácter fundante que la "unidad de la percepción de la conciencia" tiene para el conocimiento de la realidad en la teoría kantiana.³

Al realizar este giro copernicano de la filosofía mediante la adopción de una actitud reflexiva volcada sobre sí misma, típica del pensamiento crítico, Kant determinó en más de un sentido el futuro de la disciplina hasta la actualidad. En primer lugar, todo conocimiento teórico quedaba reservado exclusivamente a las ciencias particulares y vedado al mero juego de la razón, con lo que desaparecían del índice de temas tradicionales de la metafísica todos aquellos que presuponían un conocimiento meramente especulativo de la realidad. En segundo lugar, el conocimiento científico se colocaba definitivamente en el centro de la reflexión filosófica, de modo tal que esa privilegiada relación del hombre con el mundo se convertía ahora en el modo dominante de pensar, un hecho que un autor reciente ha denominado la preeminencia de la filosofía "epistemológica".⁴ Por último, al remitir las condiciones de todo conocimiento posible a la unidad que la conciencia trascendental de sí

² Cfr. Cassirer, 1992, III, pp. 669 y ss.

³ Cfr. Kant, *KrV*, A 117, Anm.; sobre la concepción del sujeto en la filosofía ("metafísica") de la modernidad, cfr. Heidegger, 1957, pp. 69 y ss. y especialmente pp. 91 y ss.

⁴ Cfr. Rorty, 1980, pp. 315 y ss.

del sujeto instauro en la pluralidad de los fenómenos, Kant culmina la historia de emancipación del sujeto de todo lazo exterior y pone al descubierto su radical autonomía frente al mundo. No sólo el idealismo alemán posterior, de Fichte a Hegel, habrá de desarrollar hasta la exasperación este aspecto de la filosofía kantiana, reintroduciendo la metafísica desde el lado del sujeto, sino también las reacciones contra ese mismo idealismo, desde Kierkegaard y los Jóvenes Hegelianos (incluyendo a Marx) hasta Nietzsche, Heidegger y Foucault, estarán signadas por esa caracterización central de la autoconciencia, cuya fenomenología, historia, genealogía o desconstrucción se intentará descifrar.⁵

A partir de la completa autonomía del sujeto, se transformó concomitantemente el fundamento de la filosofía práctica, en especial de la ética. La distinción entre el ámbito del ser y el del deber ser, introducida por D. Hume, se convirtió por obra de Kant en una división clara y sin retorno entre dos usos posibles de la razón, la que sólo se siente en su propia casa en el campo normativo práctico. En éste, en efecto, dicta sus propias leyes, haciendo un uso irrestricto de su autonomía y de su libertad. La transformación de la ética mediante este giro no fue menos radical que la de la filosofía teórica: con sus dos obras, la *Fundamentación* y la *Crítica de la razón práctica*, Kant se enfrentaba a las corrientes que tradicionalmente dominaban la disciplina y desde allí ejercían su influjo en la moralidad popular, en varias cuestiones centrales a un mismo tiempo. En primer lugar, su pretensión de quitar todo fundamento a una moral basada en el principio de la felicidad chocaba con una tradición que se había mantenido ininterrumpidamente desde la Antigüedad hasta la Ilustración, con independencia del ropaje religioso con el que se había vestido en el escolasticismo. Luego, su decidido vuelco hacia el deber como fenómeno moral central por oposición a toda ética basada en el bien o los bienes venía a oponerse drásticamente a las distintas formas que la moral de la virtud había asumido tanto en los códigos sociales de conducta como en las elaboraciones filosóficas de ella. Por último, Kant introducía una original y compleja teoría metafísica como fundamento de la posibilidad de la moralidad en el ser humano, cuyos conceptos claves, el de la voluntad y el de la libertad, desencadenaron una polémica que aún hoy continúa.

Sin embargo, para la ética *universalista* actual sigue siendo determinante el concepto restringido de "kantismo" en ética, entendiendo por él una determinada fundamentación de las normas morales, cuyos rasgos característicos son: concentración al fenómeno de la obligación moral como fenómeno básico; procedimiento de universalización de la máxima de la acción como criterio por antonomasia de lo moral

⁵ Cfr. Habermas, 1985, pp. 104 y ss.

y, en consecuencia, irrelevancia del contenido material de las acciones (valores históricos, tradición, costumbres, etc.) para la determinación del carácter moral o in-moral de las mismas —lo que se entiende principalmente por formalismo—.⁶

2. Areas temáticas principales en la actualidad

En conexión con lo expuesto en el punto 1, agruparemos los temas centrales de la filosofía actual en tres grandes áreas, las que, a nuestro juicio, mejor representan los intereses y las contribuciones más importantes de la disciplina en la actualidad. Previamente, es necesario indicar que la continuidad temática y de problemas que va de Kant hasta hoy no se ha mantenido ni en el aspecto metodológico ni en el punto de partida que se toma como base de donde debe iniciarse la reflexión. En efecto, la filosofía de la conciencia, que encuentra en Kant su más acabado expositor, agotada en sus posibilidades, dio paso a un radical cambio de paradigma hacia la veintena del presente siglo: el lenguaje se convirtió en la evidencia inmediata de la que se debía partir en toda reflexión. Los antecedentes de este cambio se dieron casi simultáneamente en las distintas corrientes de fines del siglo pasado y principios del actual, pero encontraron en la lógica matemática de G. Frege y B. Russell, en la semántica del joven L. Wittgenstein y en los trabajos lógicos y semánticos de los miembros del Círculo de Viena, en especial R. Carnap, sus más decididos defensores. A partir de la segunda mitad del presente siglo, este cambio se ha extendido y diversificado, de modo que junto al positivismo lógico y, más tarde, a la filosofía analítica, han aparecido otras corrientes, sobre todo a partir del último Wittgenstein y de la obra de J. Austin con relación a la pragmática, por una parte, y a partir de M. Heidegger con relación particularmente a la hermenéutica, por la otra, que han ampliado y enriquecido nuestro instrumental metodológico. Como consecuencia, la actitud metódica generalizada conserva el giro reflexivo y crítico, introducido por Kant, pero su objeto no son ya los actos cognitivos de la propia conciencia, sino la estructura lógica y sintáctica del lenguaje científico u ordinario, las reglas semánticas de los términos que los forman, el significado habitual de esos mismos términos, tal como éste se revela en las reglas implícitas de su uso, la historia conceptual de las palabras claves y sus sutiles conexiones con la totalidad de un mundo de la vida, etc.

Tres son, a nuestro juicio, las grandes áreas temáticas que concitan en su mayor parte la reflexión filosófica de la actualidad: i), la filosofía de la ciencia; ii), la ética

⁶ Cfr. Guariglia, 1992, pp. 53 y ss.

o, de modo más general, la filosofía práctica, y por último, iii), la historia conceptual de la propia filosofía. Pasamos a comentar cada uno de estos ítems.

i) La filosofía de la ciencia constituye la heredera más directa de la filosofía teórica en sentido tradicional, luego de su transformación por la crítica kantiana a la que me he referido en el punto 1. Esta continuidad tanto de la problemática, por una parte, como de la actitud reflexiva o de segundo nivel, por la otra, ha sido resaltada por diversos autores a pesar de las profundas diferencias que separan la filosofía de la ciencia actual de las posiciones de Kant.⁷ Podemos considerar, entonces, de un modo amplio a la filosofía de la ciencia como aquella rama de la disciplina que se ocupa del análisis y la reconstrucción de los métodos, conceptos básicos, desarrollo diacrónico, áreas temáticas, etc., de las ciencias particulares, entendidas éstas dentro de tres grandes divisiones: a) las ciencias formales: matemática, cálculo lógico, informática, etc.; b) las ciencias naturales, distribuidas, a su vez, en dos grandes clases, cuyas transiciones comienzan a ser cada vez más matizadas e imperceptibles: físico-químicas y biológicas; y c) las ciencias sociales: historia, sociología, economía, etc. Algunos de sus temas centrales son los siguientes: carácter y función de las teorías científicas; términos teóricos y observacionales; el método científico: axiomático, hipotético-deductivo, inducción y probabilidad; el concepto de ley científica; el cambio científico; semántica y ontología de las teorías científicas; la distinción entre ciencias naturales y ciencias sociales: explicación versus comprensión; análisis y comprensión de la acción intencional; explicación nomológica y explicación narrativa, etc.⁸

ii) La filosofía práctica prosiguió la emancipación, iniciada por Hume y Kant, de todo lazo con cosmovisiones metafísicas o religiosas del mundo o con concepciones generales del bien último, para ir transformándose en la contrapartida reflexiva de una moralidad abstracta, universalista y cognitiva que ha ido acompañando e integrándose en los principios universales y las normas institucionales de los estados de derecho, en primera instancia, y, más tarde, de la comunidad internacional. El largo eclipse sufrido por la ética normativa desde la veintena de este siglo hasta mediados de la década de los sesenta ha dado lugar, en la actualidad, a un florecimiento de una vasta bibliografía tanto sobre problemas generales como sobre una gran di-

⁷ Cfr. en especial Popper, 1992, pp. 188 y ss.; Gómez, 1987, pp. 15 y ss.; Moulines, 1993, pp. 11 y ss.

⁸ Una adecuada exposición sucinta de los temas centrales en cada una de las especies de ciencias se encontrará en los dos correspondientes volúmenes de la *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*, 4: "La ciencia: estructura y desarrollo", y 5: "Filosofía de la historia"; para la historia y la sociología, véase también Cornblit, 1992, *passim*. y Guariglia, 1993, primera parte.

versidad de temas novedosos, sobre los cuales trabaja la nueva rama de la ética aplicada. En resumen, la ética constituye aquella rama de la filosofía que se ocupa del examen de los conceptos básicos involucrados en los juicios morales, y que estudia la semántica de los términos que expresan valores u obligaciones (como "bueno" o "deber"), el tipo de argumentos que se ofrecen como respaldos de juicios morales particulares, y, en especial, la remisión a procedimientos formales, como la universalización, generalización, imparcialidad, etc. Por último, se interesa muy particularmente en la justificación de los principios universales de justicia y de las normas que garantizan un conjunto mínimo de derechos de los ciudadanos en su calidad de personas, los cuales están en la base de una sociedad democrática.⁹

iii) La historia conceptual de la propia filosofía ha formado parte desde siempre de los contenidos de la disciplina. Recordemos, simplemente, las remisiones y críticas constantes que hace Platón en sus diálogos a sus grandes predecesores o el primer libro de la *Metafísica* aristotélica, con el desarrollo dialéctico de las opiniones de los filósofos naturales sobre el objeto de la ciencia primera, y comprenderemos rápidamente que el tipo de análisis conceptual que ha caracterizado desde el comienzo a la filosofía va intrínsecamente unido a una revisión permanente de sus propias propuestas, enigmas y soluciones. Ya W. Dilthey, a comienzos de este siglo, desarrolló extensamente la necesaria conexión entre lo que entendemos por "filosofía" y las instancias históricas de cada filosofía, que desplegaban sus propios contenidos en una serie inagotable y, a pesar de ello, intelectualmente concatenada.¹⁰ Pero ha sido la obra de H.G. Gadamer la que nos ha hecho comprender hasta qué punto la historia de los conceptos filosóficos es inseparable de nuestros propios conceptos, de modo tal que tanto el esclarecimiento como el sutil deslinde de problemas, actitudes y contextos históricos forma parte no solamente de la comprensión histórica sino de nuestra propia comprensión.¹¹ La temática de la historia conceptual es enormemente vasta, ya que comprende, por una parte, los términos centrales de la filosofía, como "sustancia", "esencia", "causa", "naturaleza", "sujeto", "objeto", etc., y, por otra, las distintas posiciones filosóficas al respecto, históricamente consideradas. No se trata, pues, ni de una historia lisa y llana de la filosofía ni de una simple explicación del vocabulario filosófico; se trata, más bien, de una interrelación entre textos filosóficos clásicos de la disciplina, seleccionados de

⁹ Para una exposición más amplia de las corrientes actuales en ética, remito a Guariglia, 1993, cap. 12, pp. 315 y ss.; una instructiva lista de concepciones actuales se encontrará en el volumen 2 de la *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*, "Concepciones de la ética".

¹⁰ Cfr. Dilthey, 1952, espec. pp. 79 y ss.

¹¹ Cfr. Gadamer, 1986, pp. 77 y ss.

acuerdo con un criterio que haga resaltar la continuidad de una misma terminología y la divergencia de sus significados.

3. La cuestión del método

Por lo expuesto hasta el momento, se hace evidente que así como la cuestión de los contenidos temáticos de la filosofía está intrínsecamente conectada con la posición que se tome con respecto a la disciplina, de la misma manera ésta determinará el método que se adopte en la presentación, investigación y solución de los distintos problemas. Algo, sin embargo, es claro: el sueño del método único, que persiguieron distintas corrientes filosóficas hasta casi la mitad del presente siglo, se ha definitivamente disipado.

Ahora bien, esta conclusión no ha traído consigo, como podría preverse, un generalizado escepticismo con relación a la capacidad de la filosofía para presentar resultados que puedan ser objetivamente puestos a prueba y, consiguientemente, imparcialmente admitidos o rechazados. Por cierto, ha habido corrientes extremas, como el primer positivismo lógico, representado principalmente por R. Carnap, que condenaba justamente por la ausencia de un método asimilable al de las ciencias naturales a toda la filosofía como un mero sinsentido o una expresión más de la capacidad artística; o como el insistente relativismo, inaugurado por F. Nietzsche en los albores de la centuria y prolongado, luego, por el último Heidegger, la segunda fase de la Escuela de Francfort y el último T. Adorno, M. Foucault, y, más recientemente, J. Derrida y J. F. Lyotard, que abomina de todo intento de racionalismo que se pretenda objetivo, en el sentido de intersubjetiva y discursivamente argumentable. Se trata, en realidad, de desafíos que la filosofía acepta como incitaciones para su permanente renovación —aunque se intente presentarlos como ataques devastadores— y asimila mediante la elaboración de nuevas problemáticas y nuevos puntos de vista. Queda, sin embargo, la cuestión del método, que como señalamos al comienzo, es muy controvertida.

Descartados, empero, los lenguajes fuertemente formales con los que se intentó encorsetar toda la reflexión filosófica, y abandonada, por otro lado, la introspección como vía regia para el despliegue de intuiciones fundamentales, se ha ido constituyendo de hecho una suerte de método común de la indagación filosófica actual, que en realidad es más bien una familia de distintos procedimientos, derivados, a su vez, de corrientes distintas. Por un lado, tenemos todas las variantes del análisis del uso de los términos y de sus reglas implícitas, la gramática profunda de los juegos de lenguaje, proveniente del último Wittgenstein, que se amplió también a los juegos implícitos en las reglas de inferencia utilizadas y admitidas en nuestros argu-

mentos informales, especialmente por obra de su discípulo, S. Toulmin; por el otro, las reglas pragmáticas que rigen el intercambio comunicativo y preparan las correspondientes actitudes proposicionales por parte de los hablantes, derivadas de las investigaciones de J. Austin. Por último, la reconstrucción hermeneútica de los significados a través de la historia conceptual de los términos y de sus entrecruzamientos contextuales, tal como fue desarrollada especialmente por H. G. Gadamer. En su conjunto, estos distintos procedimientos argumentativos, que aquí sólo puedo esbozar, han conformado algo así como una alternativa a la razón como capacidad trascendental del sujeto en la filosofía moderna, que podemos denominar razonabilidad argumentativa, la cual, como su propia denominación indica, no tiene la pretensión de exclusividad y certidumbre cuasi metafísica de su antecesora, pero tampoco abandona la pretensión de validez compartida que es propia de toda argumentación humana.¹²

Esta transformación de la razón trascendental en razonabilidad argumentativa ha sido acompañada de un paralelo desplazamiento del portador de esta razón: éste no puede ser más el sujeto solipsista centrado en torno al Yo de la filosofía moderna, agobiado por las aporías a que su situación de preeminencia diera lugar y condenado por las perversiones que el uso irrestricto de la racionalidad instrumental trajera al mundo. En su lugar aparece una entidad polifacética, que se diferencia de acuerdo con el complejo temático que en cada caso esté en cuestión: la comunidad. En efecto, en el caso de la filosofía de la ciencia, por ejemplo, el sujeto básico será la comunidad de expertos o científicos, introducida por el pragmatista C.S. Pierce; en el caso de la filosofía política, se tratará de la comunidad de ciudadanos integrada en instituciones básicas, tal como la presenta J. Rawls, y, si lo que se enfoca es la sociedad como tal, el sujeto estará constituido por la comunidad de comunicación, articulada en diversas esferas de acción comunicativa según la fórmula de J. Habermas.

4. Conclusión: criterios generales

Si la exposición del estado actual de la disciplina que hemos realizado hasta el momento permite inferir una consecuencia inmediata, ésta creemos que es obvia: es imposible hoy en día presentar un índice exhaustivo de temas que integran el

¹² Sobre la cuestión del método, la bibliografía es demasiado amplia y extensa. Me limito a señalar algunos trabajos fundamentales para la concepción más arriba expuesta: Toulmin, 1958; Tugendhat, 1992, pp. 261 y ss. y Habermas, 1988, pp. 153 y ss.

“objeto” de la filosofía. Un intento de esa naturaleza no solamente estará desde el comienzo irremediablemente desactualizado sino que inducirá directamente a confusión a los estudiantes sobre qué es filosofía. Si, en cambio, nuestro interés como filósofos profesionales e investigadores en la materia está dirigido a transmitir del modo más fidedigno posible en el campo de la educación lo que efectivamente pasa en el campo de la investigación, por un lado, y, desde el punto de vista propedéutico, a contribuir a la formación de los educandos con aquel aporte que es exclusivo de nuestra disciplina, por el otro, entonces debemos preocuparnos para que los contenidos básicos no reflejen una concepción de la filosofía perimida o dogmática sino que transmitan la imagen de una ciencia viva y en permanente renovación que mantiene, sin embargo, una continuidad conceptual en el mismo cambio.¹³ Lo principal y lo más difícil, a nuestro juicio, será el poder transmitir a los estudiantes modelos del procedimiento argumentativo y discursivo que utiliza la filosofía en la elaboración y reelaboración de sus problemas, pero no bajo la forma de esqueletos formales ya preparados por la lógica proposicional, sino bajo la especie de argumentos concretos tomados directamente de textos filosóficos o científicos de las diversas áreas temáticas. En este aspecto, el movimiento de la *informal logic* que se desarrolló especialmente entre los profesores de escuelas secundarias y de *colleges* en Estados Unidos, abrió una nueva perspectiva al mostrar que lo que realmente es necesario transmitir es la capacidad discursiva para analizar y refutar argumentos presentados en el lenguaje ordinario sobre temas de la vida cotidiana o sobre problemas cuyos datos estén al alcance de los propios alumnos a partir de sus conocimientos científicos, históricos, económicos, sociales, etc.¹⁴

Con esto no queremos disminuir la importancia que tiene el conocimiento de la lógica formal en la formación del pensamiento riguroso, sino que sugerimos que se la presente como lo que realmente es: como el caso extremo de argumentación, en el que todas las conclusiones son necesarias, algo extraordinariamente inusual tanto en el ámbito de la filosofía como en el de las demás ciencias. Dicho en otros términos, nosotros en nuestro papel de filósofos activos y en el desempeño de nuestro rol como profesores nos movemos permanentemente en medio de lo contingente, de lo problemático, fragmentario e inconcluso, a partir de lo cual debemos sacar conclusiones, lo más imparciales y objetivas posibles pero raramente concluyentes, al menos con la fuerza de un silogismo deductivo. Lo mismo le ocurre al científico ac-

¹³ Cfr. al respecto el interesante análisis de los contenidos de los programas de filosofía en la escuela secundaria y los correspondientes textos en Obiols y Rabossi, 1993, pp. 123 y ss.

¹⁴ Para una visión de la nueva *lógica informal*, véase Walton, 1989, *passim*.

tivo que está innovando en su especialidad: nada ni nadie puede garantizarle que los resultados obtenidos serán definitivos, que no aparecerá otro colega con un experimento que refute sus conclusiones o con una demostración más simple y elegante de sus mismas tesis. Es, pues, esta doble actitud: por una parte, de permanente incertidumbre y, por la otra, de confianza en los recursos discursivos de la razón para resolver problemas y alcanzar conclusiones provisorias pero lo mejor respaldadas que sea posible, la que se debe transmitir como la mayor contribución que la filosofía actual puede hacer a la formación de nuestros futuros ciudadanos en el campo teórico.

De un modo similar, en el campo de la ética estamos situados tras el colapso de los últimos fundamentalismos, es decir, en medio de una tradición democrática, cuyas raíces intelectuales se remontan a J. J. Rousseau e I. Kant. A la cosmovisión metafísica o religiosa de la moral positiva, esta tradición opone una concepción de la esfera ética y política como producto de la creación racional del hombre, sobre la cual es posible basar las leyes universales de una sociedad de seres concebidos como personas. Dentro de ésta, el Estado será la expresión de la voluntad común, cuya legitimidad reside precisamente en preservar y extender principios elementales de justicia. Esta tradición democrática, representada por un cierto liberalismo en el siglo pasado —piénsese en M. Moreno y D. F. Sarmiento—, fue retomada a comienzos de la centuria luego de un eclipse de medio siglo por los grandes partidos socialistas europeos, representantes de las clases con menos recursos —no exclusivamente los obreros—, a las que el vertiginoso avance del capitalismo amenazaba con marginar completamente de la vida social, cultural y política. A favor de esta tradición socialdemócrata, que abandona definitivamente el fundamentalismo marxista hacia los años veinte, se construyó el moderno estado de bienestar que asegura, además de una representación política adecuada de los intereses de todos los ciudadanos, el goce por parte de todos de aquellos bienes mínimos que constituyen la condición necesaria para poder crear y gozar los demás bienes: educación, salud, seguridad social para ancianos e inválidos, etc.

Hoy esta concepción democrática ha dejado de ser patrimonio de los partidos socialistas para incorporarse en el núcleo de las convicciones de toda la ciudadanía democrática y del amplio espectro de los partidos que la representan. En efecto, se trata del núcleo de la conciencia moral colectiva sobre la que se apoya la concepción de una sociedad democrática como una sociedad basada en una idea de justicia. Esta concepción ha sido precisada con trazos cada vez más nítidos en los últimos veinte años por los dos filósofos políticos y sociales a mi juicio más importantes del presente siglo, Jürgen Habermas y John Rawls. Podemos decir que especialmente en los últimos cinco años ambos se han esforzado por destacar ese núcleo básico de principios inmanentes dentro de una determinada tradición cultural de-

mocrática, que son constitutivos de una ética universalista de la que se nutre tanto el moderno derecho como las metas básicas de una política diseñada con la mirada puesta en una sociedad moderna equitativa.¹⁵

La enseñanza de la ética, en consecuencia, debe partir de dos tesis. La primera puede enunciarse así: una moral pública basada en una ética universalista debe renunciar expresamente a imponer una única concepción ontológica, metafísica o aun científica del mundo y, consecuentemente una concepción antropológica o religiosa del ser humano como base de sus preceptos. En efecto, ésta ha sido siempre una de las pretensiones del fundamentalismo en sus diversas versiones, que inevitablemente conduce a la instauración de fisuras irremediables y a distorsiones intolerables de la comunicación intersubjetiva en el interior de la sociedad moderna. La otra es la siguiente: es imposible pretender establecer una moral pública sustentada sobre una concepción unánimemente compartida de la vida buena. La modernidad se caracteriza, precisamente, por separar las cuestiones normativas de las aspiraciones a la eudemonía, propias de la moral tradicional. Lo que resta como núcleo de una moralidad pública, “política y no metafísica” (Rawls), es, por lo tanto, la regulación puramente procedimental de las interacciones sociales mediante principios universales de justicia, que aseguren la igualdad de todos los miembros de la comunidad social y garanticen el goce de aquellas oportunidades mínimas, abiertas a todos, para que cada uno, a través de su propia formación y de la elaboración de sus capacidades, físicas, emocionales y cognitivas, encuentre la vía de su autorrealización, libremente elegida.

Propiedades, pues, como la universalidad, la imparcialidad y la reciprocidad son la garantía, argumentativa y discursiva, de la corrección, en el ámbito ético, de los juicios morales, cualquiera sea el contenido que éstos tengan —que inevitablemente variará contextualmente—, de la misma manera que, en el campo teórico, son los soportes de las pretensiones de verdad de los juicios empíricos, independientemente del contenido específico, que variará de acuerdo al área científica en el que éstos se sitúen. La enseñanza de la filosofía, orientada hacia el desarrollo de actitudes epistémicas y morales que den prioridad a las capacidades y disposiciones para pensar, deliberar y decidir de acuerdo con el conjunto de condiciones y propiedades discursivas que hemos señalado, podrá hacer una contribución única y, como creemos, indispensable para la formación de ciudadanos de una moderna sociedad de derecho, en la que, por un lado, las fuerzas sociales del trabajo y del mercado imponen una formación y una capacitación para la innovación y la solución de problemas técnicos cada vez más amplia, y, por el otro,

¹⁵ Cfr. Rawls, 1985, pp. 225 y ss.; Guariglia, 1993, pp. 320 y ss.

exigen la participación cada vez más alerta y activa de todos los miembros de la sociedad en el mantenimiento y la ampliación de requisitos básicos de justicia, que contrarresten las tendencias a la inequidad, la corrupción y la miseria que la propia expansión de la economía moderna, altamente concentrada y tecnificada, trae aparejadas.

II. PROPUESTA DE CBC PARA LA EDUCACION GENERAL BASICA

El problema que abordamos en esta parte es el de la selección y organización de contenidos básicos de filosofía para la Educación General Básica a partir de los lineamientos generales presentados en la primera parte y considerando la Ley Federal de Educación, la Resolución 26/92 del Consejo Federal de Cultura y Educación, las Orientaciones Generales y las Orientaciones Específicas que figuran en los documentos A6 y A7 en versión aprobada por la Asamblea del CFdeCyE.

1. Fundamentos

Del análisis efectuado en la parte I de este documento se concluye que las áreas temáticas fundamentales de la filosofía contemporánea son la filosofía de la ciencia, la filosofía práctica y la historia conceptual de la propia filosofía. La primera constituye la heredera más directa de la filosofía teórica en sentido tradicional, luego de su transformación por la crítica kantiana y se la puede definir como la que se “ocupa del análisis y la reconstrucción de los métodos, conceptos básicos, desarrollo diacrónico, áreas temáticas, etc., de las ciencias particulares”. La filosofía práctica “se ocupa del examen de los conceptos básicos involucrados en los juicios morales, estudia la semántica de los términos que expresan valores u obligaciones (como “bueno” o “deber”), el tipo de argumentos que se ofrecen como respaldos de juicios morales particulares, y, en especial, la remisión a procedimientos *formales*, como la universalización, generalización, imparcialidad, etc. Por último, se interesa muy particularmente en la justificación de los principios universales de justicia y de las normas que garantizan un conjunto mínimo de derechos de los ciudadanos en su calidad de *personas*, los cuales están en la base de una sociedad democrática”. Finalmente, la historia conceptual de la propia filosofía que forma parte de nuestra propia comprensión de conceptos tales como “sustancia”, “esencia”, “causa”, “naturaleza”, etc. trata de realizar una “interrelación entre textos

filosóficos clásicos de la disciplina, seleccionados de acuerdo con un criterio que haga resaltar la continuidad de una misma terminología y la divergencia de sus significados”.

En cuanto al método filosófico se concluye que “se ha ido constituyendo de hecho una suerte de método común de la indagación filosófica actual, que en realidad es más bien una familia de distintos procedimientos, derivados, a su vez, de corrientes distintas. Por un lado, tenemos todas las variantes del análisis del *uso* de los términos y de sus reglas implícitas (...); por el otro, las reglas pragmáticas que rigen el intercambio comunicativo y preparan las correspondientes actitudes proposicionales por parte de los hablantes, derivadas de las investigaciones de J. Austin. Por último, la reconstrucción hermenéutica de los significados a través de la historia conceptual de los términos y de sus entrecruzamientos conceptuales (...). En su conjunto, estos distintos procedimientos argumentativos (...) han conformado algo así como una alternativa a la *razón* como capacidad trascendental del sujeto en la filosofía moderna, que podemos denominar *razonabilidad argumentativa*, la cual, como su propia denominación indica, no tiene la pretensión de exclusividad y certidumbre cuasi metafísica de su antecesora, pero tampoco abandona la pretensión de validez compartida que es propia de toda argumentación humana”.

Corresponde ahora que nos preguntemos si esta concepción de la filosofía tiene algo para aportar en la Educación General Básica de nuestro país o sólo debe limitarse a la Educación Polimodal. Tradicionalmente, y hasta hace muy pocos años, se consideraba que la enseñanza de la filosofía sólo podía fructificar en los alumnos que se hallaban finalizando sus estudios secundarios (16 o 17 años) en su función preparatoria para los estudios superiores (bachillerato). Esta tradición se apoyaba, por una parte, en la concepción de que la filosofía “coronaba” organizando y estructurando los saberes particulares previamente adquiridos, concepción que se remonta a Platón y su idea de que el estudio de la filosofía debía estar precedido por un largo aprendizaje de los conocimientos matemáticos, y, por la otra, desde Piaget, en la idea de que a esa edad el joven ha alcanzado el pensamiento hipotético-deductivo. Expresión acabada de estas ideas es el bachillerato francés que ubica el curso de filosofía en “terminal” o el Liceo Clásico en Italia que ubica la enseñanza de la filosofía en los tres últimos años de la secundaria superior. Sin embargo, desde hace algún tiempo están en curso, exitosamente, en varios países como EE.UU. o España, diversos programas para una enseñanza filosófica a los niños ya desde la educación inicial y el nivel primario, como en el caso del conocido programa “Philosophy for children” impulsado por el Institute for the Advancement of Philosophy for Children de Nueva Jersey, programa que actualmente se desarrolla en varios países y múl-

tiples lenguas y que se halla en proceso de traducción, adaptación y aplicación en Argentina.¹⁶

Los programas de enseñanza de filosofía a los niños tienen en común la idea de que más que de aprender contenidos conceptuales, se intenta lograr el desarrollo de habilidades intelectuales y actitudes, considerando problemas filosóficos. Pero esto se vincula con el uso en sentido amplio del término "contenidos", que incluye: contenidos conceptuales (conocimiento y comprensión crítica de conceptos, teorías, desarrollos histórico-filosóficos, etc.), procedimentales (aprendizaje de habilidades y métodos filosóficos) y actitudinales (desarrollo de actitudes, hábitos y valores implícitos en la práctica filosófica) que deberían hallarse estrechamente articulados en una propuesta didáctica integral capaz de desarrollar en los alumnos "competencias educativas básicas" que impliquen la "posibilidad de seleccionar, aplicar y evaluar esquemas conceptuales, de acción, valorativos y decisorios adaptados a las características de las situaciones que se enfrentan".¹⁷

La Educación General Básica se propone, según el Art. 15 de la Ley Federal de Educación, entre otros, los siguientes objetivos:

a) Proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes.

b) Favorecer el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus deberes y derechos, y respetuoso de los de los demás.

c) Incentivar la búsqueda permanente de la verdad, desarrollar el juicio crítico y hábitos valorativos y favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, afectivo-volitivas, estéticas y los valores éticos y espirituales.

d) Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, latinoamericana y universal.

¹⁶ El programa "Philosophy for children", originado en Nueva Jersey ha sido traducido al castellano y al catalán en España por el Centro de Filosofía para Niños, de Madrid y el Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia de Barcelona respectivamente. Ediciones de la Torre ha publicado las obras correspondientes a la versión castellana. Con el título *El descubrimiento de Ari Stóteles*, el Centro Argentino de Filosofía para Niños y la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA han realizado una coedición de una versión en un castellano rioplatense de la obra central del programa "Philosophy for children", *Harry Stottlemeier's Discovery*.

¹⁷ Recomendación 26/92 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

La enseñanza de la filosofía puede contribuir al logro de estos objetivos a través de la consideración de dos temáticas relacionadas entre sí que se desprenden de la reseña efectuada del estado actual de la disciplina. Estas dos temáticas podrían denominarse “Lógica del discurso argumentativo”, por una parte, y, “Problemática ética”, por la otra.

1.1. Lógica del discurso argumentativo

Los estudios de *lógica*, y en particular, los estudios de *lógica informal* constituyen un elemento valioso para la adquisición de procedimientos argumentativos y discursivos para analizar y refutar argumentos presentados en el lenguaje ordinario sobre temas de la vida cotidiana o sobre problemas cuyos datos estén al alcance de los propios alumnos a partir de sus conocimientos científicos, históricos, económicos, sociales, etc.

Se trata de retomar y actualizar, a la luz de las investigaciones filosóficas de los últimos decenios, el programa que esbozara el filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira en su *Lógica Viva* de 1910, cuando concebía una lógica que:

Sería un estudio de la manera como los hombres piensan, discuten, aciertan o se equivocan —sobre todo, de las maneras como se equivocan—; pero de hecho: un análisis de las confusiones más comunes, de los paralogismos más frecuentes en la práctica, tales como son... Sencillamente, un libro (que sería, si se quiere, la segunda parte de cualquier tratado de lógica de los comunes), con muchos ejemplos, tomados no sólo de la ciencia sino de la vida corriente, de las discusiones diarias; destinado, no a demostrar o a aplicar ninguna doctrina sistemática, sino sólo al fin positivamente práctico de que una persona cualquiera, después de haber leído ese libro, fuera algo más capaz que antes de razonar bien, por una parte, y más capaz, por otra, de evitar algunos errores o confusiones que antes no hubiera evitado, o hubiera evitado con menos facilidad.

Y agregaba más adelante algunas temáticas que comprenderían estos estudios:

Ejemplos de malos razonamientos (tomados de la realidad); su análisis. Muchos de esos malos razonamientos, serían utilizables didácticamente, como ejercicios (en distintos grados de la enseñanza), señalándose al estudiante la tarea de analizarlos.

Estudio lógico y psico-lógico de discusiones tomadas de la realidad (es aplicable la misma observación anterior).

Estudio de la lógica habitual de ciertos profesionales (Diderot hablaba de “idiotismos morales”, en los profesionales de las diversas artes; estos otros serían los idiotismos lógicos).¹⁸

¹⁸ Vaz Ferreira, Carlos, 1962, *Lógica viva*, “Prólogo de la primera edición” (1910), Buenos Aires, Losada.

El programa esbozado por Carlos Vaz Ferreira puede retomarse y concretarse hoy a partir de los aportes efectuados por distintas corrientes filosóficas analíticas y hermenéuticas que han estudiado el lenguaje, los procedimientos discursivos, la argumentación, etc. y, más en particular, a partir del desarrollo de la pragmática como perspectiva privilegiada en los estudios sobre el lenguaje.

Desde hace tiempo, en EE.UU. y otros países se desarrollan cursos de lo que se denomina "Clear Thinking" que apuntan a la presentación y tratamiento de las falacias, los prejuicios y otros obstáculos de la reflexión y del lenguaje y las formas cuasilógicas de la argumentación.

Este tipo de estudios apunta a desarrollar en los educandos instrumentos, habilidades, herramientas de pensamiento, las famosas *skills* y tienen varias virtudes importantes:

a) *Generalidad*. El desarrollo del pensamiento crítico constituye un objetivo absolutamente general y básico para todos los educandos. En una época en la que las teorías pedagógicas enfatizan en dotar a los alumnos de conocimientos generales porque son los que no se devalúan o lo hacen más lentamente que los especializados, los propuestos constituyen la generalidad por excelencia.

b) *Significatividad social*. Por su generalidad, estos estudios poseen una amplia significatividad social: constituyen elementos básicos para estudios ulteriores, apuntan al desarrollo de un ciudadano capaz de participar críticamente de la vida social y política de la comunidad y configuran la base para un desempeño laboral eficaz. Los mismos poseen una amplia "potencia educadora" y reúnen los requisitos de "integración" y "totalización", como se los consigna en el documento A-6.¹⁹

c) *Interdisciplinariedad*. Debe subrayarse que los estudios que se proponen, aunque tienen un fundamento de tipo lógico-filosófico constituyen un punto de encuentro en el que confluyen temáticas lingüísticas y conocimientos matemáticos para operar sobre contenidos de ciencias sociales y naturales, de modo que los mismos permiten realizar una rica práctica interdisciplinaria.

1.2. Problemática ética

Como se señala en I de este documento, la enseñanza de la ética debe partir de dos tesis. La primera afirma que "una moral pública basada en una ética universalista debe renunciar expresamente a imponer una única concepción ontológica, metafísica-

¹⁹ "Orientaciones generales para acordar contenidos básicos comunes", Documento Serie A, N° 6, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

ca o aun científica del mundo y, consecuentemente, una concepción antropológica o religiosa del ser humano como base de sus preceptos". La segunda, que "es imposible pretender establecer una moral pública sustentada sobre una concepción unánime de la vida buena". El núcleo de una moralidad pública es la regulación procedimental de las interacciones sociales mediante principios universales de justicia, que aseguren la igualdad de todos los miembros de la comunidad social y garanticen el goce de aquellas oportunidades mínimas, abiertas a todos, para que cada uno, a través de su propia formación y de la elaboración de sus capacidades, físicas, emocionales y cognitivas, encuentre la vía de su autorrealización, libremente elegida.

A partir de estos principios, está claro que no se trata de adoctrinar moralmente, sino de realizar un enfoque crítico-ético en la línea de contribuir a una autonomía moral, mediante el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad social y política. Los Contenidos Básicos Comunes, en este campo, deberían permitir desarrollar en el alumno una conciencia crítica de las normas y valores socialmente establecidos. No se trata de reforzar el proceso de endoculturación como en las sociedades tradicionales, sino de admitir que en las sociedades modernas la pluralidad y la tolerancia permiten la convivencia de diversos ideales y doctrinas morales y que el desarrollo moral de los individuos consiste en un progreso en el sentido de la racionalidad, es decir, en la aceptación o no aceptación de los códigos sociales por razones, y no por mera disciplina ante las convenciones de la tradición o por temor a las presiones del grupo.²⁰

Esta parece ser la línea predominante en la escuela española en cuestiones de educación moral, como lo dice con toda claridad Miguel Martínez Martín en su artículo "Educación moral: el estado de la cuestión":

La sociedad plural en la que vivimos exige un modelo de educación moral que haga posible la convivencia justa, que sea respetuoso con la autonomía personal y que potencie la construcción de criterios racionales. Este modelo se distancia de toda posición autoritaria y heterónoma que se autoconsidere capaz de decidir lo que está bien y lo que está mal, pero también se distancia de aquellas posiciones que, ante situaciones de conflicto moral, afirman que lo máximo que podemos esperar es que cada uno de nosotros elija según criterios personales.

Este modelo de educación moral, basado en la construcción racional y autónoma de valores, no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco es relativista. Este modelo, que es el que compartimos, afirma que a través de la razón y el diálogo podemos determinar algunos principios de valores que puedan guiar la conducta de todos nosotros

²⁰ Salmerón, Fernando, 1991, *Enseñanza y filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica y El Colegio Nacional, p. 90.

ante situaciones concretas que supongan conflicto de valores. Ante estas situaciones, debemos saber conjugar dos principios: la autonomía del sujeto y la razón dialógica. El primero, la autonomía, como oposición a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia de cada uno de nosotros. El segundo, como oposición a la decisión individualista que no contempla la posibilidad del diálogo. Nuestro modelo debe potenciar la autonomía y el uso de la razón dialógica para lograr formas de convivencia personal y colectiva más justas y, a la vez, tan variadas y diversas como las personas y grupos implicados decidan. A través de este modelo debe ser posible hablar y dialogar en torno a todos aquellos temas en los que no estamos de acuerdo, con el objetivo de que por medio del diálogo, a la vez que reconocemos nuestra mutua competencia comunicativa, nos aproximamos en la búsqueda de consenso que, sin ser necesario alcanzar, sí es bueno y conveniente apreciarlo como deseable. A través de este modelo debe ser posible crecer en autonomía y, a la vez, reconocer en el otro, y en su derecho a ser y crecer en autonomía, un límite a la posible presión o alienación que las diferencias individuales pueden generar.²¹

2. Bloques temáticos

En función de lo expuesto se proponen los siguientes bloques temáticos para la Educación General Básica.

2.1. Lógica del discurso argumentativo

Contenidos conceptuales

1) El argumento: estructura básica de un argumento. Diferentes tipos de argumentos. El argumento deductivo. El argumento inductivo. El argumento por analogía.

2) Análisis formal del argumento deductivo: lenguaje formal y lenguaje natural. Lógica formal. Forma proposicional y forma de un argumento deductivo. Validez e invalidez. Consistencia y solidez. Procedimientos para determinar validez e invalidez.

3) El lenguaje y la argumentación: usos del lenguaje. Los actos de habla y el uso performativo. Presuposiciones. Ambigüedad y vaguedad. La definición. Definición informativa, estipulativa y persuasiva. Efectos emotivos.

4) Falacias: falacias formales y no formales. Falacias de apelación al pueblo, a la fuerza, a la piedad, a la autoridad, contra el hombre. Errores inductivos, prejuicios y falacias.

²¹ Martínez Martín, Miguel, 1992, "Educación Moral: el estado de la cuestión" en: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 201, Barcelona

Contenidos procedimentales

Reconocimiento de argumentos en el lenguaje cotidiano. Identificación de premisas y conclusiones. Distinción entre argumentos deductivos, inductivos y analógicos. Producción de argumentos.

Establecimiento de la validez o invalidez de un argumento deductivo.

Distinción entre distintos usos del lenguaje. Reconocimiento de expresiones ambiguas y/o vagas en el lenguaje cotidiano. Reconocimiento de la presencia de efectos emotivos. Distinción entre diferentes tipos de definición.

Reconocimiento de falacias e identificación de distintos tipos de falacias.

Contenidos actitudinales

Desarrollo de una actitud crítica frente a los productos lingüísticos.

Desarrollo de una disposición favorable para examinar argumentos propios y ajenos.

2.2. Problemática ética

Contenidos conceptuales

1) *Moral positiva y moralidad crítica*. La moral positiva como fenómeno cultural: las costumbres y los códigos morales de los distintos grupos sociales (generacionales, diferenciados por el nivel de ingreso, de formación, minorías religiosas y étnicas, cuerpos militares o militarizados, etc.). La moralidad como el ámbito público de interrelación de los ciudadanos considerados como personas libres e iguales. El papel de la reflexión en la formación de una moralidad crítica.

2) *La argumentación moral*. Los niveles del razonamiento moral: i) fáctico, ii) moral y iii) de los principios. Análisis de razonamientos morales típicos: formas más comunes de argumentación moral: universalización, generalización de las consecuencias, cálculo de beneficios y perjuicios para la mayoría, etc. Los aspectos formales del juicio moral: generalidad, universalidad, imparcialidad y reciprocidad.

3) *El sujeto moral y su desarrollo*. El sujeto moral como el portador de la personalidad moral. Heteronomía y autonomía moral. Libertad y responsabilidad: la educación para la madurez. Las interrelaciones personales como relaciones entre sujetos emancipados y la manipulación.

4) *Algunos problemas de ética aplicada*. Nociones sobre los problemas clásicos de la bioética: aborto y eutanasia, algunos argumentos a favor y en contra. Las relaciones entre médico y paciente: paternalismo y consentimiento informado. Nociones sobre ética y economía: propaganda engañosa, información deficiente y manipulación del consumidor. Derechos de los consumidores, etc.

Contenidos procedimentales

Distinción entre moral y ética. Distinción entre ciencia social y ética en la consideración de la moral. Distinción entre autonomía y heteronomía moral.

Análisis de términos y juicios morales.

Análisis de argumentos, principios y normas morales.

Consideración de problemas de ética aplicada.

Contenidos actitudinales

Desarrollo de una actitud crítica y constructiva frente a las pautas y normas morales en las que los alumnos viven inmersos.

Desarrollo de una disposición a hacer uso del análisis ético en relación a acciones y discursos morales.

3. Consideraciones finales

Los bloques temáticos correspondientes a “Lógica del discurso argumentativo” y “Problemática ética” deberían implementarse en el tercer ciclo de la Educación General Básica, en el que puede esperarse un grado de desarrollo psicológico suficiente para tratar los temas seleccionados, dado que “el alumno accede a una lógica de lo posible que le permite reflexionar y elaborar hipótesis trascendiendo los límites de lo concreto en el espacio que crea la escuela para el aprendizaje”;²² además posee un grado de dominio del lenguaje y las matemáticas y una información básica en materia de ciencias naturales y sociales que resulta suficiente para abordar las temáticas propuestas.

Desde el punto de vista de la metodología didáctica adecuada para abordar estos contenidos en el nivel del tercer ciclo de la Educación General Básica se recomienda emplear, en diferentes momentos, distintas dinámicas grupales que posibiliten una consideración abierta y problemática de los temas seleccionados y, a la vez, constituyan un entrenamiento para la consideración del discurso argumentativo y de problemas éticos presentes en discursos y situaciones de la vida cotidiana.

²² “Estructura del Sistema Educativo Nacional”, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

III. PROPUESTA DE CBC PARA LA EDUCACION POLIMODAL

El problema que abordamos en esta parte es el de la selección y organización de contenidos básicos de filosofía para la Educación Polimodal a partir de los lineamientos generales presentados en la parte I sobre el estado actual de la filosofía, las propuestas efectuadas en la parte II para la Educación General Básica y tomando en consideración la Ley Federal de Educación, la Resolución 26/92 del CFCyE, las Orientaciones Generales y las Orientaciones Específicas que figuran en los documentos A6 y A7 en versión aprobada por la Asamblea del CFCyE.

1. Fundamentos

Las asignaturas de filosofía en el último ciclo de la escuela secundaria en Argentina tienen una antigua tradición que se remonta al siglo pasado. Figuras como Amadeo Jacques, en el siglo XIX, y Francisco Romero o Vicente Fatone, en el presente siglo, enseñaron filosofía en la escuela secundaria y/o redactaron, en sus respectivas épocas, manuales para la enseñanza de la filosofía que se usaron con gran éxito en todos los países de habla castellana.²³ Desde la segunda mitad del siglo pasado, la enseñanza de la filosofía siguió la tradición francesa, que ubicaba las asignaturas de filosofía hacia el final del ciclo secundario y la hacía consistir en el tratamiento de una serie de problemas o nociones, más que en una historia de los sistemas filosóficos, que es la modalidad italiana desde la reforma Gentile en 1925.

Al presente, en el plan de estudios del bachillerato común, cuyos programas datan de los años cincuenta, hay dos asignaturas del área de filosofía: la primera, en

²³ Jacques, Amédée; Simon, Jules y Saisset, Émile, 1877, *Manual de filosofía*, París, Hachette; Romero, Francisco y Pucciarelli, Eugenio, 1938, *Lógica y nociones de teoría del conocimiento*, Buenos Aires, Espasa-Calpe; Fatone, Vicente, 1951, *Lógica y teoría del conocimiento*, Buenos Aires, Kapelusz.

cuarto año, titulada "Filosofía. Nociones generales y psicología", y la segunda, en quinto año, "Filosofía. Lógica, nociones de Teoría del Conocimiento, de Ética y de Metafísica".²⁴ La asignatura de cuarto año se fue transformando en una psicología científica, empírica o positiva (aunque bastante desactualizada y desestructurada), perdiendo su carácter filosófico, en la medida en que la psicología emigraba de las facultades de filosofía y letras y trataba de constituirse como ciencia. Debe entenderse como legítimo este proceso de constitución de la psicología como ciencia autónoma, y debe apoyarse la existencia de una asignatura de psicología en la escuela secundaria, pero el resultado ha sido que la asignatura de quinto año constituye hoy la única presencia significativa de la filosofía en el bachillerato común, debiendo encarar dos temáticas marcadamente distintas: lógica y metodología de las ciencias (unidades 1 a 5) y problemas filosóficos (unidades 6 a 9). Con una carga horaria de sólo tres horas semanales, el tiempo es notoriamente insuficiente para desarrollar ambas temáticas, por lo cual, los profesores, en su gran mayoría, optan por tratar en sus cursos alguna de ambas.

En el plan de estudios del Bachillerato con Orientación Docente (BOD), cuyos programas datan de los años setenta, se contempla la existencia de dos asignaturas: "Problemática filosófica", en cuarto año y "Lógica y metodología de las ciencias" en quinto. Una distinción similar existe en el plan de estudios de las escuelas de enseñanza media en la provincia de Buenos Aires, que en el ciclo superior del nivel medio, en cuarto año incluye una "Introducción a la filosofía" y en quinto año "Metodología de la investigación y del trabajo científico". Ya en el nivel universitario, pero en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, es decir, en la etapa preparatoria y de nivelación, hay una distinción similar, ya que se encuentra una asignatura denominada hasta hace algún tiempo "Introducción al conocimiento científico" y hoy "Pensamiento científico" y otra denominada hasta hace poco "Problemas filosóficos" y al presente "Filosofía". Debe hacerse notar que la primera de estas asignaturas es obligatoria para todas las carreras que se cursan en la UBA, mientras que la segunda es optativa para la mayor parte de las carreras y obligatoria para algunas carreras humanísticas.

Más allá de las denominaciones de las asignaturas puede afirmarse que, hoy por hoy, es posible distinguir entre una temática a la que podríamos llamar *lógica epistemológica*, fundamentalmente de tipo instrumental, en la que se busca que el alumno se familiarice con procedimientos lógicos, comprenda, reconozca y eventualmente

²⁴ Los principales programas nacionales del área se hallan transcritos en Obiols, G.A. y Frassinetti de Gallo, Martha, 1991, *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Buenos Aires, A-Z Editora, p. 24 y ss.

pueda aplicar algunos métodos científicos, y reflexione sobre el conocimiento científico; y una *problemática filosófica*, a través de la cual se intenta que el alumno aborde algunas cuestiones filosóficas socialmente significativas, se informe y reflexione sobre ellas, con el propósito de desarrollar una conciencia crítica. Ambos saberes serían útiles tanto para desarrollar estudios superiores como para una formación general. La distinción entre una temática de *lógica y epistemología* y una *problemática filosófica* se halla presente no sólo en planes y programas, sino también en libros de texto en Argentina y varios países extranjeros y se justifica también en la especificidad y la marcada instrumentalidad de la primera de estas temáticas.

En función de lo expuesto podría pensarse que sería deseable que el área de filosofía en la futura educación polimodal comprenda, al menos, dos grandes temáticas, que podrían denominarse “Lógica y epistemología” y “Problemática filosófica”, y que podrían incluirse en los dos últimos años de estudio de este nivel, respectivamente.

1.1. Lógica y epistemología

La selección de contenidos dentro de la temática lógico-epistemológica debería apuntar a la consideración de los principales problemas de dicha área, a saber: 1º) distinción entre investigación y teoría científica (proceso y producto) y, a continuación, entre diferentes tipos de ciencias; 2º) el lenguaje de las ciencias; 3º) la lógica subyacente a las teorías científicas; 4º) los métodos de las ciencias; 5º) las implicancias sociales y éticas del desarrollo científico y tecnológico.

1.2. Problemática filosófica

La organización de los contenidos filosóficos puede hacerse con un criterio histórico o bien con uno problemático. Como decíamos más arriba, la tradición italiana es, desde 1925, la enseñanza de la filosofía con un enfoque histórico, mientras que la francesa, también seguida por Argentina, es más bien la de considerar problemas y nociones filosóficas. En España, a una asignatura problemática sigue ya en el final del bachillerato, en el Curso de Orientación Universitaria, una asignatura de tipo histórico. Ambas modalidades presentan argumentos a su favor, pero la mejor, posiblemente, es la que logra una síntesis, es decir, realizar un enfoque de tipo histórico-problemático o que plantea los problemas filosóficos en relación con la historia. El enfoque de tipo problemático permite una mejor conexión de la temática filosófica con las motivaciones y problemas del alumno adolescente, posibilitando que la reflexión se dispare a partir de las preocupaciones operantes en el mismo. Al respecto decía Rodolfo Mondolfo:

El secreto para despertar la *necesidad* de la filosofía —sin la cual su enseñanza sería, más que vana, dañina, porque engendraría la aversión o el escarnio que acompañan siempre a la incomprensión— está precisamente en establecer un punto de apoyo sobre intereses ya operantes y vivos para mover al espíritu hacia el camino que desemboca en los problemas filosóficos. La filosofía no debe presentarse como una región nueva y separada de aquellas en que suele detenerse la mente del joven; debe presentarse como el desemboque natural de muchos caminos que suele recorrer. El interés debe nacer de la realidad concreta de la vida espiritual vivida por el mismo joven.²⁵

Nos parece que el punto de partida problemático favorece también una apertura a otras disciplinas (desde las matemáticas hasta el área de expresión pasando por las ciencias naturales o las sociales) con las que los problemas filosóficos se encuentran estrechamente relacionados, posibilitando una aproximación a un enfoque interdisciplinario. La experiencia francesa, por ejemplo, incluye al tratar un problema filosófico como podría ser el de la libertad y el determinismo, la consideración previa de los enfoques de las ciencias naturales y sociales sobre la cuestión, de modo que el curso de filosofía, ubicado en el último año del bachillerato viene a culminar la formación del alumno, integrando y profundizando en problemáticas ya consideradas.²⁶ De todas maneras, la apertura hacia un enfoque interdisciplinario no debe exagerarse e ir en desmedro del tratamiento de una temática específicamente filosófica que debería ser conocida y comprendida por el alumno.

En la propuesta de bloques temáticos que se detalla más abajo se ha intentado realizar un enfoque problemático de la filosofía sin descuidar el desarrollo histórico como el marco imprescindible para comprender los problemas y teorías filosóficos y poder desarrollar una historia conceptual de la disciplina como la señalada en la parte I. En el primer bloque se intenta lograr una caracterización conceptual de la filosofía por medio del análisis de algunos de los términos centrales de la disciplina cuyo uso se mantiene en el lenguaje cotidiano, aunque muchas veces con un significado desgastado o completamente distorsionado. Los siguientes bloques plantean el desarrollo de problemas filosóficos desde la Antigüedad hasta nuestros días. El bloque dos aborda la temática del problema del conocimiento en la filosofía como un marco básico para comprender todos los desarrollos filosóficos posteriores. El tercer bloque se refiere al pensamiento ético, presentando cuatro paradigmas de posiciones éticas que siguen siendo las principales en la actualidad.

²⁵ Mondolfo, R., 1952, "Didáctica de la filosofía", en: *Problemas de cultura y educación*, Buenos Aires, Hachette, p. 138.

²⁶ Cfr., por ejemplo, Vergez, A. y Huisman, D. 1980, *Nouveau "cours de philo"*, París, Nathan.

El cuarto bloque se centra en el análisis de algunas nociones básicas del pensamiento político, en especial de aquellas que son esenciales para la comprensión de la sociedad y el estado actual: “democracia”, “principios y garantías del ciudadano”, “los derechos humanos: historia y proclamación”, “el Estado como garante de la distribución de bienes básicos: salud, educación y seguridad”, etc. El último bloque se dejará abierto a la ejercitación de los anteriores mediante la formulación de debates entre nociones antagónicas, como por ejemplo: “posibilidad del conocimiento objetivo *versus* escepticismo”; “ética cognitiva *versus* relativismo moral”; “filosofía política de la modernidad *versus* posmodernismo”, etc. Con ello se plantean cuestiones contemporáneas, cercanas al alumno adolescente, en las que están involucradas las nociones previamente adquiridas, las cuales requieren ser absorbidas y empleadas mediante un ejercicio de argumentación reglada, que permita la práctica del discurso riguroso. De este modo, este quinto bloque, funciona como una instancia de síntesis y aplicación de los bloques anteriores.

2. Bloques temáticos

En función de lo expuesto se proponen los siguientes bloques temáticos para la Educación Polimodal.

2.1. Lógica y epistemología

Contenidos conceptuales

1) La ciencia y las teorías científicas: carácter y función de las teorías científicas. La investigación científica. Distintos tipos de ciencias: ciencias formales, naturales y sociales.

2) El lenguaje de las ciencias: semántica y ontología de las teorías científicas. Términos teóricos y observacionales. Propositiones científicas. Hipótesis científicas.

3) La lógica de las ciencias: lógica proposicional. Conectivas y tablas de verdad. Tautologías, contradicciones y contingencias. Razonamientos proposicionales y pruebas de validez e invalidez. Lógica de predicados. Funciones proposicionales y cuantificadores. Propositiones universales y existenciales.

4) Métodos científicos: método axiomático, hipotético-deductivo, inducción y probabilidad. Concepto de ley científica. Explicación y comprensión. Análisis y comprensión de la acción intencional. Explicación nomológica y explicación narrativa.

5) Ciencia y sociedad: ciencia y tecnología. Desarrollo científico y sociedad. El progreso científico. Las comunidades científicas. Estructura de las revoluciones científicas. Implicancias éticas de la ciencia y la tecnología.

Contenidos procedimentales

Desarrollo de habilidad para reconocer razonamientos correctos e incorrectos en el lenguaje natural.

Desarrollo de habilidad para detectar supuestos, ambigüedades, vaguedades, inconsistencias.

Desarrollo de habilidad para reconstruir argumentos.

Desarrollo de habilidad para reconocer la presencia o ausencia de métodos científicos en distintas producciones.

Desarrollo de habilidad para aplicar conceptos y teorías del área al planteo y la resolución de problemas.

Contenidos actitudinales

Desarrollo de una disposición general crítica y reflexiva sobre el conocimiento científico.

Desarrollo de una disposición general a hacer uso de planteos lógicos y metodologías científicas.

2.2. Problemática filosófica

Contenidos conceptuales

1) Concepto de filosofía: significado del término: su oposición tanto al conocimiento empírico como a la actitud sofística. Elaboración de la historia conceptual de algunos temas básicos que persisten en el vocabulario del lenguaje ordinario: “metafísica”, “esencia”, “existencia”, “objetivo”, “subjetivo”, “en sí”, “para sí”, “conciencia”, “autoconciencia”, “ética”, “*ethos*”, “moral privada y moral pública”, “sociedad civil”, “Estado”, etc.

2) El problema del conocimiento: el tema del conocimiento: creencia y justificación. El planteo de Platón. El escepticismo antiguo y su diferencia con el escepticismo moderno. Las dos fuentes del conocimiento de acuerdo con la filosofía moderna: racionalismo y empirismo. La crítica kantiana. El pragmatismo, el empirismo lógico, el racionalismo crítico y el planteo histórico en la actualidad. El relativismo radical: Nietzsche y Foucault.

3) Elementos de ética. la ética de Aristóteles como modelo de ética de la virtud: concepto de “práctica” y de virtud como disposición a actuar bien. La eudemonía como fin último. La ética de Kant como modelo de ética universalista y formal. El concepto de “persona” como fin en sí mismo y el reino de los fines. El utilitarismo de J. Stuart Mill como modelo de ética teleológica y como criterio de reformismo social. Nietzsche y el posmodernismo como modelos de escepticismo moral radical.

4) Elementos de filosofía política y social: el problema de la organización política como problema filosófico: evolución del concepto de lo político, de la polis griega al estado nacional. El concepto de "democracia" y su contraposición a otros regímenes políticos: "monarquía", "aristocracia", "oligarquía", etc. El ciudadano y el régimen político: participación política y legitimidad. La tradición de la democracia de la Ilustración a la actualidad: J. J. Rousseau. El liberalismo y su confluencia con la democracia en el siglo XIX. El pensamiento socialista y el concepto de democracia social en el siglo XX. El estado de bienestar. Historia y proclamación de los derechos humanos.

5) Los debates de nuestra época: conocimiento versus escepticismo. Ciencia versus ideología. Ética cognitiva versus relativismo moral. Democracia versus dictadura. Sociedad equitativa versus individualismo posesivo. Libertad de conciencia versus fundamentalismo. Modernidad versus posmodernidad.

Contenidos procedimentales

Distinción entre las disciplinas filosóficas y las grandes etapas de desarrollo histórico de la filosofía.

Desarrollo de habilidad para la comprensión crítica de textos filosóficos relativamente sencillos.

Desarrollo de habilidad para reconocer conceptos y teorías filosóficas en discursos literarios, políticos, etc.

Desarrollo de habilidad para comparar tesis o posiciones filosóficas.

Desarrollo de habilidad para tomar posición y emitir juicios personales fundamentados sobre cuestiones filosóficas.

Contenidos actitudinales

Desarrollo de una actitud reflexiva y crítica frente a las ideas y las cosmovisiones.

Desarrollo de hábitos de discusión racional de ideas filosóficas.

Desarrollo de una actitud de tolerancia hacia las diversas ideas y teorías filosóficas.

Desarrollo de una actitud de valoración positiva de la filosofía.

3. Consideraciones finales

Los contenidos seleccionados tanto en el área de "Lógica y epistemología", como en "Problemática filosófica" son lo suficientemente generales y significativos como para que los mismos se incluyan en las distintas orientaciones de la educación polimodal tal como las señala el inciso c del artículo 16 de la Ley Federal de Educación

(“humanística, social, científica y técnica”), máxime si se tiene en cuenta que el inciso f del mismo artículo señala como un objetivo común a la Educación Polimodal, más allá de sus diversas orientaciones: “Favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores”. Como dice Augusto Salazar Bondy: “Las asignaturas de filosofía no pertenecen exclusivamente a una u otra rama de las que suelen distinguirse en la secundaria. Aceptada la conveniencia de impartir su enseñanza, debe impartirse por tanto en todas ellas sin excepción.”²⁷

Se conciba a la escuela secundaria como preparatoria para estudios superiores, su función más antigua y clásica, como formación profesional para el mundo del trabajo, o como formación básica o general, capaz de otorgar una base de sustentación cultural desde la cual se pueda entender el mundo y participar en él, los objetivos de la enseñanza filosófica son válidos en cualquiera de estas instancias.

Por último, vale la pena señalar que, aunque los bloques de contenidos seleccionados tanto en la temática de “Lógica y epistemología” como en la de “Problemática filosófica” ofrecen múltiples posibilidades para llevar adelante enfoques interdisciplinarios y que sería conveniente que la educación polimodal contemplara instancias interdisciplinarias, a juicio de los autores de este documento sería necesario que ambas temáticas se trataran en sendas asignaturas específicas que les otorgaran unidad y presentaran a la filosofía como una opción para la elección de estudios universitarios.

²⁷ Salazar Bondy, A., 1968, *Didáctica de la filosofía*, Lima, Universo, p. 26.

IV. PROPUESTA DE CONTENIDOS PARA LA FORMACION DOCENTE

El problema que abordamos en esta parte es el de la formación de docentes para la Educación General Básica y la Educación Polimodal, a partir de las propuestas de contenidos básicos comunes desarrolladas en las partes II y III, para las mencionadas instancias educativas, respectivamente, y de los lineamientos generales presentados en la parte I. Se consideran a este respecto la Ley Federal de Educación, la Resolución 26/92 del Consejo Federal de Cultura y Educación, las Orientaciones Generales y las Orientaciones Específicas que figuran en los documentos A6 y A7 en versión aprobada por la Asamblea del CFCyE.

1. Educación General Básica

De acuerdo con lo señalado en la parte II, nuestra propuesta de contenidos básicos comunes para EGB se centra en dos grandes temáticas: la lógica del discurso argumentativo y la problemática ética. En cada caso se señalan bloques de contenidos que se consideran fundamentales y cuyo tratamiento se propone efectuar en el tercer ciclo de la EGB.

Según la información con la que contamos, no se halla definido a la fecha el personal docente que tendrá a su cargo este tercer ciclo de EGB: podrían ser *maestros*, generales o especializados en un área determinada, o *profesores*, especialistas en distintas asignaturas. Para el caso de la segunda alternativa ver las consideraciones que se realizan más adelante en el punto 2, "Educación Polimodal", de este mismo documento.

Los contenidos propuestos para EGB pueden ser enseñados por un maestro que haya hecho en su formación, a nivel terciario, sendos *cursos* de "Lógica del discurso argumentativo" y de "Problemática Ética".²⁸ Dichos cursos deberían formar

²⁸ El ya mencionado programa "Philosophy for children" se basa en la capacitación de maestros del nivel primario para que desarrollen la enseñanza filosófica en las escuelas.

parte del plan de estudios de *todos* los maestros de EGB, pues abordan temáticas que, como se señalaba en la parte II, poseen:

a) *Generalidad*. El desarrollo del pensamiento crítico, en general, y aplicado a la problemática ética, en particular, constituye un objetivo absolutamente general y básico para todos los educandos. En una época en la que las teorías pedagógicas enfatizan en dotar a los alumnos de conocimientos generales porque son los que no se devalúan o lo hacen más lentamente que los especializados, los propuestos constituyen la generalidad por excelencia.

b) *Significatividad social*. Por su generalidad, estos estudios poseen una amplia significatividad social: constituyen elementos básicos para estudios ulteriores, apuntan al desarrollo de un ciudadano capaz de participar críticamente de la vida social y política de la comunidad y configuran la base para un desempeño laboral eficaz. Los mismos poseen una amplia “potencia educadora” y reúnen los requisitos de “integración” y “totalización”, como se los consigna en el documento A6.

c) *Interdisciplinariedad*. Debe subrayarse que los estudios que se proponen, aunque tienen un fundamento de tipo lógico-filosófico, constituyen un punto de encuentro en el que confluyen temáticas lingüísticas y conocimientos matemáticos para operar sobre contenidos de ciencias sociales y naturales, de modo que los mismos permiten realizar una rica práctica interdisciplinaria.

Los contenidos de estos cursos destinados a los maestros deberían abordar, en un nivel de mayor profundidad, *la misma problemática que se pide a los maestros que enseñen a sus alumnos de EGB*. Por lo tanto se señalan los siguientes contenidos como fundamentales.

1.1. Lógica del discurso argumentativo

Contenidos conceptuales

1) El argumento: estructura básica de un argumento. Diferentes tipos de argumentos. El argumento deductivo. El argumento inductivo. El argumento por analogía.

2) Análisis formal del argumento deductivo: lenguaje formal y lenguaje natural. Lógica formal. Forma proposicional y forma de un argumento deductivo. Validez e invalidez. Consistencia y solidez. Procedimientos para determinar validez e invalidez.

3) El lenguaje y la argumentación: usos del lenguaje. Los actos de habla y el uso performativo. Presuposiciones. Ambigüedad y vaguedad. La definición. Definición informativa, estipulativa y persuasiva. Efectos emotivos.

4) Falacias: falacias formales y no formales. Falacias de apelación al pueblo, a la fuerza, a la piedad, a la autoridad, contra el hombre. Errores inductivos, prejuicios y falacias.

Contenidos procedimentales

Reconocimiento de argumentos en el lenguaje cotidiano. Identificación de premisas y conclusiones. Distinción entre argumentos deductivos, inductivos y analógicos. Producción de argumentos.

Establecimiento de la validez o invalidez de un argumento deductivo.

Distinción entre distintos usos del lenguaje. Reconocimiento de expresiones ambiguas y/o vagas en el lenguaje cotidiano. Reconocimiento de la presencia de efectos emotivos. Distinción entre diferentes tipos de definición.

Reconocimiento de falacias e identificación de distintos tipos de falacias.

Contenidos actitudinales

Desarrollo de una actitud crítica frente a los productos lingüísticos.

Desarrollo de una disposición favorable para examinar argumentos propios y ajenos.

1.2. Problemática ética

Contenidos conceptuales

1) Moral positiva y moralidad crítica: la moral positiva como fenómeno cultural: las costumbres y los códigos morales de los distintos grupos sociales (generacionales, diferenciados por el nivel de ingreso, de formación, minorías religiosas y étnicas, cuerpos militares o militarizados, etc.). La moralidad como el ámbito público de interrelación de los ciudadanos considerados como personas libres e iguales. El papel de la reflexión en la formación de una moralidad crítica.

2) La argumentación moral: los niveles del razonamiento moral: i) fáctico; ii) moral y iii) de los principios. Análisis de razonamientos morales típicos: formas más comunes de argumentación moral: universalización, generalización de las consecuencias, cálculo de beneficios y perjuicios para la mayoría, etc. Los aspectos formales del juicio moral: generalidad, universalidad, imparcialidad y reciprocidad.

3) El sujeto moral y su desarrollo: el sujeto moral como el portador de la personalidad moral. Heteronomía y autonomía moral. Libertad y responsabilidad: la educación para la madurez. Las interrelaciones personales como relaciones entre sujetos emancipados y la manipulación.

4) Algunos problemas de ética aplicada: nociones sobre los problemas clásicos de la bioética: aborto y eutanasia, algunos argumentos a favor y en contra. Las relaciones entre médico y paciente: paternalismo y consentimiento informado. Nociones sobre ética y economía: propaganda engañosa, información deficiente y manipulación del consumidor. Derechos de los consumidores, etc.

Contenidos procedimentales

Distinción entre moral y ética. Distinción entre ciencia social y ética en la consideración de la moral. Distinción entre autonomía y heteronomía moral.

Análisis de términos y juicios morales.

Análisis de argumentos, principios y normas morales.

Consideración de problemas de ética aplicada.

Contenidos actitudinales

Desarrollo de una actitud crítica y constructiva frente a las pautas y normas morales en las que los alumnos viven inmersos.

Desarrollo de una disposición a hacer uso del análisis ético en relación a acciones y discursos morales.

Desde el punto de vista de la metodología didáctica adecuada para abordar estos contenidos se recomienda emplear distintas dinámicas grupales que posibiliten una consideración abierta y problemática de los temas seleccionados y, a la vez, constituyan un entrenamiento para la consideración del discurso argumentativo y de problemas éticos presentes en discursos y situaciones de la vida cotidiana. De este modo, los maestros practicarían en su propia formación una metodología similar a la que deberían aplicar con sus alumnos de EGB.

Estos cursos deberían tener una carga horaria mínima de 60 horas reloj cada uno y estar a cargo de profesores en filosofía.

Mientras se adecua el plan de estudios de formación de maestros a las nuevas necesidades de la EGB sería necesario que el Ministerio de Cultura y Educación, quizás en colaboración con las Universidades Nacionales, ofreciera cursos de actualización docente para los maestros en ejercicio de tenor similar a los propuestos. Dichos cursos deberían tener carácter obligatorio para los maestros en ejercicio.

2. Educación Polimodal

La enseñanza de las temáticas propuestas para la educación polimodal ("Lógica y epistemología" y "Problemática filosófica") supone la existencia de un cuerpo do-

cente especializado, adecuadamente formado y actualizado. Lamentablemente, ninguna de las tres condiciones abundan en la Argentina de hoy. Muchos de los que enseñan filosofía en la actual enseñanza media no tienen título alguno o sólo tienen títulos supletorios, aun aquellos que formalmente han estudiado filosofía no están demasiado bien formados, y por último, falta actualización en buena parte de los profesores del ciclo medio (poco conocimiento de los desarrollos filosóficos contemporáneos).

El problema debe atacarse en el corto y en el mediano plazo. Con carácter urgente, el Ministerio debe ofrecer a los docentes de filosofía de la actual enseñanza media y de la próxima educación polimodal cursos de actualización en "Lógica y epistemología" y en "Problemática filosófica" de acuerdo con los contenidos propuestos para dichas asignaturas en la Educación Polimodal. Cursos con la modalidad presencial o a distancia, en los que participen los especialistas de las distintas cátedras universitarias. Naturalmente, estas mayores exigencias a los profesores deberían ir acompañadas de mayores sueldos y mejores condiciones laborales.

Los contenidos de estos cursos destinados a los profesores deberían abordar, en un nivel de mayor profundidad, *la misma problemática que se pide a los profesores que enseñen a sus alumnos de Polimodal*. Por lo tanto se señalan los siguientes contenidos como fundamentales.

2.1. Lógica y epistemología

Contenidos conceptuales

1) La ciencia y las teorías científicas: carácter y función de las teorías científicas. La investigación científica. Distintos tipos de ciencias: Ciencias formales, naturales y sociales.

2) El lenguaje de las ciencias: semántica y ontología de las teorías científicas. Términos teóricos y observacionales. Propositiones científicas. Hipótesis científicas.

3) La lógica de las ciencias: lógica proposicional. Conectivas y tablas de verdad. Tautologías, contradicciones y contingencias. Razonamientos proposicionales y pruebas de validez e invalidez. Lógica de predicados. Funciones proposicionales y cuantificadores. Propositiones universales y existenciales.

4) Métodos científicos: método axiomático, hipotético-deductivo, inducción y probabilidad. Concepto de ley científica. Explicación y comprensión. Análisis y comprensión de la acción intencional. Explicación nomológica y explicación narrativa.

5) Ciencia y sociedad: ciencia y tecnología. Desarrollo científico y sociedad. El progreso científico. Las comunidades científicas. Estructura de las revoluciones científicas. Implicancias éticas de la ciencia y la tecnología.

Contenidos procedimentales

Desarrollo de habilidad para reconocer razonamientos correctos e incorrectos en el lenguaje natural.

Desarrollo de habilidad para detectar supuestos, ambigüedades, vaguedades, inconsistencias.

Desarrollo de habilidad para reconstruir argumentos.

Desarrollo de habilidad para reconocer la presencia o ausencia de métodos científicos en distintas producciones.

Desarrollo de habilidad para aplicar conceptos y teorías del área al planteo y la resolución de problemas.

Contenidos actitudinales

Desarrollo de una disposición general crítica y reflexiva sobre el conocimiento científico.

Desarrollo de una disposición general a hacer uso de planteos lógicos y metodologías científicas.

2.2 Problemática filosófica

Contenidos conceptuales

1) Concepto de filosofía: significado del término: su oposición tanto al conocimiento empírico como a la actitud sofística. Elaboración de la historia conceptual de algunos temas básicos, que persisten en el vocabulario del lenguaje ordinario “metafísica”, “esencia”, “existencia”, “objetivo”, “subjetivo”, “en sí”, “para sí”, “conciencia”, “autoconciencia”, “ética”, “*ethos*”, “moral privada y moral pública”, “sociedad civil”, “estado”, etc.

2) El problema del conocimiento: el tema del conocimiento: creencia y justificación. El planteo de Platón. El escepticismo antiguo y su diferencia con el escepticismo moderno. Las dos fuentes del conocimiento de acuerdo con la filosofía moderna: racionalismo y empirismo. La crítica kantiana. El pragmatismo, el empirismo lógico, el racionalismo crítico y el planteo histórico en la actualidad. El relativismo radical: Nietzsche y Foucault.

3) Elementos de ética: la ética de Aristóteles como modelo de ética de la virtud: concepto de “práctica” y de virtud como disposición a actuar bien. La eudemonía como fin último. La ética de Kant como modelo de ética universalista y formal. El concepto de “persona” como fin en sí mismo y el reino de los fines. El utilitarismo de J. Stuart Mill como modelo de ética teleológica y como criterio de reformismo social. Nietzsche y el postmodernismo como modelos de escepticismo radical.

4) Elementos de filosofía política y social: el problema de la organización política como problema filosófico: evolución del concepto de lo político, de la polis griega al estado nacional. El concepto de "democracia" y su contraposición a otros regímenes políticos: "monarquía", "aristocracia", "oligarquía", etc. El ciudadano y el régimen político: participación política y legitimidad. La tradición de la democracia de la Ilustración a la actualidad: J. J. Rousseau. El liberalismo y su confluencia con la democracia en el siglo XIX. El pensamiento socialista y el concepto de democracia social en el siglo XX. El estado de bienestar. Historia y proclamación de los derechos humanos.

5) Los debates de nuestra época: Conocimiento *versus* escepticismo. Ciencia *versus* ideología. Ética cognitiva *versus* relativismo moral. Democracia *versus* dictadura. Sociedad equitativa *versus* individualismo posesivo. Libertad de conciencia *versus* fundamentalismo. Modernidad *versus* posmodernidad.

Contenidos procedimentales

Distinción entre las disciplinas filosóficas y las grandes etapas de desarrollo histórico de la filosofía.

Desarrollo de habilidad para la comprensión crítica de textos filosóficos relativamente sencillos.

Desarrollo de habilidad para reconocer conceptos y teorías filosóficas en discursos literarios, políticos, etc.

Desarrollo de habilidad para comparar tesis o posiciones filosóficas.

Desarrollo de habilidad para tomar posición y emitir juicios personales fundamentados sobre cuestiones filosóficas.

Contenidos actitudinales

Desarrollo de una actitud reflexiva y crítica frente a las ideas y las cosmovisiones.

Desarrollo de hábitos de discusión racional de ideas filosóficas.

Desarrollo de una actitud de tolerancia hacia las diversas ideas y teorías filosóficas.

Desarrollo de una actitud de valoración positiva de la filosofía.

En cuanto al mediano plazo la formación de profesores de filosofía debe guiarse por el principio de que *no se puede enseñar aquello que no se sabe hacer* y que, por ende, es conveniente que los profesores de filosofía tengan la formación de un licenciado más una capacitación pedagógica. Esto sólo se puede llevar adelante en el marco de una defensa de la profesión docente que, sobre la base de una mejora general de las condiciones laborales, establezca claramente la obligatoriedad de poseer el título específico para estar al frente de las asignaturas que comprenda la educación polimodal y, en particular, las del área filosófica.

BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS

- APEL, K. O., *Transformation der Philosophie*, 1976, Francfort, Suhrkamp.
- AYER, A., compilador, 1965, *El positivismo lógico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CAMPS, V., GUARIGLIA, O., y SALMERÓN, F., compiladores, 1992, "Concepciones de la ética", en: *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*, volumen 2, Madrid, Trotta, CSIC.
- CASSIRER, E., 1922, *Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit*, 3ª ed. Reproducción fotomecánica, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974.
- CORNBLIT, O., compilador, 1992, *Dilemas del conocimiento histórico: argumentaciones y controversias*, Buenos Aires, Sudamericana, Instituto T. Di Tella.
- DILTHEY, W., *La esencia de la filosofía*, 1952, trad. esp. E. Tabernig con un estudio preliminar de E. Pucciarelli, Buenos Aires, Losada.
- GADAMER, H. G., 1986, *Gesammelte Werke, vol. 2: Hermeneutik II*, Tübingen, Mohr.
- GÓMEZ, R., 1989, "Resonancias kantianas en el pensamiento de Bohr", en: *Revista Latinoamericana de Filosofía*, N° 13 (1989), pp. 3-23.
- GUARIGLIA, O., 1992, "Kantismo", en: Camps, Guariglia y Salmerón, comps., *EIAF*, vol. 2, pp. 53-72.
- 1993, *Ideología, verdad y legitimación*, 2ª ed., Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- HABERMAS, J., 1985, *Der philosophische Diskurs der Moderne*, Francfort, Suhrkamp.
- 1988, *Nachmetaphysisches Denken*, Francfort, Suhrkamp.
- HEIDEGGER, M., 1957, "Die Zeit des Weltbildes", en: *Holzwege*, 3ª ed., Francfort, Klostermann.
- 1957, "Qu'est-ce que la philosophie?", trad. fr. K. Axelos y J. Beaufret, París, Gallimard.

- KANT, I., 1966, *Werke*, edición en 6 tomos por W. Weischedel, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- MATE, R., compilador, 1993, "Filosofía de la historia", en: *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*, volumen 5, Madrid, Trotta, CSIC.
- MOULINES, C. U., compilador, 1993, "La ciencia: estructura y desarrollo", en: *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*, volumen 4, Madrid, Trotta, CSIC.
- NELSON, L., 1974, "El método socrático", en: O. Guariglia, 1974, *Cuatro ensayos de filosofía crítica*, trad. esp., Buenos Aires, Sudamericana, pp. 119 y ss.
- OBIOLS, G. y RABOSI, E., compiladores, 1993, *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. Este libro contiene una vasta bibliografía sobre la enseñanza de la filosofía.
- POPPER, K., 1972, *Conjectures and Refutations: the Growth of Scientific Knowledge*, 4ª ed., Londres, Routledge & Kegan Paul.
- 1979, *Objective Knowledge*, 2ª ed., Oxford, Clarendon Press.
- RAWLS, J., 1985, "Justice as Fairness: Political not Metaphysical", en: *Philosophy & Public Affairs*, Nº 14, pp. 223-251.
- RORTY, R., 1980, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Oxford, Blackwell.
- SALMERÓN, F., 1988, "Sobre la enseñanza de la filosofía", en: *Ensayos filosóficos*, México, Secretaría de Educación Pública, pp. 45-65.
- TOULMIN, S. E., 1958, *The Uses of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TUGENDHAT, E., 1992, "Überlegungen zur Methode der Philosophie aus analytischer Sicht", en: *Philosophische Aufsätze*, Francfort, Suhrkamp, pp. 261 y ss.
- 1979, *Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie*, Francfort, Suhrkamp.
- WALTON, D. N., 1989, *Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WINDELBAND, W., 1911, "Was ist Philosophie?", en: *Präludien*, 4ª ed., Tübingen, Mohr, vol. I, pp. 1-54.

ANEXO

NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

BERTOMEU, María Julia.
FRASSINETI DE GALLO, Martha.
GAETA, Rodolfo.
GONZÁLEZ, María Cristina
MADANES, Leiser.
MORETTI, Alberto.
PRESAS, Mario.
SANTA CRUZ, María Isabel.
SCHUSTER, Félix G.
VIDIELLA, Graciela

Elena Teresa José, Filosofía

Profesora en Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Profesora Titular Regular de Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Filosofía, Universidad Nacional de Salta.

SUMARIO

- I. Enfoques para el abordaje de los Contenidos Básicos Comunes desde la filosofía
Aclaración
 - 1. Situación actual de la enseñanza de la filosofía, con especial mención a la provincia de Salta
 - 1.1. Escuela secundaria
 - La filosofía: esa gran ausente*
 - Tipos de escuela*
 - Profesores*
 - Programas*
 - Bibliografía*
 - Integración departamental*
 - 1.2. La enseñanza de la filosofía en la universidad y en el nivel terciario
 - 2. El estado actual de la disciplina
 - 3. Ideas preliminares que se derivan del análisis realizado
 - II. Propuestas de CBC para la Educación General Básica
 - III. Propuestas de CBC para la Educación Polimodal
 - IV. Contenidos para la formación docente
- Bibliografía
- Anexo: Criterio de consulta y nómina de colegas consultados

I. ENFOQUES PARA EL ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DESDE LA FILOSOFÍA

Aclaración

Para hablar del estado de la filosofía en su dimensión conceptual y metodológica me ha parecido pertinente referirme al estado actual de la enseñanza de la filosofía. Para esto último, he tenido como referencia principal una provincia argentina tan alejada de la Capital Federal como es Salta, ya que, como se dice en la documentación elaborada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: “Todos los argentinos deberían concluir cada uno de los niveles del sistema educativo compartiendo los conocimientos comunes actualmente necesarios, y aún ausentes de muchos currículos vigentes en el territorio nacional. Y es muy urgente que así suceda” (punto 2.2. del Anexo I, Serie O, N° 1, “Metodología para acordar aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Federal de Educación”, p. 6).

Un diagnóstico de la situación actual de la enseñanza de la filosofía nos ayudará a señalar los ítems para los CBC.

1. Situación actual de la enseñanza de la filosofía, con especial mención a la provincia de Salta

Cabe aquí distinguir si se trata de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario, terciario o universitario, pero, aun considerándola por niveles, sería muy apresurado hacer generalizaciones, ya que en cada uno de ellos existen diferencias causadas por múltiples variables que resultan relevantes.

1.1. Escuela secundaria

La filosofía: esa gran ausente

A pesar de que se reiteran permanentemente los objetivos de “formar en el alumno un pensamiento crítico”, la materia Filosofía sólo existe en los planes del ba-

chillerato y en algunos planes especiales, y en estos casos, apenas en el quinto curso o a veces también en el cuarto y con poca carga horaria (dos o tres horas semanales).

El problema de la ausencia de la filosofía en la escuela media parece no ser exclusivo de Argentina: el Instituto Italiano de Cultura difundió en junio de 1993 una carta documento firmada por 74 destacadas personalidades del mundo de la cultura universal como Hans-Georg Gadamer, Ilya Prigogine, Jean Guitton, Paul Ricoeur, que nombro sólo a título de ejemplo, en la que se señala esta misma carencia. Me permito transcribir ese documento dada la significatividad que reviste para nuestros fines.

R.A.I. Radio-Televisión Italiana. Departamento escolar de educación. Instituto Italiano para los Estudios Filosóficos. Instituto de la Enciclopedia Italiana: A pesar de que es por todos reconocido que no se puede diferir más una discusión racional de las experiencias culturales del mundo, el encuentro entre las diversas civilizaciones estuvo y continúa estando marcado por el achatamiento de las costumbres y las formas más expresivas, o por la pérdida de la memoria histórica: más que las respectivas virtudes, algunas civilizaciones intercambian con otras los defectos, los aspectos deteriorados.

En aquel crisol de civilización que fue el mundo clásico surgió un vital y perpetuo alimento: la reflexión filosófica, un saber que ha cambiado nuestra historia y a quien le debemos los rasgos distintivos de nuestra civilización. Sin embargo, la actitud de la sociedad contemporánea hacia la filosofía no resulta adecuada a los problemas del presente. En las escuelas de muchos países la enseñanza de la filosofía y de la historia del pensamiento científico es desde siempre ignorada o reducida cada vez más: millones de jóvenes estudiantes desconocen realmente el significado de la palabra "filosofía". Educamos talentos técnico-prácticos y atrofiemos el desarrollo de la invención filosófica. De esto se sigue que hay cada vez menos personas que comprenden —o están efectivamente en la posibilidad de comprender— las conexiones de los factores que constituyen la realidad histórica. Por el contrario, hoy el mundo necesita cada vez más de la capacidad creadora. Para estimular la creatividad hace falta una educación de la capacidad de juzgar y por consiguiente de hombres educados en la filosofía.

Dirigimos por lo tanto una apelación a los parlamentos y gobiernos del mundo para que integren y refuercen, o introduzcan con pleno derecho en todas las escuelas el estudio de la filosofía en su devenir histórico y en su relación con las ciencias —desde el pensamiento griego al pensamiento de las grandes civilizaciones orientales y hasta la actualidad— como condición indispensable para un auténtico encuentro entre los pueblos y la cultura y para la fundación de nuevas formas de pensar que superen las contradicciones actuales y orienten el camino de la humanidad hacia el bien.

En esta extraordinaria y convulsionada hora de la historia, cuando el término "humanidad" empieza a asumir el significado de "todos los hombres", advertimos la necesidad de una orientación civil. Vemos la necesidad de la filosofía. 30 de noviembre de 1992.

Asimismo me parece pertinente hacer una mención especial al estudio de la lógica en la escuela secundaria. Retomo, para ello, las ideas de la ponencia que presenté en el Vº Congreso Nacional de Filosofía, celebrado en noviembre de 1986 en la Universidad Nacional de La Plata, publicada en los números 26-27 de la *Revista de Filosofía y Teoría Política* del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la mencionada universidad, con la aclaración de que lo dicho allí no se refiere tan sólo a la *lógica formal*, sino también a una *lógica del lenguaje común* que maneja el estudiante, pues ambas se complementan.

Es una preocupación generalizada de quienes somos docentes, enseñar a pensar y formar el espíritu crítico de los alumnos.

Entonces nos preguntamos ¿cómo estimula y desarrolla nuestra educación estas potencialidades humanas?

Vemos desde la escuela primaria hasta su egreso en la escuela media que el niño primero y luego el adolescente debe someterse a un sistema que ojalá fuera cientificista en el buen sentido de la palabra porque ello formaría su espíritu crítico, pero que es enciclopedista, entendiendo por enciclopedismo pedagógico al sistema que considera al alumno como receptor y valoriza el conocimiento por su aspecto cuantitativo y el afán memorístico, dándose las asignaturas como compartimentos estancos.

A menudo los docentes de todas las asignaturas nos quejamos de que los alumnos no saben pensar, no saben escribir, no son capaces de inferir correctamente, no saben organizar su propia actividad intelectual, no reflexionan, dicen cosas inconexas y otro tipo de cuestiones de esta índole. Y entonces, ante este panorama, el profesor se tienta a estimular al alumno memorista porque tiene un vocabulario preciso, porque su lenguaje está bien estructurado —es decir igual que el libro— y porque se ve que se preocupa por preparar la lección. Pero nos preguntamos, ¿evalúa el profesor allí la capacidad del alumno de pensar y de elaborar un discurso propio? ¿Fomenta de alguna manera su espíritu crítico? Por supuesto que no.

Volviendo a los objetivos de la enseñanza, parece muy obvio que si nuestro fin es formar agricultores, el plan contemplará materias específicas y prácticas en el campo; si el plan se propone formar enfermeras, los alumnos tendrán además de las materias teóricas, que estar en contacto con hospitales, vendas, gasas, inyecciones y todas las técnicas que ayuden a aliviar el dolor de los enfermos, y si se tiene como meta formar peritos mercantiles, no podrá dejarse de impartirles materias contables.

Pero resulta que no parece tan obvio que siendo el hombre el ser de la expresión —y toda expresión, aún en el plano artístico, implica una racionalidad— no se enseñe a pensar mediante una asignatura cuyo objeto es justamente la estructura del pensamiento, la inferencia válida, como es Lógica.

Como es bien sabido, pensamiento y lenguaje forman una unidad indestructible, de manera que si nosotros no sabemos hablar con corrección es porque no pensamos estructuradamente, porque no tenemos claras las ideas, porque no hay un orden lógico en nues-

tras proposiciones. Y es en este sentido que la Lógica resulta ser una materia formativa que da al que la maneja elementos para la elaboración de un pensamiento formalmente coherente, a la vez que una buena ejercitación para el desarrollo de la capacidad de razonar. Algunos autores como J. Royce la definen como ciencia del orden mental.

A este respecto nos remitimos a las declaraciones que hizo a la prensa argentina el filósofo polaco J. Bochenski con motivo de su visita a nuestro país.

En un artículo aparecido en el diario *La Nación*, titulado "La moral del pensamiento", se le pregunta a Bochenski cuál es el objeto de la enseñanza de la lógica y a quiénes se debería preparar en esta disciplina. Su respuesta es categórica: A toda la juventud, pues su función no tiene parangón. La lógica es la moral del pensamiento y la palabra (Bochenski, Joseph, "La moral del pensamiento", en: *La Nación* del 2 de diciembre de 1977).

Gracias a la labor de la inteligencia clasificamos, numeramos, definimos, conceptualizamos, afirmamos o negamos, inferimos, es decir, ordenamos y explicamos el conocimiento acerca del mundo físico natural, social e ideal. La lógica precisamente nos ayuda a organizar los datos que nos llegan a través de las distintas fuentes, de tal suerte que también podemos organizar el proceso intelectual. Tanto es así que para la mayoría de los autores la metodología es parte de la lógica.

No queremos decir con esto que la lógica es una varita mágica para alcanzar la verdad, cosa que no nos muestra la ciencia ni la filosofía, pero sí es un gran instrumento.

Por supuesto que hay una lógica natural, pero quien internalice los tecnicismos de la lógica moderna, además de perfeccionar su lógica natural, podrá esclarecer los propios mecanismos del pensamiento, descubrir más fácilmente las falacias, dar mayor rigor a su discurso, agudizar su espíritu crítico, hacer análisis del lenguaje, justificar racionalmente sus afirmaciones, y esto no es poco, ya que nos pone en camino de lo verdadero.

La lógica es un gran instrumento, una gran herramienta tanto para investigar, como para organizar sistemáticamente un discurso.

Como dice un autor, si un gran cirujano usa bien el bisturí, no será todo el mérito del bisturí, pero sin el instrumento perfeccionado no podrá realizar con precisión la intervención quirúrgica.

Nosotros creemos que la lógica como estructura de toda ciencia da solidez al edificio, ya que en una construcción, aunque los materiales sean buenos, si la estructura que sostiene esos materiales es endeble, se caerá el edificio.

Todos conocemos el nacimiento de la lógica como ciencia con Aristóteles y su eclosión actual, así como su relación con las matemáticas, la lingüística, la biología, la psicología, es decir con toda ciencia o discurso razonado. Además constituye la base de la cibernética y de la computación.

Por otro lado, sostenemos que la lógica contribuye en buena medida a la capacidad creativa. Existe una concepción entre nosotros de que se es creativo mediante el arte. Esto es verdad, pero no absoluto. Para la ciencia y la tecnología necesitamos una gran capacidad de creatividad. Las conjeturas científicas para la formulación de una hipótesis son obra del genio y del ingenio, de la invención y de la intuición. Galileo, Copérnico, Newton o Einstein son revolucionarios científicos porque fueron capaces de dar otra in-

interpretación del mundo que la vigente en su época, y en la interpretación hay siempre un marco teórico estructurado con inferencias lógicas.

Entonces nos preguntamos, ¿por qué si nuestros conocimientos quedan al imperio de la lógica y estamos de acuerdo en que hay que enseñar a pensar, la lógica es la gran ausente en nuestras escuelas medias?

Volviendo al citado artículo de Bochenski, éste termina —después de algunas disquisiciones— diciendo: “Es necesario hacer pesar estas reflexiones a la hora de apreciar la amplitud de los sectores estudiantiles secundarios, de las escuelas técnicas y comerciales, que carecen de formación lógica”.

En efecto, en los planes de estudio de nuestras escuelas comerciales y técnicas no se contempla la enseñanza de la lógica, en los bachilleratos se enseña un mínimo de lógica dentro de la materia Filosofía, lo que resulta sumamente insuficiente.

Solamente en los planes del Bachillerato con Orientación Docente, con muy buen criterio, se consigna “Lógica y metodología de la ciencia” como una asignatura distinta de “Problemática filosófica”.

La carrera terciaria del Magisterio carece de “Lógica”, de manera que si a ella accede un bachiller con orientación docente satisfará el requisito; pero si es bachiller común o con otra salida laboral, sólo a medias y de manera deficiente, dándose el caso, entonces, del maestro que tenga que enseñar a sus alumnos “Teoría de Conjuntos” y “Gramática” sin haber visto nunca “Lógica Moderna”.

En las demás carreras de nivel terciario y universitario no hay uniformidad en los planes, pero si quienes los elaboran se proponen como objetivo formar un profesional crítico, con sentido común, riguroso y con capacidad de análisis no pueden prescindir de esta ciencia, que es la que brinda una formación adecuada para pensar con corrección.

Por otra parte, cabe hacer notar que existe bibliografía en castellano de muy buen nivel y con criterio didáctico para la escuela media.

En el *Fausto* de Goethe, Mefistófeles le aconseja al discípulo: “Emplead bien el tiempo, que se va tan aprisa; el orden os enseñará a aprovecharlo. Os aconsejo, pues, mi caro amigo, que entréis primero en el Collegium Logicum[...] En realidad, comparo yo la fábrica de los pensamientos con un telar, en el que a un golpe de pedal muévense mil hilos, suben y bajan las devanadoras y corren invisibles los cabos[...] lo primero tiene que ser así, lo segundo asá; y de ahí se deriva lo tercero y lo cuarto; y si no existiera lo primero y lo segundo, pues no tendríamos lo tercero y lo cuarto” (Goethe, J. W., *Fausto*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1968, pp. 47-48).

Coroliano Fernández termina su artículo titulado “Lógica reciente” diciendo: “Por qué razón si la bibliografía de nuestra disciplina —y no sólo la bibliografía— viene creciendo sin pausa, la lógica aplicada o lo lógico o la lógica en tanto arte que permite dirigir el acto mismo de la razón, si cabe citar a un filósofo adversario de la logística... por qué, decimos, sigue siendo la lógica en la vida argentina el sempiterno “caballero inactual” como diría Azorín? ¿Será por temor a Mefistófeles?” (Fernández, Coroliano, “Lógica reciente”, en: *Revista de Investigaciones Educativas*, año 3, N° 14, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1977).

Nosotros reiteramos la pregunta de Fernández por considerarla de plena vigencia y hacemos un llamado para que en los cambios de planes de enseñanza secundaria, terciaria y universitaria se le dé a nuestra materia el “razonable” y “lógico” lugar que se merece.

Tipo de escuela

Aunque lo que voy a decir es muy obvio, estimo que vale la pena recalcar, una vez más, que no es lo mismo enseñar filosofía —o cualquier otra disciplina— en un colegio de la Capital Federal que en la escuela secundaria de San Antonio de los Cobres, ya que no es la misma realidad geográfica ni cultural; no existe el mismo tipo de recursos materiales ni humanos, ni son idénticas las motivaciones de los alumnos ante toda la situación escolar. Tampoco postulo la total falta de unidad de criterios en la enseñanza de la disciplina, ya que creo sumamente necesario que el organismo competente dé pautas claras, las que —por otra parte— son esperadas por los docentes a modo de orientación.

Por eso adhiero a la idea de Guillermo Obiols cuando, refiriéndose a los programas de filosofía de la escuela secundaria, dice: “Tal programa mínimo debe, por una parte, proporcionar unidad a la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria argentina y, por otra parte, garantizar una amplia libertad y pluralismo a las respectivas jurisdicciones y a los profesores que se encuentren al frente de los cursos. Unidad y pluralidad deben ser los límites de la propuesta”.¹

Profesores

Este es un punto clave para hablar de la enseñanza de la filosofía, ya que es muy dispar la formación de los profesores que enseñan esta disciplina en nuestro país.

Generalmente, los que tienen antecedentes —y pueden—, tratan de ejercer la docencia en la universidad o en el nivel terciario convirtiéndose el secundario para ellos en “el infierno tan temido que han logrado evitar y del que no quieren oír ni hablar”.²

Por otra parte, en muchas universidades e institutos terciarios “Didáctica” o “Metodología de la enseñanza de la filosofía” —según como se llame en el Plan— está a cargo de profesores de Ciencias de la Educación, y sostenemos que no se puede enseñar a enseñar una disciplina desconociendo los contenidos.

¹ Obiols, G. y Rabossi, E., compiladores, 1993, *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, p. 143.

² Obiols, G. y Frassinetti de Gallo M., 1991, *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Buenos Aires, A-Z Editora, p. 145.

En el secundario, entonces, hay profesores con título específico, pero con una formación muy dispar: los que han recibido una actualizada formación universitaria; los que egresan de establecimientos que forman en una sola línea de pensamiento filosófico; los que egresan de institutos terciarios que otorgan en cuatro años título de profesor para la Enseñanza Media y Terciaria en tres especialidades juntas: Psicología, Pedagogía y Filosofía. También hay docentes con título habilitante y docentes con título supletorio que no tienen competencia en la disciplina.

A este respecto, en el Anexo "Títulos del estatuto del docente", suministrado para este informe por la Junta de Clasificación y Disciplina de Enseñanza Media, se puede observar que entre los títulos supletorios se encuentra, por ejemplo, el de Maestro o el de Psicólogo Clínico.

Como dato importante debo consignar que en el interior de nuestra provincia ejercen una cantidad considerable de personas con título supletorio.

Respecto de este punto habría que señalar también que la situación del profesor de Filosofía que se dedica a la escuela secundaria es muy especial, ya que existiendo la materia sólo en uno o dos cursos y con muy poca carga horaria, no puede concentrar sus horas en uno o dos establecimientos y se convierte más que ninguno, en profesor "taxi", debiendo trasladarse de un lugar a otro y afrontar cambios de directivos, modalidad de escuela, de realidad social, etc., desgaste éste que le resta tiempo para su perfeccionamiento.

Planes

En primer lugar marcaré el absurdo de que en los planes oficiales del bachillerato común en 4º Año figura una materia con el título de "Filosofía. Nociones generales y psicología". El programa —también oficial— indica en su mayor parte contenidos que pertenecen a la psicología, como si no fuese ya la psicología una ciencia autónoma.

Este es el momento de distinguir con total precisión a la filosofía y a la psicología como disciplinas independientes; en Salta, en los nuevos planes de algunos colegios secundarios privados se sigue enseñando "Psicología" bajo el título de "Filosofía". Sin embargo, también debo aclarar que en los colegios secundarios de jurisdicción estatal en la provincia, los planes aprobados recientemente identifican con propiedad estas dos disciplinas.

Con respecto a planes de estudio de escuelas que se van creando, no existe ninguna uniformidad. Citaré algunos ejemplos atípicos:

a) Instituto de Enseñanza Media dependiente de la Universidad Nacional de Salta: contempla en sus dos modalidades de bachillerato (uno con orientación en Viveros y

otro en Comunicaciones Sociales) “Lógica y metodología de la ciencia” en 5° Año y “Ética” en 6° Año, con una carga horaria de tres horas semanales en cada caso.

b) Instituto secundario “San José”, dependiente de la Dirección de Estudios Superiores de la provincia: se da “Filosofía” de primero a quinto año.

c) Escuela de Comercio “Dr. Arturo Illia”, dependiente de la Dirección de Enseñanza Media de la provincia: se cursa “Ética profesional” en 5° Año, con dos horas semanales (títulos que se otorgan: Perito Mercantil y Operador de Sistemas).

d) Instituto Integral (privado): dos horas semanales de “Sociología y Filosofía” en 4° y 5° Año.

e) Escuela “Dr. Joaquín Castellanos” de Educación Técnica, que otorga título de Maestro en Actividades Prácticas en alguna especialidad como Cocina, Corte y Confección, Tejido, etc.: su plan contempla “Filosofía” en 4° Año, con una carga horaria de tres horas semanales.

Esto muestra que, actualmente, un egresado del secundario puede recibir algún tipo de formación filosófica o ninguna, pero que la tendencia —por lo menos en la provincia de Salta— es incluir Filosofía en los nuevos planes de orientaciones que tradicionalmente no la incluían, como los comerciales y los técnicos.

Programas

En la provincia de Salta no se ha elaborado un programa oficial. Cubren esa categoría los programas elaborados por la Nación, que datan de muchísimo tiempo atrás. Esto significa que un alumno que rindiere examen como libre debería remitirse a los programas oficiales nacionales; en la práctica, sin embargo, cada establecimiento le exigirá su propio programa vigente. Más aún, en la provincia de Salta es política oficial dejar a criterio del docente la elaboración de su propio programa.

La situación precedente, si bien es positiva en cuanto a “libertad de cátedra” ya que permite al profesor desarrollar su propuesta, conduce inevitablemente a la coexistencia de multiplicidad de criterios y así, por ejemplo, un alumno puede egresar conociendo apenas una visión unilateral de la filosofía (modelo dogmático) o puede llegar a “aprender a filosofar” (modelo crítico).

Los programas oficiales del bachillerato común y del Bachillerato con Orientación Docente son por todos conocidos y han sido ampliamente analizados por diversos autores. Es por ello que voy a hacer referencia a los programas oficiales de los Bachilleratos Comerciales que dependían de la SNER, transferidos actualmente a las provincias.

En el programa de 5° Año (3 horas semanales), bajo el título de “Filosofía. Psicología y Lógica” se trata en la primera bolilla la caracterización de la filosofía, de la bolilla 2 a la 7 se ve Psicología y de la 8 a la 14 Lógica Tradicional. El programa

de 6° Año consta de 25 bolillas —uso el término “bolillas” por estar expresamente así indicado en los programas— bajo el título de “Filosofía” y subtítulo “Metafísica, Historia de la filosofía y Ética” y es una transcripción textual del índice del libro *Lecciones preliminares de filosofía* de Manuel García Morente. Estos programas constituyen una muestra acabada de una sobresaturación de contenidos, imposibles de desarrollar en un año lectivo a ese nivel, que prevé 3 horas semanales, y sin el mínimo criterio didáctico.

Los docentes que no tienen título de Filosofía, generalmente siguen el programa oficial y bibliografía que no está actualizada.

Nunca más acertada, entonces, la convocatoria para consensuar lineamientos claros y sencillos acerca de la enseñanza/aprendizaje de la filosofía, de acuerdo con el estado actual de la disciplina, con los intereses de los alumnos y con los objetivos que se proponga alcanzar.

Bibliografía

Para señalar el panorama heterogéneo en la enseñanza de la filosofía en cuanto a bibliografía, enumeraremos los textos que se usan en Salta capital, aclarando que no se trata de una lista completa, sino de un muestreo representativo.

MARITAIN, Jacques, *El orden de los conceptos*, Club de Lectores.

CASAUBÓN, J. A., *Nociones generales de lógica*, Estrada.

COPI, Irving, *Introducción a la lógica*, EUDEBA.

GIANELLA DE SALAMA, Alicia, *Lógica simbólica y elementos de filosofía de la ciencia*, El Ateneo.

NUDLER, Telma Barreiro de, *Lógica dinámica*, Kapelusz.

COLACILLI DE MURO, M. A. y J. C., *Elementos de lógica moderna y filosofía*, Estrada.

OBIOLS, G., *Curso de lógica y filosofía*, Kapelusz.

OBIOLS, G., *Nuevo curso de lógica y filosofía*, Kapelusz.

FATONE, Vicente, *Lógica e introducción a la filosofía*, Kapelusz.

RUIZ, Daniel, *Filosofía general*, Ed. Braga.

GARCÍA VENTURINI, Jorge, *Curso de filosofía*, Troquel.

FRASSINETI DE GALLO, M., *Filosofía*, A-Z Editora.

JOLIVET REGIS, *Curso de filosofía*, Ed. Desclée de Brouwer.

MARITAIN JACQUES, *Introducción a la filosofía*, Club de Lectores.

HOPKINS, Patricio, *Filosofía*, Ed. Almagro.

ARPINI Y DOUFOR, *Introducción a la problemática filosófica*, El Ateneo.

GARCÍA MORENTE, Manuel, *Lecciones preliminares de filosofía*, Losada.

ONETTO, Fernando, *Un tiempo para pensar*, Bonum.

DALLERA, Osvaldo, *Temas de filosofía*, Don Bosco.

CARPIO Adolfo, *Principios de filosofía*, Glauco.

Integración departamental

Por lo que conozco en Salta, los llamados "Departamentos de Áreas Afines" no realizan articulación horizontal para integrar conocimientos. En la práctica existen sólo formalmente para organizar la distribución de las tareas extra-áulicas, como por ejemplo la preparación de actos, iniciativas, etc.

Por otra parte, en la mayoría de los colegios los docentes de Filosofía tienen la opción de integrar un departamento propio o pertenecer a otro. Como en general hay pocas divisiones que tienen Filosofía y los profesores suelen ser no más de uno o dos, éstos se integran al Departamento de Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación o Lengua y Expresión. También aquí, la función del departamento (cuyo jefe fue remunerado en un tiempo y ahora no lo es) está totalmente desvirtuada.

Creo que los Departamentos de Áreas Afines han nacido como una necesidad de subsanar parcialmente el actual sistema de compartimentos estancos, sin que se haya cumplido ese objetivo.

Este es el momento, repito, de elaborar planes coherentes en los que los conocimientos se integren con una buena articulación tanto horizontal como vertical. Al respecto, creo que el profesor de Filosofía especializado en Epistemología tiene particularmente una palabra importante que decir, en virtud de que puede aportar elementos teóricos acerca de la división e interacción entre las ciencias.

1.2. La enseñanza de la filosofía en la universidad y en el nivel terciario

La formación del profesor de Filosofía depende de la Institución de la que egrese. Y dentro de cada institución, del nivel de cada cátedra. Por eso, de nada valdrá una reformulación de los CBC en la nueva estructura educativa, si siguen existiendo instituciones que formen deficientemente a los profesores. Esto para señalar solamente que ello tiene incidencia en la forma como el profesor encarará —por lo menos cuando es recién egresado— la enseñanza de la Filosofía.

2. El estado actual de la disciplina

Se podría entender como estado actual de la disciplina todo el corpus del saber filosófico desde su constitución como ciencia hasta el presente y entonces habría que hacer una historia de la filosofía, lo que no nos parece relevante para estos fines.

También se podría consultar actas de congresos internacionales de filosofía para ver qué pasa con la actividad filosófica hoy. En ese caso se constatará la existencia de trabajos que abarcan todas las ramas de la filosofía y de gente que reflexiona acerca del pensamiento de autores de otras épocas, pero esto no nos pondría en pista a los fines de este trabajo.

De igual modo, sería inoficioso hacer un catálogo de los filósofos del siglo XX, cosa que ya está hecha. Sólo para poner un ejemplo, Ferrater Mora en la nueva edición de su *Diccionario de filosofía* consigna alrededor de quinientos nombres.

Por esto adoptaré el criterio de señalar aquellas áreas sobre las que han tematizado los filósofos en la actualidad, que sean relevantes para la selección de los CBC y que respondan a un modelo crítico de la enseñanza de la filosofía, teniendo en cuenta —por otra parte— los lineamientos elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Aclararé también que la ubicación de los autores que menciono al final de cada área o tema, no es rígida y que —obviamente— hay pensadores que deberían ser colocados en más de un área temática.

Podríamos agrupar la tematización del pensamiento contemporáneo en:

1. Cuestiones relacionadas con la justificación del conocimiento matemático y de las ciencias empíricas

El conocimiento matemático ha dado lugar a la constitución de la lógica actual que comprende la lógica estándar (cálculo proposicional, cálculo cuantificacional, lógica de clases, lógica de relaciones) y una lógica no estándar. Susan Haack incluye dentro de esta última: las lógicas “extendidas”, que comprenden las modales, temporales, deónticas, epistémicas, de la preferencia, imperativas y erotéticas (interrogativas); las lógicas “divergentes”, que comprenden las plurivalentes, intuicionistas, cuánticas, libres; y las lógicas “inductivas”.³

Esta línea también estudió y reelaboró en parte la lógica tradicional abordando una serie de problemas especialmente relacionados con el lenguaje informal; los norteamericanos hablan de *clear thinking* cuando dentro de esta área tratan temas tales como: la definición, las inferencias inmediatas de acuerdo a la estructura de las oraciones, las falacias, los dilemas y contradilemas, paradojas, argumentos vs. diálogo, la analogía, reglas del diálogo, apelaciones emocionales, etc.

³ Haack, Susan (1982), *Filosofía de las lógicas*, Madrid, Cátedra, p. 24.

Habría otro grupo de problemas relacionados con la filosofía de la lógica y la metalógica. Según la autora citada precedentemente, en el ámbito de la filosofía de la lógica se suscitarían cuestiones tales como: ¿qué quiere decir que un argumento es válido o que un enunciado se sigue de otro?; ¿qué tiene que ver el ser válido con ser un argumento bueno?; ¿ha de ser explicada la validez como relativa a algún sistema formal? En cambio, la metalógica estudia las propiedades formales de los sistemas lógicos formales: pruebas de consistencia, completitud e independencia, etc.

En lo referente a las reflexiones acerca de las ciencias empíricas, cito ítems como: Caracterización del conocimiento científico; Cuestiones acerca de si hay un método que sea peculiar de la ciencia; Distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias sociales; El progreso científico; La objetividad científica; La verdad en la ciencia; Justificación y validación de las teorías científicas; Términos teóricos y observacionales; Explicación y predicción; Construcción social del conocimiento científico; Ciencia, cibernética y sistema, etc.

Para esta área temática menciono algunos autores tales como: Gottlob Frege, Bertrand Russell, George E. Moore, Rudolf Carnap, Kurt Gödel, Karl R. Popper, Thomas Khun, Imre Lakatos, Richard Rudner, Quentin Gibson, Paul Feyerabend, Gastón Bachelard, Michel Foucault.

2. Cuestiones acerca del lenguaje

¿Qué es el significado? ¿Las palabras significan o los hablantes significan a través de las palabras? La denotación. La referencia. Semántica. Pragmática. El metalenguaje. Lenguaje, pensamiento y realidad.

Algunos autores: Gottlob Frege, Ludwig Wittgenstein, Willard van Orman Quine, John L. Austin, Peter Strawson, Donald Davidson, Saul Kripke, Edward Sapir, Benjamín L. Worf, Adam Schaff, John Searle, H. P. Grice, Chaim Perelman.

3. Cuestiones acerca de la mente

¿De qué tipo son los fenómenos mentales? ¿Qué relación hay entre los fenómenos mentales y los procesos cerebrales? Las respuestas que dan los dualismos, monismos, funcionalismo y eliminacionismo. El funcionamiento de la mente humana. El problema acerca de si las máquinas son capaces de "pensar".

Algunos autores: Gilbert Ryle, Alan Turing, Donald Davidson, Hilary Putnam, Richard Rorty, John Searle.

4. Cuestiones acerca de las acciones humanas y del discurso ético

Libre albedrío vs. determinismo. La justicia. Los valores. Justificación de las normas. Derechos, deberes y obligaciones. Interés y racionalidad. La virtud. El bien. El deber. Universalismo vs. particularismo. Significado de los términos y enunciados éticos. Análisis del razonamiento ético.

En cuanto a "Ética aplicada", se podría distinguir: a) problemas que surgen del desarrollo tecnocientífico, tales como los referidos al ámbito de la ecología y aspectos derivados de lo que se ha dado en llamar bioética, como técnicas reproductivas, aborto, eutanasia, etc., y b) problemas sociales actuales, tales como discriminación, drogadicción y tráfico de drogas, violencia, corrupción, pornografía, objetores de conciencia.

Algunos autores: Bertrand Russell, José Ferrater Mora, Georg Henrik von Wright, Stephen E. Toulmin, Elizabeth Anscombe, John Rawls, Jürgen Habermas, Karl Otto Apel, Jesús Mosterín, Javier Muguerza, Eduardo Salmerón, Félix Guattari.

Entre los filósofos argentinos que deberían ser tenidos en cuenta en relación a todas las áreas que hemos mencionado, cada uno en su especialidad, podemos citar a: Eduardo Rabossi, Gregorio Klimovsky, Félix Schuster, Carlos Alchourrón, Osvaldo Guariglia, Carlos Nino, Genaro Carrió, Tomás Moro Simpson, Enrique Marí.

Las temáticas y autores mencionados precedentemente muestran un panorama a partir del cual se puede determinar un criterio para la selección de los Contenidos Básicos Comunes, pero no implica que sean necesariamente incluidos.

3. Ideas preliminares que se derivan del análisis realizado

De lo acotado hasta ahora y como primera aproximación, diré que la selección de contenidos debería hacerse sobre temáticas referidas a:

1) *Lógica informal*, complementada con una *lógica formal*, pero enseñada esta última no sólo como mero cálculo, sino haciendo notar su operatividad para el análisis del lenguaje común y para el desarrollo de la capacidad argumentativa. Creemos que esta lógica, además de tener un fuerte valor instrumental, tiene un valor en sí misma como aporte al campo del conocimiento en su carácter de ciencia y por las relaciones que establece con la matemática, la lingüística y la psicología, entre otras disciplinas.

2) *Conocimiento científico*, con una inclusión de temas que ayuden al estudiante a comprender tanto la estructura conceptual de la ciencia, como la constitución y ubicación de la ciencia en el contexto social.

Dentro de esta problemática se deberá apuntar también a lo que llamo “las enseñanzas éticas que nos lega el conocimiento científico”. Para dar sólo unos ejemplos: la ciencia es crítica, no acepta nada dogmáticamente sino que somete sus afirmaciones a criterios racionales y empíricos y por ello tiene carácter universal. Esto debería enseñarnos a ser críticos y a no manejarnos con pre-juicios sino con juicios argumentativamente buenos (correctos y fundados). La ciencia se equivoca. La teoría de Ptolomeo fue verdadera en su época, pero superada gracias a un proceso autocorrectivo. Esto debería llevarnos a ser tolerantes con la opinión ajena y a no creernos dueños de la verdad. La ciencia también se esfuerza por hacer el mundo inteligible. Y si nosotros no renunciamos a entender a los demás, si somos tolerantes y somos críticos, estaremos creando las condiciones para convivir en democracia.

3) El documento Serie 0, N° 1, Anexo I del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, “Los Contenidos Básicos Comunes”, dice en el punto 2.2.: “Se entiende por *orientaciones específicas* a los aportes para una mejor selección y graduación de los contenidos de cada área o disciplina y en torno a temas especiales que deban presentarse en varias o en todas, por ejemplo: el trabajo, la lucha contra la discriminación, la conservación del medio, la salud, etc.”. Es obvio que quienes han elaborado los ejemplos lo han hecho teniendo en cuenta su significatividad social.

Hoy, el pensamiento filosófico está inclinado a la filosofía práctica y desde la ética se analizan los temas candentes que preocupan a este convulsionado fin de milenio en el cual tendrán que formarse nuestros estudiantes.

Por eso es insoslayable una *ética aplicada*, cuya investigación ha tomado auge en los últimos tiempos. Estos problemas de ética aplicada deben ser analizados a la luz de una *teoría ética* fundamentada racionalmente, que permita sentar las bases para una convivencia universal en lo social y político respetando las diferencias, pero garantizando ciertos derechos como el de la preservación y mejor calidad de vida, la integridad física, la igualdad social y jurídica y las mismas oportunidades para el desarrollo de las potencialidades humanas.

4) La historia de la filosofía es parte constitutiva de este saber, cosa que no ocurre con otras ciencias. Propongo, no una historia de la filosofía en el sentido de una doxografía, que provoca aburrimiento y desinterés en los alumnos, sino el tratamiento de una *problemática* que dé cuenta de las preocupaciones y de los argumentos que han dado los grandes filósofos que han marcado las peculiaridades de cada época.

5) Por último señalo que, además de los núcleos temáticos consignados, “actualmente necesarios” dentro de la disciplina, si los Polimodales tienen una orientación determinada, sería conveniente la inclusión de una reflexión filosófica propia de la orientación. Por ejemplo, si la orientación es Arte, sería conveniente que el alumno adquiriera nociones de estética; si la orientación es en Ciencia y Técnica, podría dar-

se filosofía de la ciencia y de la tecnología; si es en Ciencias Sociales, filosofía social y política; si es en Computación, el estudio del lenguaje lógico en el que se basan las computadoras y los nuevos enfoques metodológicos sobre ciencia, cibernética y sistema; y así podríamos seguir especificando, pero este punto será motivo de un análisis posterior más profundo.

II. PROPUESTAS DE CBC PARA LA EDUCACION GENERAL BASICA

De acuerdo con lo fundamentado en el primer capítulo, con la documentación enviada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y con algunos puntos consensuados en la reunión del 10 de marzo de 1994, explico lo siguiente:

¿Qué se propone desde la disciplina en el tercer ciclo de la EGB? (bloques temáticos)

Pensamiento crítico y Etica

Pensamiento crítico (o Lógica del discurso argumentativo)

I. Lenguaje y realidad

Lenguaje y objeto. Tipos de objetos. Palabras y oraciones. Oraciones simples y oraciones con cláusula adicional. Significado y referencia. Lenguaje y metalenguaje (uso y mención).

Discurso informativo (descriptivo) y discurso argumentativo (exposición de razones a favor o en contra).

El lenguaje ambiguo, vago, emotivo. Significaciones neutrales, peyorativas y valorativas.

Descripciones. La definición. Propósitos, tipos y reglas de la definición.

Dimensión locutoria, ilocutoria y perlocutoria.

II. Razonamiento y argumento

Estructura de un razonamiento.

Razonamientos inductivos, deductivos y analógicos. Nociones de validez y verdad.

Indicadores de argumento. Razones y conclusión. Pertinencia de las razones.

Contrargumentos. Los diálogos. La argumentación y el contexto. Mensajes no-verbales.

III. Falacias

Falacias formales: afirmación del consecuente y negación del antecedente.

Falacias informales: ambigüedad; generalización inadecuada; generalización apresurada; falta de pruebas; causa falsa; contra el hombre; apelación a la fuerza; a la autoridad; al pueblo; por la ignorancia; blanco o negro.

Ética

IV. El ámbito de la ética

Distinción entre teoría ética y problemas morales. Caracterización de lo moral. Autonomía y heteronomía moral. Libertad y responsabilidad moral. Importancia de la reflexión moral.

V. Problemas de ética aplicada

Tratamiento de algunos problemas que interesan al alumno adolescente, como pueden ser: a) los de índole personal: afectividad; amistad; sexualidad; b) los de índole social: cumplimiento de las normas; convivencia; respeto; tolerancia; autoridad y autoritarismo; democracia; derechos y obligaciones; violencia familiar y social; justicia; discriminación; c) los relacionados con la vida y la calidad de vida: respeto por la vida propia y por la de los demás; adicciones (alcohol, droga, tabaco, etc.); d) los relacionados con el medio ambiente: conservación y destrucción de la naturaleza.

Estos temas se aplicarán —entre otras cosas— en:

VI. Una propuesta para analizar, evaluar y construir una argumentación

Para analizar:

a) Verdad, falsedad o indeterminación de las razones o enunciados que se sustentan (premisas). b) Conclusión. c) Términos ambiguos, vagos o emotivos. d) Justificación de la clasificación de las razones que sustentan la conclusión en verdaderas, falsas o indeterminadas. e) Falacias detectadas. f) Contrargumentos. g) Respuesta a los contrargumentos. h) Acuerdos y desacuerdos. i) El propio punto de vista.

Para evaluar:

a) Perfecta; b) muy fuerte; c) fuerte; d) buena; e) débil; f) muy débil; g) contradictoria.

Para emitir juicio crítico:

a) Acuerdo total; b) acuerdo parcial; c) no emisión de juicio por insuficiencia de información; d) desacuerdo parcial; e) desacuerdo total.

Para elaborar un discurso argumentativo:

a) Formular términos precisos. b) Dar razones bien fundamentadas. c) Reparar en la pertinencia entre las razones y la conclusión. d) Expresarse de manera clara. e) Organizar lógicamente el discurso, de modo que sea comprensible. f) Evitar falacias, redundancia, vaguedad y ambigüedad sintáctica y semántica. g) En lo posible ofrecer pruebas, demostraciones y ejemplos atinentes que se puedan verificar o entender.

¿Por qué se proponen los anteriores bloques temáticos aquí (tercer ciclo de la EGB) y ahora (fines del siglo XX) desde la filosofía?

En primer lugar, porque para el aprendizaje de “Pensamiento crítico y Ética” se requiere manejo del lenguaje natural oral y escrito, cosa que el alumno de 12, 13 y 14 años ya tiene adquirido. El adolescente en esta etapa se desprende de lo concreto (operar con objetos) y sitúa lo real en un conjunto de transformaciones posibles.

En segundo lugar, esta temática filosófica está pensada para esta época, ya que en la actualidad nos vemos saturados por la información propia de los medios masivos de comunicación e inmersos en una crisis de valores, y porque constituye un núcleo de contenidos aplicables a todas las otras disciplinas.

¿Para qué se proponen, con qué intención?

Se propone “Pensamiento crítico” o “Lógica del discurso argumentativo” o “Lógica informal”, puesto que constituye un área de conocimiento tendiente a desarrollar en los alumnos capacidades cognitivas (reflexión y análisis de la información); afectivas (seguridad y autoestima por la capacidad para argumentar) y de inserción social (tolerancia y respeto por la opinión de los demás), lo que permitirá en gran medida:

Favorecer el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus deberes y derechos, y respetuoso de los demás.

Incentivar la búsqueda permanente de la verdad, desarrollar el juicio crítico y hábitos valorativos y favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, afectivo-volitivas, estéticas y los valores éticos y espirituales.

Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, latinoamericana y universal.

Incorporar el trabajo como metodología pedagógica, en tanto síntesis entre teoría y práctica, que fomenta la reflexión sobre la realidad, estimula el juicio crítico y es medio de organización y promoción comunitaria.

Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural, para poder optar por aquellos elementos que favorezcan el desarrollo integral como persona.

(Incisos b, c, d, e y h respectivamente del Art. 15 de la Ley Federal de Educación).

Repárese que he transcripto íntegramente el inciso d), ya que considero que “Pensamiento crítico” desarrolla la capacidad para analizar, evaluar, desentrañar, elaborar y emitir juicios acerca de: a) el lenguaje común que el alumno maneja (diálogos, revistas, televisión, periódicos, libros, etc.); b) el lenguaje científico de las demás disciplinas; c) el lenguaje valorativo. Además tiene que ver con la comprensión de la operatoria matemática, ya que ésta es explicada, enseñada, comprendida y aprendida con la ayuda del lenguaje natural y está vinculada con la lógica formal.

¿Cuál es la relación entre Pensamiento crítico y Ética?

Si partimos de que el fin de la ética no es adoctrinar, sino ayudar a comprender cuáles son las opciones morales y a dilucidar críticamente esas opciones, es indudable que ambas temáticas están íntimamente relacionadas. Es más, en el ordenamiento de los bloques está primero “Pensamiento crítico”, ya que la implementación de estos contenidos servirá para el análisis de los problemas éticos y la formación de una conciencia cívica y moral.

Transcribiré, por considerarlo relevante para explicar este párrafo, las ideas que a este respecto desarrolla Matthew Lipman:⁴

La aplicación de las habilidades de pensamiento a los valores. Como bien sabemos, el pensamiento efectivo se basa en una batería —casi podríamos llamarlo un batallón— de habilidades de razonamiento. Muchas de esas habilidades representan una pericia en el uso de la lógica. Sólo la lógica contiene los criterios mediante los que se puede diferenciar un razonamiento sólido de otro que no lo es; es por tanto, una disciplina única entre las ciencias e inapreciable para un planteamiento de la educación que se orienta a la mejora del pensamiento.

Esas habilidades de razonamiento no varían gran cosa de un campo a otro; de ese modo, la deducción es deducción, ya sea en las ciencias naturales o en las humanidades. En consecuencia, razonar en el área de los valores no exige unas habilidades especiales en el

⁴ Lipman, Matthew y otros, 1992, *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, pp. 324-326.

razonamiento sobre valores; simplemente significa que las mismas habilidades, las habilidades generales de razonamiento, tienen que aplicarse ahora a problemas de valores, como los que aparecen en la ética, de una forma orquestada. No se nos debe pasar por alto esto; las habilidades de razonamiento desarrolladas con el propósito de mejorar el juicio ético también se pueden aplicar a las disciplinas académicas, y a los niños que se manejan con soltura razonando académicamente pero tienen dificultades para aplicar esas mismas habilidades a problemas de valor se les puede enseñar a hacerlo. La perspectiva de que razonar en el ámbito de los valores debería provocar beneficios académicos así como morales, debe ser atractiva para las administraciones educativas tanto como para los padres.

Hablar de la "aplicación de las habilidades de razonamiento a los problemas de valores" puede ser algo penosamente insulso. ¿Cómo hay que hacerlo? ¿Cómo se llevan a efecto los conceptos? Es necesario aquí especificar algo más y ninguna otra cosa servirá excepto que identifiquemos algunas de las habilidades más importantes y ofrezcamos ejemplos de cómo sería posible utilizarlas en el campo de la ética o en asuntos de valor en general.

A continuación el autor ofrece una lista de *habilidades*, que me permitiré sintetizar adaptándolas a los bloques temáticos propuestos:

1. extraer inferencias de una o más premisas;
2. normalizar los enunciados del lenguaje ordinario;
3. utilizar la lógica ordinal o de relaciones;
4. trabajar con la coherencia y la contradicción;
5. saber reconocer y/o tratar las ambigüedades, vaguedades y el tono emotivo;
6. formular preguntas;
7. captar las relaciones parte-todo y todo-parte;
8. identificar los supuestos subyacentes;
9. formular relaciones causa-efecto;
10. desarrollar conceptos;
11. generalizar;
12. reconocer la interdependencia entre medios y fines;
13. saber cómo tratar las falacias;
14. definir términos;
15. identificar y utilizar criterios;
16. poner ejemplos;
17. construir hipótesis;
18. contextualizar;
19. anticipar, predecir y estimar las consecuencias;
20. clasificar y categorizar;
21. tomar todos los aspectos en cuenta.

Luego, el autor considera un ejemplo: una clase en la que se intenta aclarar el problema de la guerra, no existiendo un acuerdo sobre la deseabilidad de la paz, ya que algunos mantienen que la guerra es una situación internacional, necesaria y saludable, y otros que la paz es deseable.

Se produce el siguiente diálogo:

SANTIAGO: Si lo que quieres es la paz, prepárate para la guerra.

ROBERTO: Si lo que quieres es la paz, prepárate para la paz.

El tema se ha enfocado proponiendo hipótesis diametralmente opuestas para llegar al mismo fin. Al descubrir las probables consecuencias de cada uno de los grupos, quizá sea posible mostrar que una hipótesis tenga mayor plausibilidad que la otra. Hay que fijarse, sin embargo, en las habilidades que los interlocutores deben ordenar y aplicar adecuadamente en la discusión: hay que entender completamente los conceptos de paz, guerra y preparación (10); hay que reconocer la interdependencia entre medios y fines (12); hay que tener en cuenta todas las consideraciones (21); se debe manejar información adecuada sacada de las ciencias sociales para obtener un sentido del contexto y de la situación (18); se debe citar ejemplos históricos como ejemplos pertinentes (16); se debe identificar los supuestos subyacentes (8); y utilizar otras habilidades de diverso grado.

¿Cómo abordar los bloques temáticos?

Como “Pensamiento crítico” es una temática novedosa de la cual no existe bibliografía muy específica en castellano ni hay demasiadas experiencias de su enseñanza en la currícula de nuestro país, antes de explicar el *cómo*, trataré de mostrar de *qué* trata lo propuesto.

Para ello me valdré de un test que aparece en el libro *Critical thinking notes* de Priscilla Agnew (3ª ed., Saddleback College, Mission Viejo, Bellwether Press Division, California, 1992; traducción realizada a efectos de este trabajo).

¿QUE ES EL PENSAMIENTO CRITICO?

El “pensamiento crítico” es el estudio de la lógica, y tiene que ver con el razonamiento, esto es, con la manera en que somos capaces de extraer conclusiones basándonos en algún sustento o razones. El “pensamiento crítico” trata de las distinciones entre el buen razonamiento y el razonamiento pobre.

¿Puede usted reconocer un buen razonamiento?

¿Cuál es su coeficiente de razonamiento ?

Para averiguarlo, realice el siguiente test. Las respuestas están a continuación del mismo. Antes de realizar el test, lea las instrucciones muy cuidadosamente.

INSTRUCCIONES: En la página siguiente hay un párrafo y luego una serie de enunciados numerados. Lea el párrafo cuidadosamente. Usando solamente la información contenida en el párrafo (no presuponga nada que no esté en el párrafo) encierre con un círculo la respuesta apropiada para cada enunciado numerado. Existen tres posibilidades, tal como sigue:

- V : Haga un círculo en la respuesta, solamente si el enunciado es absolutamente cierto o verdadero sin lugar a dudas, basado sólo sobre los hechos contenidos en el párrafo.
 F : Haga un círculo en esta respuesta solamente si está seguro que el enunciado es falso, basado solamente en los hechos contenidos en el párrafo.
 ? : Haga un círculo en esta respuesta si Ud. no puede decir con certeza si el enunciado es verdadero o falso, basado solamente en los hechos contenidos en el párrafo.

Usted puede releer estas instrucciones y el párrafo tantas veces como quiera, pero una vez que tenga contestada la pregunta no cambie esta respuesta.

¿Listo? Tiene cinco minutos para realizar el test.

La primera vez que María se dirigió en automóvil al Saddleback College, pensaba acerca de las clases que podría tomar. Cuando llegó a la congestionada playa de estacionamiento, encontró un espacio vacío. En ese momento, su auto fue ligeramente embestido. María miró por su espejo retrovisor y vio detrás de ella a una persona que conducía un camión. Esta persona sonrió, y luego rápidamente ocupó el espacio disponible. Fastidiada, María se alejó hasta que encontró otro espacio donde estacionar y luego fue a inscribirse. Mientras esperaba en la fila, pensaba acerca de qué estudiaría. Ella quiere estudiar Literatura, pero sus padres insisten en que estudiar Negocios sería más útil para ella. Después de todo, dicen ellos, es difícil encontrar un trabajo; pero al menos uno puede buscar empleo en la industria con un título en Negocios. Mientras pensaba en esto, se encontró con una persona interesante que le recordó a la que conducía el camión. Nada dijeron acerca del incidente de la playa de estacionamiento; hablaron acerca de lo que significa ser responsable de la propia vida y de la elección de las opciones disponibles. María concertó una cita con esta persona, porque deseaba continuar con la conversación. ¡El primer día de clase, María estuvo complacida de ver a esta persona en dos de sus clases!

Encierre una respuesta

1. María asiste al Saddleback College por primera vez en el semestre.	V F ?
2. Cuando María llegó había sólo un espacio vacío en la playa de estacionamiento.	V F ?
3. La playa de estacionamiento está congestionada.	V F ?

4. El hombre del camión embistió el auto de María.	V F ?
5. El hombre del camión sonrió.	V F ?
6. María no podía encontrar un lugar donde estacionar.	V F ?
7. María no estudiará Literatura.	V F ?
8. Los padres de María pensaban que estudiar Negocios sería útil para María.	V F ?
9. Si María estudia Negocios podrá ganarse la vida.	V F ?
10. La mayoría de los que estudian Literatura no pueden encontrar un empleo.	V F ?
11. María estudiará Negocios.	V F ?
12. El estudiante interesante se parecía a la persona que conducía el camión.	V F ?
13. El hombre del camión que embistió levemente el auto de María, luego olvidó el episodio.	V F ?
14. María es influenciada por el estudiante interesante.	V F ?
15. María planea una cita con el amigable estudiante.	V F ?
16. El estudiante interesante está en dos de las clases de María.	V F ?
17. En la historia sólo se hace referencia a cuatro individuos.	V F ?

Respuestas:					
1.?	2.?	3.V	4.?	5.?	6.F
7.?	8.V	9.?	10.?	11.?	12.?
13.?	14.?	15.?	16.?	17.?	

¿Cómo lo hizo? La mayoría de los individuos que han realizado esta prueba obtienen entre 8 y 11 respuestas correctas. Si lo sorprenden algunas de las respuestas, recuerde que se le había requerido usar Verdadero o Falso únicamente si tenía la certeza acerca de ello, basado en la información contenida en el párrafo. Aun cuando muchos de los enunciados fueran *probablemente* verdaderos o falsos, no lo sabríamos con *certeza*, por las siguientes razones:

1. ? Si bien es la primera vez que María *fue en automóvil* al *College*, puede ser que ella haya ido caminando el pasado semestre.
2. ? No sabemos cuánto tiempo María tuvo que buscar otro lugar para estacionar, tal vez encontró uno inmediatamente o tuvo que estar dando vueltas por media hora hasta que alguien se fuese de la playa.
3. V La playa de estacionamiento estaba congestionada, de acuerdo a la historia.
4. ? Nosotros no sabemos quién embistió levemente el auto de María. Además, la persona que conducía el camión no es identificada ni como hombre ni como mujer.
5. ? La persona que conducía el camión puede ser un hombre o una mujer.
6. F María pudo encontrar un espacio en el estacionamiento.
7. ? María puede o no estudiar *Literatura*, a pesar de la insistencia de sus padres de que *Negocios* sería una elección mucho mejor para ella.
8. V Esto es verdad, de acuerdo con el párrafo.
9. ? Los padres de María creen que si ella tiene un título en *Negocios*, podría *buscar* un empleo en la industria, pero de esto no se sigue que podrá encontrarlo y ganarse la vida.
10. ? Los padres de María dicen que es difícil encontrar un empleo, pero esto no implica que a la mayoría de los que estudian *Literatura* les sea imposible encontrar empleo.
11. ? Nosotros no sabemos si María aceptará o no las recomendaciones de sus padres.
12. ? La persona interesante le recuerda a María a quien conducía el camión, pero esto podría deberse a rasgos de la personalidad más que a la apariencia. Además, no es evidente que la persona interesante sea *estudiante*.
13. ? Nosotros no sabemos si quien conducía el camión era un *hombre*.
14. ? En ninguna parte del párrafo se dice que la persona interesante sea estudiante.
15. ? De nuevo, la persona interesante puede no ser estudiante.
16. ? La persona interesante podría ser el instructor en dos de las clases de María.
17. ? Nosotros no podemos decir si hay cuatro o cinco individuos citados en el párrafo: *María, sus dos padres, y la persona que conduce el camión*, quien puede o no puede ser la *persona interesante*.

Este fue un test para determinar su capacidad para decidir si los enunciados se apoyan o no en la información contenida en el párrafo. El párrafo contiene *razones*, las cuales podrían

ser usadas para apoyar cada enunciado o *conclusión*. La lógica es el estudio de las relaciones entre los sustentos o *razones* que se dan y la *conclusión*, y este es el tema del que trata la “lógica informal” o “pensamiento crítico”.

Ahora diré *cómo* se podría trabajar con las argumentaciones aplicando el marco teórico.

En el citado libro aparece una hoja de trabajo que ha sido traducida y adaptada de acuerdo a los bloques propuestos.

HOJA DE TRABAJO

A) ARGUMENTO

Razones o premisas _____

Conclusión

B) TERMINOS NO PRECISOS (ambiguos, vagos o emotivos, etc.) _____

C) VERDAD DE LAS RAZONES O PREMISAS

D) FORTALEZA DEL ARGUMENTO

Perfecto	Muy fuerte	Fuerte	Bueno	Aceptable	Débil	Muy débil	Contradictorio
----------	------------	--------	-------	-----------	-------	-----------	----------------

Uso del tono emotivo:

Excesivo	Fuerte	Moderado	Limitado	Neutral
----------	--------	----------	----------	---------

Falacias (enumerarlas y dar la respectiva explicación):

E) CONTRARGUMENTOS

F) RESUMEN

Acuerdo totalmente	Acuerdo con algunos reparos	No emito juicio por necesitar más información	Desacuerdo con algunos reparos	Desacuerdo totalmente
--------------------	-----------------------------	---	--------------------------------	-----------------------

Información faltante

Respuesta a los contrargumentos

Mi opinión personal

Elégimos una argumentación cualquiera para ser trabajada en la hoja:

¿Por qué a algunas personas sanas e inteligentes les gusta fumar? Ante todo, se ha encontrado en el fumar la causa del cáncer de pulmón y otros serios problemas de salud. Jane Fonda ha indicado que fumar es un hábito indeseable. Además, nadie besa a un fumador. (Véase en la página siguiente el ejemplo del llenado de una hoja de trabajo.)

EJEMPLO DEL LLENADO DE UNA HOJA DE TRABAJO

A) ARGUMENTO

Razones o premisas	Verdadero	Falso	Incierto
(1) <i>El cigarrillo causa cáncer de pulmón y otros serios problemas de salud.</i>	X		
(2) <i>Jane Fonda ha dicho que fumar es un hábito indeseable.</i>	X		
(3) <i>Nadie besa a un fumador.</i>		X	
Conclusión <i>No es conveniente fumar.</i>	X		

B) TERMINOS NO PRECISOS (ambiguos, vagos o emotivos, etc.)

"Fumador" es un término vago porque puede referirse a alguien que viene inhalando cigarrillos desde hace 20 años a razón de 2 paquetes diarios o a alguien que ocasionalmente pita una pipa sin inhalar el humo.

C) VERDAD DE LAS RAZONES O PREMISAS

(1) Es probablemente verdadera para quien fuma excesivamente e inhala el humo.

(3) Es falsa, porque yo conozco a algunas personas que besan a fumadores.

D) FORTALEZA DEL ARGUMENTO

Perfecto	Muy fuerte	Fuerte	Bueno	Aceptable	Débil	Muy débil	Contradictorio
----------	------------	--------	-------	-----------	-------	-----------	----------------

Uso del tono emotivo:

Excesivo	Fuerte	Moderado	Limitado	Neutral
----------	--------	----------	----------	---------

Falacias (enumerarlas y dar la respectiva explicación)

Falacia de autoridad, porque Jane Fonda es bien conocida, pero no es autoridad en materia de medicina.

E) CONTRARGUMENTOS

(1) Es muy difícil dejar de fumar.

(2) Fumar me ayuda a controlar mi peso.

(3) Fumar es un placer.

F) RESUMEN

Acuerdo totalmente	Acuerdo con algunos reparos	No emito juicio por necesitar más información	Desacuerdo con algunos reparos	Desacuerdo totalmente
--------------------	-----------------------------	---	--------------------------------	-----------------------

Información faltante _____

Respuesta a los contrargumentos

(1) Hay profesionales que pueden ayudarme.

(2) El sobrepeso es menos perjudicial que fumar.

(3) Puedo encontrar otros placeres como sustituto.

Mi opinión personal: *No hay razones débiles en el argumento. La razón (1) es una muy buena razón para sostener la conclusión de que no es conveniente fumar.*

En lo que respecta a “Ética”, además del análisis de las argumentaciones de tipo moral, lo que implica técnicas de clarificación de razonamientos morales que pueden traer aparejado el planteo de dilemas y las posibles soluciones, propongo:

- *Actividades para la comprensión del tema:* aclaración de cuestiones, lecturas, comparación, ampliación de la información.
- *Actividades para formar criterios:* debates, discusión de un caso, proyección de un film.
- *Consultas interdisciplinarias:* los problemas de ética aplicada deben analizarse desde una perspectiva que contemple a las otras disciplinas.
- *Técnicas de comunicación:* mesas redondas, etc.
- *Trabajo de campo:* sondeo de opinión, encuestas, etc.

Esta propuesta acerca de la metodología y actividades respecto de la enseñanza no es más que un esbozo y a modo de ilustración, ya que se supone que una actividad no excluye la otra. Una consulta interdisciplinaria (al profesor de Biología, por ejemplo) puede hacerse mediante una encuesta y simultáneamente puede llevarse a cabo un sondeo de opinión o cualquier otra técnica adecuada.

En concordancia con lo dicho en el capítulo I, reitero que los temas de ética aplicada deben ser analizados desde una perspectiva que permita sentar las bases para una convivencia universal en lo social y político, respetando las diferencias, pero garantizando ciertos derechos como el de la preservación y mejor calidad de vida; la integridad física; la igualdad social y jurídica y las mismas oportunidades para el desarrollo de las potencialidades humanas. Esta perspectiva deberá ser fundamentada racionalmente.

III. PROPUESTAS DE CBC PARA LA EDUCACION POLIMODAL

¿QUE SE PROPONE PARA LA DISCIPLINA EN EL POLIMODAL? (bloques temáticos)

Aclaraciones

1) Subrayo “para” la disciplina, ya que en la Educación Polimodal es necesario que exista la materia Filosofía como tal y no bloques filosóficos o interdisciplinarios que puedan ser abordados desde otra materia. Además debe ser enseñada por un profesional de la filosofía o alguien que tenga una suficiente formación filosófica.

En el diario *La Prensa* apareció una entrevista a los Agregados de Cooperación Lingüística y Educativa de la Embajada de Francia. Allí, una de las Agregadas — Catherine Mac-Lorin— comenta que Francia no ha quedado ajena al proceso de descentralización educativa que está llevándose a cabo en Europa y que en los últimos años se ha producido un avance de las carreras tecnológicas sobre las humanísticas. “Disciplinas tradicionales —agrega— como psicología, sociología e historia, han quedado desprovistas de salida laboral”. Siguiendo esta tendencia se han introducido materias tecnológicas en los liceos, aunque “paradójicamente la filosofía es una asignatura de peso en todos los bachilleratos, porque se considera que ninguna formación puede prescindir de una buena reflexión filosófica”.⁵

También hay que tener en cuenta que la filosofía no es una ciencia social, sino un tipo muy especial de conocimiento que fundamenta a las demás ciencias. La filosofía se pregunta no sólo acerca de las cuestiones filosóficas suscitadas por las ciencias sociales, sino también por las que surgen de las ciencias de la naturaleza, de las matemáticas, del conocimiento, del lenguaje, de los valores, de las acciones humanas, de la inteligencia artificial, de lo trascendente, de la realidad, etc. Por lo tanto,

⁵ “Para una sociedad tecnológica”, en: *La Prensa*, Buenos Aires, 27 de marzo de 1994.

circunscribirla al área de las ciencias sociales no es sólo restringir su ámbito, sino una notable equivocación.

2) Presentar la filosofía simplemente como historia es hacer doxografía, lo que además de aburrir a los alumnos no enseña a “filosofar”, sino a repetir. Pero presentarla como un conjunto de problemas descontextualizados de su marco histórico hace que preguntas y respuestas, que siempre nacen en un eje témporo-espacial, se vuelvan abstractas, de modo que el alumno no pueda comprender la línea de evolución del pensamiento ni tampoco el porqué del pensamiento presente. Por eso me inclino por el enfoque problemático histórico, dando especial énfasis al siglo XX, ya que los alumnos que se inserten en el nuevo sistema educativo, serán los jóvenes que asistan al cambio de milenio. Si la filosofía es la “conciencia de la época”, el estudio del presente no sólo los motivará, sino que los ayudará a comprender los problemas de su tiempo y lo que es muy importante, a ser críticos y, en consecuencia, protagonistas lúcidos de la historia que les toca vivir.

3) Los bloques de lo que denomino “Filosofía I” (Problemática histórica de la filosofía) responden a los capítulos VI a XI del libro de Guillermo A. Obiols: *Nuevo curso de lógica y filosofía* (Buenos Aires, Kapelusz, 1993), ya que considero que la estructura y tratamiento de la problemática histórico-filosófica tal como el autor la plantea constituye una propuesta innovadora; el libro es actualizado; debidamente probado por el resultado de cursos ya desarrollados; pensado en y desde nuestro país y para nuestros alumnos; con una serie de indicaciones pedagógicas y —lo que es muy importante— concebido desde un “paradigma didáctico”, porque incluye un número considerable de adecuadas actividades para el alumno, que sirven a la vez de guía de enseñanza para el profesor.

Esto —desde ya— no implica que el profesor deba seguir el mencionado libro, pero me parece un muy buen ejemplo de cómo se puede conjugar la parte histórica con la problemática filosófica surgida en cada momento y su proyección en la actualidad.

4) Incluyo lo que comúnmente se denomina como “Lógica y metodología de la ciencia” no como propedeútica, sino dentro de la filosofía del siglo XX, es decir, con un criterio cronológico, ya que si bien la lógica nace magistralmente con Aristóteles, la lógica contemporánea surge merced a los intentos de fundamentación de las matemáticas, retoma la lógica aristotélica, la matematiza y —en buena medida— la recrea.

5) En el bloque sobre “Cuestiones acerca de la acción humana y los valores” he seguido —con algunas modificaciones— lo planteado en el punto 10, “La vida moral y la reflexión ética”, del currículo español para el nivel secundario (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992: *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, “Currículo Oficial”, p. 38), por haberme parecido muy bien pensado, coincidente con mi propia opinión y coherente con el esquema general que propongo.

6) Si bien la propuesta puede parecer enciclopédica, he preferido ser explícita, para luego formular algunas flexibilizaciones, ya que los contenidos de una disciplina nunca se implementan en iguales situaciones. Los mismos tienen que adaptarse a escuelas de distinto nivel socio-económico, diversas regiones, con alumnos cuyos intereses y preocupaciones difieren y con profesores de heterogéneos criterios y formación.

Alternativas:

Filosofía I

Propuesta de máxima: todos los bloques tal como están presentados.

Propuesta de mínima: selección de temas dentro de cada bloque.

Filosofía II (siglo XX)

Propuesta de máxima: todos los bloques.

Propuesta de mínima: a) Cuestiones acerca del lenguaje; b) de la fundamentación de las ciencias empíricas (con algunos puntos de lógica matemática que se necesitan para la comprensión de este bloque como: formalización del lenguaje; nociones de verdad y validez; la lógica proposicional; variables y constantes; tablas de verdad; las leyes de la lógica proposicional); c) ética.

Propuestas intermedias:

1. Selección de temas dentro de cada bloque.
2. La propuesta de mínima, más uno o dos de los otros bloques.

7) Para la implementación de estos bloques se necesitará un año con una carga horaria de 4 horas semanales para Filosofía I y un año con una carga horaria de 5 horas semanales para Filosofía II, o bien tres años de tres horas semanales con la siguiente distribución: primer año, Filosofía I; segundo año, Filosofía II (exceptuando ética) y tercer año, ética.

Filosofía

Filosofía I (Problemática histórica de la filosofía)

I. ¿Qué es la filosofía?

El problema. Ciencia y filosofía. Ideología y filosofía. Los orígenes de la Filosofía. Los problemas de la filosofía y las disciplinas filosóficas. El sentido del estudio de la filosofía. La filosofía en la Argentina.

II. La realidad y su conocimiento en la filosofía griega antigua

El problema. Los comienzos de la filosofía. Mito y filosofía. Heráclito y Parmé-

nides. El cambio y lo permanente. El atomismo. La filosofía en el siglo de Pericles: los sofistas y Sócrates. Aristóteles: el realismo. A modo de conclusión.

III. *Un clásico problema metafísico en la filosofía medieval: ¿existe Dios?*

El problema. El cristianismo y la cultura clásica. La patrística y la escolástica: la fe y la razón. La existencia de Dios. La mística. A modo de conclusión.

IV. *El problema del conocimiento en la filosofía moderna*

El problema. Ideas y sociedad en los comienzos de la modernidad. Descartes y el racionalismo. Hume y el empirismo. El idealismo en la filosofía moderna. Kant: el idealismo trascendental. A modo de conclusión.

V. *Ética y filosofía política en los siglos XVIII y XIX*

El problema. El siglo XVIII. La Ilustración. El romanticismo. La ética kantiana. El utilitarismo ético. A modo de conclusión.

VI. *La filosofía de la historia y la cuestión del progreso en el siglo XIX*

El problema. Economía, política y sociedad en el siglo XIX. La filosofía de Hegel. El marxismo y el materialismo histórico. Comte y el positivismo. Kierkegaard y la existencia. Nietzsche: la crítica radical de la cultura occidental. A modo de conclusión.

Filosofía II (Siglo XX)

VII. *Cuestiones acerca del lenguaje*

La semiótica. Sintaxis, semántica y pragmática. Función descriptiva, directiva, expresiva y operativa del lenguaje. Lenguaje natural y lenguaje artificial (técnico y formal).

Lenguaje y metalenguaje.

El significado. Significado y referencia. El lenguaje ambiguo, vago y emotivo. La definición. Falacias no formales.

La argumentación.

VIII. *Cuestiones acerca de la fundamentación de la matemática*

El nacimiento de la lógica matemática. Formalización del lenguaje. Nociones de verdad y validez. La lógica proposicional. Variables y constantes. Análisis semántico de las conectivas. Tablas de verdad. Razonamiento y forma de razonamiento. Enunciado y forma de enunciado. Las leyes de la lógica proposicional.

La lógica de predicados. Función proposicional y proposición. Los cuantificadores. Las proposiciones categóricas en la lógica clásica y su interpretación en la lógi-

ca de predicados. Leyes de oposición simple. El cuadro tradicional de oposiciones en la lógica clásica y en la de predicados.

La lógica de clases y el silogismo.

IX. *Cuestiones acerca de la fundamentación de las ciencias empíricas*

Enfoques contemporáneos de la filosofía de la ciencia.

El conocimiento científico. Ciencias formales y ciencias fácticas. La concepción inductivista de la ciencia y las críticas a la inducción. El método hipotético deductivo.

Hipótesis. Ley y teoría. La observación científica. Explicación y predicción.

El progreso científico. Paradigmas y programas de investigación.

Ciencia, investigación y tecnología.

Nuevos enfoques metodológicos: ciencia, cibernética y sistema.

X. *Cuestiones acerca de la mente*

Los fenómenos mentales. Relación entre fenómenos mentales y procesos cerebrales. Monismo. Dualismo. Funcionalismo. Eliminacionismo.

La inteligencia artificial. El problema respecto de si las máquinas son capaces de pensar. Habilidades y limitaciones de los robots.

XI. *Cuestiones acerca de las acciones humanas y los valores.*

Moral, ética y metaética.

Valores morales absolutos y relativos. Racionalidad y ética.

Autonomía y heteronomía moral. Normas éticas y moral pública y privada.

La autoridad y su legitimación. Justificación de las normas. Derechos, deberes y obligaciones.

Algunas teorías éticas contemporáneas: pragmatismo; existencialismo; ética de valores; análisis del lenguaje ético; ética discursiva o argumentativa; constructivismo.

Problemas morales. Principales problemas de nuestro tiempo (las relaciones ser humano-naturaleza; las aplicaciones de la tecnociencia en la salud; la determinación acerca de la vida (contracepción, aborto, eutanasia, manipulación genética); guerra y carrera armamentista, desigualdades Norte-Sur, violencia social, consumismo, marginalidad y discriminación, corrupción...)

Algunos proyectos éticos contemporáneos (derechos humanos, pacifismo, feminismo, ecologismo...).

XII. *Modernidad y la posmodernidad en los finales del siglo XX*

El proyecto de la modernidad: sus propósitos. Discusión sobre su realización.

El posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío.

Ideas de la posmodernidad: la concepción de la historia; el fin de las ideologías;

la idea de progreso; el abandono del sentido de la tragedia; el fin de la razón; la negación de los proyectos de emancipación y de transformación de la realidad social; la muerte del sujeto; los cambios en la conciencia del tiempo.

¿Por qué se proponen los anteriores bloques temáticos aquí (Polimodal) y ahora (fines del siglo XX) para Filosofía?

Porque el alumno de 15, 16 y 17 años ya ha alcanzado el pensamiento hipotético-deductivo y por las razones puntualizadas en el punto 2) de las "Aclaraciones".

¿Para qué se proponen, con qué intención?

Estimo que la selección temática responde de una manera notable a los objetivos enunciados por la Ley Federal de Educación ya que:

a) La filosofía en general, pero de manera especial los bloques propuestos en "Problemática histórica de la filosofía" y "Ética" tienden a preparar al ciudadano para el uso responsable de la libertad, respetando el pluralismo con tolerancia y comprometiéndose con un cambio social que tienda a la consecución de derechos universales y a la consolidación de la democracia (incisos a y b del Art. 16 de la referida Ley).

b) Aunque los restantes bloques enfocados principalmente desde el área epistemológica también tienen que ver con los objetivos arriba puntualizados, apuntan especialmente a una reflexión crítica acerca de las ciencias empírico-naturales y sociales, y de la tecnología, para "desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico que acrediten para el acceso a los sectores de producción y trabajo; a desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social y a favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores" (incisos c, d, e y f del Art. 16 de la referida Ley).

Por otra parte, la temática lógico-epistemológica y la de la filosofía práctica están íntimamente relacionadas no sólo por las razones apuntadas en la parte II bajo el título "¿Cuál es la relación entre pensamiento crítico y ética?", sino también porque la competencia en el área cognoscitiva respecto de la problemática histórica de la filosofía, del análisis crítico del lenguaje y de la reflexión sobre la ciencia, tiene consecuencias en el plano de la acción.

¿Cómo abordar los bloques temáticos?

Con respecto a Filosofía I, estimo que en el citado libro de Obiols hay suficiente material acerca de la metodología a seguir, ya que incluye una selección de textos y un

buen número de actividades tendientes a desarrollar tanto aptitudes en el campo cognitivo como habilidades.

Además, la organización se presta para integrar conocimientos con Historia y llevar a la práctica la capacidad de análisis que el alumno habrá adquirido en "Pensamiento crítico", propuesto en la EGB y que le servirá como un valioso instrumento en todo el Polimodal. Esto no sólo en lo que respecta al discurso filosófico, sino también a las argumentaciones dadas en las otras disciplinas, en el discurso político, publicitario, etc.

En lo que hace a Filosofía II, propongo primero las cuestiones acerca del lenguaje, ya que la temática constituyó un significativo aporte a la filosofía de esta época, sirve de propedeútica para los demás bloques y es una profundización y ampliación de lo visto en la EGB.

La problemática filosófica acerca del lenguaje se presta para integrar conocimientos con todas las disciplinas, pero especialmente con Lengua.

La lógica (bloque VIII) debe servir para que el alumno aprenda a formalizar el lenguaje ordinario y debe ser enseñada no sólo como mero cálculo de fórmulas vacías, sino aplicándola constantemente al lenguaje de la ciencia y al lenguaje ordinario. Este bloque puede ser integrado con conocimientos de matemáticas, lengua, computación y todo el lenguaje científico en general.

El bloque de filosofía de la ciencia (IX) viene concatenado con el de lenguaje (la ciencia es expresada en lenguaje) y el de lógica (la estructura proposicional de los trabajos científicos debe ser coherente).

Además de constituir un bloque adecuado para una vertebración horizontal con las otras disciplinas, debe ser aprovechado para que el alumno se dé cuenta de "las enseñanzas éticas que nos lega el conocimiento científico". No se trata de una reflexión ética sobre los problemas morales que trae aparejado el avance de la tecnología —que es otra cuestión—, sino que tiene el sentido expuesto en mi ponencia titulada "Filosofía en el secundario: un espacio para reflexionar acerca de los otros tipos de conocimiento", presentada en el VIº Congreso Nacional de Filosofía, celebrado en Río Cuarto (Córdoba) en noviembre de 1993, cuya parte pertinente transcribo:

Los conocimientos acerca de las ciencias fácticas deberán ser útiles para reflexionar filosóficamente acerca de lo que yo vengo llamando "las enseñanzas éticas que nos lega el conocimiento científico", vinculadas no sólo con el área cognoscitiva, sino también con las actitudes en el campo socioafectivo.

1. *La ciencia es crítica.* No acepta nada dogmáticamente. Todo lo fundamenta y lo somete a criterios racionales y empíricos. Esto nos debe ayudar a formar el espíritu crítico.
2. *La ciencia se equivoca.* La verdad es contextual y no por eso es falsedad. La teoría de Ptolomeo fue verdadera en su tiempo y en su contexto. Comprender esto nos debe lle-

var a ser tolerantes con la perspectiva, el punto de vista, la opinión ajena y a no creernos dueños de la verdad. Ello es necesario para convivir en democracia.

3. *La ciencia no se maneja con prejuicios, sino con juicios* fundados, aunque sean provisionales y falibles. Esto nos debe enseñar a ser cautos para juzgar y para obrar y a tener una comprensión de las cosas de manera global. A no ser apresurados, sino mesurados, lo que hace a las normas de convivencia.

4. *La ciencia opera con observación selectiva*, buscando los datos que confirmen la hipótesis. El color de un cuerpo es irrelevante para la formulación de la caída libre, en tanto fue primordial para que Gregorio Mendel explicitara —según el color de las arvejas con que experimentaba— las leyes de la genética. Ello nos debe enseñar que lo que puede ser relevante en un contexto puede no serlo en otro.

5. La ciencia nos enseña a darnos cuenta de la *importancia del trabajo comunitario*, pues el avance científico —sobre todo en esta época— no es obra de genios solitarios, sino de comunidades científicas que trabajan mancomunadamente confrontando sus ideas con la realidad y con otras ideas.

Estas apreciaciones, que vengo sosteniendo desde hace mucho tiempo en mis cursos y charlas, se han visto corroboradas —con gran complacencia de mi parte— con las declaraciones formuladas por Jorge Wagensberg en el suplemento “Cultura y nación” del diario *Clarín*.

Jorge Wagensberg es físico y filósofo, discípulo de Ilya Prigogine. Es también Director del Museo de Ciencias de Barcelona y editor de libros de difusión científica (la colección “Metatemas”).

En una entrevista aparecida en el citado diario en su edición del 12 de agosto de 1993 titulada “La ciencia ante la nueva oleada de irracionalismo”, declara que lo alarma la oleada de irracionalismo que, como un fantasma, recorre el mundo. Y lo alarma porque, en la medida en que la gente se aleje del pensamiento científico, se aleja también de la posibilidad de vivir en democracia.

El periodista le pregunta qué tiene que ver una cosa con la otra y el entrevistado pone énfasis en que el método científico es uno de los pilares de la democracia y la tolerancia argumentando con los principios básicos del método científico:

‘Primero: la objetividad. Si alguien es objetivo comprende mucho mejor a una persona de otra ideología. Segundo: el mundo es inteligible, no hay que renunciar a comprender. Y entonces, uno no puede renunciar a entender a su vecino porque piensa diferente. Y tercero, no existen verdades absolutas y hay que estar dispuestos a cambiar. Cuando un político es más místico o artista hay que temblar. Las dictaduras están llenas de personajes que se creen en una misión divina. Por eso, no está mal que un político sea científico; que sea objetivo, que procure que las cosas sean inteligibles y que arbitre métodos para ver las consecuencias de sus decisiones. ¿Es mucho pedir?’”.

El bloque sobre filosofía de la ciencia finaliza con: “Nuevos enfoques metodológicos: ciencia, cibernética y sistema”, siguiendo el título del texto preparado por Ricardo V. Guarinoni y Ricardo A. Guibourg que constituye el módulo 5 de

Introducción al conocimiento científico (UBA XXI, Eudeba, 1988). El tema tiene estrecha relación con “computación”, “lógica” y con el bloque que sigue acerca de “filosofía de la mente” (X), que ha sido introducido, ya que, cuando se trata de enunciar cosas que interesan a los adolescentes de fin de siglo, surge inmediatamente en la lista la computadora. Sea por los video-juegos o por su uso en la educación, la electrónica se ha vuelto parte de sus vidas.

La aparición de computadoras electrónicas cada vez más perfeccionadas, sus capacidades y su “competitividad” con el ser humano han provocado una interminable controversia. La problemática ha llegado hasta tal punto que hay quienes se cuestionan si hay alguna diferencia fundamental entre un hombre y una máquina. Algunos afirman, incluso, que no aceptar que las máquinas piensen es un prejuicio cultural que otorga al hombre un lugar muy diferente en el universo.

La representación tradicional que el hombre tiene de sí mismo es incompatible con una concepción como la citada, así que constituye un tema de discusión qué lugar ocupan las computadoras; qué relación guarda la mente humana con el universo, pero básicamente, cuál es la naturaleza de la mente humana.

Esta nueva tecnología de efectos positivos muy grandes se convierte en algunos casos en un elemento alienante y se presta para preguntarse —entre otras— por cuestiones tales como: ¿puede el hombre “crear” inteligencia?; ¿pueden las máquinas superar al hombre?; ¿la inteligencia está relacionada con la creatividad o con la invención?; ¿qué relación hay entre inteligencia y emoción?; ¿qué es la mente?; ¿pueden sentir los robots?, que indudablemente son preguntas atractivas para los jóvenes.

Con respecto al bloque de ética (XI) reitero los conceptos vertidos en el primer capítulo y manifiesto por último estar de acuerdo con lo expresado en el documento presentado por Osvaldo Guariglia, cuando sostiene que la enseñanza de la ética debe partir de dos tesis: la primera: “una moral pública basada en una ética universalista”. La segunda: “la regulación puramente procedimental de las interacciones sociales mediante principios universales de justicia, que aseguren la igualdad de todos los miembros de la comunidad social y garanticen el goce de aquellas oportunidades mínimas, abiertas a todos, para que cada uno, a través de su propia formación y de la elaboración de sus capacidades físicas, emocionales y cognitivas, encuentre la vía de realización, libremente elegida”.

Por último, incluyo el bloque sobre modernidad y posmodernidad (XII) por ser una temática reveladora de la manera de ser y el modo de vida del adolescente y por prestarse para hacer un análisis de los rasgos de la posmodernidad a partir de la cotidianeidad.

IV. CONTENIDOS PARA LA FORMACION DOCENTE

Coherentemente con lo expuesto en los capítulos anteriores, propongo los siguientes bloques temáticos para la formación docente, sugiriendo en cada caso alguna bibliografía:

I. Cuestiones acerca del lenguaje

(Incluido Pensamiento crítico o Lógica del discurso argumentativo)

Semiótica. Características del signo. Ramas de la semiótica. La dimensión sintáctica, semántica y pragmática del lenguaje. Tipos de signos. Designado y denotado.

Lenguaje y metalenguaje. Los usos del lenguaje. El uso de las palabras generales. Ambigüedad y vaguedad.

Clases de lenguajes: lenguaje natural y lenguaje artificial (técnico y formal).

Funciones del lenguaje: la función descriptiva, directiva, expresiva y operativa. Los usos mixtos.

Dimensión locutoria, ilocutoria y perlocutoria del lenguaje.

El significado de las palabras. Significados de la palabra "significado". Significaciones neutrales, peyorativas y valorativas.

La definición. Propósitos, tipos y reglas de la definición.

La descripción.

La argumentación. Verdad y validez. Estructura de una argumentación. Razones que sostienen la conclusión. Indicadores de conclusión.

Argumentaciones o razonamientos deductivos, inductivos y analógicos. Sus características.

Contrargumentos; dilemas y contradilemas. Paradojas. La paradoja del mentiroso y sus variantes.

La argumentación y el contexto. Mensajes no-verbales.

Los diálogos.

Falacias formales. Falacias informales: ambigüedad; generalización inadecuada;

generalización apresurada; falta de pruebas; causa falsa; contra el hombre; apelación a la fuerza; a la piedad; por ignorancia; blanco o negro.

Criterios para analizar, evaluar y elaborar un discurso argumentativo.

Bibliografía sugerida:

- AGNEW, Priscilla, *Critical Thinking Notes*, California, Bellwether Press Division.
- BUNGE, Mario, compilador, *Antología semántica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- CARRIÓ, Genaro, *Notas sobre derecho y lenguaje*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot.
- COPI, Irving, *Introducción a la lógica*, Buenos Aires, EUDEBA.
- FOGELIN, Robert, *Understanding Arguments. A Introduction to Informal Logic*, Harcourt Brace Jovanovich, Publisher.
- HAACK, Susan, *Filosofía de las lógicas*, Madrid, Cátedra.
- GUIBOURG, R. y otros, *Introducción al conocimiento científico*, Buenos Aires, EUDEBA.
- HOSPERS, John, *Introducción al análisis filosófico*, Madrid, Alianza Editorial.
- JASON, Gary, *Clear Thinking. A Invitation to Logic*, Boston, Jones and Bartlett Publisher.
- LOPRETE, Carlos A., *El lenguaje oral*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- MORRIS, Charles, *Signo, lenguaje y conducta*, Buenos Aires, Losada.
- PIZARRO, Fina, *Aprender a razonar*, Madrid, Alhambra.
- SIMPSON, Tomás M., *Formas lógicas, realidad y significado*, Bs. As., EUDEBA.
- SIMPSON, Tomás M., compilador, *Semántica filosófica: problemas y discusiones*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- TOULMIN, Stephen E., *The Uses of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WALTON, Douglas N., *Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation*, Cambridge University Press.

II. Cuestiones acerca de la fundamentación de la matemática (Lógica formal)

Lógica. Metalógica. Filosofía de la lógica.

Lógica clásica: Los principios lógicos. El concepto: extensión y comprensión. El árbol de Porfirio. El juicio. Sus elementos. Clasificación de los juicios. Los juicios o proposiciones clásicas. Propositiones categóricas y clases. Distribución de sus términos. Contenido existencial. El razonamiento. Inferencias inmediatas por conversión, oposición, obversión y contraposición. La teoría silogística. Los diagramas de Venn como método de decisión.

Lógica matemática. La formalización del lenguaje. El lenguaje de la lógica proposicional: variables, constantes y signos de puntuación. El método de las tablas de

verdad. Tautología, contradicción e indeterminación. Leyes de la lógica proposicional. El condicional asociado. La deducción natural. Formas normales booleanas.

Lógica cuantificacional o de predicados. La necesidad de considerar la estructura interna de la proposición. Simbolizaciones. Leyes de oposición simple. Interpretación del cuadro tradicional de oposiciones a la luz de la lógica de predicados. Método de la deducción natural. Método de reducción al absurdo.

El cálculo de clases. Funciones proposicionales y clases. Pertenencia, inclusión, complemento, unión, intersección, identidad. La clase universal y la clase nula. Definiciones y teoremas.

Lógica de la identidad. Leyes de la lógica de identidad. Teoremas básicos. Descripciones.

Lógica de relaciones. El concepto de relación y de par ordenado. Referente, relato, alcance, rango y universo de discurso de una relación. Dominio, condominio y campo. Operaciones entre relaciones. Propiedades de la relación. Tipos de relaciones.

Sistemas deductivos. Sistemas deductivos formales. Atributos de los sistemas deductivos: consistencia, completitud e independencia. Sistemas lógicos.

Bibliografía sugerida:

AGAZZI, Evandro, *La lógica simbólica*, Barcelona, Herder.

BLANCHÉ, Robert, *Introducción a la lógica contemporánea*, Buenos Aires, Lohlé.

BOCHENSKI, J. M., *Historia de la lógica*, Madrid, Gredos.

COPI, Irving, *Introducción a la lógica*, Buenos Aires, Eudeba.

COPI, Irving, *Lógica simbólica*, México, CECSA.

DALLA CHIARA SCABIA, María Luisa, *Lógica*, Barcelona, Labor.

DEAÑO, Alfredo, *Introducción a la lógica formal*, Madrid, Alianza.

ECHAVE, Delia, T. y otros, *Lógica, proposición y norma*, Buenos Aires, Astrea.

FERRATER MORA, J. y Leblanc, H., *Lógica matemática*, México, Fondo de Cultura Económica.

GARRIDO, Manuel, *Lógica*, Madrid, Tecnos.

GIANELLA DE SALAMA, Alicia, *Lógica simbólica y elementos de metodología de la ciencia*, Buenos Aires, El Ateneo.

HAACK, Susan, *Filosofía de las lógicas*, Madrid, Cátedra.

KNEALE, M. y W., *El desarrollo de la lógica*, Madrid, Tecnos.

MATES, Benson, *Lógica matemática elemental*, Madrid, Tecnos.

QUINE, Willard van Orman, *Los métodos de la lógica*, Barcelona, Ariel.

QUINE, Willard van Orman, *El sentido de la nueva lógica*, Buenos Aires, Nueva Visión.

RUSSELL, Bertrand, *Introducción a la filosofía matemática*, Madrid, Aguilar.

III. Cuestiones acerca de la fundamentación de las ciencias empíricas (Filosofía de la ciencia)

Ciencia y metaciencia.

Ciencias formales y fácticas (de la naturaleza y sociales). Caracterización de las ciencias fácticas.

Ciencia, investigación y tecnología.

La hipótesis: aspectos lógicos, metodológicos y epistemológicos.

La ley científica. Diversos tipos de leyes. Su valor explicativo.

La teoría. Construcción y validez.

La observación científica. Percepción y teoría.

Explicación y predicción. Modelos de explicación: deductiva, probabilística, teológica, genética.

Críticas a la inducción. El método hipotético deductivo.

Popper y la lógica de la investigación científica. El falsacionismo.

Khun y el progreso científico. Ciencia normal. Paradigma. Revolución científica.

La comunidad científica.

Lakatos y la metodología de los programas de investigación.

La problemática de las ciencias sociales.

Nuevos enfoques metodológicos: ciencia, cibernética y sistema.

Bibliografía sugerida:

BROWN, Harold I., *La nueva filosofía de la ciencia*, Madrid, Tecnos.

BUNGE, Mario, *La investigación científica*, Barcelona, Ariel.

CHALMERS, Alan F., *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Madrid, Siglo XXI.

GAETA, R. y ROBLES, N. (compiladores), *Nociones de epistemología*, Buenos Aires, EUDEBA.

GUARINONI, Ricardo V. y GUIBOURD, Ricardo A., "Nuevos enfoques metodológicos: ciencia, cibernética y sistema", en: *Introducción al conocimiento científico*, módulo N° 5, UBA XXI, Buenos Aires, EUDEBA.

HEMPEL, Carl, *La filosofía de la ciencia natural*, Madrid, Alianza.

HEMPEL, Carl, *La explicación científica*, Buenos Aires, Paidós.

KHUN, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

KHUN, Thomas, *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*, México, Paidós.

LAKATOS, Imre, *Metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Alianza.

- POPPER, Karl, *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos.
- POPPER, Karl, *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Barcelona, Paidós.
- RUSSELL HANSON, Norwood, *Patrones del descubrimiento. Observación y explicación*, Madrid, Alianza.
- SHUSTER, Félix Gustavo, *El método en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- SUPPE, Frederick, *La estructura de las teorías científicas*, Madrid, Editora Nacional.
- VON WRIGTH, Henrik, *Explicación y comprensión*, Madrid, Alianza.

IV. Cuestiones acerca de la mente (Filosofía de la mente)

Los fenómenos mentales. Relación entre fenómenos mentales y procesos cerebrales.

Propuestas realistas: a) dualismos: interaccionismo psicofísico; epifenomenalismo; paralelismo psicofísico; animismo; autonomismo psicofísico. b) Monismos: monismo neutral o teoría del doble aspecto; monismos no neutrales; panpsiquismo o panmentalismo; materialismo psicofísico; conductismo lógico o filosófico; materialismo del estado central; modelos computacionales de la mente y teorías de la inteligencia artificial. c) Funcionalismo.

Propuestas antirrealistas: a) instrumentalismo; b) eliminacionismo.

Bibliografía sugerida:

- BECHTEL, William, *Filosofía de la mente*, Madrid, Tecnos.
- BUNGE, Mario, *El problema mente-cerebro*, Madrid, Tecnos.
- CAMPBELL, Keith, *Cuerpo y mente*, México, UNAM.
- CHURCHLAND, Paul, *Materia y conciencia. Introducción contemporánea a la filosofía de la mente*, Barcelona, Gedisa.
- HOFSTADTER, D. y DENNETT, D., *El ojo de la mente*, Buenos Aires Sudamericana.
- HOSPERS, John, "Mente y cuerpo", en: *Introducción al análisis filosófico*, Madrid, Alianza.
- PUTNAM, Hilary, *Representación y realidad*, Barcelona, Gedisa.
- RORTY, Ricardo, *La Filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- SEARLE, John, *Mentes, cerebros y ciencia*, Madrid, Cátedra.
- TÜRING, A., PUTNAM, H. y DAVIDSON, *Mentes y máquinas*, Madrid, Cátedra.

V. Cuestiones acerca de las acciones humanas y los valores (Ética)

El objeto de la ética. El ámbito de la ética. Distinción entre problemas morales, ética y metaética. Caracterización de lo moral. Moral y moralidad. Responsabilidad moral, determinismo y libertad.

Teorías éticas contemporáneas. Pragmatismo; existencialismo; ética de valores; análisis del lenguaje ético; ética discursiva o argumentativa; constructivismo.

El razonamiento moral. Acciones morales y razonamiento moral. Los juicios morales. Estructura del juicio moral. Juicios de hecho y juicios de valor. La falacia naturalista. Racionalidad y razonabilidad. Naturalismo y racionalismo en Ética.

La obligatoriedad moral. El conflicto entre el deseo y el deber. Teorías de la obligación moral. Teorías deontológicas y teleológicas. Lo bueno moral. Autonomía y heteronomía. El relativismo ético.

Democracia y ética. El *ethos* democrático: *telos*, valor, virtud. Una teoría de los derechos humanos. Autonomía y solidaridad.

Ética aplicada.

Bibliografía sugerida:

APEL, Karl, *Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia*, Buenos Aires, Almagesto.

BILBENY, Norbert, *Aproximación a la ética*, Barcelona, Ariel.

CAMPS, Victoria, *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa-Calpe.

CAMPS, Victoria (coordinadora y directora), *Historia de la ética*, Barcelona, Crítica.

FARREL, Martín, *La ética del aborto y la eutanasia*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot.

FERRATER Mora, J. y COHN P., *Ética aplicada. Del aborto a la violencia*, Madrid, Alianza.

FULLAT, O. y FERRER, G., *La moral como problema*, Barcelona, Vicens-Vives.

FULLAT, O. y GOMIS, C., *El hombre, un animal ético*, Barcelona, Ed. Vicens-Vives.

FULLAT, O. y MELICH, J., *Los sistemas morales*, Barcelona, Vicens-Vives.

GUARIGLIA, Osvaldo, *Ideología, verdad y legitimación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

GUATTARI, Félix, *Las tres ecologías*, Madrid, Pre-textos.

HABERMAS, Jürgen, *Escritos sobre moral y eticidad*, Barcelona, Paidós.

HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Buenos Aires, Taurus.

HOSPERS, John, *La conducta humana*, Madrid, Tecnos.

HUDSON, W. D., *La filosofía moral contemporánea*, Madrid, Alianza.

MUGUERZA, Javier, *La razón sin esperanza*, Madrid, Taurus.

NINO, Carlos, *Ética y derechos humanos*, Buenos Aires, Paidós.

- RAWLS, John, *Una teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica.
 SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, *Ética*, México, Grijalbo.
 VON WRIGTH, Georg, "Ciencia y razón", en: *Ética y Ciencia*, Año II, Nº 2.
 WELLMAN, Carl, *Morales y éticas*, Madrid, Tecnos.

VI. Modernidad y posmodernidad en los finales del siglo XX

Ideas de la modernidad. Posibilidad de acceder a la realidad por medio de la razón. Autolegitimación racional. Optimismo ante el progreso científico, político y social. Los proyectos de emancipación. La unidad de la historia universal. Las teorías éticas universalistas de fundamentación racional.

La ruptura con la modernidad.

El debate modernidad-posmodernidad. Críticas al paradigma de la racionalidad moderna. Crisis de legitimación en los ámbitos científico, político y social. El ocaso de las utopías. El fin de la Historia. Universalismos vs. particularismos. El fin de la Filosofía y "la tarea de pensar".

Bibliografía sugerida:

- CASULLO, Nicolás, compilador, *El debate modernidad-posmodernidad*, Buenos Aires, Puntosur.
 FOSTER, H., HABERMAS, J. y otros, *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós.
 JAMESON, Fredric, *Ensayos sobre el posmodernismo*, Buenos Aires, Imago Mundi.
 LYOTARD, Jean F., *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra.
 LYOTARD, Jean F., *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, Gedisa.
 VATTIMO, Gianni, *El fin de la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
 VATTIMO, Gianni y otros, *En torno a la posmodernidad*, Barcelona, Anthropos.

En lo que respecta a problemática histórica de la filosofía estimo innecesario formular bloques temáticos de contenidos para la formación docente, puesto que la historia de la filosofía constituye la parte vertebral de la formación básica de cualquier plan de estudio. Para rastrear la temática puede tomarse como guía una buena Historia de la Filosofía crítica y la lectura de fuentes y comentarios.

Por ello, para esta cuestión sólo me limitaré a sugerir alguna bibliografía que a mi juicio trata la temática desde una perspectiva crítica, ya que, como dice B. Russell: "El examen de la historia de la filosofía puede abordarse de dos maneras distintas. O bien el estudio es de carácter puramente expositivo, dando a conocer lo que dijo este o aquel hombre y cómo fue influido tal o cual otro, o bien puede com-

binarse la exposición con cierta dosis de discurso crítico, con el fin de mostrar cómo procede la discusión filosófica”.⁶

BERMUDO, J. M., director, *Los filósofos y sus filosofías*, Barcelona, Vicens-Vives.

MAGEE, Bryan (redactor), *Los grandes filósofos*, Madrid, Cátedra.

O’ CONNOR, D. J., compilador, *Historia crítica de la filosofía occidental*, Barcelona, Paidós (siete tomos).

RUSSELL, Bertrand, *Historia de la filosofía occidental*, Madrid, Aguilar (tomo I de *Obras Completas*).

RUSSELL, Bertrand, *La sabiduría de Occidente*, Madrid, Aguilar (tomo I de *Obras Completas*).

Asimismo consigno dos antologías y un texto, cuyos autores son docentes especializados en didáctica de la filosofía en nuestro país, que estimo pueden ser muy útiles para Problemática histórica de la filosofía:

BACH, Ana M. e INTAGLIATA, Vilma S., *Filosofía. Fuentes y actividades*, Buenos Aires, Ediciones Esenciales (tomos I y II).

FRASSINETI DE GALLO, M. y AGUIRRE DE MARTÍNEZ, E., *Antología. Filosofía viva*, Buenos Aires, A-Z Editora.

OBIOLS, Guillermo, *Problemas filosóficos. Antología básica de filosofía*, Buenos Aires, Hachette.

⁶ Russell, Bertrand, *La sabiduría de Occidente*, en: *Obras Completas*, Madrid, Aguilar, 1973, tomo I, p. 716.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Actas del Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía, 1987, Córdoba (Argentina).
- Actas de las I Jornadas Nacionales de Filosofía y II Congreso de la Asociación Filosófica de la República Argentina, 1993, Temas actuales de filosofía, ed. Universidad Nacional de Salta y Comisión Bicameral Examinadora de Obras de Autores Salteños.
- AGNEW, Priscilla, 1992, *Critical Thinking Notes*, Bellwether Press Division.
- BERMUDO, J. M., director, 1983, *Los filósofos y sus filosofías*, Barcelona, Vicens-Vives.
- BOCHENSKI, I. M., 1976, *Historia de la lógica formal*, Madrid, Gredos.
- CAMPS, Victoria, coordinadora y directora, 1989, *Historia de la ética*, Barcelona, Crítica.
- Ministerio de Cultura y Educación de España, *Currículo Oficial*, "Ciencias Sociales, Geografía e Historia", enviado a los consultores de este trabajo.
- FERRATER MORA, José, 1990, *Diccionario de filosofía*, 1990, Barcelona, Alianza, última edición.
- GUARIGLIA, Osvaldo, 1993, *Ideología, verdad y legitimación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- HAACK, Susan, 1982, *Filosofía de las lógicas*, Madrid, Cátedra.
- HACKING, Ian, 1985, *Revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- KNEALE, M. y W., 1980, *El desarrollo de la lógica*, Madrid, Tecnos.
- Ley Federal de Educación y demás documentación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- LIPMAN, Matthew y otros, 1992, *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- OBIOLS, Guillermo y FRASSINETI, M., 1991, *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Buenos Aires, A-Z Editora.
- OBIOLS, Guillermo, 1993, *Nuevo curso de lógica y filosofía*, Buenos Aires, Kapelusz.

- OBIOLS, G. y RABOSI, E. (compiladores), 1993, *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- PASSMORE, 1981, *100 años de filosofía*, Madrid, Alianza.
- RABOSI, Eduardo, "La filosofía y las Facultades (de Filosofía). Dos modelos vigentes y un modelo deseable", ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Filosofía, La Plata, 24 al 28 de noviembre de 1986.
- RIVADULLA RODRÍGUEZ, Andrés, 1986, *Filosofía actual de la ciencia*, Madrid, Tecnos.
- RORTY, R. y otros, compiladores, 1990, *La filosofía en la historia*, Barcelona, Paidós.
- RUSSELL, Bertrand, 1973, *La sabiduría de Occidente*, Madrid, Aguilar (tomo I de *Obras Completas*).

ANEXO

CRITERIO DE CONSULTA Y NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

En la gran mayoría de los casos se realizaron entrevistas a fin de intercambiar opiniones, con entregas del trabajo mientras se lo elaboraba. A algunas personas que están fuera del ámbito profesional de la filosofía se cursó nota solicitando opinión por escrito. En virtud de que esto fue en la fase final del trabajo —a fin de entregar un ejemplar completo del mismo— sólo se recibió la contestación del señor director de la revista *Claves*, estando a la espera de las restantes.

Para la elaboración del presente documento se han realizado las siguientes consultas:

A profesionales de filosofía

AUSTERLITZ, María Fernanda. Profesora de Filosofía en distintos colegios secundarios de Salta, Capital. Coordinadora de las *Jornadas de Actualización Curricular de Filosofía* convocadas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, llevadas a cabo en diciembre de 1993, quien además ha *colaborado* en la realización de este trabajo.

ALBESA, Graciela. Docente de la UNSa. y de colegios secundarios y terciarios de Salta, dedicada a temas de Lógica y de Metodología de la Ciencia.

BARGARDI DE ARROYO, Daniela. Docente regular de la UNSa., dedicada a temas de Filosofía de la Ciencia y Metodología.

CARRIQUE, Violeta. Docente regular de la UNSa., dedicada a temas Filosofía y Epistemología de la Historia; de Ética y Ética Aplicada y Teoría del Género, quien asesoró acerca de los bloques de Ética.

CORNEJO DE LARRÁN, María Raquel. Docente regular de la UNSa., dedicada a temas de Gnoseología y de Antropología Filosófica.

COURREGES, Pablo Guillermo. Ex director de Enseñanza Media de la provincia de Salta. Ex-director del Colegio Secundario de Aguaray (Pcia. de Salta). Docente de Filosofía en diversos establecimientos.

- FERNÁNDEZ ACEVEDO, Yolanda. Docente regular de la UNSa., dedicada a temas de Filosofía del Lenguaje; Ciencia Cognitiva y Epistemología Genética.
- HERRERO, Félix. Profesor en Filosofía y Prof. en Pedagogía. Asesor pedagógico en el Instituto Secundario "San Alfonso". Ex profesor de la UNSa.
- MANZUR, Analía. Docente de la UNSa. y de la Universidad Católica de Salta. Vice-directora del Colegio Secundario "América Latina", dedicada a temas de Filosofía Medieval y Teoría de la Argumentación.
- PALACIOS, María Julia. Docente regular de la UNSa., dedicada a temas de Filosofía y Epistemología de la Historia; Epistemología de las Ciencias Sociales y Teoría del Género.
- PERCELLO, María Rosa. Docente regular de la UNSa., profesora de Ética en el Instituto de Enseñanza Media de la UNSa. y de Filosofía y Lógica en colegios secundarios y terciarios. Dedicada a temas sobre Didáctica de la Filosofía.
- REGALADO GÓMEZ, Heliodoro. Director del Colegio Secundario "Dr. Arturo Illia". Docente regular de Filosofía de la Universidad Nacional de Jujuy y de colegios secundarios de la Provincia de Salta. Realizó la traducción del italiano del documento de la R.A.I.
- SANTILLÁN, Miguel Angel. Docente regular de la UNSa., dedicado a temas de Lógica Formal e Informal y de Metodología de la Ciencia. Ex profesor en el nivel secundario.
- SARAVIA, Hugo O. Docente regular de la UNSa., dedicado a temas de Gnoseología; Ontología; Filosofía de la Mente y Filosofía del Lenguaje, quien realizó sugerencias acerca de la estructuración de los bloques sobre filosofía actual; asesoró acerca de Filosofía de la Mente y revisó la traducción del inglés sobre "Pensamiento crítico".
- SIMESSEN DE BIELKE, Ana Silvia. Docente regular de la UNSa., dedicada a temas de Filosofía Moderna y de Filosofía Contemporánea.

A otras personas

- AMADO DE ORNAS, Sara. Maestra Normal Nacional. Ex secretaria técnica del Consejo General de Educación de la Provincia de Salta.
- FAJRE, Cristina. Profesora de Letras. Decana de la Facultad de Humanidades de la UNSa. Ex docente de Lengua del Instituto de Educación Media de la UNSa., con aplicación de programas pilotos sobre Análisis del Discurso.
- GONZÁLEZ, Pedro. Director de la revista cultural mensual *Claves*, en la que se publican regularmente artículos de filosofía.

Aclaración:

Este documento fue expuesto en una reunión con los profesores de Filosofía del secundario (estatal y privado) de la Capital de la provincia de Salta, llevada a cabo el día 12 de mayo de 1994. En virtud del interés demostrado por los mismos, quedó constituida una comisión para tratar la temática de la enseñanza de la filosofía, a partir de la profundización de la presente propuesta.

En dicha reunión se contó con la presencia de la supervisora técnica, profesora en Filosofía Betty Torino. Agradezco a la supervisora citada, a la supervisora general de Enseñanza Media Prof. Amalia Ugarte de Trogliero y a la secretaria técnica de la Dirección de Enseñanza Media de la Provincia de Salta, Prof. Nilda Gasser, la buena disposición puesta de manifiesto con respecto al suministro de datos para la elaboración del diagnóstico sobre la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario en Salta y para la organización de la mencionada reunión.

Producción editorial a cargo de la Dirección General
de Investigación y Desarrollo.

Coordinación: Unidad Técnica de Publicaciones de la
Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

Armado: Silvana Ferraro.

Diseño de tapa: Juan Pablo Fernández.

La colección completa de
Fuentes para la Transformación Curricular
incluye los siguientes tomos:

Lengua

Matemática

Ciencias Naturales

Ciencias Sociales
(2 volúmenes)

Tecnología

**Educación Artística y
Educación Física**

Formación Ética y Ciudadana

Nivel Inicial

Consulta a la Sociedad
(2 volúmenes)



Secretaría de Programación y Evaluación Educativa

Subsecretaría de Programación Educativa

Dirección General de Investigación y Desarrollo

formación ética y ciudadana

fuentes para la investigación con teorías