



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

fuentes

*Para la Transformación
Curricular*

Formación
Ética y Ciudadana

República Argentina - 1996

Primera edición, junio de 1996

Fuentes para la Transformación Curricular. Formación Ética y Ciudadana

ISBN

© Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Hecho el depósito que marca la ley N° 11.723

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 reeditar 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 fin

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

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:

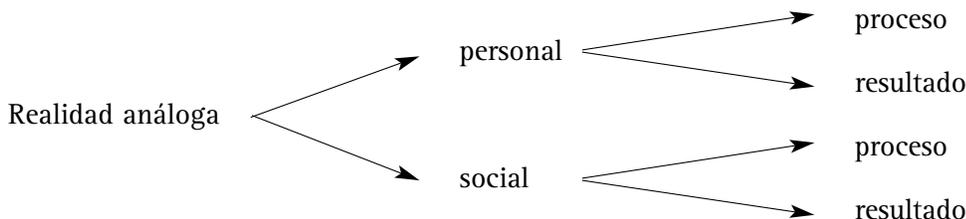
- a) Por su *presencia de hecho*, a partir de la revisión de la teoría curricular vigente.
- b) Por el análisis de la *cosmovisión vigente* en nuestra sociedad, que constituye el “perfil básico” de la Nación, a partir de los elementos históricos y su relativa asunción por la contemporaneidad.
- c) Por 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 construidos?) 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 superiores 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 interdiscipliniedad 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 *Ibid.*, 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 previ-

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.

sión 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 conceptualarla 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 (5º y 6º grados, especialmente con alumnos de rendimiento pobre), apunta a desarrollar cinco tipos de habilidades de pensamiento: descubrir y formular problemas, organizar

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.

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. Kaplan²⁰ 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. Blatz²¹ 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 in-

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.

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

C. McGuinnes 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 las relaciones sociales) y sos-

²³ McGuinnes, 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.

tiene 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 desarro-

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.

llo 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 SEPM (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, Nº 3, pp. 283-305.

³⁴ Cfr. *Cuadernos de Pedagogía*, 1992, Nº 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”, entendiéndose por tal la filosofía de base que informa el currículum, 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 “subjetiva” 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 verdadero; 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 exi-

gencias—, 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 análoga. 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 aquellas 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 cotidianeidad 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 conceptualiza-

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.

ción 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 interdisciplinarietà 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 interdisciplinarietà

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 real de-

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.

termina 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 integral en la realidad.

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

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 un 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 conciudadanía 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 aparece ya

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

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 contra, el proce-

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.

so 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 lógica y otras lógicas a fin de facilitar la posesión de la metodología de las distintas cien-

cias, 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 trabajo

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. Pedag.*, ITA, 1990, 37, 218, pp. 362-367; Grundy, Shirley. Manzano, Pablo (trad.). *Productio o praxis del curriculum*, 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. Pedag.*, 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/deconstructive inquiry: the politics of knowing and beingknown".

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

En la primera línea el docente es conceptuado 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.

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 post-structural social and educational theory”, *Educ. Found.*, 1992, 6, 3, pp. 51-66; Torres, Jurjo, *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 1991, 219pág. 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 transforma-

“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; Tirosh, Dina; Graeber, Anna O., “Inconsistencies in preservice elementary teachers' beliefs about multiplication and division”, *Focus Math.*, EE.UU., 1990, 12, 3&t4, 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*

dora. 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. Pedagog.*, 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. Innov. 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. Didat.*, 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 control", *JET*, CAN, 1991, 25, 1, pp. 58-70; Staropoli, André, "Evaluation de l'enseigne-

- 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

ment 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 ej: 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*, GRB, 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; Zellermyer, 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. 451-464—

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.

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*, *Alcibíades* 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 tecnologie 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 Mazorati 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'epistemologie 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.

