

## Uruguay : didáctica de la filosofía

Marta Bayarres Delio, Montevideo

### I) Fundamentación de la relevancia disciplinar de la didáctica de la filosofía

La Didáctica es una disciplina específica cuya responsabilidad debe estar en manos de Profesores formados en dicha disciplina y con la práctica áulica que respalde la formación teórica. La Didáctica constituye un eje vertebrador entre las disciplinas filosóficas y las prácticas. Es en el contexto de la clase de Didáctica que se conjugan los saberes teóricos con las experiencias de la práctica. De este modo, ambos marcos, el teórico y el práctico se enriquecen y fortalecen. La clase de Didáctica constituye el ámbito privilegiado para que se produzca la resignificación de los saberes teóricos, de las experiencias sociales e institucionales.

Cuando hablamos de resignificación nos referimos al proceso que hace de la clase de Didáctica de la Filosofía el ámbito apropiado para la reflexión sobre las prácticas áulicas. En la clase de Didáctica Profesor y alumnos sometemos al análisis crítico los contenidos teóricos trabajados, los métodos utilizados, los recursos usados, y los resultados obtenidos.

La resignificación permite considerar los problemas filosóficos adoptando nuevas perspectivas que abren a su vez nuevos ámbitos de reflexión sobre los mismos.

De éste modo la clase de Didáctica de la Filosofía constituye una instancia fundamental en la construcción del Profesor de Filosofía.

Claro está que para que se produzca la mencionada resignificación, es preciso que como profesores de Didáctica de Filosofía asumamos una serie de compromisos que comprenden diferentes niveles ; tales como el epistemológico, el disciplinar, el axiológico, el social, el político. Por esta razón la dimensión del compromiso que implica la praxis en esta disciplina exige de profesionales formados sólidamente en el plano teórico y con la plena convicción de que el rol docente no se improvisa sino que se construye.

Como docentes de Didáctica debemos ser capaces, como ya señalamos, de resignificar los saberes. Para que esto sea posible es preciso disponer de herramientas metodológicas que orienten al futuro docente hacia el pensar crítico.

### II) Desarrollo de una unidad

Unidad a desarrollar: la construcción del docente de filosofía ; construcción del pensamiento filosófico. Rigor en la lectura. Comentario y análisis del texto filosófico. Problema de la transposición didáctica de los contenidos filosóficos.

## A/ Marco teórico para el desarrollo de la unidad

Entendemos la Didáctica de la Filosofía como una metateoría ya que no consiste en un mero didactismo sino en una reflexión filosófica sobre la enseñanza de la Filosofía. A estos efectos consideramos que los cursos de Didáctica de Filosofía deberían organizarse en torno a los siguientes ejes que constituyen el contenido medular de la asignatura.

1- Promover la sensibilidad filosófica del futuro docente, aportando al futuro docente los instrumentos necesarios para desarrollar la reflexión.

2- Dar orientaciones metodológicas que faciliten la transposición didáctica, tales como la lectura crítica de textos filosóficos, el manejo de la pregunta, el manejo de argumentos que justifiquen las diversas tesis, el manejo de la refutación, el cuidado del lenguaje, la clara definición de los conceptos, el análisis semántico de conceptos, el análisis semántico de enunciados.

Como señalamos anteriormente, al desarrollar la noción de resignificación de los saberes, el futuro Profesor de Filosofía necesita desarrollar el pensamiento crítico para someter a revisión sus conocimientos, sus prácticas, los saberes transmitidos y a transmitir.

En la medida que el desarrollo de esta función implica una serie de compromisos que desbordan lo meramente curricular, tal como lo señalamos en líneas precedentes, la posición que asumamos con respecto al enfoque disciplinar adquiere una importancia relevante. De la posición que asumamos dependerá la construcción que realicen nuestros alumnos.

Dijimos más arriba que la Didáctica de la Filosofía consiste en una metateoría, una reflexión filosófica sobre la Filosofía. Podemos caracterizar la filosofía como "sabiduría", como la búsqueda del sentido del mundo, de la vida, de la sociedad, y de su significado.

Como Profesores de Filosofía es preciso que nos planteemos una pregunta: ¿es posible enseñar a los jóvenes la manera de descubrir la sabiduría?

Consideramos que sí lo es, aunque para ello es preciso, además de saber qué es formalmente la sabiduría, conocer cómo se construye. Por ello es necesario tener presente que la sabiduría es la "experiencia" reconocida, analizada, confrontada y validada.

A los efectos de ver como es posible apuntar a ello en la clase de filosofía, es importante partir de un marco filosófico adecuado a dichos fines.

## B/ Marco filosófico

La actividad del filósofo, sustentada en el diálogo y en la discusión crítica siempre implica un "enseñar" y un "aprender". Por esta razón la Didáctica ocupa un papel central en la currícula del Profesorado de esta disciplina. A partir de lo expuesto, es necesario considerar dos aspectos a la hora de hablar de Didáctica de la Filosofía.

1. No podemos abordar la Didáctica de la Filosofía, sin pensar filosóficamente la Filosofía, por lo que uno de los caminos a recorrer será el de la Filosofía de la Filosofía.

2. La concepción de enseñanza de la Filosofía que se tenga, está estrechamente vinculada con la idea de Filosofía que se sostenga. ya que la didáctica de la filosofía es esencial y constitutivamente filosófica y no un mero instrumento técnico y externo de apoyo a la actividad filosófica.

Haremos a continuación una breve reseña de algunas de las ideas que hemos recogido de distintos filósofos, y que constituyen el marco teórico en el cual nos apoyamos para desarrollar los programas de Didáctica.

El pensamiento kantiano se ubica como una denuncia y como el deseo de hacer de la actitud filosófica un modelo de la modernidad. Por eso para Kant la ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Es bueno señalar que cuando Kant habla de minoría de edad no se refiere a la edad cronológica, sino a un estado propio de aquellos individuos que renuncian al uso de su razón, por voluntad propia o inducidos por otros hombres. En el caso de los niños de lo que se trata es de construir la necesidad de pensar por si mismos, finalidad que despierta en el niño no elementos de dependencia sino de auto afirmación que buscan desarrollar en él sus capacidades. La tarea propuesta por la actitud filosófica se enfrenta con obstáculos internos y externos: a la pereza y la dependencia del niño se añade la intervención externa de sujetos empeñados en recortar o pisotear la libertad y autonomía de ellos. Esto hace que la minoría de edad o mejor la carencia de ver el mundo con sus propios ojos, se transforme en una segunda naturaleza: los niños son inducidos a una existencia carente de crítica y de iniciativa que induce a renunciar a uno de los más elevados de su naturaleza que es el utilizar sus capacidades mentales para construir su propia mirada del mundo. Básicamente la actitud filosófica es el camino real hacia la crítica. Pero el desarrollo del pensamiento crítico no es algo que pueda resolverse desde el marco meramente gnoseológico, desde esta perspectiva, es clara la posición de J.P Sartre.

En sus obras de contenido fundamentalmente filosófico, señala que el espíritu crítico, (léase: la conciencia) no es una categoría a priori, sino que resulta de un proceso en el cual la construcción de la Ontología constituye su fundamento y condición determinante. Sartre no acepta que relación con el Otro se maneje simplemente en el plano gnoseológico. Considera que se trata de una relación mucho más originaria y fundante, La relación con el Otro consiste en una relación de carácter ontológico, de ser a ser. Lo concreto, para Sartre es el hombre en el mundo y uno de los problemas que trata es el de las condiciones que hacen posible la relación entre el hombre y el mundo.

Sartre considera el mundo como el espacio en el que los cuerpos mediante diferentes manifestaciones hacen posible que haya hombre.

Sólo en el mundo puede haber cuerpos, en la medida que tal como el autor lo plantea, si hay mundo es porque hay cuerpos que son trascendidos. Dicha trascendencia es el escollo que es preciso salvar

para que haya mundo. Del mismo modo la trascendencia del otro hace posible la aparición del cuerpo ajeno. Yo aparezco como cuerpo para el Otro y el Otro aparece como cuerpo para mí. Esto explica la objetivación recíproca.

Por otra parte trascender dicho mundo es la condición para que yo sea, en efecto, yo.

Nos centraremos ahora en el tratamiento del lenguaje y su importancia en la relación con el Otro. Para ello comenzaremos tomando algunas de las apreciaciones de Sartre con respecto al tema. En *El Ser y la Nada*, plantea:

"El lenguaje no es un fenómeno sobreagregado al ser-para-otro; es originariamente el ser-para-otro, es decir, el hecho de que una subjetividad se experimente a sí misma como objeto para el otro (...) es originariamente la posibilidad de que un para-sí experimente su ser-para-otro, y, ulteriormente, el trascender y la utilización de ese experimentar hacia posibilidades que son mis posibilidades, es decir, hacia mis posibilidades de ser para otro esto o aquello."

Es preciso antes de pasar a otras consideraciones, aclarar que para Sartre el lenguaje abarca todos los fenómenos de expresión y por lo tanto no se limita a la palabra articulada, es más, califica a ésta última de modo derivado y secundario.

Cuando Sartre afirma que el lenguaje no es un fenómeno sobreagregado al ser-para-otro, lo que nos transmite es la condición del lenguaje como constitutivo del ser-para-otro. Si me expreso lo hago trascendiendo hacia el Otro. En ese sentido, en la medida en que me convierto en objeto para el Otro, el lenguaje representa de algún modo una huída de mí mismo. Sin embargo el lenguaje no es un fenómeno sobreagregado, porque justamente a partir de esa salida de mí-mismo hacia el otro, constato la presencia del otro, por lo tanto, de mi ser-objeto para el Otro.

Por otra parte, cuando se refiere a la utilización de la experiencia del Otro, agrega que ésta aporta al para-otro la serie de posibilidades que se le abren en lo que se refiere a la comprensión de sí-mismo.

De este modo, el lenguaje me abre al mundo y al mismo tiempo, y como resultado de esta apertura me abre hacia el conocimiento de mí mismo. Precisamente en esto consiste el proceso de objetivación. Tal como Sartre concibe al lenguaje, si es posible la comprensión del efecto que nuestros actos en el mundo provocan en el mundo, es gracias a éste. En *El ser y la nada* plantea:

"Hemos aprendido, en efecto, que actuando sobre ciertos sentidos "provocábamos una modificación" en la conciencia del otro. Un objeto físico: el excitante; un objeto fisiológico: el sentido; un objeto psíquico: el Otro; manifestaciones objetivas de significación: el lenguaje; tales son los términos de la relación objetiva que hemos querido establecer."

La experiencia del prójimo pasa forzosamente por la comunicación. El lenguaje funciona como un puente entre dos mundos, aunque en realidad, se trata del mismo mundo.

En una línea alternativa a la recién considerada, Gadamer utiliza la metáfora fusión de horizontes para referirse a la relación dialógica o hermenéutica en la cual el intérprete alcanza la comprensión cuando no solamente logra ese efecto de fusionar su horizonte con el del otro, sino que trasciende, mediante la comprensión, a enriquecer lo interpretado descubriendo nuevos sentidos.

Tal vez sea más conveniente hablar de sentido compartido que de nuevos sentidos, para seguir fielmente a Gadamer. Pero es que el sentido compartido posee siempre algo nuevo, que es resultado de la comprensión.

Renunciar al sentido compartido es sinónimo de alienación. Es renunciar al intento por lograr la comprensión. Pero es no solamente una enajenación con respecto al otro, a los otros, es una enajenación del mundo. La relación del hombre con el mundo solamente es posible a través del lenguaje, la esencia del lenguaje es la comprensión. Si el hombre renuncia a la comprensión, en una palabra, renuncia al mundo. Enajenarse es renunciar al rol clave que le toca al hombre en el mundo. Tal como Gadamer concibe la Hermenéutica - no como una simple propedéutica, ni como una hermenéutica metodológica ni epistemológica -, es el sentido de la vida humana.

El círculo hermenéutico no consiste en una práctica metódica que tenga como fin un saber objetivo. El círculo hermenéutico adopta la característica de condición existencial. Esta condición existencial en Gadamer implica encontrarse en el círculo hermenéutico, formando parte del devenir histórico y como responsable del desenvolvimiento del mismo.

Es por eso que renunciar a la comprensión es renunciar al status de humano y, como tal, mundano.

Resulta, por lo tanto, importante señalar que los malentendidos y los obstáculos en la comprensión, no necesariamente deben conducir a la renuncia de la misma. Negar la posibilidad de malentendidos, de discrepancias, de distorsiones en la comunicación sería absurdo. En este sentido, sería un error creer que los malentendidos no juegan un papel positivo en el proceso de la comprensión, por el contrario, cuando un sujeto no logra comprender a otro, es forzoso que no renuncie a la comprensión. La imposibilidad de comprensión en un momento dado puede ser generadora de un conflicto productivo.

En el contexto de la Filosofía de D. Davidson, a partir del momento en que un sujeto se dispone a interpretar a otro, inevitablemente parte de determinados preconceptos e incluso prejuicios. Cuando en el proceso de interpretación sus preconceptos interfieren obstaculizando la comprensión, el sujeto se torna muchas veces crítico y reflexivo. Somete a revisión sus preconceptos, realiza una deconstrucción que, en el lenguaje de Gadamer, conduce a la fusión de horizontes.

Interpretar implica descubrir la intención del hablante al emitir sus preferencias.

El hablar se realiza con determinadas intenciones. Entre otras, y tal vez la más importante, es la posibilidad de ser interpretado por los demás. Pero, pese a ello, muchas veces se profiere desde un marco teórico que no siempre es el que usa quien trata de interpretar en primera instancia. Ser

intérprete competente requiere además de otros elementos que intervienen en el proceso de la comprensión. Entre estos elementos se encuentran los que surgen del contexto de la comunicación: la situación en que se encuentra el hablante, su rol, sexo, y similares. Pero, por otra parte, si bien dichas evidencias son importantes para el intérprete, no son suficientes. Es preciso que en el intérprete exista la disposición para la comprensión.

La disposición para la comprensión designa una especial actitud de apertura, de flexibilidad hacia el hablante. Un intérprete competente es aquel que está dispuesto a sacrificar su teoría previa para ajustarla a la del hablante. En ese sentido el proceso de interpretación requiere de una especial consideración del otro, una cierta empatía.

Quien emite una preferencia pretende ser entendido. Suponer lo contrario parece absurdo. Entonces, también para el caso del hablante, la consideración del otro y de sus posibilidades de interpretación constituyen condiciones indispensables para que la comunicación sea efectiva. Se trata de una relación de interdependencia en la cual las barreras entre el hablante y el intérprete se diluyen. Comprender en un sentido amplio implica ubicarse en el lugar del otro. Ser comprendido, a su vez, implica darse cuenta de que el otro ha logrado ponerse en mi lugar. De este modo no hay ya un lugar que pueda denominar mi lugar, ni otro que pueda considerarse su lugar. Hay un lugar común, una nueva gestalt resultado de la comunicación. Los sujetos comparten las condiciones de verdad de las preferencias en la medida en que comparten el mundo. Sólo de ese modo es que es posible interpretar a los demás.

Las condiciones de verdad son los eventos del mundo que afectan a los sujetos. Pero según Davidson un mismo evento admite distintas descripciones. Por lo tanto, el evento que produce la creencia en el hablante que lo lleva a emitir su preferencia y que al mismo tiempo produce la creencia en el intérprete que le permite interpretarla, podría admitir distintas descripciones en hablante e intérprete. Si ambas descripciones son descripciones posibles del mismo evento, no pueden por cierto ser contradictorias y deben ser complementarias. Si este es el caso para que el intérprete pueda comprender al hablante, es preciso que reconozca que la descripción que el hablante hace, aún cuando pueda ser diferente de la suya, es también correcta. De este modo el intérprete enriquece su conocimiento del mundo en tanto que admite una nueva descripción para el mismo evento.

Gadamer plantea que existen diferentes horizontes desde los cuales se interpreta el mundo. Esos horizontes diferentes podrían homologarse con las distintas perspectivas sobre el mismo evento que dan lugar a distintas descripciones. La comprensión es el resultado de la aproximación de dichos horizontes; es decir la admisión y aceptación de una descripción alternativa del mismo evento. Hay comprensión del otro cuando se torna posible fusionar el horizonte propio con el ajeno. Dicha fusión es posible a partir de la interpretación.

En Gadamer la comprensión es el resultado del lenguaje. Lo que puede comprenderse es lenguaje:

"El lenguaje no es sólo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan mundo. Para el hombre el mundo está ahí como mundo, en una forma bajo la cual no tiene existencia para ningún otro ser vivo puesto en él. Y esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente." (Gadamer, 1999, p. 531).

Mundo y lenguaje en Gadamer están estrechamente unidos. No hay mundo sin lenguaje. Por eso no hay mundo para otro ser vivo que no sea el hombre. Para los demás seres vivos existe el entorno, no el mundo, por carecer de lenguaje. La posibilidad de comprensión entre los hombres está dada por el lenguaje. Los demás seres vivos pueden entenderse entre sí, pero no pueden entenderse acerca de sucesos objetivos el mundo. Gadamer (1999) cita la famosa sentencia de la política de Aristóteles que distingue la distinta finalidad entre la comunicación animal, de grito, y la comunicación humana, lingüística; la una conduce siempre a una determinada conducta, la otra a descubrir el ser de las cosas.

En el lenguaje se hace manifiesto el mundo para Gadamer. De igual manera en las preferencias de un hablante se hace manifiesto el mundo. Las condiciones de verdad de las preferencias son los eventos del mundo. Por eso, lo que sea el mundo para Davidson, se manifiesta también en el lenguaje.

Para finalizar esta exposición del marco filosófico en el cual nos apoyamos será útil la actividad filosófica a partir de la propuesta de Sócrates. Sócrates hizo de la reflexión crítica acerca del saber, la esencia de la Filosofía. Creemos que si bien se ha abundado en los análisis sobre el método socrático, no está demás hacer un abordaje desde una perspectiva contemporánea. Con ese fin trataremos de aproximarnos al mismo, tomando como eje del planteo algunas ideas manejadas por el filósofo norteamericano Donald Davidson.

El punto de partida de Davidson es la caracterización que hace del método, basándose en la obra de Gregory Vlastos.

"Vlastos caracteriza la refutación como sigue: Sócrates sonsaca una respuesta A, a una pregunta que plantea al interlocutor; Sócrates entonces extrae otras consecuencias de tal modo que lleva a que se descubra la falsedad de la respuesta A. La consecuencia es aceptada por ambos, y (casi siempre) los dos coinciden en que esto muestra (o incluso demuestra) que A, como se ha mostrado, es falso."

Lo que de aquí se desprende es entonces que el método refutatorio produce progresos. En el momento en que comenzó el diálogo, el interlocutor estaba convencido de ciertas creencias. Luego de la instancia de refutación, el interlocutor descubre, que parte de sus creencias son contradictorias.

Sócrates creía que existen determinadas verdades básicas que todo el mundo comparte.

Es por esta razón que Davidson acuerda con Sócrates en lo siguiente:

"Cualquiera que en la vida tiene una creencia moral falsa siempre tendrá al mismo tiempo creencias verdaderas que él no abandonará y que se vinculan con la negación de esa creencia falsa"

Davidson afirma que todos tenemos una cantidad de creencias. Es decir, todos, y, además esta decir que están comprendidos nuestros alumnos, poseemos un conjunto bastante amplio de creencias. Las creencias, como actitudes proposicionales favorables hacia determinados hechos, situaciones, condiciones de vida, etc., son el resultado de la experiencia, la educación, los hábitos incorporados, la cultura.

Dentro de ese cuerpo de creencias habrá algunas que serán falsas, pero no es posible que absolutamente todas lo sean. Es preciso que algunas de ellas sean verdaderas. En otras palabras, no es posible que un sujeto Este absolutamente equivocado acerca de lo que cree. Algunas, o, más bien, la mayor parte de sus creencias deben ser verdaderas. Sin embargo es posible que muchas de sus creencias sean falsas. Ahora bien, si el sujeto puede reconocer la falsedad de una creencia, es porque maneja el concepto de verdad.

Solamente reconociendo la verdad como verdad es posible que reconozca el error como error.

Cuando Sócrates propone el empleo de la refutación, no olvidemos que ésta no se logra oponiendo una serie de creencias supuestamente verdaderas por parte del docente, sino que se trata de que docente y alumnos puedan emparejar sus creencias sobre un trasfondo de verdades compartidas.

Davidson plantea que siempre existe un trasfondo de verdades compartidas que son el resultado de un mundo compartido.

Compartimos el mundo de nuestros alumnos, por eso podemos comunicarnos. Porque más allá de las discrepancias, si existen discrepancias, es porque hay una base de creencias muy básicas con las que acordamos.

Como docentes de Filosofía partimos del principio de que nadie está en posesión de la verdad. Suponemos que todos disponemos de, por lo menos algunas creencias verdaderas. Encaramos la tarea docente como un proceso de develamiento de "verdades" que ha de ser tarea de todos.

A este respecto, Davidson plantea que "...Sócrates estaba convencido de que cada hombre está en la posesión de ciertas verdades básicas, de modo que la sabiduría podía lograrse quitando las creencias que son incoherentes con las verdades básicas"

Cabe ahora que nos preguntemos si la convicción socrática señalada por Davidson no constituye el punto de partida de la tarea del filosofar.

La construcción del profesor de filosofía

Los objetivos que deberíamos perseguir en la clase de Filosofía es ayudar a disipar dudas, eliminar contradicciones y reconocer los errores. La clase de filosofía debería constituirse en el ámbito educativo por excelencia para desarrollar el saber crítico.

La reflexión sobre el método refutatorio socrático nos aporta un instrumento muy útil para el logro de los mencionados objetivos.

Nosotros como docentes, así como nuestros alumnos, manejamos un conjunto de creencias dentro de las cuales habrá muchas que sean verdaderas, pero también muchas que sean falsas.

De acuerdo con lo desarrollado resulta claro que uno de los fines primordiales de la clase de filosofía es la de crear un sujeto crítico, capaz de adoptar posiciones independientes y sustentarlas. Y como esto es más importante que la transmisión disciplinar de datos específicos, la formación del profesor de filosofía adquiere una singularidad especial. Si bien es una condición necesaria del profesor de filosofía tener un dominio sólido de su especialidad, esto no es suficiente para que adquiera la capacidad de formar sujetos críticos; lo cual como señalamos es la función primordial del profesor de filosofía. Para ver que más sería necesario, será útil recurrir a los desarrollos esbozados en la fundamentación filosófica anterior.

### C/ Podemos espigar de la misma, los siguientes puntos fundamentales

En primer lugar la relación dialógica en la que Profesor y alumno, en el contexto de la clase de Filosofía se reconocen recíprocamente.

Sin embargo, y siendo fieles al marco teórico previamente esbozado, parecería que antes de la construcción de un sujeto crítico, con independencia de criterio y que, tal como señala Kant haya alcanzado la mayoría de edad, es preciso tener en cuenta que antes que nada debe haber sujeto.

Siguiendo la línea Sartreana, el sujeto no está dado a priori sino que es el fruto de una construcción en la que el Otro es condición necesaria para ello.

Aceptando esta premisa debemos considerar que en la clase de Filosofía el otro puede ser el Profesor o bien el alumno. Es en el entramado de dicha relación que se va construyendo el sujeto. El Otro se me presenta y se me impone, me apela como lo más importante en el contexto. En la medida que como Profesor, centro mi atención en el Otro, en este caso el alumno, la perspectiva desde la cual abordaré la relación se centrará en el alumno.

Por su parte el alumno, para quien soy el Otro, será a su vez apelado por mi presencia. El cuerpo, la mirada y el lenguaje constituyen elementos fundamentales en el desarrollo de esta relación.

La mirada me interpela, me provoca y provoca la inquietud del otro. El cuerpo marca la presencia ineludible de otro que no es yo. Por último el lenguaje culmina este proceso en el cual la presencia del otro y su importancia se tornan ineludibles.

Tal como señala Sartre, la conciencia reflexiva es el resultado de un proceso bastante complejo que comienza por el reconocimiento del Otro para luego finalmente culminar en una conciencia que se desdoble en conciencia reflejante y conciencia reflejada. Es en este estadio que recién encontramos al sujeto crítico, que ha alcanzado la mayoría de edad a la que se refirió Kant.

Podemos trasladar este proceso al ámbito de la clase de Filosofía y considerar que en la formación del Profesor de Filosofía se atraviesa por una serie de instancias que lo convierten en el individuo crítico con pensamiento autónomo que logró la independencia de criterio.

A su vez la capacidad de reflexionar sobre su proceso y los pasos que fueron necesarios para alcanzar la mayoría de edad, darán al futuro docente la perspectiva ideal para enseñar a filosofar.

Desde el momento en que adoptamos esta especial consideración del Otro, como docentes de Filosofía parecería absurdo suponer que el alumno no dispone de por lo menos un cierto bagaje de creencias básicas verdaderas.

Por otra parte, nosotros mismos nos sabemos en posesión de un conjunto de creencias básicas verdaderas. Pero, también somos conscientes de que ni el alumno ni nosotros poseemos algo que podamos denominar "la verdad".

Abordamos la tarea docente entonces con la convicción de que, entre todos podremos realizar una aproximación a la verdad, mediante la eliminación de aquellas creencias inconsistentes con la base de creencias verdaderas.

Afirmar esto supone partir del principio de caridad, es decir, atribuir al alumno determinadas creencias verdaderas, considerar que el alumno posee una racionalidad que compartimos y que, maneja determinados principios lógicos que también compartimos.

Encontrar la racionalidad que rige el comportamiento del otro no es otra cosa que comprenderlo.

Cuando nos referimos a la racionalidad queremos indicar la coherencia que existe entre las creencias, los propósitos, los deseos y las acciones. Y bien, parecería que, en general, si podemos comunicarnos con los demás, estar de acuerdo o discrepar, es porque partimos del supuesto de racionalidad que rige en el otro tanto como en nosotros.

El principio de caridad que tanto Quine como Davidson proponen, se apoya en la atribución de racionalidad.

Si no atribuyéramos racionalidad al otro, ¿cómo podría ser posible la comprensión?

Si ante los aportes del alumno parto del supuesto de que la mayor parte de sus creencias son falsas, entonces no lograré la comunicación indispensable para que realicemos la crítica del saber que poseemos o que creemos poseer.

Adoptar este principio supone hacer un voto de confianza en el éxito del diálogo mediante el cual se podrá llegar a descubrir inconsistencias y avanzar en el camino hacia la verdad.

Hablamos de "voto de confianza" con respecto al éxito del diálogo. Dicho voto solamente es posible si parto de la convicción de que, más allá de las diferencias que existen entre todos nosotros, hay

muchas similitudes. Si buscamos las similitudes es posible comprender al otro, interpretar su lenguaje y sus conductas, solidarizarnos, en el fiel sentido del término. Sentirnos unidos al otro por lazos de fraternidad que nos conducen a estar éticamente comprometidos con él.

El éxito o fracaso de la tarea docente depende en gran parte del sentimiento de fraternidad desde el cual buscamos el diálogo esclarecedor.

Tal como Davidson lo plantea, parecería no haber razones para dudar que a través del método socrático de la refutación no fuera posible eliminar creencias inconsistentes. Pero es saludable tener en cuenta que éstas pueden presentarse tanto en el alumno como en nosotros.

Davidson afirma, no es posible que

"...estemos equivocados pensando que hay un mundo fuera de nuestras mentes, un mundo que contiene otras personas, plantas y animales, pasturas y montañas, edificios y estrellas."

Si es así, entonces es posible comprender al otro. Si la comprensión, o, para usar un concepto davidsoniano, es posible la "interpretación", entonces no será una tarea imposible que, mediante la pregunta socrática se hagan manifiestas las inconsistencias y podamos avanzar en la búsqueda de la verdad.

La reflexión refutativa sería un instrumento útil para eliminar las contradicciones. El soporte para que este instrumento funcione lo aporta el principio de caridad.

Por otra parte, la posibilidad de la práctica del método socrático nos lleva a considerar la estrecha relación que encontramos en éste, entre pensamiento y lenguaje.

A este respecto Davidson señala:

"(...) Nuestros pensamientos pueden estar confundidos, y podemos pensar que no podemos en el momento articularlos, pero lo que articulamos proporciona una ventana genuina en el alma."

La metáfora de "la ventana genuina en el alma", empleada por Davidson nos parece por demás significativa. En el proceso de la búsqueda de la verdad, disipar las inconsistencias, eliminar las confusiones y ver más claro dentro de sí mismo debería constituir el objetivo de la reflexión filosófica.

Porque por otra parte, no se trata de que el alumno solamente logre abrir esa ventana en su alma, se trata de un proceso dialógico en el cual profesor y alumno, logran "ver" más claramente.

Se ha discutido mucho sobre el sentido del postulado socrático de la docta ignorancia. Sin embargo una hipótesis probable sobre el sentido del mismo podría consistir en que Sócrates no creía poseer el saber, que estaba convencido de que a partir de la práctica de su método podría aumentar su sabiduría.

En el Diálogo Menón, Sócrates dice lo siguiente: "No es porque tenga seguridad en mí mismo que provoco la duda en los otros; es porque tengo más dudas que ningún otro que yo provoco la duda en los demás." (Menón 80 c-d)

En Cármides (166c-d), Sócrates responde a la acusación que se le hace por su manejo de la refutación de este modo:

"... ¿Cómo puede usted pensar que yo tengo cualquier otro motivo para refutarlo sino que yo ya me haya examinado a mí mismo? Este motivo bastaría simplemente para temer mi inconsciencia de pretender conocer algo que ignoro. Y en este momento, yo le aseguro, continúo la discusión principalmente para mi bien, y quizás en alguna medida también por el bien de mis otros amigos."

Los pasajes citados muestran que Sócrates estaba realmente convencido de que el diálogo basado en la pregunta y la refutación era el instrumento más eficaz para acceder al conocimiento.

Sócrates consideraba que el habla era superior a la escritura. En el Fedro (275d) plantea que las palabras escritas parecen inteligentes, pero si usted las interroga dicen siempre lo mismo.

Si bien es cierto que la tradición filosófica ha cultivado el diálogo como uno de los instrumentos más adecuados, no siempre se ha descubierto toda su riqueza. Nos parece importante tomar algunas apreciaciones de Davidson con respecto al valor del diálogo:

"Por qué, (...), Sócrates creía que la comunicación verbal, correctamente dirigida, podría llevarlo al reconocimiento de verdades, no lo dijo, y yo no puedo responder por

Él. Pero puedo dar una razón de por qué creyó eso. La respuesta descansa, (...) en la manera en que los contenidos del pensamiento de una persona y juicio dependen de sus relaciones con otras personas y con el mundo. Nosotros pensamos el diálogo como un proceso en el que pensamientos totalmente formados se intercambian, y pasamos por alto el hecho que el diálogo nos aporta nexos a partir de los cuales los pensamientos y conceptos se forman y adquieren significados. (...) Sin el lenguaje, los pensamientos no tienen ninguna forma clara; pero el lenguaje sólo permite que emerjan en el contexto de comunicación activa. Lo que nosotros pensamos depende de lo que otros pueden hacer de nosotros y de las relaciones con el mundo que nosotros compartimos con ellos."

Davidson sintetiza las virtudes del método socrático al afirmar que lo más importante en éste radica en que el diálogo crea vínculos que hacen posible que los pensamientos se aclaren. Mediante el diálogo se produce el intercambio activo entre los interlocutores que compartimos experiencias porque compartimos un mundo. Formamos una comunidad lingüística. Sin el lenguaje no se podría pensar en un mundo compartido. Si podemos interpretar a los demás, es porque todos poseemos un conjunto de creencias básicas y éstas son compartidas a través del lenguaje. Si es posible la reflexión filosófica, es porque lenguaje y pensamiento constituyen una unidad indisoluble.

La comunicación mediada por la empatía posibilitan la comprensión del otro. Interpretar implica comprender el sentido de lo que el otro profiere. Las discrepancias con el otro de ningún modo constituyen obstáculos en el proceso de comprensión. Todo lo contrario, se trata de instancias de un camino que Profesor y alumno deben transitar.

### III) Instrumentación de la propuesta

#### A/ Comentario y análisis de un texto filosófico

Apoyándonos en el marco filosófico previamente expuesto, ahora plantearemos el trabajo de textos filosóficos desde un abordaje que consideramos fundamental para la construcción del docente de filosofía.

##### Objetivos

- Que el futuro docente de Filosofía aprenda a leer textos filosóficos, como forma de lograr la apertura hacia el pensamiento del autor.
- Que el futuro docente de Filosofía adquiera las destrezas necesarias para la correcta comprensión de textos, ya cualquier otro objetivo se sustenta en este como premisa previa.
- Que el futuro docente, una vez alcanzada la comprensión, sea capaz de entablar el diálogo con el autor con el fin de marcar coincidencias, diferencias, contraargumentos. En esta instancia se recurrirá al método hermenéutico.

#### B/ Contenidos conceptuales

1- Leer un texto implica partir de una determinada estructura literaria para tratar de llegar a una cierta estructura lógica.

Un texto filosófico no es una simple narración. No contiene noticias ya que su finalidad no es transmitir información. Por lo tanto debemos leer el texto filosófico como un objeto de análisis.

2- Que queremos decir cuando hablamos de entender o comprender un texto?

Aunque parezca obvio, no lo es, ya que de hecho existen otros objetivos posibles, tales como informarse, tomar conocimiento, asumir una posición relación a lo escrito. Sin embargo cualquier otro objetivo presupone éste.

El término "entender" posee un sentido subjetivo y uno objetivo. El primero consiste en un de saber de qué se trata, de no tener dudas. El segundo sentido se trata de una habilidad intersubjetivamente accesible y controlable y que puede asumir diferentes formas en función de su complejidad intelectual:

- Entender es "comprensión literal", ser capaz de repetir el texto.
- Puede ser "asimilación de reglas" que posibilitan la reproducción de estilo. Ni en la comprensión literal, ni en la asimilación de reglas se produce nada nuevo.

- Existe otra manera de considerar el "entender" y que es que en lugar de "hablar del autor", se trata de hablar "como el autor". El resultado no es entenderlo sino imitarlo. El objetivo del análisis filosófico no es "hablar como", sino "hablar de".
- El sentido correcto de entender desde el punto de vista objetivo jamás se limita a reproducir en forma literal, supone una independencia en relación a él. Para que esto sea posible es preciso ubicarse más allá de toda repetición, paráfrasis e imitación. En una palabra, entender es "traducir". Tener entendido un texto es ser capaz de ofrecer una traducción de él. El futuro docente deberá desarrollar esta capacidad ya que de ella depende la posibilidad de explicarlo a otros, hacerlo comprensible

Esto último guarda una muy estrecha relación con la "transposición didáctica".

- Lo entendido es el sentido del texto, lo cual no tiene que ver con las intenciones subjetivas del autor. No se trata de explicitar el porqué de lo que el autor dice, sino lo que dice.

### C/ Contenidos procedimentales

1- Lectura de textos siguiendo las pautas que explicitamos: atender a las reglas gramaticales; reconocer los recursos de comprensión ofrecidos por el texto; tratar de que conserve unidad, no dejando arbitrariamente pasajes de lado; no atribuirle contradicciones hasta no estar seguros que no se trata de errores de comprensión; descubrir las conexiones internas; que la lectura llegue a ser anticipatoria y que se vaya confirmando por el desenvolvimiento mismo; dar cuenta del todo por la parte y de la parte a partir del todo.

2- Análisis del texto: mediante sucesivas traducciones: retraducción semántico-gramatical; retraducción técnica; taxonomía semántica (mediante la identificación de los tres momentos de un texto: el problema, la tesis, el argumento); retraducción lógica (procedimiento por el cual transformamos el texto en una secuencia lógica comenzando por el problema, luego la tesis principal y subordinadas, sus relaciones con los argumentos y contraargumentos y consecuencias.

3- Interpretación del texto: completar el sentido del texto entendido, en alguna dirección. Reflexión sobre el texto (dialogamos con el texto). En este diálogo se presenta la necesidad de desenvolver y precisar muchas de las ideas, ya que todo texto está incompleto y por tanto es susceptible de ser desarrollado.

4- Ejercicio de la reflexión autónoma.

### D/ La transposición didáctica

La transposición didáctica nos remite al "paso del saber sabio, al saber enseñado..."(...) "Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar".(...) "En sentido restringido, la transposición didáctica

designa pues el paso del saber sabio al saber enseñado. Pero la especificidad del tratamiento didáctico del saber puede comprenderse mejor a través de la confrontación de los dos términos, de la distancia que los separa, más allá de lo que los acerca e impone confrontarlos. En verdad, el "olvido" del saber sabio no oscurece en absoluto el desarrollo atento del análisis del saber enseñado: no es más que el primer tiempo de sustitución, en el análisis del saber enseñado, del análisis del saber sabio, en la ilusión reencontrada de una identidad feliz entre ambos"

Tal como adelantamos en el punto anterior, centramos la tarea en la lectura de textos, herramientas indispensables del "saber sabio" o cultura académica. Luego se pasará al trabajo del acortamiento de las distancias entre la cultura académica y el saber enseñado. Para ello consideramos importante trabajar los métodos de la Filosofía. Este trabajo no es independiente de la lectura de textos sino complementario, si bien consideramos que su realización requiere de la familiaridad del estudiante con los textos.

### Objetivos y contenidos

- Que el futuro docente reflexione sobre los programas de Enseñanza Secundaria en el entendido de que se trata del ámbito en el que realizará la transposición didáctica.
- Que una vez analizados los objetivos y contenidos de dichos programas, sea capaz de realizar propuestas de traducción de los temas analizados en los textos trabajados, mediante la introducción de disparadores y otros recursos didácticos que faciliten la aproximación del estudiante de Secundaria al pensamiento del autor que se trabaje.
- Que el estudiante pueda resignificar las ideas manejadas por los autores de los textos fuente trabajados, partiendo del marco de la cultura del estudiante del nivel secundario. La resignificación implica considerar el contexto en su sentido más amplio, a los efectos de que la retraducción adquiera significado y constituya un instrumento de reflexión y pensamiento autónomo.